

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 1990 A 2009:  
Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades  
educacionais especiais na Educação Básica**

**CURITIBA**  
**2011**

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 1990 A 2009:  
Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades  
educacionais especiais na Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

Professor (a) Orientador (a): Dr<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener

**CURITIBA**  
**2011**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Catia Alire Rodrigues Arend da Silva**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 1990 A 2009:  
Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades  
educacionais especiais na Educação Básica**

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação – Linha de Políticas Públicas da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 15 de junho de 2011.

Programa de Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

---

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Mestrado em Educação

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Rodrigues Pereira  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Mestrado em Educação

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Geraldo Balduino Horn  
Universidade Federal do Paraná  
Programa de Pós-graduação em Educação

Aos estudantes das escolas públicas,  
aos professores da educação básica,  
aos profissionais da educação que acreditam  
que no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais,  
muito do caminho já foi percorrido,  
mas ainda há muitos obstáculos a serem vencidos.

## **Agradecimentos**

Quero agradecer ao meu Pai Supremo, pela vida, força e coragem de continuar mesmo em momentos em que a vontade era de desistir.

Da mesma forma agradeço ao meu esposo amado Rudinei, companheiro de verdade. Homem que sempre acreditou e confiou em mim e, em quem encontrei tranquilidade nos momentos difíceis, consolo, amor e paciência durante todo o percurso. A conquista é nossa.

Ao meu amado filho Arthur, que por inúmeras vezes cedeu à vontade de juntar-se a mim, pela necessidade de que eu continuasse nos estudos.

Aos meus familiares, que mesmo distantes, torciam para que essa etapa fosse vencida.

À professora e orientadora Anita que, com sua paciência e sabedoria soube conduzir meus passos nesse estudo e, com a simplicidade dos sábios mostrou que a educação necessita ser analisada, discutida e transformada.

Aos meus queridos colegas Rodrigo e Jucélia, dupla companheira que animava os dias difíceis, tornando-os mais leves.

Também agradeço aos profissionais da estimada Escola Municipal Rio Negro que sempre me apoiaram, torceram e me ajudaram sob diferentes maneiras para que eu conseguisse realizar esse sonho. Especialmente a diretora, muitas vezes mãe, Maria Aparecida Paiva, a Cida e sua maravilhosa equipe.

Por fim, também quero externar os meus agradecimentos às minhas queridas amigas Lourdes, Cleuza, Sandra Tortato, Sandra Muzy e todas as colegas com quem dividi os momentos difíceis e as alegres confraternizações, que compartilharam comigo as angústias, acompanharam os tropeços, estimulando acompanhando minha caminhada, porque acreditavam em mim, mesmo quando eu já nem acreditava mais. Vocês moram no meu coração.

Obrigada a todos que de alguma forma colaboraram para que essa trajetória, de uma longa caminhada, fosse concluída.

Obrigada de coração.

***“Lutar pela igualdade sempre que as  
diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças  
sempre que a igualdade nos descaracterize.”***

*Boaventura de Souza Santos*

## RESUMO

A presente dissertação aborda como tema: As políticas públicas de Educação Inclusiva direcionadas à educação Brasileira. Trata-se de uma análise das contradições das políticas públicas a partir da década de 1990 até 2009. Nas duas décadas abordadas, as políticas públicas da educação brasileira para a inclusão de alunos com necessidades especiais evidenciam contradições entre o que se propõe e os limites impostos pelas políticas neoliberais. Apresenta-se como problematização esclarecer como as políticas públicas de inclusão escolar são implementadas na realidade educacional brasileira, quais os fatores que implicam na sua definição e qual a ideologia que embasa suas propostas no período da década de 1990. Como objetivos orientadores da pesquisa elencam-se: compreender como o governo brasileiro tem assumido legalmente os princípios da inclusão a partir da década de 1990; analisar os documentos nacionais que dão sustentação às políticas inclusivas na educação; analisar as políticas de educação inclusiva na sociedade capitalista (neoliberal) como uma conquista do direito humano à educação; realizar uma análise crítica da postura e das ações do Estado no campo das políticas públicas, especialmente na área da Educação Inclusiva. Para a pesquisa contou-se com a análise dos documentos exarados no âmbito do território nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, como resultado de um processo historicamente construído para responder a interesses sociais. Elegeram-se para análise do objeto de estudo as categorias: exclusão/inclusão, neoliberalismo, igualdade e cidadania. Metodologicamente o trabalho orientou-se pela perspectiva do materialismo histórico que permite compreender as contradições existentes entre o que é apresentado pelo aspecto legal presente nos documentos analisados e a realidade educativa, entre a implementação de políticas públicas e os interesses inerentes a lógica do capital e a maneira como os alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo incluídos na rede regular de ensino. Os limites e as contradições da política neoliberal na perspectiva da educação inclusiva explicitam que a qualidade da educação e a formação para a cidadania destinada ao indivíduo com deficiência pauta-se pelos interesses do mercado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Neoliberalismo. Cidadania

## ABSTRACT

This dissertation approaches the theme The Public Policies of Inclusive Education directed at Brazilian Education. This is an analysis of the contradictions of public policy from the 1990s to 2009, in addressed two decades, public policies in Brazilian education by the inclusion of students with special needs reveal contradictions between what is proposed and the limits imposed by neoliberal policies. Presents itself as problem to clarify how the school inclusion public policies are implemented in the Brazilian education reality, which factors involve in its definition and what is the ideology that underlies its proposals in the corresponding period from the 1990s. As objective advisors to understand how the Brazilian government has taken legal principles of inclusion from the 1990s; examine national documents that support inclusive policies in education, analyzing the policies of inclusive education in capitalist society (neoliberal) as an achievement the human right to education, performing a critical analysis of posture and actions of the State in the field of public policies, especially in the area of Inclusive Education. The survey was conducted by analysis of the documents formally drawn up within the national territory: the Law of Directives and Bases of National Education LDB 9394/96 and Plan for Development of Education in 2007 as a result of a historically constructed to respond to social concerns. It is presented for analysis of the study object the following categories: exclusion / inclusion, neoliberalism, equality and citizenship. The perspective of historical materialism enables us to understand the contradictions between what is presented by this legal aspect in the analyzed documents and educational practice, between the implementation of public policies and interests inherent in the logic of capital and the way as the students with special educational needs are being included in regular education. The limits and contradictions of neoliberal policies in the perspective of inclusive education explain that the quality of education and citizenship training for individuals with disabilities to delimit the interests of the market.

**KEY-WORDS:** Public Policy. Inclusive Education. Special Educational Needs. Neoliberalism. Citizenship.

## SUMÁRIO



<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 PESQUISA INTRODUTÓRIA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma levantamento dos debates na área educacional entre 1990 e 2009.....</b>	<b>19</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.....</b>	<b>29</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPLICITANDO CATE- GORIAS.....</b>	<b>39</b>
3.1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO: Possibilidades e Limites.....	40
3.2 NEOLIBERALISMO: Período de 1990 a 2009.....	69
3.3 IGUALDADE: Uma análise da igualdade formal à igualdade substantiva.....	83
3.4 CIDADANIA: do conceito restrito a efetivação dos direitos humanos.....	92
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....</b>	<b>115</b>
4.1 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	115
4.2 DISCUSSÕES E AÇÕES QUE INFLUENCIARAM POLÍTICAS DE INCLUSÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	119
4.3 A EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ALGUMAS CONTRADIÇÕES.....	124
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SCIELO -

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

MEC - Ministério da Educação

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PNE - Plano Nacional da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

FEBC - Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

ONEDEF - Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

MORHAM - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

G-8 - Grupo dos Oito (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Itália, Japão, Canadá e Rússia)

OMC - Organização Mundial do Comércio

FMI - Fundo Monetário Internacional

SEESP - Secretaria de Educação Especial

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

USP - Universidade de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

GT 15 - Grupo de Trabalho nº 15

AIPD – Ano Internacional da Pessoa com Deficiência

## INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras em pleno século XXI deparam-se com um dos maiores problemas a serem resolvidos nas últimas décadas, tornar realidade os princípios que fundamentam o processo da escola inclusiva. Esses princípios estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e mais além, nas políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), bem como, com objetivos norteadores acordados em tratados internacionais relacionados aos Direitos Humanos ao mesmo tempo que emanados por esferas estaduais e municipais no território nacional.

Dos estudos realizados, debates e encontros que tiveram como objetivo discutir a inclusão e uma escola para todos, faz-se necessário nomear um precursor de significativa importância: a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Salamanca no ano de 1994<sup>1</sup>. Essas iniciativas serviram de base para que projetos fossem implementados em diferentes países, dentre eles o Brasil, os quais influenciaram na organização da legislação educacional brasileira. Desde então, o poder público assumiu um compromisso de garantir o acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> à educação.

As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, passaram a contar com princípios acordados anteriormente estabelecidos e, que no presente, continuam expressando o desejo de que a escola seja um espaço de acesso democrático. Entretanto, cabe ressaltar que a garantia de acesso não corresponde a permanência dos alunos com necessidades especiais na instituição de ensino, uma vez que o Estado ao elaborar políticas de inclusão estabelece diretrizes para o ingresso, não garante as condições necessárias para a permanência e aprendizado da pessoa com deficiência.

---

<sup>1</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Salamanca de 07 a 10 de junho de 1994 foi organizada pelo governo da Espanha em parceria com a UNESCO, congregou consagrados funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como, representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, organizações governamentais internacionais, organizações não governamentais e organismos financiadores. Participaram mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos. (UNESCO, 2010)

<sup>2</sup> O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, artigo 5º de 11-09-2001, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01). Esta Resolução, durante o ano de 2005, foi reformulada pelo CNE. Consultar CNE (2001). (SASSAKI, 2002). No texto da dissertação optou-se por utilizar as expressões: *aluno com necessidades educacionais especiais ou indivíduo/aluno com deficiência*.

A dicotomia presente entre o que se evidencia nos aspectos legais, norteadores da educação inclusiva e a realidade enfrentada por familiares e alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de ensino regular, expõe as contradições entre o que o Estado legisla e o que os trabalhadores recebem como de direito.

Uma contradição que passou a ser sentida por nós e, que afetou diretamente nossa vida profissional. Como professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, por inúmeras vezes, tivemos a oportunidade de receber em sala de aula, como também presenciar o ingresso de alunos com necessidades especiais, em outras turmas das escolas municipais. Na maioria dos casos, o ingresso e a permanência desses alunos exigiam apenas do educando com necessidade educacional especial<sup>3</sup> a responsabilidade pelo seu aprendizado. A proposta de educação inclusiva exige um esforço coletivo, demanda vencer barreiras físicas, metodológicas, atitudinais; mas exige primeiramente, uma prática que não faça uso da bandeira da inclusão apenas como uma resposta a acordos políticos estabelecidos, tampouco como um modelo de educação inclusiva meramente formal, sem resultados efetivos para o grupo a qual se destina.

A marginalização do homem com necessidades especiais começa a ser discutida e questionada antes da década de 1990, caracterizando-se por mobilizações de pessoas com necessidades especiais e, sendo resultado de um movimento com seus antecedentes em território europeu, e que possibilitou o início das primeiras discussões sobre as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência no país

Nesse cenário de evidências, e diante da discriminação de sujeitos que por um período considerável permaneceram excluídos dos seus direitos sociais, as políticas públicas brasileiras demonstraram, sob pressões de grupos que representavam as reivindicações das pessoas com deficiência, uma preocupação em direcionar políticas que atendessem as necessidades de tais sujeitos.

---

<sup>3</sup> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: 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; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, 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. (BRASIL, 2001)

As políticas de inclusão nas duas últimas décadas remetem a um discurso de educação para todos, educação para a cidadania e qualificação para o trabalho, entretanto, ao analisarmos essas políticas é possível perceber uma característica delimitadora oriunda das políticas neoliberais vigentes.

A partir desse contexto histórico, as políticas destinadas ao ensino fundamental priorizaram uma expansão no número de matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino regular, mesmo que esta ampliação não correspondesse necessariamente à qualidade do atendimento pedagógico disponibilizado a esse público. Dessa forma, as políticas adotadas passaram dar ênfase evidentemente à quantidade de alunos matriculados e, relegando como uma responsabilidade secundária, a função social real da escola, que é a educação. A qualidade desse atendimento na garantia de acesso ao conhecimento socialmente construído, mostra-se frágil, e que se assenta como base para as reflexões dessa pesquisa.

O objeto de estudo do presente trabalho, foi analisar as contradições das políticas públicas da educação inclusiva na educação básica a partir da década de 1990 e as condições estruturais das escolas. Nas duas últimas décadas, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tem colocado em xeque as políticas públicas frente a dicotomia entre teoria e prática.

A partir do objeto de estudo, faz-se necessário analisar sob um ponto de vista crítico os documentos exarados no âmbito do território nacional, as políticas da educação inclusiva para a educação básica tendo como referência os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 porque permitem evidenciar a relação entre políticas e o real das escolas.

Como problematização do objeto, julga-se relevante procurar esclarecer de que forma as políticas públicas de inclusão são implementadas na realidade educacional brasileira? Quais os fatores que implicam tanto na sua definição quanto no seu financiamento? Qual a ideologia que embasa suas propostas no período de 1990 a 2007?

A educação inclusiva tem como um dos pontos defendidos, os benefícios que esse processo possibilita para o desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, quando inseridas em um ambiente que proporcione as condições adequadas; nesse sentido, uma análise é necessária pois

a prática corrente de segregar crianças que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial, ainda está presente na sociedade.

Historicamente, a educação especial orientou-se por princípios assistencialistas. No entanto, com a disputa do setor privado pelo atendimento às crianças com deficiência criou-se um movimento de expansão de instituições e, algumas delas, supostamente sem fins lucrativos abarcou para si uma clientela delegada às margens da atenção do poder público. Entretanto, como a expansão de atendimento da Educação Especial passou a ser pulsionada pela política de fundos contábeis, a partir de 1996 pelo FUNDEF, atualmente reconhecido como Fundeb-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, deu-se início a uma fase de expansão reconhecida pelo governo “como seu compromisso prioritário a política de inclusão social.” (FERNANDES, s.d, p. 1)

Dessa forma, a pesquisa adquire relevância ao analisar as políticas públicas de inclusão, seu processo de implementação e gerenciamento, no intuito de desvendar as contradições que se manifestam na realidade educacional. Justifica-se na tentativa de desvelar a ideologia capitalista e de buscar explicitar a exclusão de uma determinada camada social, ou seja, de como a lógica do capital propõe programas de inclusão aos excluídos.

Para orientar os passos deste estudo elencaram-se como objetivos: analisar as políticas de educação inclusiva na sociedade capitalista como uma conquista do direito humano à educação; compreender como o governo brasileiro tem assumido legalmente os princípios da inclusão a partir da década de 1990; analisar os documentos nacionais que dão sustentação às políticas inclusivas brasileiras; realizar uma análise crítica da postura e das ações do Estado no campo das políticas públicas, especialmente quanto à Educação Inclusiva.

O processo de implementação das políticas no que se refere à educação inclusiva caracteriza-se por contradições no cenário da política neoliberal: por um lado veicula o discurso de educação para todos e a garantia de acesso ao ensino público e por outro, não enfrenta a realidade das escolas despreparadas para atender essas crianças de forma eficiente.

Trata-se de uma análise das políticas públicas para a educação inclusiva, a adoção dessas políticas e as contradições existentes entre os aspectos legais, pedagógicos e, principalmente econômicos que influenciam fortemente a educação inclusiva que aparece oficializada em documentos.

Para analisar o objeto de estudo em questão fez-se uso das categorias: exclusão e inclusão, como categorias que ajudam a desvelar as contradições nas políticas neoliberais implementadas e que buscam alternativas de incluir os indivíduos excluídos; neoliberalismo, para analisar o contexto no qual se desenvolvem tais políticas; igualdade, com o intuito de analisar a igualdade formal, preconizada nas políticas públicas; a igualdade substantiva como a necessária para combater as desigualdades no contexto do capitalismo e, cidadania, que embora sendo uma categoria burguesa, faz-se necessário explicitá-la pois, embasa a elaboração das políticas públicas de inclusão sob a ideologia neoliberal.

A pesquisa sobre educação mostra-se como uma prática em constante movimento, pois está inserida em um contexto permanentemente ativo, possibilitando ao pesquisador realizar inúmeras reflexões e em diferentes momentos históricos. Reflexões estas que podem ser de cunho pedagógico, filosófico, político, econômico e cultural, pois são essas e outras as faces da realidade educacional.

As palavras de Severino (1998, p. 12) contribuem significativamente para a intenção da pesquisa quando diz sobre a importância de realizá-la:

Daí a relevância da pesquisa, único caminho para a efetivação do conhecimento criador. Dela precisa o professor para ensinar eficazmente; o aluno, para aprender significativamente; a comunidade depende de seus resultados para a superação de suas carências e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Nesse sentido, a pesquisa deve ser uma busca instigante sobre determinado conhecimento; é a preocupação com o processo social e as práticas que geram a pesquisa do entendimento da realidade concreta, na relação entre teoria e prática que renova e amplia a prática e permite superar suas contradições.

Para Schelesener (2009) o conhecimento na medida em que nasce de um problema gerado na prática, torna-se um conhecimento que modifica o sujeito e, concomitantemente, gera condições de mudanças no ambiente em que esse sujeito vive. De acordo com a autora, “conhecer é reconhecer-se como ser histórico.” (SCHELESENER, 2009, p. 100). Nesse sentido, o conhecimento não pode ser visto como algo estagnado e inerte, mas sim um contínuo movimento que permite o sujeito a pensar e agir de maneira diferente e crítica.

A perspectiva metodológica adotada para analisar as políticas públicas de inclusão almeja explicar as contradições entre o aspecto legal, organizado em leis



que orientam a educação inclusiva e o compromisso do governo federal com a educação do indivíduo com necessidades especiais na rede pública, entre os interesses da esfera pública e os anseios da sociedade, que evidenciam as lutas de classes na sociedade capitalista. Tal objetivo só é possível ser alcançado do ponto de vista do materialismo histórico porque permite compreender a história em seu movimento e com suas contradições, a filosofia da práxis.

O materialismo histórico que torna possibilita compreender o passado e o presente, compreender o movimento e, perceber que ao fazer uso dessa perspectiva consegue-se ver os fatos não como eles se evidenciam, mas ir além deles, pois a essa postura teórico-metodológica oferece condições para “interpretar e mudar o mundo” (BORON, 2007, p. 37).

O materialismo histórico orienta a análise que segue além das aparências, percebendo as contradições e considerando o movimento no contexto analisado. Boron (2007, p. 40) afirma que esse método sustenta que o conflito social é onipresente “diz que a história não é outra coisa senão a interminável demonstração das contradições sociais.” O autor define o método dialético como sendo uma “estratégia válida de reconstrução do real no plano do pensamento” (BORON, 2007, p. 38) que permite o perceber e analisar processo histórico em seu movimento ininterrupto e caracterizado por contradições e conflitos sociais.

Na perspectiva de Boron (2007), não há como desenvolver um pensamento crítico senão por meio dessa metodologia, que discute e contesta de forma radical a ordem social vigente, pois identifica as contradições do sistema, fazendo dessa metodologia a capacidade de realizar uma análise social de maneira crítica.

Assim, a opção pelo materialismo histórico não é mera escolha por um método, mas impõe-se da necessidade de discutir criticamente as contradições entre os interesses do poder público e as necessidades latentes na classe trabalhadora, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, no que tange a garantia do acesso que está previsto sob aspectos legais e a qualidade do atendimento pedagógico disponibilizado.

Os conflitos e as contradições da sociedade capitalista certamente não cessarão, mas a dialética subsidia condições que permitem o pesquisador compreender os conflitos sociais, as forças políticas, os interesses entre o grupo que elabora os ditames legais e a classe trabalhadora, que na situação de dependência do poder público, se encontra a mercê de um serviço que deixa a desejar às suas

necessidades mais básicas como nesse caso, a educação para a pessoa com necessidades especiais. Frente a isso, o materialismo histórico dialético possibilita uma reflexão crítica sobre as contradições presentes nas relações sociais mediadas pelas políticas de inclusão no contexto brasileiro.

Tal perspectiva metodológica permite compreender as contradições sociais em seus diferentes planos. No caso das políticas de educação inclusiva, oferece subsídios para analisar as contradições sociais num plano mais particular, “configurado pelo desenvolvimento concreto das lutas de classes” (BORON, 2007, p. 39) na medida em que se analisa a situação das escolas públicas regulares ao atenderem os alunos com necessidades especiais e o que é divulgado pelo governo enquanto política para a educação inclusiva.

Os instrumentos utilizados para a realização dessa análise foram os documentos legais disponibilizados nas políticas públicas que fundamentam a inclusão, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de 1996 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. Concomitantemente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto histórico do processo de inclusão do indivíduo com necessidades especiais.

A organização da dissertação apresenta-se da seguinte maneira:

No primeiro capítulo apresenta-se uma análise sobre as produções acadêmicas que evidenciam como objeto de estudo as políticas de educação inclusiva, com a finalidade de analisar o material produzido em um determinado período e tema definidos. Trata-se de uma pesquisa realizada com contribuições para o estudo em questão, além de indicar novas possibilidades, quando permite verificar quais aspectos sobre o objeto estão sendo destacados em determinado contexto histórico.

No segundo capítulo, a análise dos documentos oficiais escolhidos para nortear a pesquisa em questão – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 - PDE, tomando como ponto de vista as políticas públicas de Educação Inclusiva no decorrer do período correspondente a vigência desses dois documentos.

No terceiro capítulo são explicitadas as categorias que irão permitir compreender com maior profundidade a realidade social brasileira: exclusão e inclusão, neoliberalismo, igualdade, cidadania.

No quarto capítulo aprofundam-se questões relativas às políticas públicas de inclusão tomando como instrumento de análise a Declaração de Salamanca e as políticas públicas de inclusão a partir de 1990. Nesse capítulo também é feita uma análise das discussões e ações que influenciaram as políticas inclusivas a partir do período determinado, bem como, a educação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais e as contradições presentes no contexto hegemônico do neoliberalismo.

## **1 PESQUISA INTRODUTÓRIA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Um levantamento dos debates na área de educação entre 1990 e 2009.**

A perspectiva teórica sobre o objeto de estudo requer que se faça o levantamento do conhecimento produzido sobre o tema escolhido, pois esse constitui uma base teórica que oferece subsídios, indicam quais são os avanços obtidos e as possibilidades de novas pesquisas, com o intuito de encontrar respostas às lacunas que ainda não foram supridas. Esse levantamento foi necessário, pois permitiu esclarecer e auxiliar o encaminhamento da presente pesquisa.

Sendo a educação um processo de envolvimento de um conhecimento historicamente produzido, caracterizado por contradições e conflitos inerentes das classes sociais desiguais, ao pesquisador cabe perceber e procurar meios de analisar com maior criticidade tais contradições. Compreender o movimento histórico da educação e das relações sociais apresenta-se como requisito necessário ao ingressar no campo da pesquisa em educação, contextualizando o tema no tempo e no espaço.

Ademais, ao considerar a necessidade de compreender o contexto histórico para melhor analisar o objeto de estudo a ser pesquisado, o pesquisador defronta-se como relevante tomar como ponto de partida a realização de um levantamento do que já foi produzido em determinado período sobre o tema escolhido.

Com a utilização desse levantamento, limitado por recorte de tempo (1990 e 2009) e recorte de tema por palavras chaves, foi possível verificar a evolução das pesquisas realizadas e as relações existentes entre inclusão e os conflitos no contexto social, econômico e político, bem como, problemáticas que se apresentaram como interesse de estudo para pesquisadores no período que corresponde à década de 1990 a 2009.<sup>4</sup>

Por meio do levantamento pretende-se compreender as relações existentes entre as políticas de inclusão e a atuação do Estado na elaboração de políticas públicas nas produções realizadas. Usou-se como critério para a escolha das referidas produções e seus respectivos autores, o tema objeto de estudo, as

---

<sup>4</sup> Recorte temporal utilizado em virtude de que na década de 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos e, finalizando o período de análise, com o ano de 2009, com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007.

categorias abordadas em suas pesquisas como: inclusão, exclusão, neoliberalismo, capitalismo, desigualdade e cidadania.

O levantamento abrange as dissertações de mestrado e teses de doutorado, disponibilizados no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de pesquisas disponibilizadas na Scientific Electronic Library (SCIELO), das produções vinculadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pesquisas disponíveis no Centro de Estudos Educação e Sociedade (Caderno CEDES), bem como, em outras instituições de ensino como Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Pesquisa realizada fazendo uso de consulta pela internet.

A consulta foi realizada a partir das palavras-chaves Educação Inclusiva, políticas públicas/educação inclusiva, inclusão, inclusão escolar, financiamento/inclusão, política/financiamento/inclusão no banco de dados que possibilitaram realizar um levantamento de um número expressivo de pesquisas e produções acadêmicas docentes e discentes sobre o tema inclusão.

Após realizar a pesquisa introdutória sobre as produções acadêmicas nos meios acima citados e, fazendo uso das palavras-chaves mencionadas foi levantado um total de 243 produções acadêmicas entre artigos, dissertações e teses na área da Educação Inclusiva.

De acordo com essa pesquisa introdutória, formulamos a seguinte tabela:

Órgão/Instituição responsável pela publicação das pesquisas	Nº de pesquisas realizadas
Educar em Revista-Universidade Federal do Paraná	5
Educação em Revista-Universidade Federal de Minas Gerais	2
Educação e Pesquisa-Faculdade de Educação da USP	4
Educação e Sociedade-Centro de Estudos Educação e Sociedade	4
Ciência e Educação-Faculdade de Ciências da UNESP	1
Cadernos de Pesquisa-Fundação Carlos Chagas	3
Cadernos CEDES-Centro de Estudos Educação e Sociedade	7
Revista Brasileira de Educação-ANPEd	4
Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES	93
GT 15 – Educação Especial da ANPED (artigos)	120

De acordo com os temas pesquisados foram selecionados alguns pesquisadores cujas produções podem contribuir significativamente na análise desse objeto de estudo em decorrência de suas pesquisas estarem focadas na área da educação inclusiva como será descrito na sequência. Pesquisa-se o conhecimento produzido para que seja possível realizar uma análise do sentido das políticas e pressupostos, bem como, das ações do Estado no campo das políticas públicas, especialmente na área da Educação Inclusiva.

A pesquisa de Monica Kassar<sup>5</sup>/UFMS (1998) traz contribuições para a análise do processo de educação do deficiente e das políticas públicas, sob a influência do pensamento neoliberal no contexto brasileiro, bem como revela a posição neoliberal de organizar a educação especial e como a partir da instalação do governo democrático com a constituição de 1988 a educação especial passou a ser organizada com o gradativo afastamento do Estado.

A ligação entre interesses econômicos, políticos e o desempenho do Estado ao atuar favorecendo os grupos hegemônicos, com a adoção de políticas privatistas, também é um ponto debatido por Kassar:

No desenrolar da consolidação da educação especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento "público" e "privado", resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação dos estados e elaboram e implementam as diferentes "políticas" educacionais. As instituições privadas apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento "público" aos olhos da população, pela "gratuidade" de alguns serviços. (KASSAR, 1998, p.16)

Sua pesquisa analisa as relações entre as políticas de inclusão no contexto da sociedade capitalista e, como se apresentam os programas de inclusão, ao se considerar a direção tomada pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1990. (KASSAR, ARRUDA e BENATTI, 2009). Seus argumentos explicitam que os programas de inclusão adotados, não superam a exclusão, um atributo do capitalismo, pois não chegam a afetar os modos de produção do sistema capitalista, mas geram um "ajustamento" das relações existentes entre o capital e o trabalho.

---

<sup>5</sup> Mônica Carvalho Magalhães de Kassar – Líder do Grupo de Pesquisa da UFMS Educação e Cidadania e Políticas Públicas de Educação e Inclusão. Membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Educação Especial, Cadernos de Educação Especial. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem-UFMS e Políticas Públicas de Educação na mesma instituição.

Rosalba Garcia<sup>6</sup>/UFSC (2010, p. 5) analisa as políticas educacionais influenciadas e direcionadas por organismos internacionais, como forma de enfrentar problemas decorrentes das desigualdades existentes, nas sociedades capitalistas. A adoção de políticas condicionadas por organismos reguladores na opinião de Garcia (2010, p. 6) evidencia-se como: “Compreender os discursos políticos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos: quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico? Em que bases se sustentam?”

As pesquisas de Garcia (2006) apontam para uma análise acerca das políticas públicas e as concepções que as sustentam, bem como, de que forma essas se manifestam na flexibilização do currículo e nas formas organizativas do trabalho pedagógico. Em Garcia (1998) a discussão do movimento de integração do indivíduo com deficiência na rede regular de ensino em meio às políticas neoliberais, acentuam a relação dos homens com o conhecimento, concomitantemente estabelece a relação da educação com a categoria do trabalho.

Na 25ª Reunião Anual da ANPEd, em 2002, o GT-15 Educação Especial elegeu como uma de suas prioridades temáticas, a avaliação em âmbito nacional do processo pelas políticas públicas na área, para tanto, a pesquisa tinha como um dos objetivos avaliar como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva, a partir da própria indicação legal. Para coordenar essa análise José Geraldo Silveira Bueno PUC/SP e Júlio Romero Ferreira (UNIMEP) desenvolveram juntamente com os coordenadores regionais a pesquisa intitulada *Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil*. Esse estudo foi realizado também em 2003 sob a coordenação de Rosângela Gavioli Prieto.

De acordo com Rosângela Gavioli Prieto<sup>7</sup>/USP (2006), a pesquisa consiste em uma ferramenta para “desmascarar” a realidade e entender os conflitos existentes, os desafios das políticas sociais e a necessária intervenção para o aprimoramento das políticas públicas. Também menciona em suas pesquisas a orientação dada por organismos internacionais como pressão para que venham a

---

<sup>6</sup> Rosalba Maria Cardoso Garcia, professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Linha de Pesquisa em que atua: Educação, Estado e Políticas Públicas. Tese de doutorado: Políticas Públicas de inclusão: Uma análise no campo da educação especial brasileira-2004.

<sup>7</sup> Rosângela Gavioli Prieto, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Política de Educação Especial (líder). Linha de pesquisa em que atua: Gestão e financiamento da educação especial e Políticas municipais de educação especial.

aderir em favor das políticas de inclusão. “No Brasil, ações em favor da integração escolar dos alunos com deficiência vêm se concretizando há anos e, historicamente, têm sido influenciadas pelos movimentos internacionais, direta ou indiretamente, voltados à defesa de seu direito à educação.” (p.3)

Sua colaboração vem no sentido de analisar por meio de pesquisas, como ocorreram as políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, inicialmente, da rede municipal de ensino de São Paulo, implementadas a partir de 1993.

Sua participação como coordenadora geral na elaboração de um trabalho encomendado pelo GT 15, na 26ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada no ano de 2003, desenvolveu a pesquisa denominada *Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*, no qual analisou a implantação de políticas de atendimento escolar destinado as pessoas com necessidades especiais nas cinco regiões do país.

As políticas de Educação Inclusiva são objeto de estudo das pesquisas de Adriana Lia Frizman de Laplane<sup>8</sup>/UNICAMP (2006). Em uma delas, a autora faz uma análise<sup>9</sup> das condições de implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra usando a categoria da diferença.

Laplane defende a inclusão amparada na questão das garantias legais, em ambos os países, mas que as mesmas não são garantia de efetivação de práticas decisivas, pois sofrem influência de fatores socioeconômicos que afetam a possibilidade da promoção de educação para todos em cada uma das realidades.

Segundo Laplane (2006, p. 11) há que se ter critérios ao estabelecer políticas públicas em contextos diferentes, havendo a necessidade de respeitar as peculiaridades de cada espaço e tempo.

Políticas e práticas estão imersas em um 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. Do ponto de vista de quem está situado no lugar da prática, essas relações não são

---

<sup>8</sup> Adriana Lia Frizman de Laplane é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atualmente é professora da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa políticas públicas de Educação e Saúde, assim como, temas relacionados à Psicologia do Desenvolvimento Humano, Educação Especial, aquisição da linguagem, práticas educacionais e interação social e aprendizagem.

<sup>9</sup> Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra publicada na revista Educação e Sociedade em 2006.



muito claras e há uma tendência a conceber de forma separada a dimensão política e da prática.

A afirmação corresponde à forma como políticas de educação no Brasil são implementadas não levando em consideração peculiaridades de cada região, tampouco as necessidades da comunidade na qual está inserida.

No artigo *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município - pólo*, Laplane e Caiado (2009) analisa os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais. Nesse sentido, sua pesquisa explicita que a história da educação especial no Brasil está marcada pela exclusão social e educacional, e que garantia do direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões. Sua análise revela um cenário de tensões que impossibilitam a efetivação de ações eficientes da proposta de inclusão, que vão desde a discussão a respeito do conceito de inclusão até a responsabilidade dos envolvidos nesse processo. “Os resultados apontam que essas tensões podem ser entendidas a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, a valorização da diversidade e o atendimento de necessidades individuais”. (LAPLANE e CAIADO, 2009, p. 1)

Laplane (2007) considera que as políticas educacionais, bem como, as formas de funcionamento desse sistema, demonstram tendências que se originam fora do âmbito da educação, mas que afetam diretamente diversas instituições sociais. Explicita também, que as concepções de inclusão e de como as políticas inclusivas se efetivam estão diretamente relacionadas com o modo como se caracteriza a processo social.

As pesquisas na área da educação especial; os problemas na investigação científica como interpretações basicamente pedagógicas ou exclusivamente críticas, desvinculadas do contexto histórico; a trajetória da educação especial e a necessidade de se realizar políticas de forma conjunta

entre educação especial e ensino regular são alguns dos temas pesquisados por Enicéia Mendes<sup>10</sup>/UFSCAR (2006).

Mendes discute em suas pesquisas a influência norte-americana no debate sobre inclusão escolar no contexto brasileiro “O movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.” (MENDES, 2006, p. 391)

Para Marcos Mazzota<sup>11</sup>/USP (2005, p. 17) “Os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência aconteceram principalmente na Europa, expandindo-se aos Estados Unidos, Canadá e posteriormente ao Brasil, incluindo outros países.” Em suas pesquisas, o autor define exatamente quando a preocupação com a Educação Especial teve início no Brasil: “A inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.” (MAZZOTTA, 2005, p. 27) Discorre também sobre a desresponsabilidade do Estado na normatização e implementação de políticas públicas para a educação dos alunos especiais.

Luciane Torezan Viegas/UFRGS e Marcos Edgar Bassi/UNISUL<sup>12</sup> (2010) analisam as políticas de financiamento para a educação no período de 1998 a 2006, procurando demonstrar o desempenho do setor público e privado na oferta de matrículas nas respectivas redes de ensino, influenciado fortemente pelo

---

<sup>10</sup> Enicéia Mendes possui mestrado em Educação Especial na UFSCar e doutorado em Psicologia pelo IP-USP em 1995. Atualmente atua como professora associada da Universidade Federal de São Carlos, como docente do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Lidera o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) e coordena o Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial. Atua na área de Educação com ênfase em Educação Especial. (Texto informado pela autora no <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>)

<sup>11</sup> Marcos Mazzotta possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, atual Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984) e doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Universidade de São Paulo (1989). Atualmente é professor associado aposentado da Universidade de São Paulo e professor titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro-fundador do LIDE - Laboratório de Estudos sobre Deficiências - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação escolar, formação de professores, educação especial, inclusão social e escolar e políticas educacionais. (Texto informado pelo autor no <http://lattes.cnpq.br/8192357535076113>)

<sup>12</sup> Luciane Torezan Viegas (2010) é Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS. Membro do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS), docente da Faculdade de Educação, Ciências e Letras São Judas Tadeu/RS. Marcos Edgar Bassi é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (PUC/SP), com Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

financiamento, discutindo o encaminhamento dado ao fundo público constituído de recursos do estado e quais níveis de ensino foram priorizados nesse período.

Silva<sup>13</sup> (2001) analisa dentre outras problemáticas da educação especial a questão da indistinção entre teoria e método nessa modalidade de ensino, o que segundo a autora, causa uma neutralização na questão política presente na relação incluir-excluir. A centralização nos métodos tem favorecido um foco governamental em políticas assistencialistas.

A discussão acerca do equívoco que liga a técnica pedagógica à política educacional é um dos temas pesquisados por Silva (2001) que se posiciona da seguinte maneira: “Discutir educação especial requer, a priori, um posicionamento por meio dos quais irá analisar e discutir seu objeto de estudo (...) discussão esta que se sustenta no embate das políticas e não unicamente nas técnicas e nos procedimentos.” (SILVA, 2001, p. 189)

Baptista<sup>14</sup> (2009) em suas pesquisas na área da Educação Especial e Inclusão Escolar, dá ênfase nas políticas de inclusão, contemplando as políticas no plano normativo bem como as políticas do cotidiano da escola.

Padilha<sup>15</sup> (2007; 2009) em sua pesquisa intitulada “O encaminhamento de crianças para classe especial: possibilidades de histórias ao contrário” (1994) traz à tona a discussão envolvendo a forma como se realizam os encaminhamentos da classe regular para o ensino especial (classe especial) explicitando que alguns diagnósticos e prognósticos representam concepções e modelos teóricos inconsistentes e com estatuto oficial da cientificidade.

Em sua tese de doutorado intitulada: *Bianca - O ser simbólico para além dos limites da deficiência mental* (2000), a pesquisadora objetiva compreender o

---

<sup>13</sup> Shirley Silva é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, políticas públicas, educação e exclusão, educação inclusiva e direitos humanos. Linha de pesquisa em que atua: Avaliação de Políticas Públicas.

<sup>14</sup> Claudio Roberto Baptista - atua na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão escolar, políticas de inclusão. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS.

<sup>15</sup> Anna Maria Lunardi Padilha (2007, 2009) possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1974), mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação Conhecimento Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora titular da Universidade Metodista de Piracicaba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial; Inclusão e Exclusão Social; Práticas Educativas Escolares e não Escolares, formação de professores, Desenvolvimento Humano; Processos de Ensino e Aprendizado, Conhecimento e Cotidiano Escolar. (Texto informado pela autora em <http://lattes.cnpq.br/4973441610009345>)

desenvolvimento do sujeito simbólico, cultural e histórico, representado pela jovem Bianca, com deficiência mental.

O estudo de Padilha (2009) apresenta-se de fundamental importância no que tange à análise do discurso da inclusão social e escolar, como um discurso que não se mostra transparente, tampouco preocupado em resolver questões que afligem a realidade do sistema educativo brasileiro, como formação docente, valorização do magistério, entre outras carências. Segundo Padilha, as fecundas discussões acadêmicas são limitadas pelo poder público.

Em Padilha (2007) encontra-se um reforço necessário na discussão sobre o conceito de excluir e incluir, fundamentais para o objeto de estudo em questão. Nesse trabalho, Padilha aponta que tais concepções necessitam ser revistas, mas não de forma individual e isolada, mas politicamente, sob a luz de um determinado contexto histórico. Questiona também, a forma como o processo de inclusão proposto nas escolas regulares, não resolve a exclusão, mas a mascara, encobrendo outras exclusões.

Julio Romero Ferreira/UNICAMP<sup>16</sup> (2009) analisa a evolução do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, na última década, no que se refere ao crescimento de matrículas junto às redes público e privada, e, segundo ele, em modalidades mais ou menos segregadas de serviços educacionais. Dados que se alteraram em decorrência do financiamento e com referência ao Plano Nacional de Educação. O que o levar a explicitar, que no atual contexto das políticas públicas, para a educação básica, há um apontamento para uma participação precária da escola pública e do ensino regular na educação desses alunos, incompatível com os princípios constitucionais e com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em suas pesquisas Ferreira (2009a) fez uma análise das produções realizadas pelo GT Educação Especial, no período de 1991 a 2001. Sua análise abarca a criação do grupo de trabalho em 1991, assim como, os eventos que o

---

<sup>16</sup> Julio Romero Ferreira possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em 1989. Atualmente é professor titular da Universidade Metodista de Piracicaba - Instituto Educacional Piracicabano. Atua na área de educação. Em seu Currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Educação Especial, Inclusão, Política Educacional, Pós-Graduação, Deficiência Mental, Formação de Professores, Políticas Públicas, Produção Discente, Educação Física e Inclusão Escolar. (Texto informado pelo autor em <http://lattes.cnpq.br/3382282305904067>)

consolidaram na ANPEd, caracterizando os trabalhos apresentados nesse período. Dados que possibilitam traçar um mapeamento das tendências temáticas e metodológicas e as necessidades nessa área de pesquisa. Naquele momento, Ferreira apontou a carência de pesquisas na área de políticas públicas de educação especial. Dentre as conquistas obtidas nas pesquisas nesse período, os desafios também se fazem presente, sobre isso Ferreira (2009, p. 16) afirma: “Um grande desafio talvez ainda esteja na busca de formas mais efetivas de promover o intercâmbio de discussões e ações da área específica com outras áreas da pesquisa educacional, dentro e fora da ANPEd.”

Em suas pesquisas sobre o rumo da educação especial brasileira, Ferreira (1998) analisa a Lei de Diretrizes e Bases e de que forma a necessidade educacional especial é compreendida sob o aspecto legal. Nesse sentido, analisa os dispositivos referentes à educação especial na LDB, que assinalam uma ação mais vinculada aos sistemas e programas do ensino regular, indicando algumas implicações e perspectivas para a área. Sua crítica direciona-se ao discurso da educação para todos e da escola inclusiva em um contexto de exclusão social ampliada, o que resulta num aumento dos desafios para assegurar os direitos das pessoas com necessidades especiais.

A pesquisa científica em educação mostra como efeito uma análise mais apurada de políticas e ações educacionais, sendo assim, a análise das produções acadêmicas propicia a oportunidade de compreender as produções, as problemáticas investigadas, os pressupostos estudados, como também perceber que ainda se faz necessário aprofundar discussões em territórios pouco ou nada explorados pela pesquisa científica, permitindo que se faça uma compreensão das contradições existentes entre as políticas e práticas no contexto histórico e suas problemáticas.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma análise dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

“Toda a ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem.”

Karl Marx (O Capital)

Sendo o objeto de estudo a análise das contradições das políticas públicas da educação inclusiva para a educação básica a partir da década de 1990 e a realidade das escolas públicas, faz-se necessário tomar nesse momento como instrumento de análise os documentos oficiais que legitimam o direito de acesso a escola pública regular aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, passamos a analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 que assegura pelo aspecto legal o ingresso de alunos com deficiência na escola regular e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 ao reafirmar as políticas nacionais a respeito da educação do aluno com necessidades especiais na rede pública regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

A década de 1990, sob influência da Conferência Mundial de Educação Especial e de seu documento - a Declaração de Salamanca, onde foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos, caracterizou o período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira foi implementada e objetiva ainda nos dias atuais, estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o documento dispõe os princípios que fundamentam e organizam a educação brasileira.

Na análise desse documento, no título II, são expressos os Princípios e Fins da Educação Nacional, no Artigo 2º quando diz:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Ao promulgar a LDB 9394/96 o Estado assume a responsabilidade de formar para o exercício da cidadania. Nesse sentido, cidadania evidencia-se como uma

categoria que necessita ser analisada considerando o contexto na qual se desenvolve e, mais do que compreendê-la no seu processo de construção, faz-se necessário compreender a influência da ideologia neoliberal no conceito de cidadania em tempos de valorização da competitividade, individualidade, eficiência e lucro, expressões disseminadas na sociedade do consumo.

Dessa forma, a discussão sobre esse documento (LDB 9394/96) evidencia a necessidade de analisar determinadas categorias que, isoladas apresentam uma contribuição limitada. Em contrapartida, quando analisadas a partir do que expressam as políticas públicas ajudam a desvelar contradições muitas vezes difíceis de perceber. Uma vez que se menciona em um documento como a LDB, que a educação tem por finalidade o preparo para a cidadania, pergunta-se a que tipo de cidadania o Estado se refere ao implementar diretrizes que em uma análise mais ampla, evidenciam uma distância entre a cidadania formal, proposta pela política neoliberal e a cidadania ampla, necessária numa perspectiva em que o cidadão participe, de fato, da sociedade em todos os seus segmentos.

Ainda na LDB 9394/96 no artigo 3º são apresentados os princípios nos quais se propõe o ensino:

- I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de **qualidade**;
  - X - valorização da experiência extra-escolar;
  - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996) [grifos nosso]

Dessa vez, o documento ao mencionar os princípios que orientam a educação, apresenta a categoria igualdade como um dos fundamentos necessários para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola. Nessa perspectiva, a igualdade expressa na LDB representa uma maneira de garantir que todos os alunos tenham acesso e permanência à escola pública. Todavia, a análise do documento possibilita compreender que a garantia de igualdade, que foi gradativamente

conquistada, não corresponde à mesma medida, a qualidade do ensino ofertado, quando o aluno permanece na escola.

No título III, trata do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu artigo IV, inciso III, faz referência ao “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, ainda que merecedora de discussões mais profundas, o termo *preferencialmente* permite a possibilidade de que o aluno não encontre nos espaços de ensino públicos, a oportunidade de formação, necessitando recorrer a outras instituições, como as filantrópicas e organizações não - governamentais.

Comparando os documentos, o termo *preferencialmente* presente nas LDB nº 4.024/61, LDB nº 9394/96 e na Constituição de 1988, no seu artigo 208, não compõe o texto do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no capítulo V, artigo 58, aborda a Educação Especial como uma modalidade preferencialmente oferecida na rede regular de ensino destinado a atender alunos portadores<sup>17</sup> de necessidades especiais. Entretanto, é possível perceber já no primeiro parágrafo que o serviço de apoio especializado ocorrerá, quando necessário, na rede regular.

As garantias legais não correspondem à prática e cabe compreender que o que aparece sob o aspecto legal não corresponde ao presenciado nas escolas regulares, passados uma década e meia de vigência da LDB, mesmo após a implantação de novas políticas de educação inclusiva.

No artigo seguinte (art. 59) a referência quanto a formação educacional adequada a atender os alunos com deficiência, seja no atendimento especializado, seja no ensino regular. “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Mais uma vez a responsabilidade focada no papel do professor na

---

<sup>17</sup> O termo “portadores de deficiência” não é utilizado no decorrer do texto. Segundo Sasaki, de 1988 até 1996, alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “*pessoa deficiente*” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles. A expressão “*pessoas portadoras de deficiência*” era utilizada somente em países de língua portuguesa, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”. O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. (SASSAKI, 2002)



realização de uma educação que atenda as necessidades do aluno com deficiência, mas sem que currículos, projetos, avaliações e práticas escolares que se mostram rígidas e não adaptadas às reais necessidades do aluno. (GÓES e LAPLANE, 2007). Tais evidências apontam a escola e o professor como únicos responsáveis pelo sucesso na aprendizagem do aluno, contudo, evidenciam um conjunto de fatores que interferem de forma negativa na proposta de educação inclusiva, o despreparo da escola, do sistema de formação dos profissionais, da estrutura do sistema educacional e das políticas públicas, que direcionam seus interesses ao alcance de metas e indicadores do que ao desenvolvimento de um sistema educacional que atenda as necessidades de todos os alunos.

Uma análise sobre o parágrafo único da LDB permite claramente perceber que a disponibilidade em alcançar a ampliação nos atendimentos de alunos com necessidades educacionais especiais ocorrerá independentemente de a instituição contar com o apoio que a mesma venha a receber. Em síntese, a ênfase dada pelo aspecto legal, responsabiliza prioritariamente a escola ao se organizar para atender os alunos com deficiência, como é possível verificar no trecho a seguir: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, **independentemente do apoio às instituições** previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Uma distância entre o que se faz presente nos documentos, nesse caso a LDB 9394/96 e as práticas escolares, ou seja, a maneira como se desvelam a condições e práticas da educação inclusiva, denunciam muitos obstáculos a serem vencidos, contradições e conflitos que a lógica do capital não dá conta de explicar.

Para complementar a análise e explicitar os conflitos e obstáculos a serem vencidos na educação brasileira, passa-se a estudar outro documento, o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>18</sup> (PDE) de 2007. Lançado em 24 de abril de 2007

---

<sup>18</sup> Apresentado no dia 15 de março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". A composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Naquele contexto, ocorria o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal. Cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O Ministério da Educação aproveitou a oportunidade e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a este atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura, apresentadas de forma individualizada, justapostas e sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p. 2)

pelo Ministério da Educação, tendo como ministro Fernando Haddad, o Plano foi divulgado nacionalmente apresentando como proposta principal a qualidade da educação, havendo uma receptividade positiva por parte da opinião pública à proposta do governo. No início o Plano apresentava um algerado de 30 programas, atualmente, corresponde a 50 ações dos mais variados aspectos da educação. Trata-se de um programa construído por meio de uma série de decisões expressas em decretos<sup>19</sup> em vigência a partir do ano de 2007 e organizado em seis pilares: I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização; e VI) mobilização social. Os 30 programas que o compõem podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

A recepção pública do plano do governo se deu em decorrência de um anseio da própria sociedade em desejar a educação básica brasileira de qualidade diante da precariedade visível das escolas públicas e do ensino que elas ofertam. De acordo com Saviani (2007) esse foi o aspecto da favorável aceitação:

O PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o "Plano" se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. (SAVIANI, 2007, p. 2)

O mesmo autor argumenta que também houve manifestações que se contrapuseram à proposta do governo, com a preocupação de que as medidas apresentadas pelo governo não indicavam mecanismos claros de controle e, disso poderia propiciar que as administrações municipais manipulassem dados

---

<sup>19</sup> O PDE foi construído a partir de uma série de decisões expressas nos Decretos, dentre eles: nº **6.093** (dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais), nº **6.094** (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade), nº **6.095** (estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e nº **6.096** (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), todos publicados em 24 de abril de 2007. Fazem parte, ainda, três projetos de lei: o primeiro trata da regulamentação do art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; o segundo tem o objetivo de alterar a Lei nº 10.260 (Fundo de Financiamento Estudantil, de 12 de julho de 2001, ampliando o prazo de quitação das dívidas); e o terceiro estabelece novas normas para o estágio. (IVO e HYPÓLITO, 2010, p. 6)

objetivando a obtenção de recursos em detrimento da qualidade do ensino que deveriam oferecer. (SAVIANI, 2007, p. 2)

Nesse sentido, a análise desse documento vem colaborar ao explicitar que as políticas públicas de educação em diferentes níveis, expressam uma relação contraditória entre estabelecimento de metas – recursos de financiamento – qualidade na educação. A implementação de metas e programas no Ministério da Educação, como em outros ministérios, compõem um conjunto de ações políticas que trazem em seu bojo a preocupação com a implementação de programas populares de combate a exclusão.

A respeito da Educação Básica foram apresentadas no PDE 17 ações, dessas, 12 ações de caráter global<sup>20</sup> e 5 específicas aos níveis de ensino. No nível da Educação Básica e no item 2.4 denominado: *Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade* se faz menção das diretrizes do PDE com o “fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2007, p. 24). O plano reconhece que historicamente formas educacionais e práticas pedagógicas ‘forjaram’ “uma cultura escolar excludente” (p. 37) e que desse processo há uma dívida social que necessita ser resgatada. Para tanto, argumenta que atua com várias ações e reforça a fala de compromisso social com os excluídos da seguinte maneira: “O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo.” (BRASIL, 2007, p. 37)

De acordo com o PDE as ações com proposta inclusiva correspondem aos seguintes Programas: Programa de formação continuada de professores na educação especial; Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (equipadas com televisão, computadores, dvds e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos com deficiências); Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, estas, beneficiárias do benefício de prestação continuada da assistência social (dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos);

---

<sup>20</sup> Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o "FUNDEB", o "Plano de Metas do PDE-IDEB", duas ações dirigidas à questão docente ("Piso do Magistério" e "Formação"), complementadas pelos programas de apoio "Transporte Escolar", "Luz para Todos", "Saúde nas Escolas", "Guias de tecnologias", "Censo pela Internet", "Mais educação", "Coleção Educadores" e "Inclusão Digital". (id., ibid.)

Programa incluir: acessibilidade na educação superior; Programa de ações afirmativas para a população negra nas instituições públicas de educação superior; Programa de formação superior e licenciaturas indígenas; Programa nacional de informática na educação do campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – saberes da terra e Programa dinheiro direto na escola do campo (PDDE Campo); Projeto Olhar Brasil -um Programa desenvolvido em parceria entre os Ministérios da Educação e do Ministério da Saúde para identificar os alunos com problemas de visão com o objetivo de prestar assistência oftalmológica aos alunos do ensino fundamental (7 a 14 anos), jovens e adultos atendidos pelo programa Brasil Alfabetizado e a população acima de 60 anos distribuindo óculos gratuitamente, entre outros programas. (BRASIL, 2007)

Diante de alguns Programas mencionados do PDE, dentre eles os acima citados com proposta inclusiva, Saviani (2007) explicita que o Plano de Desenvolvimento da Educação define-se mais por um conjunto de ações que “teoricamente” se constituiriam em estratégias para alcançar as metas e objetivos do Programa acordado anteriormente, o Plano Nacional da Educação (PNE). A respeito da expressão “teoricamente” Saviani argumenta:

Tive, porém, que introduzir o advérbio "teoricamente" porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2007, p. 5)

Nesse sentido, no contexto da educação brasileira do século XXI, mais uma vez é possível presenciar que as políticas públicas em muitos momentos não atuam diretamente nos problemas que afligem a sociedade, como é o caso da educação pública e de qualidade precária, uma vez que não estão em consonância nem com outras políticas de mesmo interesse e no mesmo período de vigência, como é o caso do PNE e do PDE.

O exposto por Saviani (2007, p. 5-7) como sendo um conjunto de ações que teoricamente se constituiriam em estratégias para alcançar os objetivos, pode de fato, ficar somente no plano teórico, uma vez que as políticas públicas para a educação de qualidade permanecem caracterizadas por limites que as impedem de avançar, pois se evidenciam sem a garantia de êxito. Ainda que reconhecido os expressivos avanços conquistados por alguns programas sociais e da postura do

Ministério da Educação em “capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino”, ainda assim, os obstáculos para a educação de qualidade, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, a sua permanência com aprendizagem significativa e formação para a cidadania ampla mostra-se cada dia mais distante.

Como o próprio Plano de Desenvolvimento da Educação apresenta como um dos seus significados para a educação como sendo “respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo” como é possível acreditar e presenciar a efetivação de políticas que promovam a igualdade em meio à diversidade? (BRASIL, 2007, p. 37)

Na sociedade no contexto do neoliberalismo, caracterizada pela desigualdade social, a exploração da força de trabalho, a valorização das competências com vistas aos interesses econômicos, a educação de qualidade e da promoção da igualdade ficam apenas no plano formal, pois não atendem os excluídos, sejam eles desempregados, afrodescendentes, analfabetos funcionais e indivíduos com necessidades educacionais especiais. Na lógica do capital, a exclusão é um processo difícil de ser superado e, planos como o PDE precisam sair das discussões teóricas e se efetivarem em práticas que promovam a inclusão, propicie a formação para a cidadania e promovam a igualdade substantiva de todos.

O PDE como um programa que objetiva a busca pela qualidade na educação, mostra-se ambicioso diante dos recursos que se propõe investir, ao mesmo tempo em que contraditório, pois tem como um dos seus objetivos a proposta de uma escola integral, visto que o significado de escola/educação integral não corresponde aos interesses da política neoliberal vigente, como é possível perceber ao analisar o pensamento de Schlesener (2009, p. 162) “Trata-se, portanto, de um plano limitado pela política vigente e que não responde aos objetivos de uma escola integral, embora esboce essa proposta, porque esta não caberia em uma política neoliberal.”

Nesse contexto, o que na opinião de Ivo e Hypólito (2010) caracteriza a fragmentação do programa, pois as ações se evidenciam independentes uma das outras, bem como, o seu caráter performático, como acrescentam os autores:

Performático seguindo a lógica de que a partir dos índices das escolas, estas são chamadas a participar de algumas ações, porém com a obrigação de melhorar seus índices anteriores, o que demonstra uma forma de

regulação e monitoramento a distância pelo Estado, promovendo uma preocupação da escola com os “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade”. (IVO e HYPÓLITO, 2010, p. 14)

As políticas públicas educacionais, no contexto do neoliberalismo, vêm assumindo características que visam primeiramente atender as exigências do mercado de trabalho e da demanda que o capitalismo não sacia de exigir, que por mecanismos de avaliação e controle de qualidade, mas com um investimento visivelmente insuficiente na área estrutural e formação profissional, deixam de garantir o mínimo que lhe compete, a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender a sociedade e compreenderem-se nela em seu movimento.

Com o PDE, a premissa se repete e reforça o que Saviani (2009, p.45) diz: “É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a produtos e, os sujeitos desse processo, fornecedor e cliente, respectivamente.

Nesse sentido, a análise de Ivo e Hypólito (2010) a respeito do contexto em que essas políticas se desenvolvem, quando dizem que a compreensão dessas políticas educacionais, permite compreender que no contexto neoliberalismo, as políticas públicas, ainda que formalmente sejam identificadas e caracterizadas como a construção em uma sociedade democrática, justa e igualitária, são efetivamente definidas pelas orientações do modelo socioeconômico, o capitalismo. Os mesmos autores também argumentam que o PDE, ao contrário do PNE, pretende operacionalizar políticas por meio de ações, ou seja, avançar nas propostas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresenta um diagnóstico dos problemas educacionais, mas não chega a propor iniciativas que concretizem uma melhoria da qualidade da educação, em parte pela sua natureza menos operacional e mais direcional.

O que nos permite a analisar o PDE como um dos programas, dentre outros desenvolvidos no contexto do neoliberalismo, que promovem uma suposta autonomia da escola e uma determinada descentralização da presença do Estado na educação, contudo, por meio de um conjunto de meios de controle e avaliações,

tais parâmetros passam a regulamentar ações, que evidenciam uma relação estreita entre sistemas de controle na educação e agências internacionais, em outras palavras, a lógica do capital e políticas educacionais como elementos interrelacionados no contexto do neoliberalismo no século XXI.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPLICITANDO CATEGORIAS

O objetivo desse capítulo é explicitar o tema da Educação Inclusiva no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e refletir sobre seus limites a partir das considerações do conceito de cidadania, igualdade, exclusão e inclusão no contexto do neoliberalismo. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre algumas questões: Em que cenário político e econômico as políticas públicas de Educação Inclusiva se desenvolvem? Sob a atmosfera do neoliberalismo, de que modo é possível compreender o conceito de cidadania na perspectiva da educação inclusiva? A que igualdade as políticas públicas inclusivas se propõem alcançar?

Para compreender a realidade social brasileira essas e certamente outras dúvidas compõem o desenrolar dessa análise, mas para que isso seja possível é necessário procurar aprofundar os conhecimentos sobre as categorias<sup>21</sup> que ajudaram a desvelar esse estudo.

As categorias elencadas para analisar o objeto de estudo em questão, estão situadas num determinado contexto político e sócio-econômico, não de forma estanque, mas considerando os movimentos existentes para compreender melhor a realidade. Para isso, Cury complementa (1985, p. 21): “Por isso é importante considerar o contexto, porque ele é que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesclam de realidade e movimento.”

A categoria da exclusão colabora para entender a educação escolar como um dos direitos mais importantes para a conquista da cidadania. Embora, constituindo-se como um direito, é na sociedade excludente, caracterizada pela estrutura sócio-econômica típica do capitalismo, que mecanismos de exclusão são disseminados em todos os segmentos da sociedade. O conceito de exclusão vinculado ao neoliberalismo, vem justificar propostas de inclusão que não solucionam os problemas dos grupos excluídos. O binômio exclusão/inclusão se mantém e não se anula, mostrando-se como peculiaridade da sociedade contemporânea.

A categoria de inclusão vem como foco central das discussões desse estudo e, elucida-se com um propósito de inclusão restrita porque as políticas de inclusão

<sup>21</sup> Para Cury (1985, p. 21) as categorias são “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações.” Elas necessitam corresponder a um determinado tempo e espaço, não requerem receber uma definição fechada, mas ganham um significado ao servirem de instrumento para compreender uma “realidade social concreta”. Todavia, só fazem sentido quando assumidas por sujeitos que vivem e vivenciam a prática educativa.



estão delimitadas pelas políticas neoliberais. A partir da década de 1990 redefiniram-se as políticas de inclusão, bem como, os estudos e pesquisas sobre o tema, com o objetivo de construir novos caminhos para a educação; mas há que se pensar em que caminhos estão sendo construídos, a quem visam atender, que interesses estão nos caminhos que podem conduzir alunos especiais a uma nova instituição de ensino, como podem, não levá-los a lugar algum.

A categoria de igualdade, pressupõe fazer uma análise da igualdade formal, endossada pela sociedade neoliberal, contrapondo-se a igualdade substantiva, defendida por aqueles que lutam contra a desigualdade eminente no capitalismo. Possibilita compreender o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como um dever do Estado e um direito do cidadão, evidenciando uma relação complexa, que de um lado tem-se a necessidade da defesa pela igualdade como um dos princípios da cidadania, ao mesmo tempo em que, mostra-se como uma direção, pela luta para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças que geram as exclusões.

A categoria cidadania compõe juntamente com igualdade, exclusão, inclusão e neoliberalismo a base teórica para pensar o tema estudado para então compreender os mecanismos de funcionamento do poder público nas decisões que se referem a educação inclusiva. Esse conceito necessita ser explicitado porque está diretamente referido na Lei de diretrizes e Bases da Educação, e mais, porque embasa a elaboração das políticas de inclusão sob a ideologia neoliberal.

### 3.1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO: Possibilidades e Limites

*“A conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, por que excluem e a quem excluem pressupõe o “anúncio” de um projeto de transformação da sociedade, de cujo processo a educação faz parte e, de um processo de luta ético –política pela libertação dos oprimidos. A conscientização da exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas”. (Oliveira, 2003, p. 60)*

Ao se tomar a educação inclusiva como objeto de estudo, mostra-se evidente que uma discussão mais ampla com propósito questionar que inclusão está sendo discutida e a quem ela destina-se a atender. Partindo do pressuposto da inclusão, é porque de alguma forma, um grupo ou grupos foram e/ou estão sendo excluídos do

processo da educação escolar brasileira, seja por diferentes motivos, é na escola que os conflitos se revelam na vida de diferentes sujeitos.

A categoria exclusão é analisada à luz das contribuições de obras dos seguintes autores: Cury (2005, 2008), Martins (1997, 2002), Marx (1991), Streck (2009), Gentili (2001), Castells (1999), Ribeiro (1999, 2006), Oliveira (1997, 2010) e Ferraro (1999). Para a categoria inclusão, contam-se com os significativos subsídios de obras dos autores: Cury (2005), Kassar (2009), Jiménez (1997), Ferreira e Guimarães (2003), Mendes (2003), Sasaki (1997, 2002), Garcia (1989), Silva (2001), Lacerda (2006), Amaral (1994), Freitas, Rodrigues e Krebs (2005).

Cury (2005) nota a presença de uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Quando excluir é ao mesmo tempo a ação de afastar como a de não deixar entrar. Sendo assim, falar em políticas inclusivas supõe, pois, retomar o conceito de igualdade e, conseqüentemente, o da desigualdade.

A desigualdade passa a ser entendida como um combustível que alimenta a cada dia as diferenças na sociedade capitalista. Essa mesma sociedade que tem demonstrado historicamente sua incapacidade para efetivar a igualdade quando obriga os homens a entrarem diariamente num conflito contínuo pela sobrevivência.

Cury (2008) discute a educação escolar com sua vertente socializadora, como uma constituição de um dos direitos mais importantes da cidadania e, dentre as funções da escola, como o espaço destinado ao saber e a promoção para a cidadania. Conquistas estas obtidas sob pressão social e delegadas como um dever do Estado. Entretanto, a mesma educação que é um direito de todos e dever do Estado, anunciada na Constituição de 1988, evidencia-se com “obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos.” (p. 2) Tais obstáculos, são vistos numa estrutura sócio-econômica excludente e são atribuídas como razões para explicar a situação da nossa sociedade.

Contudo, a categoria exclusão não é um estado permanente que pode ser utilizado para designar qualquer problema de ordem social sem relacioná-lo a um contexto sócio-histórico e, na fala de Martins (1997) exclusão significa:

Um momento de percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação do emprego, privação dos meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar,

privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.  
(MARTINS, 1997, p. 18)

O autor salienta que o conceito de exclusão não deva ser tomado como abrangente e genérico e questiona senão seria o caso em se pensar em outra concepção, como *inclusão excludente*, principalmente, ao se considerar a lógica do capitalismo, complementando em seguida o conceito de exclusão como sendo

[...] conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para as quais não há senão, na sociedade, lugares residuais. (MARTINS, 1997, p. 26)

Posteriormente, o mesmo autor articula o conceito de exclusão no contexto do capitalismo excludente da seguinte forma: “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.” (MARTINS, 1997, p. 32) Como, por exemplo, exclui quando não garante a todos os alunos uma educação básica com qualidade e, inclui, quando cria mecanismo de aceleração que visam em via de regra obter altos índices de aprovação sem preocupar-se com o aprendizado dos alunos.

Posto nesse cenário, a educação escolar passa a fazer parte e a se fazer nesse contexto de contradição, onde se apresenta como inclusiva no mesmo tempo que seletiva, no que se refere aos meios e modos de uma inclusão e, como pontuadamente salienta Cury (2008) “ao mesmo tempo sob o signo universal do direito.” E, complementa, quando diz “Ela (educação) não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições.” (CURY, 2008, p. 3)

A história da educação brasileira traz em seu legado uma herança de exclusões e inclusões de diferentes grupos sócio-econômicos e, tem sua origem ainda no período do Brasil Império, onde se legitimava na Constituição Imperial de 1824 a garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Cabe ressaltar que nesse período histórico, que negros e índios, considerável grupo da época, não eram considerados cidadãos.

Tal negação do direito a educação estende-se na época da Independência e, como expõe Cury (2008) uma grande parcela da população, cerca de 40% eram excluídos por razões socioétnicas, tampouco considerados cidadãos. O mesmo

autor expõe um panorama de aspectos legais que legitimam o direito ao mesmo tempo em que legalizam a exclusão.

A exclusão que amplia a desigualdade social já fortemente influenciada por relações econômicas e culturais antagônicas privam o cidadão de gozar de um direito essencial para sua vida social – a educação. Com a negação de determinados direitos e bens sociais criam-se mecanismos de excluir determinado grupo, ao mesmo tempo, que o inclui de forma precária em outras dimensões do convívio social.

Sobre isso, Marx (1991) já afirmava que os direitos humanos pertenciam exclusivamente aos burgueses e que havia uma relação entre o homem e o cidadão, o homem que aparece com pretensões de universalidade, não era o homem genérico, a humanidade, mas era o homem burguês, como único merecedor dos direitos humanos reconhecíveis pelo Estado.

A teoria marxista explicita que o sistema capitalista se desenvolve por meio da acumulação de capital e que o desenvolvimento desse sistema exige a busca contínua de lucro e mais-valia. Sendo assim, as relações de exploração foram caracterizadas, por Marx, como o principal fator explicativo da origem do valor e também como a mola propulsora da crescente desigualdade e exclusão. Exclusão, que mais do que nunca, se mostra diretamente relacionada com acúmulo de capital. (MARX, 1991)

A exclusão social é relacionada no Brasil à restrição de renda. Porém a exclusão social tem dimensões bem mais amplas. A exclusão social configura-se como marca inquestionável do desenvolvimento capitalista, expandindo-se rapidamente pelas grandes centros urbanos por intermédio do desemprego generalizado e de longa duração, da pobreza no interior de famílias mono parentais, da falta de perspectiva para parcela da população com menor escolaridade e da explosão da violência, exploração da força de trabalho, acesso precário ou inexistente a direitos básicos do cidadão como: saúde, cultura, educação e segurança.

Esse fenômeno ainda prevalece nos século XXI, quando mesmo reconhecendo os avanços legais da política nacional sobre a educação, ainda assim, pode-se observar que a existência de políticas públicas ainda corresponde a uma prática de inclusão excludente, quando não representam as reais necessidades de cidadãos historicamente excluídos.

Para Streck (2009) paradoxalmente, a ideia de exclusão mostra-se fortemente associada com o neoliberalismo, “contra o qual se volta a sua ira especialmente por não permitir espaço para a ação de homens e mulheres como sujeitos da história.” Trata-se de um conceito que na opinião de Gentili (2001) vem complementar a concepção de exclusão como uma forma de caracterizar a ofensiva neoliberal, ou seja, a lógica excludente e necessária do mercado capitalista.

Tanto Streck (2009) quanto Gentili (2001) apresentam perspectivas que coincidem com o defendido por Castells (1999) que apresenta o conceito de exclusão como sendo “um processo no qual determinados grupos e indivíduos estão impedidos do acesso a posições que lhes garantam uma existência autônoma de acordo com os padrões de determinado contexto.” (CASTELLS, 1999, p. 98) apresentando-se como uma característica inerente ao processo de acumulação capitalista.

O dualismo exclusão/inclusão releva-se como um tema discutido com mais intensidade por Martins (1997). O autor não reconhece esse dualismo como algo novo, característico do modelo de sociedade atual, mas por meio de seus estudos vem mostrar que a mesma sociedade que exclui, posteriormente inclui, fazendo uso de formas desumanas de integração e participação naquela mesma sociedade, passando a ironizar a expressão exclusão social como “a novidade da chamada exclusão social é a sua velhice renovada” (MARTINS, 1997, p. 14). Entretanto, segundo o autor, a definição de exclusão social para identificar as desigualdades sociais nos tempos de globalização estaria também revelando uma das novas características da sociedade de classes, ou seja, que a classe operária não mais ocupa o centro das explicações das lutas sociais.

O conceito de exclusão traz implicitamente como propósito um fortalecimento do senso comum, quando se faz acreditar que alternativas disponibilizadas por meio de políticas públicas para uma pretensa mudança não chegam a atingir um grupo social mais amplo, restringindo-se ao indivíduo ou, um grupo mais imediato. Para tentar solucionar essa realidade, sugere-se como proposta salvadora a inclusão, ou seja, políticas de inclusão que atendem determinados grupos sociais, mas que na realidade ignoram uma problemática mais ampla e complexa, problemas de origem na estruturação classista da sociedade capitalista. (MARTINS, 1997)

Uma justificativa que foca suas atenções nas discussões acerca de raça e gênero, menosprezando habilidades de indivíduos ou grupos de indivíduos,

especificamente, nas pessoas com necessidades especiais, quando para não se analisar questões supracitadas, como as contradições latentes e historicamente construídas em uma sociedade marcada por desigualdades sociais.

Os problemas que ocasionam a exclusão e justificam as propostas de inclusão mostram-se descaracterizados e, sobre isso Streck questiona (2009):

Não se trata também de hierarquizar os problemas, como se uns fossem menores que os outros, mas de distingui-los para que possam ser tratados de acordo com o contexto de práticas sociais e políticas em que se situam. O discurso da exclusão social tem o dom de mascarar essas diferenças. (STRECK, 2009, p. 6)

Streck (2009) define de maneira sumária a exclusão como uma “limitação de acesso às condições de vida consideradas dignas dentro de critérios éticos com reclamos de universalidade.” A que se pensar como é definido o conceito de digno para que novas desigualdades não sejam criadas.

O mesmo autor traz contribuições acerca da dificuldade em se encontrar um consenso ao se conceituar exclusão, partindo do pressuposto de pelas análises mais atuais exclusão social significa “desfiliação, descarte, invisibilização, desqualificação, o mundo dos sobrantes, quarto mundo, desintegração, entre outros tantos sentidos.” (STRECK, 2009, p. 7)

A definição acima, na opinião de Streck é resultante tanto à falta de rigorosidade conceitual dos cientistas sociais, que optam entre os termos existentes ou passam a criar outros a partir de novas combinações, demonstrando uma elasticidade do conceito exclusão social favorecendo um encontro de perspectivas e as colocando diante do desafio de explicitação, questionando a rotulação fácil a partir de uma ou outra teoria.

Dentre os autores já mencionados há uma unanimidade no que se refere à dificuldade em se conceituar exclusão, mas foram nas análises de Ribeiro (1999, 2006) que a categoria exclusão descortinou-se para uma compreensão mais profunda ao mesmo tempo em propiciou compreender quais as razões que a tornam tão difícil de conceituá-la. Permitiu também, reconhecer quem são os excluídos e os que tomam para si o discurso da exclusão como propósito de ocultar conflitos existentes na sociedade capitalista, desigual e excludente.

De acordo com Ribeiro (1999) a categoria sociológica da exclusão demonstra ter possibilidades e limites ao se tentar compreender processos que se configuram

como uma “nova questão social”, ironizando essa expressão para se referir a um problema existente na sociedade caracterizada pela desigualdade social e econômica desde os tempos mais remotos.

No âmbito da escolarização e a não escolarização das camadas populares, o conceito exclusão veio substituir conceitos em desuso na atualidade, como marginalização e fracasso escolar que se evidenciam limitados ao tratar em meio a problemática do crescimento da pobreza, as relações sistema/margens, isso no que se refere ao conceito de marginalização. Quanto ao conceito de fracasso escolar, pelo esgotamento de um termo que personifica aos causadores como sendo a escola e a população dela oriunda como responsáveis pelo fracasso.

Ribeiro (1999) explica que existem questões que tentam justificar as razões da exclusão no decorrer da história, dentre elas estão questões como: questões religiosas, de saúde, políticas, étnicas e econômicas como se faz possível observar na seguinte citação:

Em princípio, o estado de exclusão é velho como a humanidade e refere-se a processos de segregação justificados sob diferentes motivações. Por questões religiosas, tem sido explicada a segregação milenar dos párias na Índia e, mais recentemente, dos católicos na Irlanda; por questões de saúde, tem sido explicada a segregação dos leprosos na antiguidade e dos aidéticos na modernidade; por questões políticas, têm sido explicados o ostracismo entre os gregos e o exílio de subversivos modernos; por questões étnicas, têm sido explicadas a segregação e a subordinação do povo Maku entre o povo Tukano, dos judeus alemães entre os alemães pretensamente arianos, e dos povos africanos negros entre os povos descendentes de europeus brancos; por questões econômicas, tem sido explicada a segregação dos “vagabundos” na sociedade inglesa do século XVIII e dos “não-empregáveis” na sociedade contemporânea globalizada, estes últimos colocados como objetos privilegiados de estudos sobre processos de exclusão. (RIBEIRO, 1999, p. 2)

Historicamente, como também relatado pela mesma autora, discussões sobre exclusão tiveram seu início na França nas décadas de 1950 – 60 do século passado, quando em meio ao aumento da pobreza, uma população se encontrava fora do mundo do trabalho. Tal conceito passou a ser discutido por cientistas sociais em resposta ao fato de que um considerável aumento da pobreza em uma França em plena prosperidade, um fenômeno que não poderia ser ignorado, mesmo diante de ações inadequadas do Estado, como também para criticar interpretações que acusavam uma “nova pobreza” como sendo resultado de uma inadaptação social.

Contrariando que exclusão seja um fenômeno exclusivo de países pobres, como foi citado o exemplo francês, na realidade brasileira, as contribuições de Oliveira (1997) esclarecem que já na década de 1970, proclamavam as denúncias de uma exclusão social decorrente da política econômica da época ou pelo etnocentrismo presente sobre os pobres, determinadas etnias e raças. O autor também ressalta que a pobreza, fruto do desemprego ou do subemprego, como a origem da categoria exclusão, agravados pelo desenvolvimento tecnológico.

A situação brasileira, como também, a de outros países, tem como resultado, na opinião de Oliveira (1997) o surgimento de uma nova dicotomia que opõem excluídos e incluídos. Ademais, ele ressalta que o senso comum faz uso de generalizar grupos sociais minoritários para designá-los como excluídos, mostrando como um uso equivocado da categoria, como é possível observar no trecho a seguir:

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contra-sensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável — como é o caso de um paraplégico empresário, cuja oficina de fabricação de cadeiras de rodas fatura 60 mil dólares por mês. Uma confusão desse tipo, independentemente das discussões de natureza política que enseja, é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Se por um lado procura-se entender exclusão como sendo “uma nova questão social”, como passou a ser tratada por alguns autores e citada anteriormente, por outro lado, a discussão surgiu a partir de contestações a instituições prisionais, pedagógicas e psiquiátricas durante as décadas de 60 e 70 num período de análise e reformulação de práticas nessas instituições.

O contexto em que se constrói a exclusão é caracterizado também por Ribeiro (1999) como uma época de questionamentos no rumo autoritário que tomou a Revolução Russa, bem como, à teoria fundamentada no estruturalismo marxista que não davam conta de explicar e atender questões mais locais como das populações dos excluídos, de participação democrática e de proteção social. Foram sinais de dominação, discriminação e opressão principalmente de mulheres, grupos raciais e étnicos que fomentaram um movimento chamado “novos movimentos sociais” que



colocavam a prova pensamentos operários tradicionais e políticas burocráticas do Estado Social.

Mesmo com esse esboço histórico, é no século XX e XXI que a exclusão assume seu caráter sociológico e mostra-se vinculada ao desemprego em massa à nova estrutura produtiva, à globalização econômica e à destruição do Estado Social e, ultimamente, pelo avanço do capitalismo neoliberal globalizado. É a “nova questão social” que se apresenta aos cientistas sociais, somando-se a isso, o fato deles não ter em mãos uma teoria, utopia ou classe revolucionária que explique ou vislumbre um futuro para esses “novos pobres”. (RIBEIRO, 1999)

Em tempos de globalização, Martins (1997) confirma que na atualidade a categoria exclusão para a análise de processos sociais na contemporaneidade, vai além do desemprego para tornar-se “um modo de vida” em que se “cria uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político.” (p.34)

Como apontado por Ribeiro (1999), a categoria exclusão apresenta algumas limitações, dentre elas estão o fato da exclusão não compreender a contradição existente entre os sujeitos do trabalho e o mercado de trabalho, como também com o mercado de bens de sobrevivência, não percebendo “a perspectiva de relação e movimento” ao mesmo tempo em que vê os excluídos como meros objetos. Além disso, trata com indiferença os sujeitos excluídos como incapazes de pressionarem e reivindicarem novas formas de relações entre esses, com a natureza ou com a produção ou não terem capacidade de reivindicar novas formas de educação.

Posteriormente, a mesma autora em seu estudo sobre exclusão apresenta os sinais de fragilidade dessa categoria. Primeiramente quando, ao analisar a sociedade atual como um contexto distinto daquele debatido por Marx ao compreender as relações contraditórias a partir da gênese do capital, pois dá conta de explicar a exclusão dos empregados, mas mostra-se limitada nos dias atuais, para explicar a contradição existente entre o fato de o sujeito ser excluído do mercado da produção ao mesmo tempo em que o mantém preso ao mercado de bens de consumo. Em segundo lugar, porque o uso da categoria pode implicar numa “aceitação da ordem que exclui, uma vez que a luta pela exclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão.” (RIBEIRO, 1999, p. 4)

A exclusão em tempos de mercado globalizado é caracterizada pelo desemprego tecnológico aliado com o desemprego estrutural, resultando dessa

forma, numa pobreza que exclui o sujeito dos processos produtivos, econômicos e sociais e, como não poderia se isentar dessas influências - a educação pública. Tampouco é possível ver a exclusão desvinculada de uma destruição de políticas de direitos da cidadania, que são: a saúde, educação, segurança, habitação e regulamentação do trabalho, direitos esses que deveriam ser assegurados pelo Estado social, resultando dessa forma numa dupla exclusão como Ribeiro (1999, p. 4) sintetiza na citação a seguir:

A exclusão está amarrada, em uma ponta, ao desemprego estrutural e tecnológico, em que uma política de lucratividade delibera sobre a transformação de trabalhadores em *lixo industrial*, e, na outra, à destruição de toda uma legislação de amparo ao trabalhador, o qual, tornado lixo, se presume que dela não necessite.

Essa situação em que se explicita uma intolerância com a diferença, a perda de direito a ter direitos, expõe o trabalhador apenas como um consumidor e, a cidadania como um produto de um mercado, que atende as exigências do capitalismo em que a exclusão é inevitável e a inclusão tomada como uma medida paliativa.

Dessa forma, segundo Ribeiro (1999) o conceito de exclusão passa a definir as camadas populares sempre pelo lado negativo, menosprezando suas condições enquanto sujeitos sociais, os excluindo dos processos sociais, do mercado de trabalho e da participação política. A autora ainda faz uso de uma metáfora para o conceito de exclusão como um foco de luz em direção à pobreza, entretanto essa luz mostra-se capaz de desviar-se dos processos sociais ao mesmo tempo em que obscurece os movimentos sociais como ações de luta da classe trabalhadora e de construção de novas relações sociais.

Outra forma de entender a exclusão, segundo a mesma autora, é relacionando-a a compaixão, evidenciando-se como uma ideologia que esconde e maquia uma política deliberada produtora de exclusão no momento em que divide o sujeito ético em dois. De um lado, o sujeito excluído, de outro, o sujeito que não consegue perceber essa ideologia e, move-se pela compaixão.

O conceito de exclusão evidencia-se e focaliza a camadas sociais desfavorecidas economicamente ao “assujeitamento” do trabalhador às ações do capital e das políticas de bem-estar, mascarando as contradições entre as classes sociais e colocando o Estado como possível horizonte pelas lutas da inclusão.

Sob as contribuições de Ribeiro (1999, 2006) a categoria da exclusão apresenta concomitantemente uma imprecisão conceitual e um viés ideológico. Sobre a imprecisão conceitual, a autora recorre a Marx para expor a dinâmica do sistema gerido pelo capital ou por assim dizer, “o âmago da produção capitalista” que pressupõe uma exclusão cada vez maior dos trabalhadores pelas máquinas, ou seja, conhecimento e ciência expropriados aos trabalhadores, concentrando trabalho morto às máquinas ao mesmo tempo em que expulsa os trabalhadores vivos da produção. Quanto ao viés ideológico porque desloca a atenção das lutas de classes, mesmo que ocorrendo em pleno processo capitalista, cedendo lugar a um conjunto de políticas compensatórias, o discurso mais em voga no século XXI, as políticas de inclusão, as quais a sociedade apresenta dificuldade de perceber o ter ideológico implícito na adoção de tais políticas.

Cabe ressaltar que o aspecto ideológico se faz presente, pois conduz movimentos e lutas em direção de políticas sociais em todos os segmentos da sociedade inclusive na educação pública. Políticas que não chegam a concretizar e suprir as reais necessidades das camadas populares. Tampouco permite que a classe trabalhadora consiga compreender os conflitos existentes entre capital e trabalho no contexto do neoliberalismo.

Dessa forma, o conceito de exclusão mostra-se frágil porque a interpretação mais imediata que dele é possível fazer está relacionado ao empírico, mas não dá conta de explicar as razões que determinam que algumas pessoas fiquem do lado de dentro e outras do lado de fora de um determinado segmento da sociedade e ou vários ao mesmo tempo. Como também, não explica quem são os sujeitos excluídos e incluídos, quanto menos apresenta justificativas.

Para Martins (2002) exclusão é uma concepção que nega a história, que nega a práxis e que nega o sujeito da possibilidade de construir historicamente o seu destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outros. A idéia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”.

Trata-se de um conceito que necessita de um adjetivo, ou seja, exclusão social, exclusão escolar; para que não se torne abstrato. Mas ao implementar-se, mostra-se de maneira contraditória, quando expõe os seres humanos como sujeito que excluem de um lado, ou como objetos, que são excluídos do outro, ao mesmo

tempo em que ignora os processos históricos em que a exclusão é construída. Ele oculta a postura autoritária da classe que decide por acomodar os conflitos e ao se armar contra a violência acaba por gerar uma violência maior às populações pobres. (MARTINS, 2002)

Ao se criar uma sociedade paralela em seus diferentes segmentos, a educação não poderia deixar de sofrer as consequências da política excludente característica da sociedade capitalista neoliberal. Partindo desse pressuposto, Ribeiro (1999) e Martins (1997) compartilham da ideia de que o processo de exclusão é como constitutivo da gênese das relações capital *versus* trabalho, entretanto, o segundo autor, reforça quando explicita que o conceito está se afastando dessa análise e se tornando mais um conceito funcional tomando feições de políticas públicas compensatórias, afetando diretamente a educação.

Ferraro (1999) indica o conceito de exclusão da escola e na escola, com o intuito de identificar fenômenos de não-acesso, evasão, reprovação e repetência de crianças das camadas populares. Sobre o significado de camadas populares, Cury (2008) vem complementar definindo como sendo os destinatários de uma inclusão excludente. Para o autor são aqueles que possuem baixa renda no âmbito social, sujeitos oriundos de regiões distantes dos grandes centros produtores e aqueles que padecem de discriminação de toda a ordem, sujeitos que sofrem de preconceito ou de privação dos direitos humanos. São esses sujeitos que viram alvo de políticas públicas de uma inclusão que legalmente garante o acesso, mas que ignoram as contradições latentes nas lutas de classes e, na escola fortalece a conformação do indivíduo ao invés de prepará-lo para a cidadania.

Oliveira (1997) explicita que o termo 'excluídos' passou a ser empregado em épocas diferentes e com abrangência de significado também distinto. Expõe que até a década de 1980, os excluídos eram aqueles considerados resíduos esquecidos pela prosperidade das três décadas que seguiram do período pós-guerra. Já na metade da década de 1980, passaram a ser considerados excluídos aqueles que não conseguiam manter-se no mercado de trabalho em virtude do desenvolvimento tecnológico e científico.

Entretanto, o autor chama a atenção para seu uso nas últimas duas décadas e caracteriza como excluídos dois grupos diferentes. O primeiro refere-se ao sujeito vítima do desemprego estrutural, que passou a não ser mais útil economicamente, o segundo, diz respeito aos excluídos não só economicamente, mas também

socialmente e resume com a seguinte afirmação: “socialmente ameaçantes e, por isso, passíveis de serem eliminados” (OLIVEIRA, 1997, p. 52).

O mesmo autor então lança a indagação sobre o sentido da categoria exclusão relacionando o significado com a causa, como também, do perigo de quem procura conceituá-la a partir do ponto de vista antidualista, que possibilita que julgue os miseráveis como os únicos responsáveis pela sua própria miséria ou de se analisar o problema apenas pelo aspecto econômico, não trazendo de fato, nenhuma contribuição sobre as necessidades e a história dos excluídos, que não tem apenas origens econômicas, mas éticas e políticas.

Para analisar a forma como a exclusão é “naturalizada” no modelo da sociedade em que vivemos, onde a concentração de riquezas e a ampliação da miséria são diluídas diante de nossos olhos, mostrando-se invisível, Gentili (2001, p. 51) explicita tacitamente:

A exclusão se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza. Desaparece como um problema, para tornar-se um dado. Um dado, que sua trivialidade, nos acostuma com sua presença, que nos produz uma indignação tão efêmera como é a lembrança da estatística que informa a porcentagem de indivíduos que vivem abaixo da linha de pobreza. (...) Em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem acostumar-se à exclusão. Os não excluídos, também.

A naturalização do conceito de exclusão, ampliada na sociedade fragmentada do capitalismo vigente, é discutida por Gentili (2001) como uma construção histórica, ideológica, discursiva e moral, que torna normal excluir, tanto quanto a forma de incluir. Isso sob a aceitação passiva dos supostamente, “incluídos”. Uma interpretação que interfere consideravelmente no cotidiano dos grupos sociais ao delegarem às causas naturais, os infortúnios alheios.

Para se contrapor a exclusão tem-se a inclusão, que significa estar dentro, reingresso à condição do qual foi excluído. Numa política de perspectiva assistencialista, há aqueles que têm o poder de incluir e, aqueles que podem ser excluídos e, na intenção de manutenção do *status quo* esses até então objetos, passam a ser incluídos. Todavia, exclusão social, como mencionado anteriormente, é inerente a lógica do modo de produção capitalista e as políticas de inclusão têm como objetivo integrá-los ao sistema que os exclui, ao mesmo tempo em que mantém sob controle os conflitos e tensões decorrentes da exclusão social.

O conceito de inclusão discutido por Cury (2005) vem colaborar na análise dessa categoria quando ele diz que o conceito de incluir origina-se do latim: *includere* e significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar". Todavia, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa "fechar, encerrar". Trata-se do termo "claustro". E claustro significa um espaço do qual alguns já "fazem parte" como "espaço delimitado, murado, rodeado". A palavra claustro lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Incluir será, pois, "entrar no claustro", adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros.

Todavia, a implantação de políticas de inclusão traz inerente a ideia de que um grupo ou grupos de pessoas foram excluídas e, tais políticas públicas, trazem uma proposta de incluir a população tida como excluída. Há que se questionar que tais políticas de inclusão revestem-se de uma contradição, onde a exclusão mostra-se fundamental para a lógica do capitalismo, evidenciando-se como Kassar (2009, p. 22) enfaticamente argumenta como sendo "uma exclusão funcional ao sistema" como prova dessa exclusão funcional as políticas de inclusão não resolvem a exclusão resultante do capitalismo, pois não afetam o modo de produção capitalista, ao contrário, acomodam conflitos e ajustam as relações entre capital e trabalho. (KASSAR, 2009)

As discussões a respeito da inclusão dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino têm sido uma política vigente em muitos debates em diferentes territórios e contextos históricos na primeira década do século XXI. Discussão que apresenta uma evolução de ideias, conceitos e conseqüentemente, a adoção de políticas públicas que orientam o destino da educação em nosso país.

Embora o objetivo principal nesse momento, não seja expor um panorama histórico da educação inclusiva em diferentes períodos e sociedades, faz-se necessário, mesmo que sucintamente, mostrar como a pessoa com deficiência é entendida e atendida ao longo do tempo.

Jiménez (1997) dividiu essa abordagem histórica em três épocas distintas, que merecem a compreensão com o objetivo de analisar com mais clareza o contexto atual. A primeira fase, compreendida como a pré-história da Educação Especial; a segunda, como a fase do cuidado, a assistência a certo tipo de pessoa que necessitava permanecer separada daqueles que frequentavam o ensino regular

e, a terceira fase, período atual, caracterizado por uma nova abordagem conceitual e prática sobre o que se entende a respeito educação especial.

A primeira fase da Educação Especial situa-se no final do século XVIII, período caracterizado pela ignorância e rejeição a pessoa com deficiência. Segundo Jiménez (1997) nas sociedades mais antigas era normal o infanticídio, ou seja, morte de criança, especialmente às crianças recém-nascidas com anormalidades. Porém, na Idade Média, a Igreja condenou essa prática e atribuiu o surgimento dessas anormalidades a causas sobrenaturais, alegando que elas estavam possuídas por demônios ou espíritos maléficos, submetendo-as a prática de exorcismo. Entretanto, no século XVII e também no século XVIII, a prática de se internar pessoas com deficiência mental em orfanatos, manicômios, prisões e outros modelos de instituições estatais, juntamente com velhos, delinquentes e pobres era uma prática corrente.

A experiência positiva do frade Pedro Ponce de León (1509-1584) no início do século XVI com crianças surdas, iniciando com êxito o método oral; de Juan Pablo Bonet (1579-1633) com a publicação de *Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*; da criação da primeira escola pública para surdos pelo abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789) e da criação em Paris do Instituto para crianças cegas em 1784 por Valentín Haüy, que posteriormente seu aluno Louis Braille viria a criar o sistema de leitura e escrita braile são iniciativas reconhecidas por Jiménez (1997) como precursoras à educação da pessoa com deficiência.

A segunda fase caracterizada por Jiménez (1997) é denominada como a era das instituições, período que compreende ao final do século XVIII e princípio do século XIX e que se inicia de fato a institucionalização especializada em atender as pessoas com deficiências, reconhecido por ele, como marco inicial da Educação Especial e coloca da seguinte forma o pensamento vigente da época: “A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a este tipo de pessoa embora esse apoio se revestisse, a princípio, de um caráter mais assistencial do que educativo.” (JIMÉNEZ, 1997, p. 22)

Mantoan (1997) caracteriza o pensamento vigente da época e complementa da seguinte forma: “Em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, com o clima favorável a ratificar todo o tipo de injustiças sociais e revisão do tratamento subumano dispensado anteriormente.” (p. 10)

Havia na realidade dois pensamentos que prevaleciam na sociedade durante esse período: o de proteger a pessoa 'normal' da 'não normal' pois, essa última era considerada um perigo à sociedade, mas também o inverso acontecia, o de proteger a pessoa com deficiência da sociedade, que poderia prejudicar ainda mais a indivíduo com deficiência; evidenciando um único pensamento: isolar o indivíduo com deficiência. (MANTOAN, 1997)

Surgem então, as primeiras instituições para a pessoa com deficiência, estas afastadas das cidades, com o argumento de que atendidas em meio à natureza teriam melhor desenvolvimento e a consciência da sociedade permanecera tranquila ao garantir atendimento sem ter contato com esse grupo de pessoas.

Esse tipo de instituição prevaleceu até meados do século XX por inúmeros motivos elencados por Garcia (1989) citado por Jiménez (1997) como sendo os motivos para se ter instituições que prestassem assistência e cuidado às pessoas com deficiência com o objetivo de isolá-las da grande sociedade. Entre elas: atitudes negativas contra o deficiente era prática comum, o uso indiscriminado da psicométrica, o alarme genésico, ou seja, a indivíduo com deficiência era considerada como um ser antissocial, a desistência de profissionais competentes em continuar estudando e atuando nessa área, o desvio de recursos para essa área em consequência da 2ª Guerra Mundial e a Grande Depressão da década de 1930.

Kassar (2007) explica que acordos políticos a respeito da educação especial surgem em decorrência de um movimento mundial após a Depressão Econômica (período da década de 1930) quando mostou-se a necessidade de vincular novos conceitos de desenvolvimento aos direitos humanos<sup>22</sup>.

Mesmo assim, ao longo do século XIX novas escolas especiais surgem nesse período com o intuito de encontrar novos métodos de tratamento médico, psicológico e educativo, com a colaboração de um desenvolvimento científico e técnico, a criação de instituições especiais na Espanha desde 1857 com a lei Moyano e a atuação de defensores da educação especial como Montessori e Decroly.

A terceira e última fase, época atual que tem seu início com um processo de rejeição ao modelo que separa a pessoa com deficiência daquela que frequenta o ensino regular, as discussões que repensam a separação criada na educação daqueles que não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem e a indagação sobre

---

<sup>22</sup> Os direitos humanos vinculam-se às discussões acerca dos direitos sociais garantidos no período de implantação de economia Keynesiana denominada de *Welfare State*, desenvolvida na Europa e nos Estados Unidos.



um “subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.” (JIMÉNEZ, 1997, p. 24)

Em 1959 essa rejeição à educação excludente ganha o apoio da Dinamarca, país que inclui na sua legislação o conceito de ‘normalização’ e defende a ideia da possibilidade de pessoas com deficiência mental desenvolverem-se o quanto fosse possível de forma normal. Pensamento que se dissemina pela Europa e América do Norte e paulatinamente esse processo de substituição de práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras. Entretanto, a ideia de ‘normalização’ será posteriormente combatida diante da constatação de que cabia à pessoa com deficiência modificar-se para ingressar na sociedade, como afirma Sasaki (2002).

Um direito então promulgado na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961. Nesse período, garantia-se o direito ao atendimento aos excepcionais<sup>23</sup>, se possível no sistema geral de ensino. A expressão “enquadrar-se no sistema geral de ensino”<sup>24</sup> repassava a educação dos excepcionais sob a responsabilidade dos Estados, assim como, deixava transparecer a intenção de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos chamados “alunos especiais” mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Lembrando que, a maioria das instituições especializadas já pertencia à rede privada.

Kassar (2007) comenta essa lei como uma regulamentação, implementação e uma maneira de propiciou a ampliação de uma prática existente em algumas instituições de ensino naquele momento. Contudo, esse ensino era disponibilizado em classes especiais e salas de recursos, quando no ensino público; e na esfera do serviço privado, de forma significativa, com atendimento em instituições especializadas assistenciais.

Durante a década de 1970, a ‘normalização’ passou a ter o significado de normalizar serviços, ambiente e condições de vida ou ainda “oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais

---

<sup>23</sup> A terminologia “excepcionais” era utilizada naquele contexto histórico citado em *Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas* de Marcos J. S. Mazzotta.

<sup>24</sup> Na LDB 4.024/61 em seus artigos 88 quando diz: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e, no artigo 89, quando apresenta que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.” (BRASIL, 1994 apud SASSAKI, 1997, p. 32)

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, houve uma expansão no número de atendimento de alunos em classes especiais. Uma recomendação, naquele momento, de oferecer um tratamento diferenciado na tentativa de recuperar alunos com defasagem idade-série. Naquele contexto histórico, a escola passa ser enfatizada como mecanismo à formação de capital humano, o qual agregado ao capital físico da empresa aumentará a produtividade. Há certa transformação na visão do trabalho do deficiente e, portanto era possível treinar o deficiente para trabalhos repetitivos de tarefas específicas: separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos, etc., assim o Plano Setorial da Educação e Cultura diz que:

Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social. O único bem que a nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos. [...] Mas o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas. E nesse, caso, o interesse fala mais baixo que os reclamos de equidade e da justiça (MEC/SG, 1971).

Partindo dessa premissa, a educação especial, com a aprovação da LDB 5.692/71, explicita a questão da educação do deficiente como um caso do ensino regular, como condição para o desenvolvimento da sociedade. Segundo Jannuzzi (2006), há uma certa transformação na visão de trabalho, vivia-se a época do trabalho parcelado do taylorismo, por isso, havia uma operacionalização pelas oficinas para atender os deficientes.

Visando a integração social, o governo em 1977, pela portaria interministerial nº477, de 11 de agosto, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabeleceram diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Sendo esta, regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, dentre os objetivos gerais delineados, os seguintes: “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “proporcionar continuidade de

atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação...”.

O encaminhamento do deficiente por meio de um diagnóstico classificatório para a inserção no meio escolar traz implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade. Sendo que, o modelo clínico ou terapêutico está atrelado à prestação de serviços aos excepcionais no campo de ação preventiva e corretiva e não à questão pedagógica propriamente dita.

Isso significa criar um ambiente muito parecido daquele existente para as pessoas que não apresentem alguma deficiência para as pessoas com deficiência. De qualquer forma há uma separação entre os espaços e as pessoas que a ele pertencem. Esse modelo foi modificado dando origem às discussões que atualmente denominam-se de inclusão.

Sasaki (2002) assim como Jiménez (1997) também organiza as fases da história da atenção educacional às pessoas com deficiência da seguinte forma: fase da exclusão, fase da segregação institucional, fase da integração e a fase da inclusão. Sobre esse último período, o autor relata: “Países desenvolvidos, como os EUA, o Canadá, assim como a Espanha e Itália, foram os pioneiros na implantação de classes inclusivas e de escolas inclusivas.” (SASSAKI, 2002, p. 112)

Amaral (1994) já traz em seus escritos a tríade segregação, integração e normalização com a denominação de “Política do *avis-struthio*” que significa, traduzindo do latim, avestruz e, quer dizer “obstinação em não ver ou considerar o lado desagradável das coisas; significa enterrar a cabeça na areia (...) é essa política que, no decorrer dos séculos, acompanhou a questão da deficiência.” (p. 41)

A década de 80 foi um período significativo, já que se refere ao momento em que mais se realizaram eventos para discutir a temática da inclusão, a época em que se originaram as primeiras declarações e tratados defendendo o processo inclusivo. Momento que, segundo Kassir (2007), tinham como objetivo aprimorar os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, possibilitando que fosse colocado em prática o que a declaração apregoava “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar básica”.

Segundo a autora, a partir da defesa desses princípios, a Declaração de Cuenca<sup>25</sup> e a Declaração de Sunderberg<sup>26</sup> impulsionaram medidas sugeridas a alguns países sobre a adoção de políticas em defesa da pessoa com deficiência com o aumento da cooperação internacional.

Sassaki (2002) também analisa o desenvolvimento da ideia de inclusão datada na década de 1980 como é possível comprovar a seguir:

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros dez anos do século 21 envolvendo todos os países. (SASSAKI, 2002, p. 17)

O mesmo autor complementa acrescentando os princípios que norteiam a prática da inclusão e dentre os quais se destacam: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida.” (SASSAKI, 2002, p. 17)

A partir da organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela ONU, ocorrido em 1981, impulsiona-se o movimento das associações em busca do reconhecimento e da preservação de seus direitos, sendo o lema “Participação plena e igualdade”.

Em 1982, a redação da Lei LDB 5.692/71 é alterada pela Lei nº 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

Em 1984, surgiu a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e, em dezembro, o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes reuniu as quatro entidades. As associações foram se integrando internacionalmente.

---

<sup>25</sup> A Declaração de Cuenca resultou de um seminário sobre Educação Especial, realizado no Equador (1981) e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fazendo algumas recomendações para os países da América Latina e Caribe.

<sup>26</sup> Declaração de Sunderberg é resultado da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, realizada na Espanha no ano de 1981.

De acordo com Jannuzzi (2006) além dos tratados, essa década foi particularmente significativa para os deficientes em território nacional, pois surgia em 1984 a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM).

Em 1985, por exemplo, realizaram-se a Assembleia Geral das Nações Unidas e o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, o qual lança um programa de ação mundial para as pessoas com deficiência, recomendando: “quando for pedagogicamente factível, o ensino da pessoa deve acontecer dentro do sistema escolar normal.” (GUEBERT, 2007, p. 34-5)

Em 1986, ocorre uma nova organização política, por meio do Decreto nº93.613, de 21 de novembro, o CENESP transforma-se na Secretaria de Educação Especial – SESPE e sua sede é transferida para Brasília. Segundo Mazzota (1996) esta mudança parece ter contribuído para romper ou até mesmo atenuar a hegemonia do grupo político, mas aos poucos alguns membros, foram transferidos, mas mantiveram-se ligadas algum órgão do governo.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, destaca-se a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência com a promoção à vida comunitária; a garantia de benefícios ao indivíduo com deficiência; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino e a criação de programas de prevenção e atendimento a especializado ao deficiente.

Todavia, o legislador estabelece uma relação direta entre atendimento educacional especializado (educação especial) e portador de deficiência, ou seja, a relação será educando portador de deficiência necessariamente educação especial e educando normal necessariamente educação comum ou regular. Também, prevalece a continuidade do compromisso, ou comprometimento, do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (MAZZOTTA, 1996)

Ainda com relação a integração social, a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”. Em seu Artigo 2º estabelece que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar, às pessoas portadoras de deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos.

A lei também reestrutura a CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência como órgão autônomo, administrativa e financeiramente, com destinação de recursos orçamentários específicos. No artigo 15 estabelece que a Secretaria de Educação Especial – SESPE do ministério da Educação será reestruturada, para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe.

O decreto 3.298/89 referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que regulamenta a Lei 7.853/89, dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiências, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define como crime, e dá acesso a outras providências.

Após a concisa apresentação da evolução nas discussões sobre inclusão nas décadas de 1960 a 1980, sob os aspectos das políticas públicas elaboradas, a análise toma como período fértil a década de 1990, período esse, que impulsionado por movimentos internacionais, influenciaram significativamente a legislação brasileira sobre a educação básica, especialmente, a inclusão de alunos com necessidades especiais nesse nível de ensino.

Sasaki (2002) também salienta que tanto o conceito como a prática da inclusão são muito recentes. O mesmo autor explica que a partir da década de 80 desenvolveu-se um princípio denominado *mainstreaming*, na maioria das vezes usado, sem se fazer a tradução, mas que significa levar os alunos com alguma deficiência mais vezes quanto for possível a frequentar os meios educacionais principais da comunidade a qual pertencem.

Exemplos de *mainstreaming* mostraram que a prática era a de colocar o aluno com necessidades especiais num espaço físico do ensino regular, mas sem que a escola apresentasse de fato uma atitude inclusiva. Aqui, cabe salientar que tanto o processo de ‘normalização’ quanto o *mainstreaming*, não foram de todo o mal, mas sim, colaboraram de maneira significativa no desenvolvimento de um processo que atualmente conhecemos por inclusão.

Todo esse processo de integrar a pessoa com deficiência na sociedade exige um esforço que denominado por Sasaki (2002, p. 34) significa “um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção

social).” Esse processo exige que a inserção seja possível desde que a pessoa apresente um “nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.”

Ainda que se fale sobre integração e inclusão, esses dois processos são tão importantes quanto distintos, e para que seja possível se atingir a inclusão de todas as pessoas que dela necessitarem, um longo período se passou desde as primeiras discussões e é possível perceber que ainda vivemos em meio ao processo de transição, onde alguns segmentos da sociedade aplicam a integração e outros já vivenciam práticas inclusivistas.

Silva (2001) esclarece que a educação inclusiva ganha expressão na Educação Especial a partir da década de 1990, subsidiada por aspectos legais do direito de todos à educação, tendo como marco de referência a Constituição de 1988 e com a Declaração de Salamanca em 1994. A inclusão, então passou a ser vista como contraponto a integração.

A análise de Silva a respeito do significado de inclusão indica que ao se contrapor ao conceito de integração, o conceito de inclusão se mostre menos limitador. Para a autora, tanto no aspecto conceitual quanto na sua concretização, há evidências de confusão na compreensão, pois enquanto para alguns, inclusão significa atendimento a qualquer pessoa com qualquer necessidade especial, podendo estar vinculada a uma classe comum na rede pública de ensino; para outros, a necessidade primeira de capacitação docente para atuar na nova realidade.

Dessa forma, o movimento de inclusão vai ganhando espaço e aceitação da sociedade, sua base teórica se fortalece com a colaboração de estudiosos que tentam comprovar que as interações sociais, uma transformação na instituição de ensino e na sociedade em todos os seus segmentos traz benefícios não somente para os alunos com deficiência, mas para todos os membros da comunidade.

E, continua quando sai na defesa de uma base teórica consistente de aprendizagem e ensino, contribuindo para os pesquisadores e agentes da educação de maneira mais eficaz ao atender as necessidades dos alunos especiais, implicando em um novo modelo sócio-cultural que irá se fortalecer no século XXI.

Por conseguinte, quando se fala em inclusão, diretamente se pensa na inclusão escolar, mas nem é possível se pensar em inclusão sem remeter a preocupação de que ela deve ser pensada como uma construção de um movimento social, que exige o comprometimento não só daqueles que estão diretamente

ligados às pessoas com necessidades especiais, mas diz respeito a toda uma mobilização, participação e comprometimento social e coletivo. Isso não quer dizer apenas da sociedade civil isolada da sociedade política, pois tal preocupação está diretamente ligada à política governamental e todas as suas esferas, em busca da emancipação dos direitos do homem, da redução das desigualdades e como defendem Freitas, Rodrigues e Krebs (2005, p. 14) “da oportunidade a todos os cidadãos de participarem do processo produtivo da sociedade.”

Os autores ainda complementam a ideia de que a preocupação com a inclusão num país como o Brasil, com dimensões continentais e uma diversidade considerável deve ser disseminado em todos os segmentos da sociedade. Assim eles argumentam:

(...) esclarece a relevância da divulgação e aceitação dos princípios inclusivos em todos os segmentos da sociedade, para o sucesso da Educação inclusiva. Indubitavelmente, esse é um desafio bastante ambicioso para uma sociedade altamente individualista e segregadora, cuja educação historicamente foi usada como mecanismo de controle e exclusão social. (FREITAS, RODRIGUES e KREBS, 2005, p. 15)

No âmbito da instituição escolar, alguns elementos são necessários para que a inclusão ocorra de fato. Segundo Wilson apud Freitas, Rodrigues e Krebs (2005, p. 17) são eles:

- i) é situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa;
- ii) é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação;
- iii) promove a colaboração em lugar da competição e
- iv) propõe a igualdade e idéias democráticas.

Se o interesse daqueles que apóiam a inclusão seja o de cumprir uma missão difícil e para tanto atingir o nível de uma sociedade que não cria barreiras para as pessoas com deficiência, mas as inclua de maneira democrática, muito ainda necessita ser feito. As orientações para esse longo processo vêm sendo historicamente criadas, mas foi na década de 1990 que as discussões tomaram dimensões internacionais por meio de acordos que orientam hoje a política de inclusão do nosso país.

Os parâmetros legais vigentes têm suas inspirações em exigências estabelecidas no exterior em conferências, congressos, encontros e discussões que geraram reflexões internas e resultaram em decretos, emendas e leis ao mesmo



tempo em que receberam um forte impulso ocasionado pela Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. São essas contribuições que serão exploradas a partir de agora com o objetivo de analisar mais profundamente a categoria da inclusão.

A Constituição Brasileira de 1988 no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto promulga a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família; com igualdade de condições de acesso e permanência na escola; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, aqui cabe frisar um ponto que mostra-se alvo de crítica dos inclusivistas, pois apresenta outras possibilidades fora da rede regular ao utilizar a expressão 'preferencialmente' também denominada como uma forma de excluir diante de uma suposta impossibilidade do poder público.

No capítulo VII, artigo 227 salienta que cabe ao Estado promover:

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

Preconiza da mesma forma, que é dever do Estado estabelecer leis que orientem a construção de estabelecimentos públicos e fabricação de veículos com o objetivo de garantir o acesso adequado às pessoas com deficiência. Anteriormente, no capítulo II enfatiza a proibição de qualquer discriminação no que se refere ao salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Esses e outros artigos da constituição procuram, na medida em que se mostra possível, garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais em espaços públicos. (BRASIL, 1988)

Outro dispositivo legal que ampara os direitos das pessoas com necessidades especiais é o Estatuto da Criança e do Adolescente que inaugura a década de 1990 com 267 artigos com o objetivo norteador de garantir direitos e a proteção integral às crianças e adolescentes de todo o território nacional. Um exemplo que pode ser verificado no artigo 54: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1990)

Entretanto, o decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 apresenta em toda sua redação uma preocupação com as políticas públicas destinadas às pessoas com necessidades especiais, pois regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, ou seja, dez anos mais tarde, vem dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, e dando outras providências. São 60 artigos que têm por objetivo o que o próprio documento decreta como “A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1999)

Trata-se de um documento que apresenta em seu texto a responsabilidade do poder público pelo cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, bem como, dos deveres de órgãos públicos na execução, fiscalização e implementação de alterações necessárias, como elaboração de planos e programas que visem melhor atender as pessoas com necessidades especiais nos mais diversos segmentos da sociedade, como é possível perceber no trecho a seguir:

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, 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, 1999)

Nesse mesmo documento dois órgãos assumem entre outras responsabilidades a de zelar pelo efetivo cumprimento do decreto e acompanhar políticas e ações, como também, propor estudos e campanhas que visem melhorar a qualidade de vida da pessoa com deficiência. Esses órgãos são: o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

A colaboração de acontecimentos internacionais fomentou discussões internas, mas, que posteriormente, tiveram continuidade. Um dos eventos responsáveis foi o realizado em Jomtien na Tailândia, também na década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na elaboração pelos membros participantes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com um

total de 10 artigos, que visava defender a educação básica para todos e que serviu de inspiração para muitos países.

No artigo 3, denominado Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, é relevante citar: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (ONU, 2010)

A Conferência Mundial de Educação Especial realizada Salamanca - Espanha em 1994 veio reforçar o compromisso em defender uma educação para todos, em especial, nessa ocasião, discutir a necessidade de garantir o acesso a todas as pessoas com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino, levantando a bandeira em defesa das pessoas com deficiência da seguinte forma:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1)

Esse evento trouxe como objetivo informar sobre as políticas e ações de governos, organizações internacionais e não governamentais sobre o que se fazia em política e também na prática na área da Educação Especial, usando como exemplo e divulgando experiências bem sucedidas em alguns países. Ao mesmo tempo em que incumbe as escolas de acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, dando início a um novo conceito - escola inclusiva, como também chama outros segmentos da sociedade na formação dessa escola inclusiva, como por exemplo, a organização de parcerias entre os governos interessados.

A Conferência colaborou de forma significativa no que tange à orientação desses governos a implementarem a educação inclusiva da seguinte forma: política e organização, fatores relativos à escola, recrutamento e treinamento de educadores, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias,

requerimentos relativos a recursos, ou seja, implementar a Declaração de Salamanca sobre princípios , política e prática em educação especial.

Da mesma forma de que a Declaração de Salamanca recebeu influências de ideais semeados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, mesmo se apresentando como eventos distintos, ambos levantavam o mesmo ideal- democratizar o acesso à educação para todas as pessoas; a Lei de Diretrizes Nacional na sua última versão de 1996 vem acompanhar a tendência de muitos países que demonstram se preocupar com a acessibilidade da pessoa com deficiência. Isso é possível perceber ao acompanhar o seguinte trecho:

### **TÍTULO III**

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

**Art. 4º.** O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] **III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. (BRASIL, 1996)

A mesma lei determina que a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais, oferecendo ao mesmo, quando necessário, apoio especializado na rede regular. Garantindo que esse direito seja assegurado salvo quando o aluno especial não puder integrar-se ao ensino regular. (BRASIL, 1996)

O mesmo capítulo orienta sobre a necessidade de serem criados pelos sistemas de ensino, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas de forma que se possível atenda às necessidades do aluno com necessidades especiais e garanta também a necessidade de formação profissional para atender esses alunos.

No mesmo artigo e, com seu conteúdo originado sob pressões internacionais, e que podem servir para discussões posteriores, apresenta-se em parágrafo único a tendência atual de se realizar os atendimentos *preferencialmente* na rede regular de ensino, como é possível acompanhar no trecho a seguir: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996)

Lacerda (2006, p. 3) define inclusão como sendo: “Um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos [...]”

Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) se referem ao pensamento de inclusão e respeito às diferenças da seguinte forma: “É preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar”.

Dessa forma, admitir pessoas com deficiência nos meios sociais já representa um grande passo se analisarmos o decorrer da história, mas, ainda mostra-se necessário percorrer um caminho com tomadas discussões e tomadas decisões que irão refletir na sociedade não só no âmbito educacional, mas também no social, isso é, na vida em sociedade, tanto no campo da educação quanto no campo do trabalho.

Nessa perspectiva, Ferreira e Guimarães (2003, p. 44) tem a contribuir da seguinte maneira:

Nesse aspecto, releva refletir que incluir alunos com deficiências nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola com uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos com o ambiente externo e sua história.

Contudo, apesar das leis ou organismos legais virem a indicar um tênue rumo para a inclusão no sistema regular de ensino, o que ainda é possível perceber é que ainda há um distanciamento considerável entre o que preconizam as discussões em defesa da inclusão e as políticas públicas de inclusão vigentes, pois não são elaboradas e discutidas pelas comunidades, mas sim, partem de discussões de um grupo de pessoas com interesses políticos, que baseiam muitas vezes suas discussões para questões restritas diante da complexidade que a inclusão exige, como o acesso, por exemplo.

Entretanto, a inclusão vai muito além de se garantir o acesso dos alunos com necessidades especiais à rede regular de ensino, diz respeito ao acesso, a qualidade, a formação profissional, o financiamento e, como afirma Mendes (2006, p. 402) significa “traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas, requer conhecimento e prática.”

Nesse sentido, cabe buscar meios para compreender o que significa a perspectiva de inclusão nos discursos do governo, de que maneira é possível preparar para a cidadania num contexto em que a noção de democracia em nossa sociedade vem mostrar cotidianamente que as relações sociais são conflituosas, as desigualdades são acentuadas e que a educação vigente não se mostra comprometida com a formação de uma consciência crítica.

O sucesso da inclusão é multideterminado, pois não depende exclusivamente de uma determinada política, mas de decisões e providências contextualizadas. Fala-se multideterminado ao se referir a um envolvimento coletivo, engajamento de políticos, pesquisadores, profissionais da educação, prestadores de serviços, as pessoas com necessidades especiais e seus familiares com um objetivo em comum: garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente se possuem necessidades educativas ou não.

Ademais, é necessário que concepções de cidadania e igualdade sejam analisadas na perspectiva de uma educação inclusiva eficiente e não na formulação de políticas de aparência que ludibriam os interesses daqueles que realmente necessitam da atuação de um Estado democrático e justo.

As discussões acerca da categoria inclusão não se encerram nesse momento, mas terão continuidade por meio de novas leituras e consulta aos documentos exarados por órgãos legais que orientam a educação nacional com o objetivo de se analisar com mais rigor essa categoria.

### 3.2 NEOLIBERALISMO: Uma análise a partir da década de 1990

*“[...] Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. [...]”*  
(Perry Anderson, 1995).

A categoria neoliberalismo apresenta-se como um conceito fundamental para a compreensão da educação inclusiva brasileira no século XXI, ou seja, no período histórico em que é analisado o objeto das políticas públicas de inclusão, pois é no contexto do neoliberalismo que as políticas públicas da educação são postas em

vigência e, conceitos como igualdade e cidadania apresentam-se de forma peculiar, evidenciando-se revestidos de significados específicos na formação social sob o modo de existência capitalista.

O aprofundamento teórico acerca da ideologia e da prática política do neoliberalismo permitirá realizar uma análise com mais atenção da estrutura política, econômica e da ideologia que mudou a forma de ver o mundo social e suas relações, uma corrente de pensamento que desde o início do século XX idealizada pelo liberal Ludwig von Mises e de seu principal seguidor Friedrich von Hayek, a causa do neoliberalismo tomou expressão e passou a orientar as políticas nos países mercantilistas.

O que se pretende nesse momento não é realizar um estudo do percurso histórico do neoliberalismo, mas torna-se imprescindível aproximar-se dessa ideologia como forma de entender os aspectos econômicos e políticos que defende a livre iniciativa e a competição, entendidas como base da propriedade privada e, que de forma ideológica altera as relações sociais na sociedade capitalista.

Para fazermos essa abordagem acerca da ideologia do neoliberalismo recorreu-se a autores como Moraes (1997, 2001), Souza (1995), Laurell (2002), Herrera (1998), Marín (1998), Carcanholo (1998), Gentili (1999), Friedman (1980), Hayek (1990), Anderson (1995),

A política neoliberal traz no seu prefixo *neo* um significado de novidade, e no sufixo, a retomada do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. E é nesse vínculo entre o novo e o já conhecido, que o movimento procura fortalecer suas ideias, ao se tratar de uma linha de pensamento conhecida, busca na utilização do discurso de inovação uma forma para sua legitimação e, concretização em cada momento de suas idéias que trazem como consequências as desigualdades sociais, o acesso restrito aos direitos básicos e conflitos entre a classe burguesa dominante e a classe trabalhadora.

O objetivo dos neoliberais era justificar a doutrina liberal e fortalecer o combate antiabsolutista, ou seja, um duelo contra a intervenção do Estado revestida do Estado de bem estar - social (que surge para recuperar o poder do Estado), a planificação e intervenção estatal na economia ao mesmo tempo em que também travava uma luta com os sindicatos e centrais sindicais, que segundo os neoliberais, além de causarem despesas, os sindicatos exigiam um investimento sem retorno para o Estado.

Faz-se necessário primeiramente tomar como ponto de partida para a análise sobre o neoliberalismo, retomar os acontecimentos que o antecederam no século XVIII, o liberalismo, como uma ideologia política, um movimento que surge de maneira gradativa, como oposição às monarquias absolutas e ao regime econômico vigente na época, o mercantilismo.

Para Moraes (1997) o liberalismo clássico mostra-se diretamente relacionado à publicação da obra *A Riqueza das Nações* de Adam Smith em 1776 e torna-se a partir desse momento um marco para as discussões sobre a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo a atuação do Estado. Essa redução no papel estatal se refere à segurança interna e externa, à garantia dos contratos e à responsabilidade por serviços essenciais à utilidade pública, mas em contrapartida, à limitação da atuação do Estado está a livre atuação dos agentes econômicos.

Segundo a doutrina liberal, a adoção destas práticas políticas seriam capazes de revelar de maneira espontânea as necessidades de cada indivíduo em sociedade, seria capaz de identificar a eficácia das empresas e dos empreendedores, lhes atribuindo valores. Sobre as virtudes da prática do pensamento liberal, Moraes (1997) retoma o discurso de Smith para exemplificar e sintetiza:

Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são os mais vantajosos para a sociedade [...]. Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade. (MORAES, 1997, p. 4)

A conhecida expressão que se tornou uma fórmula para os economistas liberais denominada de 'mão invisível', refere-se a um sistema que para Smith seria simples e óbvio, a liberdade natural. Isto significaria liberdade para qualquer indivíduo desde que não violasse as leis da justiça, em nome de seus interesses e de sua maneira, por meio de seu trabalho ou capital tivesse a liberdade de participar de concorrências com outro indivíduo ou categoria de pessoas. (MORAES, 1997)

Em 1817, David Ricardo amplia os argumentos de Smith para uma proporção internacional, organizando naquele um discurso sobre as virtudes da divisão do



trabalho embasadas pela doutrina das ‘vantagens recíprocas’ assim denominadas por Ricardo. O mercado, nesse sentido, passa a ser visto como o melhor caminho para a eficiência, a justiça e a riqueza. E sobre isso, Moraes (1997) explica:

Eficiência, porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais eficiente e mais econômico. Justiça, porque estimula a dedicação ao trabalho e recompensa a engenhosidade. E riqueza, já que pelo aumento geral de volume de produtos, difunde-se o benefício de modo geral. Os resultados, nos limites da liberdade, são a paz e a harmonia internacional. (MORAES, 1997, p. 5)

É no discurso de Adam Smith que a ‘mão invisível’ do liberalismo mostra-se mais eficiente que a ‘mão visível’ do parlamento ou dos regulamentos estatais, a seu ver, eram como “inimigos do progresso”. Uma nova proposta que passava naquele período a negar e criticar ferrenhamente o mercantilismo.

Segundo Moraes (1997) o pensamento liberal, constituído basicamente no final do século XVIII, era orientado por dois eixos de princípios programáticos, o primeiro, que defendia a procura por interesse, própria do indivíduo que o conduzisse ao ajustamento entre ele e os outros sob a atmosfera da harmonização de diferentes esforços e vontades e o segundo, que defendia que o poder político deveria ser cuidadosamente limitado pela lei. Desenhava-se no ideal liberal a liberdade individual, a crítica à intervenção estatal e o elogio das virtudes reguladoras do mercado.

Sobre o liberalismo, cabe nesse momento, a reflexão de que ele apresenta uma concepção de mundo que influencia o senso comum, em todos os segmentos da sociedade, expressando noções específicas de individualidade, liberdade, democracia, ética, direito, cidadania, entre outros. Conceitos que inicialmente passam a ideia de liberal, mas que mascaram o que na realidade são e não deixam evidenciar, o fato de que esses conceitos são na verdade, limitados.

Para Moraes (1997) se o marco do liberalismo clássico foi Adam Smith com sua obra *Riqueza das Nações* em 1776, o neoliberalismo tem seu manifesto fundador, por Friedrich von Hayek com a publicação *O caminho da servidão* em 1944. Um marco juntamente com uma conferência que deu origem à Sociedade Mont Pèlerin, na Suíça em 1947. Trata-se de uma obra que tem como conteúdo uma crítica acirrada a todo e qualquer pensamento socialista independente de que partido tivesse origem, apoiando enfaticamente a ideia de um Estado que

interferisse de alguma forma na liberdade do indivíduo e na competição criadora, tidas como base para a prosperidade humana.

Moraes (2001) sintetiza as principais ideias neoliberais da seguinte forma:

Elas acentuam duas grandes exigências gerais e complementares: privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer. (MORAES, 2001, p. 35)

As diretrizes da política neoliberal pressupõem mudanças estruturais também na organização das classes sociais, na medida em que fortalece uma classe e enfraquece a outra. Beneficia-se enquanto ideologia porque gera o conformismo e consolida o senso comum, por meio de um conservadorismo, que na verdade significa uma revolução passiva. Nesse sentido, a revolução passiva é conquistada pela hegemonia da ideologia neoliberal, quando há o equilíbrio entre domínio e direção e, muitas vezes, com sinais antidemocráticos acentuados, mas que são imperceptíveis pela sociedade civil. (MORAES, 2001)

Sobre a ideologia neoliberal, Souza (1995) afirma que se trata de uma concepção ideológica não construída a partir da realidade, mas sim de fragmentos dessa realidade, tornando-se muito mais uma expressão de desejo e da subjetividade daqueles que a formularam do que a necessidade real de uma sociedade. O mesmo autor comenta que o neoliberalismo não se mostra como teoria científica, tampouco uma corrente científica ou uma doutrina é sim, uma ideologia, ou melhor, “o elemento central da ideologia da oligarquia financeira que domina o mundo, na atual etapa do capitalismo.” (SOUZA, 1995, p. 9)

Toda a sociedade apresenta a necessidade de uma ideologia como elemento de coesão social, a ideologia dominante é por sua vez a ideologia da classe dominante, que por meio das aparências, vem mostrando como necessidades de toda a sociedade as necessidades apenas do grupo dominante usando a coesão sobre a classe e dos setores dominados.

Souza (1995) acredita que o neoliberalismo mostra-se como uma ideologia frágil, pois necessita a todo instante, colocar em prática atitudes opostas aos seus discursos. Um exemplo é o discurso pela liberdade do indivíduo e a defesa do neoliberalismo sobre essa bandeira, mas acaba por violentá-la toda vez que em

detrimento da pressão do sistema capitalista, exclui a classe trabalhadora do acesso ilimitado à cidadania e democracia.

O discurso da liberdade amplamente defendido pelos neoliberais ganha um reforço diante dos limites do Estado e dos problemas que afligem as camadas sociais que dependem da atuação do Estado, mas não a encontram e, se assim conseguem, são atendidos por serviços ineficientes.

Os neoliberais fazem uso dessa situação e acirram sua luta em defesa das privatizações em setores que antes eram de responsabilidade do Estado, como saúde, educação e previdência. Situação que se mostrou mais necessária para a transferência de poderes com a expansão do comércio, ou seja, a “mundialização financeira” (MORAES, 2001) absolutamente estabelecida no final dos anos 70 e com a crise em 1971 nos Estados Unidos, sem dúvida a maior economia da época, uma crise que vinha silenciosamente consumindo os cofres americanos, mas que em 1974 e 1975 atingiu as economias mais desenvolvidas na forma de uma estagnação generalizada.

De acordo com Souza (1995) na década de 1980 houve uma estagnação também nas economias do Terceiro Mundo, como eram chamados, atingindo mais tarde também os países socialistas. Moraes (2001) complementa caracterizando o século XXI como um caminho de queda, penitência e redenção. Nesse contexto, os neoliberais atuam com um discurso primeiramente apontando os pecados ocasionados pela atuação de um Estado intervencionista.

Dentre as acusações dos neoliberais estão: a regulação legislativa; a atuação do estado-empresário; oferta de bens públicos e os serviços de proteção social; o Estado transforma-se em instrumento de grupos de pressão, a medida adota políticas públicas; o aumento de despesas públicas e o crescimento de encargos tributários por parte do Estado provocam desestímulo ao trabalho. (MORAES, 2001)

Para resolver esse problema, os neoliberais sugerem medidas que imbuídas de interesses, implicam em uma penitência para o Estado que tem suas atividades restritas à medida que com a globalização financeira, a liberação da economia mundial e a internacionalização das atividades econômicas acabam por restringir o poder estatal.

Na opinião de Moraes (2001), a ação neoliberal age em duas frentes opostas e, com conseqüências que aparentemente não são perceptíveis pela sociedade, mas acabam por dismantelar regulações conquistadas ao longo da história por

categorias que passam a não ter representatividade, como os movimentos trabalhistas. Isso ocorre quando há uma transferência de competência para as coletividades locais, por exemplo, manutenção de escolas e responsabilidade por serviços urbanos, caracterizando um movimento para baixo.

O movimento para cima refere-se quando os Estados nacionais cedem parte de suas competências para outros organismos, por vezes, internacionais. É o caso do Grupo dos Sete, atualmente, na primeira década de século XXI, Grupo dos Oito (G-8), com a adição da Rússia; Organização Mundial do Comércio (OMC); Comissão Europeia, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Essa transferência delega poderes de administração supranacional e o Estado deixa de ser fonte de regulamentações para as políticas internas. (MORAES, 2001)

Para Moraes (2001) o pensamento neoliberal teve três grandes representantes Friedrich August von Hayek, Milton Friedman e James M. Buchanan.

O economista liberal americano Milton Friedman que na companhia de George Stigler disseminam o pensamento liberal de maneira hegemônica e foram os responsáveis pelo lançamento ideológico em território chileno em cooperação com a Universidade Católica do Chile.

Posteriormente, o acordo realizado no Chile, transformou-se em um treinamento para economistas que mais tarde vieram a auxiliar o governo de Pinochet (1973-1989) considerado um experimento neoliberal a céu aberto. Essa prática política no Chile ganhou relevância mundial na década de 1980, principalmente nos governos conservadores de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979 e Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980, compreendida como uma nova fase para o capitalismo, a globalização associada ao ressurgimento do liberalismo econômico. Uma revitalização do liberalismo em oposição político-ideológica à crise de 1970, a ineficiência do Estado e a declínio do socialismo. (MORAES, 2001)

Os conceitos básicos para Milton Friedman eram capitalismo e liberdade, um binômio que, segundo o economista, oferece a oportunidade de prosperidade material ao indivíduo. Apresentava como sua filosofia a defesa do exercício livre do mercado, sem as distorções provocadas pelas intervenções além de defender que os problemas da sociedade teriam solução por meio da competitividade e liberdade absoluta. A ideia de Friedman sobre sociedade e governo é compreendida na seguinte citação: “[...] uma sociedade que preserve e amplie a liberdade humana,

que mantenha o governo no seu lugar, conservando-o como nosso servo, e não deixando que se transforme em nosso senhor.” (FRIEDMAN, 1980, p. 49)

Uma liberdade ilusória, pois causa a impressão que se tem a liberdade de escolher, decidir o rumo das coisas por decisões individuais; um engano, porque a ideia de liberdade esconde o aprisionamento do indivíduo às condições pré-estabelecidas de um sistema que aprisiona o indivíduo e o submete a aceitar sem protestar o que lhe é imposto.

O terceiro importante personagem do neoliberalismo foi James M. Buchanan, também economista americano que defendia a ideia de estender as premissas da microeconomia ao comportamento político dos indivíduos. Uma teoria em que direito, política e economia deveriam apresentar uma estreita relação, bem como, saia em defesa de um rigor maior por parte das autoridades sobre a questão do equilíbrio fiscal. (MORAES, 2001)

É possível perceber que os representantes do pensamento neoliberal nesse período, eram economistas e isso não ocorreu coincidentemente. Trata-se de um capítulo da história caracterizado pelo clima decorrente da Guerra Fria e a disputa pela hegemonia entre dois grandes blocos: de um lado o representante capitalista, Estados Unidos; do outro, o representante socialista, a União Soviética sob a atmosfera de forte caráter ideológico e a presença marcante de matemáticos que desenvolviam teorias de economia com determinante influência nas políticas econômicas da época. (MORAES, 2001)

Segundo Laurell (2002) a crise econômica mundial no final da década de 1970, marca o ponto de partida para a ascensão da Nova Direita como força político-ideológica e, teóricos neoliberais apoiados no discurso de Hayek e Friedman se permitem explicar a crise e apresentam alternativas para sair dela. A solução partiria da explicação de que o mercado é o melhor mecanismo de recursos econômicos e da satisfação das necessidades do indivíduo. Dessa forma qualquer mecanismo que tivesse a pretensão de controlar ou suprimir a liberdade deveria ser evitado.

Laurell (2002) esclarece de que forma os neoliberais veem o Estado e suas intervenções:

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 pelo 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 comunidade. (LAURELL, 2002, p. 162)

Do ponto de vista dos neoliberais a solução para a crise estaria em reformular o mercado, o conceito de competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado como também, reduzir as funções relacionadas ao bem estar social e o combate ao igualitarismo, pois eles consideravam a desigualdade um motor de iniciativa pessoal e da competição entre os indivíduos.

No que se refere ao bem estar social, a posição dos neoliberais permite refletir o objeto de estudo em questão, a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, pois a teoria liberal a respeito do bem estar da sociedade está diretamente ligada à iniciativa privada. Na opinião dos liberais, o Estado só deve intervir para garantir o mínimo e aliviar a pobreza, atender quando o serviço privado não puder ou não quiser.

Apresentando como sua proposta uma política de beneficência pública ou assistencialista, mas com imposições sobre quais programas estariam disponíveis para atuar e quem deveria ser incluído nesse atendimento, evitando que fosse criada a ideia de direito. Em uma situação de necessidade extrema, o indivíduo que viesse a precisar da ação do Estado através de programas públicos, deveria comprovar 'condição de indigência'. (LAURELL, 2002)

Afastados o conceito de direito social, no contexto da sociedade capitalista e caracterizada pela desigualdade social, bem como, a ausência do dever do Estado na garantia de direitos, a política neoliberal mostra-se contrária à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais. À medida que o pensamento neoliberal acredita que a desigualdade é motor de iniciativa pessoal e isenta o Estado de assumir responsabilidades na disponibilização de serviços públicos ao indivíduo que necessita, como é possível acreditar que a inclusão de pessoas com necessidades especiais ocorra nas escolas regulares e públicas de forma significativa?

Laurell (2002, p. 163) elucida melhor as estratégias concretas idealizadas pelos governos neoliberais para reduzir a ação estatal no terreno do bem estar social: “a privatização do financiamento e da produção dos serviços, cortes nos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para grupos carentes e a descentralização em nível local.”

Essa gama de atitudes adotadas pelos neoliberais tem resultados que afetam principalmente a classe trabalhadora, pois os reflexos da política econômica adotada por governos neoliberais prejudicam acentuadamente o emprego, os salários e a distribuição de renda, conseqüentemente o aumento da pobreza e da exclusão social. É a predominância da política liberal de mercado dominando o campo social que vem caracterizando o neoliberalismo no século XXI de maneira acentuada nos países da América Latina. (LAURELL, 2002)

De acordo com Laurell (2002) o empobrecimento provocado por medidas neoliberais, associado a indiferença e até mesmo ataque aos direitos sociais, tem como resultado mobilizações sociais e resistência política organizada. Dessa forma, muitos políticos neoliberais latino-americanos fazem uso de um discurso negando a inspiração liberal ou maquiando de forma que pareça menos ofensivo, como é o caso do liberalismo social no México e de partidos políticos que negam ter sua ideologia política centrada no liberalismo, dizendo-se pertencer ao centrismo, por exemplo, centro-direita.

Entretanto, essa tática não é usada apenas por partidos políticos, mas também por organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional também alteraram seus discursos no decorrer do tempo com o seguinte objetivo, possível perceber no trecho de Laurell (2002, p. 173) “[...] justificar as privatizações e a retração estatal na esfera do bem estar social como o melhor caminho de se alcançar maior equidade, já que ao poupar recursos dos programas universais, o Estado pode usá-los para subsidiar os pobres com programas sociais básicos.”

A situação dos países da América Latina difere de países europeus e dos Estados Unidos, uma vez que a própria realidade caracteriza-se pela pobreza majoritária, subemprego, desemprego e questão salarial insignificante, agravam-se com a adoção de políticas que eliminam instituições solidárias ou coletivistas, como é defendido pela doutrina liberal. Dessa forma, com a adoção de políticas que se distanciam a cada dia “universalismo dos direitos sociais” (LAURELL, 2002, p. 175) gera um retrocesso para o século XIX num retorno do Estado Assistencialista.

Para Herrera (1998) é necessário perceber que o neoliberalismo vai além de um sistema composto por medidas de política econômica adotado por países ao substituir as concepções (neo) keynesianas que entrava em crise na década de 1970. Pois com o passar do tempo, foi possível perceber que as concepções

neoliberais constituem a abordagem multidimensional do mundo, caracterizada por aspectos políticos, institucionais, sociais, éticos e filosóficos, entre outros. Por isso, ao decidir realizar uma análise crítica acerca do neoliberalismo, não deve ser feito apenas no campo econômico, mas de forma multifacetada.

A forma como o neoliberalismo se estabeleceu em países latino-americanos, evidencia a credibilidade e legitimidade em nível mundial na adoção de tais medidas, dificultando que ele fosse visto como um sistema teórico contraditório. Denominando-se como um conjunto, que segundo Herrera (1998) pode ser definido como um conjunto de argumentações e políticas necessárias em uma situação ofensiva no cenário capitalista, diante de manifestações de desequilíbrios econômicos. Usando como argumento a necessidade na adoção de tais medidas, os principais grupos capitalistas aproveitaram aproveitar o ‘arranque’ de ações e medidas defensivas para possibilitar que o “sistema capitalista passasse a uma situação ofensiva”. (HERRERA, 1998, p. 122)

Os avanços técnico-científicos conquistados nas últimas décadas somando-se ao discurso dos neoliberalistas têm servido de argumento para a expansão e sustentação das tendências globalizadoras.

As relações econômicas e políticas internacionais estão caracterizadas no século XXI, pelo dinâmico alcance das políticas neoliberalistas, influenciando as políticas nacionais ao atribuir um considerável valor aos fatores externos. O livre jogo das forças de mercado, sob ação da concepção neoliberal, recebe uma importância maior, influenciando diretamente as economias nacionais e internacionais, caracterizando-se dessa forma, uma dependência na tomada de decisões sobre os principais problemas mundiais.

Para Herrera (1998) são problemas mundiais concentrados no poder de um grupo seleto de personagens internacionais, um exemplo é a influência de organismos internacionais como Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio no estabelecimento de normas rígidas para países em desenvolvimento em benefício de potências mundiais.

Mesmo com a permanente aplicação de políticas neoliberalistas em países latino-americanos, o mercado tem demonstrado uma incapacidade de solucionar ou amenizar os problemas que afetam principalmente a classe trabalhadora, pois ao mesmo tempo em que impulsiona o crescimento em alguns segmentos da sociedade capitalista, é possível perceber que são criados problemas ainda mais



graves, como a lacuna existente entre a economia real e a economia especulativa. (HERRERA, 1998)

Para Herrera (1998) a contradição neoliberal também se faz presente nos discursos pela democracia na tomada de decisões internacionais, quando a participação nacional fica restrita nas decisões de grupos políticos e economicamente dominantes, ou nas discussões nacionais, quando vivenciamos uma experiência de democracia formal, garantida pelo voto, multipartidarismo, entre outros, mas a democracia real não nos é permitida vivenciar, quando nem todos têm o acesso à saúde, educação, alimentação, habitação e segurança.

Contradição que para Marín (1998) é definida como “Essa contradição fundamental do capitalismo é agravada pelo neoliberalismo.” (p. 131). Segundo a autora, as políticas neoliberais têm elevado a super exploração do trabalho, por meio de trabalho terceirizado, subcontrato, trabalho a domicílio, extensão da jornada de trabalho, ou seja, o que para os neoliberais mostra-se como uma ‘flexibilização’, com o adjetivo de ‘qualidade total’ ou ‘reengenharia’, na realidade tem como consequência o aumento do desemprego, dos bolsões de pobreza, a exclusão, desintegração social além de aguçar as segregações e as discriminações. Marín (1998) vai mais longe quando diz que “neoliberalismo é a antidemocracia levada ao extremo”. (MARÍN, 1998, p. 133)

As críticas ao neoliberalismo baseiam-se no argumento que mesmo ele tendo conseguido de certa forma uma estabilidade monetária, tal provento foi à custa de debilidades reconhecidas pelos próprios organismos internacionais como o fracasso do ponto de vista econômico e, principalmente, do ponto de vista social.

A realidade brasileira e a implementação do projeto neoliberal datam do início dos anos 90, no governo de Fernando Collor de Mello, dando início às reformas de Estado, em um processo de desregulamentação econômica, abertura do mercado e a planificação da economia. A reforma de Estado no período Collor não teve o desempenho esperado e a crise política nesse período, teve como resultado o processo de impeachment, assumindo como seu sucessor o vice Itamar Franco. Nesse período, interromperam-se as reformas de Estado, uma vez que as atenções do então presidente passaram a ser as políticas internas. (CARACANHOLO, 1998)

Durante o governo de Itamar Franco, assume como Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso que institui juntamente com uma equipe de técnicos o plano econômico que tinha como missão controlar a inflação e proporcionar o

retorno do crescimento. Era o Plano Real como uma retomada na reforma de Estado. No mesmo ano em que o plano Real era implementado no Brasil, Fernando Henrique Cardoso assume como presidente com um discurso que negava a adoção da política neoliberal, embora que os fatos e as políticas adotadas naquele período não deixassem dúvidas. (CARACANHOLO, 1998)

Em 1996 circulou no âmbito acadêmico um texto de autoria do diretor de assuntos internacionais do Banco Central no qual explicitava a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo de Fernando Henrique Cardoso como é possível perceber no segmento abaixo: “Na verdade, este ensaio procurará argumentar que será justamente o processo de abertura, através de seus efeitos sobre o dinamismo tecnológico do país, que definirá os contornos básicos do novo ciclo de crescimento”. (CARCANHOLO, 1998, p. 27-8)

Nessa situação, o Brasil passa a se ajustar a nova realidade intensificando o processo de abertura com consequências marcantes deste período como privatizações, recessão econômica, aumento do desemprego, da dívida externa, conflitos sociais, aumento do trabalho informal, a invasão das empresas multinacionais e privatizações de empresas estatais são alguns dos resultados que marcaram o período de política neoliberal durante o governo FHC; consequências sentidas principalmente pela classe trabalhadora.

De acordo com Anderson (1995) os resultados do neoliberalismo vêm comprovar que economicamente ele não atingiu as expectativas de revitalização do capitalismo, que socialmente, ele atingiu resultados visivelmente percebíveis, fortalecendo a desigualdade social, mas o sucesso maior veio no âmbito da política e da ideologia, pois foram capazes de disseminar a ideia de que não há alternativas que não seja a de aceitar as ideias neoliberais, mesmo quando a negamos. Anderson (1995) denomina esse fenômeno de abrangência e predomínio das ideias neoliberais de hegemonia e defende que se faz necessário pensar em saída, mas que no momento, essa alternativa ao neoliberalismo ainda não surgiu.

O discurso neoliberal influenciou de forma decisiva o rumo da economia, política, cultura e dos serviços básicos, como educação, saúde e previdência. Cabe nesse momento, fazer uma breve análise, que posteriormente será aprofundada, a respeito do pensamento neoliberal na educação, especialmente na educação inclusiva, haja vista, ser esse o objeto desse estudo.

A retórica neoliberal designa à educação um papel estratégico no momento em que concebe a escola no âmbito do mercado e de mecanismos de gerenciamento e o papel da esfera pública mostra-se retraído ao administrar e reconhecer a educação como papel do Estado, deixando a desejar o cumprimento de oferecer uma educação para exercício da cidadania como está previsto em lei. (ANDERSON, 1995)

Dentre os objetivos direcionados à educação na perspectiva neoliberal apresentam-se os seguintes: atrelar a educação escolar uma preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica sob as necessidades do mercado; fazer uso da instituição de ensino público um veículo na transmissão da ideologia hegemônica do neoliberalismo, usando-a na sua função reprodutora; configurar sistemas escolares como se fossem mercados educacionais e realizar por meio de políticas de reforma de Estado um processo de privatização do ensino. (ANDERSON, 1995)

Diante dos pressupostos que orientam a política neoliberal na sociedade capitalista do século XXI no campo educacional, torna-se visível a mercantilização da educação, onde a educação passa a ser vista como mercadoria, o aluno um cliente e o ensino uma prestação de serviço, evidencia-se uma realidade que vem gerando uma despolitização da educação. Sendo assim, fica difícil explicitar como nesse cenário, os conceitos de cidadania e igualdade podem ser analisados.

Como afirma Gentili (1999, p. 247) sobre a cidadania desvinculada da garantia de amplos direitos: “A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria cidadania fica restrita a uma mera formulação retórica sem conjunto algum.”

A mesma análise, agora sobre a democracia e o direito à educação, o autor reitera que somente é possível se pensar em educação numa perspectiva democrática quando houver de fato um conjunto de instituições que garantam a concretização e a materialização desse direito. Na perspectiva democrática, a conquista pelo direito não pode beneficiar apenas uma categoria, nesse sentido, torna-se privilégio.

Nesse cenário de contradições, cidadania e igualdade mostram-se com significados restritos quando discutidos no contexto do neoliberalismo, pois categoricamente delimitam-se os direitos e é suprimido o significado de cidadania.

### 3.3 IGUALDADE: Uma análise da igualdade formal à igualdade substantiva

*“[...] quando se fala em Educação, são as pessoas com Deficiência que têm direitos a serviços que as promovam a uma plena igualdade de oportunidades; não são os sistemas educativos que se podem arrogar o direito de atender e proporcionar esta igualdade só a certos tipos de alunos.”*

*(David Rodrigues, 2008, p. 14)*

O ingresso de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino tem sido amplamente discutido por pesquisadores da área da educação. Preocupados em discutir a problemática e, envolvidos pelo assunto que se mostra em evidência nos debates acadêmicos, a Educação Inclusiva compromete-se em atender alunos com necessidade educativa especial. Um grupo numeroso e heterogêneo e que segundo Rodrigues (2008, p. 11) “particularmente vulnerável a desigualdade e exclusão.”

Segundo o mesmo autor, a vulnerabilidade à exclusão mostra-se relacionado ao fato de ser construída a ideia que a conquista da igualdade de oportunidades dependeria exclusivamente do indivíduo, ou seja, delegando-se ao sujeito a responsabilidade por ter ou não igualdade de oportunidades. Nesse sentido, fica claro que a pessoa com deficiência era, e, infelizmente, ainda é responsabilizada por não corresponder às oportunidades a ela correspondidas.

A análise da categoria igualdade e sua interlocução com o tema objeto desse estudo, a inclusão das pessoas com necessidades especiais, parte da leitura de produções dos seguintes autores: Rodrigues (2008), Bobbio (1988, 1996, 1995), Rousseau (1973), Mészáros<sup>27</sup> (1995, 2001, 2002, 2005, 2007), Marx (2010), Miranda (2009) e Cury (2002, 2005). Uma análise que parte da igualdade formal e avança para a igualdade substantiva.

---

<sup>27</sup> O húngaro István Mészáros, professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, é um dos principais pensadores marxistas da atualidade. Autor de obras como *A teoria da alienação*, *O poder da ideologia*, *Para além do capital*, *O desafio e o fardo do tempo histórico* e *A educação para além do capital*, entre outras obras explicitam a postura de Mészáros diante do domínio capitalista. Mészáros aborda a igualdade substantiva como forma de se posicionar de maneira crítica e participativa frente à igualdade formal, implantada em tempos de exploração do capital. O autor retoma alguns elementos Marxistas entre eles, a teoria da alienação e constata que a educação (em si) nada pode contra o capital. Sua postura em defesa de uma educação que promova a “transformação social ampla emancipadora” aponta como tarefas atuais do pensamento e da ação revolucionária no campo da educação e do trabalho – da emancipação humana.

A igualdade de oportunidades não se refere exclusivamente “ao foro individual”, mas sim pela articulação entre o sujeito e o seu envolvimento, isto é, corresponde a uma interlocução entre a pessoa e o seu entorno. (Rodrigues, 2008)

Bobbio (1996) então discorre sobre igualdade de oportunidade considerando-a como um dos pilares do Estado de democracia social, denominando a igualdade como *chance*, mas que da mesma forma necessita ter um conteúdo de referência sobre situações específicas, assim como, historicamente determinadas. Caso contrário, a *chance* não passará da aplicação de regras de justiça, ou seja, aplicando-se no caso de uma competição entre vários indivíduos com objetivos em comum, onde um só alcançará o objetivo. Essencialmente, a igualdade de oportunidades tem como objetivo permitir que todos os membros de determinada sociedade mostrem-se em condição de participar de uma competição vitalmente significativa, mas com posições iguais.

Para contrapor ao defendido por Bobbio (1996) a crítica tenaz de Mészáros (2005) para a ideia de igualdade de oportunidade, quando demonstra que todas as reivindicações por igualdade postas na atualidade são encorajadas por “defensores do sistema do capital em suas idealizações da sociedade industrial moderna e da sociedade de mercado com suas preocupações sociais.” (Mészáros, 2005, p. 2)

Na concepção de Mészáros (2001) mesmo após promessas governamentais de redução da desigualdade durante as últimas décadas, o que de fato ocorreu foi um aumento da desigualdade. Desigualdade que não ocorre apenas em países em desenvolvimento, mas no “norte desenvolvido” também.

Para o autor, esse desenvolvimento regressivo está relacionado com a falsa oposição entre “igualdade de resultados” (termo socialmente desafiante) e “igualdade de oportunidades” (o termo oportunidade, para o autor, encontra-se desprovida de todo o conteúdo e vazio de resultados) e complementa da seguinte maneira: “igualdade é volvido numa justificação ideológica da negação prática efetiva de todas as reais oportunidades de todos os que delas precisam”. (MÉSZÁROS, 2001, p. 2)

Mészáros (2002) esclarece que a ideia de igualdade de oportunidades, na verdade se sustenta na supressão de uma verdadeira igualdade defendida pela classe dominante no sistema do capital, maquiando as oportunidades que querem oferecer. E, isso significa manter as desigualdades como se nada tivesse sido feito para combatê-las. Daí a necessidade da crítica para e na sociedade que *a priori*

exclui as possibilidades de uma verdadeira igualdade e depois disponibiliza mecanismos supostamente eficientes de combate a desigualdade, mas que na essência, sem efetivo resultado para os desiguais.

No intuito de contextualizar a desigualdade latente em nossa sociedade, o mesmo autor argumenta que por muito tempo, as pessoas foram induzidas a acreditar que os problemas seriam resolvidos com o advento da modernização e, conseqüente desenvolvimento, socialmente neutro. O que se pode comprovar é que se trata de uma ilusão para aqueles que não têm papel decisivo e dependem de uma mudança que a tecnologia, por exemplo, não trouxe. O desenvolvimento tecnológico trouxe benefícios ao que já detinham o controle social, para os demais, a grande maioria, o gosto amargo do desemprego e da desigualdade. (MÉSZÁROS, 2002)

Diante de toda a discussão acerca da igualdade de todos, igualdade perante a lei, igualdade jurídica, de oportunidades, é na explanação da igualdade de fato que Bobbio levanta para reflexão uma análise mais complexa, quando discute de que maneira, as formas e os modos para que essa igualdade venha a ser pretendida e realizada serão determinadas?

Muitas perguntas deverão ser respondidas para que seja definida para que a igualdade em meio à desigualdade se estabeleça, entretanto, dentre todos os questionamentos levantados pelo autor, o que lhe parece mais igualitário é o defendido por Marx.

Marx e Engels (2010) em *Crítica ao Programa de Gotha*, datada em um contexto histórico distinto (1875), compõe-se de um conjunto de observações críticas ao projeto de programa do futuro partido operário alemão unificado. Marx e Engels compartilhavam da ideia de se fundar um partido socialista único da Alemanha, mas evidenciavam o compromisso ideológico com os lassallianos e submetiam-no a uma intensa crítica. Dentre as críticas apontadas está a defesa de que o direito só se justifica sob uma medida igual, mesmo diante de indivíduos desiguais, ou seja, “sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual”, indivíduos quando olhados exatamente sob um determinado aspecto. E, enfatiza que “para evitar todos estes inconvenientes, o direito não teria que ser igual, mas desigual.” (MARX, 2010, p. 7)

Nessa resposta a um grupo da social-democracia alemã, Marx esmiuçadamente tece uma crítica tomando como ponto de partida a categoria do

trabalho, pois para Marx o direito se limita pela estrutura de poder no contexto do capitalismo.

O século XIX se caracteriza pela luta da classe trabalhadora ao exigir uma igualdade enquanto acesso a propriedade cada vez maior, o que chegou a ser temido pelo liberal Tocqueville, mas a pressão para uma igualdade maior também serviu de mola propulsora ao desenvolvimento no percurso da história.

Sobre direito igual, naquele contexto, Marx define em princípio, como um direito burguês porque estabelece uma limitação ao delegar aos produtores um direito proporcional ao trabalho prestado por eles, e a igualdade, medida pelo mesmo critério, ou seja, o trabalho. Nesse contexto, muitas indagações são possíveis, quando ao se utilizar o trabalho como sistema de medidas na aquisição de direitos ao não se considerar a intensidade e o tempo de trabalho realizado, tampouco as características individuais do trabalhador. (MARX, 2010)

Em um grupo de sujeitos desiguais, Marx defendia que a aplicação de uma medida igual somente poderia ser utilizada quando considerados pontos de vistas iguais, quando olhados sob um determinado aspecto. Então, “para igual trabalho e, por conseguinte, para igual participação no fundo social de consumo, uns obtêm mais do que outros, uns são mais ricos que outros”. (MARX, 2010, p. 5)

Com o intuito de contextualizar o pensamento marxista, de que os homens são mais iguais com relação às necessidades do que em relação às capacidades, pode-se observar que essa defesa foi realizada numa aspiração do comunismo de um dado momento histórico e como ele mesmo aspirava *uma fase superior do comunismo*. Para quando não houvesse mais a subordinação do indivíduo em detrimento da divisão do trabalho, quando não houvesse mais a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e o trabalho visto apenas como um meio de vida, mas como uma necessidade vital. Daí sim, nesse modelo de sociedade, poder-se-ia defender o seguinte ideal de direito: “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades.” (MARX, 2010, p. 5)

Retomando a análise da *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx, naquele contexto histórico, também tece uma crítica à educação popular geral e *igual* a cargo do Estado. A crítica vem argumentar que se em uma sociedade caracterizada pela desigualdade é possível que o Estado assuma o papel de educador – o que é severamente condenado por Marx - ao mesmo tempo em que não acredita na possibilidade de que uma educação pode ser igual para todos, pois a classe

dominante não se sujeitaria a receber a mesma educação pública oferecida ao proletário. (MARX, 2010)

Uma crítica que ainda mostra-se evidente na nossa sociedade ao se questionar se as políticas públicas de inclusão, que levantam suas bandeiras em defesa de uma igualdade na educação ao promover a inclusão, estão de fato desenvolvendo políticas que efetivamente possibilitem o acesso, mas também a permanência dos alunos nas escolas regulares sejam alunos com necessidades especiais ou não.

A respeito da igualdade e de como ela é entendida em diferentes formas de governo, sejam liberais ou igualitários, Bobbio (1988) esclarece que para o liberal, o fim principal é a personalidade individual, mesmo que em nome do desenvolvimento da personalidade mais rica e dotada, haja um comprometimento do desenvolvimento da personalidade mais pobre e menos dotada; já para os igualitários, o objetivo principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que isso acarrete diminuir a liberdade dos singulares, ou seja, de uma minoria, historicamente privilegiada.

Uma antítese evidente quando tomado como discurso do liberalismo, “a defesa ilimitada da propriedade privada” e a liberdade econômica como fundamento de todas as outras liberdades. Em contrapartida, “a crítica à propriedade privada como a origem da desigualdade entre os homens” é o que distingue o socialismo, bem como, a eliminação total ou parcial da liberdade econômica, como projeto para uma sociedade futura. (BOBBIO, 1988, p. 80)

Talvez, essa visão venha explicar a trajetória das políticas adotadas pelo governo sobre diferentes setores, dentre eles o da educação, que em detrimento de uma minoria, mais rica e dotada, interesses e principalmente necessidades de uma maioria, não façam parte das discussões e projetos políticos.

De acordo com Miranda (2009) nesse contexto, se os conceitos de igualdade e liberdade estão interligados pela ideia de propriedade, a possibilidade de realmente se efetivarem como princípio mostram-se comprometidos desde a sua base, pois uma sociedade “que se firma no princípio formal de igualdade” é caracterizada pelas desigualdades sociais que ela mesma promove. Nesse sentido, o princípio de igualdade quando presumido na sociedade capitalista, exige um investimento muito alto e mostra-se apenas como um aparato legal, ou seja, uma igualdade formal, mas que na essência não solucionam as desigualdades, dando



conta apenas de justificá-las, pois se caracterizam por serem medidas fracas, sem alcance efetivo.

A respeito da igualdade, Mézáros (1995, 2001, 2007) traz importantes contribuições no sentido de justificar uma igualdade em tempos de exploração da força de trabalho na sociedade repleta de desigualdades sociais, econômicas e culturais, promovidas pelo atual sistema econômico.

Para o autor, os desdobramentos do capitalismo nas últimas décadas confirmaram a expansão das desigualdades sociais e a força do contrato social na preservação de condições da legitimação dos processos de exploração. Para tanto, sua defesa à igualdade substantiva como uma das pré-condições para o que ele chama de verdadeiro desenvolvimento sustentável, em contraponto à igualdade formal. Sua crítica baseia-se na *cultura* da “desigualdade substantiva e no controle externo/de cima - para baixo, atualmente prevalecente, as causas dos graves problemas sociais e ambientais enfrentados pela humanidade”. (MÉSZÁROS, 2001, p. 5)

Na situação histórica do século XXI, caracterizada pelas desigualdades, a questão da igualdade substantiva deve servir como reposta, pois se refere a “um traço *necessário* da definição positiva da ordem socio-reprodutiva alternativa” como proposta de uma ordem econômica organizada e controlada por “produtores associados.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 235-6)

A sua tese crítica, vem sugerir um controle *interno/auto-dirigido* e uma promoção de uma nova cultura centrada na *igualdade substantiva* como a única alternativa para a busca de uma solução viável. Defende o desprendimento da cultura da desigualdade e uma progressiva substituição para uma alternativa viável, como um caminho que a sociedade necessita seguir, isso por meio do envolvimento ativo de todos os membros da sociedade e a “*consciência* da nossa própria partilha de *responsabilidade* implícita na operação de um tal modo de tomada de decisões sem-adversariedade”. (MÉSZÁROS, 2001, p. 5)

A respeito da educação, Mézáros (2007) discorre sobre suas possibilidades históricas e as tarefas empreendidas no cenário *para além do capital*, ressaltando a necessidade de uma cultura de *igualdade substantiva* para substituir a *desigualdade dominante* na qual “os indivíduos *internalizam* sua ‘posição social’, subordinando-se àqueles que tomam decisões sobre sua vida e a vida de todos que passam pela instituição. Posteriormente, o mesmo autor ressalta a igualdade substantiva como

um princípio orientador "por meio da autotransformação da educação como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista" (2007, p. 306).

O embate existente entre o princípio da igualdade formal, com suas características neoliberais e, o princípio da igualdade substantiva, mostra-se antagônico porque tomam como ponto de partida em suas discussões, as desigualdades sociais, ficando evidente a contradição entre o liberalismo igualitário e condições efetivas da igualdade real. Uma contradição que não dá conta de atenuar as desigualdades em uma sociedade caracterizada pelos processos de exploração.

Para Miranda (2009) diante de desigualdades sociais tão evidentes, o embate principal parece estar entre o reconhecimento e a atenção com relação às diferenças e a defesa por parte da igualdade substantiva como princípio orientador, que por um lado não ignora a diversidade humana, mas também, não reconhece nela os fundamentos das desigualdades sociais. Pois, segundo a autora, na nossa sociedade, as diferenças são convertidas em desigualdades "como um pretexto para a exploração e junto produzem a sua justificação". (p. 11)

Para dar força ao seu argumento, Miranda cita Marx que fala sobre as consequências da diferença em determinada sociedade. "Um negro é um negro. Apenas dentro de determinadas condições ele se torna um escravo." (MIRANDA, 2009, p. 11)

Diante desse fato, o que se torna mais relevante são as aspirações para uma transformação na sociedade vigente, numa discussão sobre os efeitos das contradições existentes no mundo do capital, no âmbito da educação. O que segundo Mészáros (2007) é fundamental e "É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (p. 198)

A igualdade substantiva, nesse sentido, mostra-se necessária, pois releva as contradições, desafia a história ao mesmo tempo em que mantém efetivas possibilidades de emancipação de todos os sujeitos. Isso na escola significa compreender as diferenças sem deixar de lutar por uma educação para a cidadania e para todos. Uma educação com princípios comprometidos em romper com as desigualdades é um compromisso desafiador, mas que não se deve desistir. (MÉSZÁROS, 2007)

Esse compromisso desafiador é marcado pela heterogeneidade presente no contexto escolar o que pressupõe a existência de uma dialética entre o direito à

igualdade e o direito à diferença. Sobre essa dialética Cury (2002) explicita que o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar, como um dever do Estado e um direito do cidadão, mostra-se como uma relação complexa, pois de um lado tem-se a necessidade de se fazer a defesa pela igualdade como um dos princípios da cidadania, da modernidade e do republicanismo, por outro lado, mostra-se como uma direção, pela qual as pessoas vêm lutando para reduzir as desigualdades e eliminar as diferenças que geram discriminações.

O autor, então conceitua igualdade da seguinte maneira: “A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença”. (CURY, 2002, p. 6)

As diferenças existentes nas sociedades e o papel do Estado diante de tais diferenças, gerando-as com isenção, mas assegurando por meio da coesão social, a construção da cidadania aberta a todos, respeitando os princípios comuns da existência coletiva é apresentada por Cury (2005, p. 4) da seguinte maneira: “Se as diferenças são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, especialmente no caso das pessoas com necessidades especiais, o mesmo não ocorre com o princípio da igualdade. O princípio da igualdade não é visível a olho nu; seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social”.

Para Cury (2002) essa relação revela-se mais difícil pelo fato da heterogeneidade ser mais visível e palpável do que a igualdade, entendida abstratamente. Em contrapartida, a defesa das diferenças não se faz possível diante da negação da igualdade. Em meio às contradições entre práticas e conceitos, está o homem que, enquanto pessoa humana, com princípio de igualdade aplicado sem discriminações também está o homem concreto, envolto de um contexto único em dado momento histórico. Mas é no reconhecimento do princípio da igualdade entre todos os homens que foram alimentados e conquistados sinais vitais de cidadania e democracia hoje existentes.

A opinião de Cury (2002) justifica a importância de se adotar um tratamento diferenciado perante uma determinada situação “objetiva e racional”, mas que sua aplicação considere o contexto amplo, pois ele não acredita num igualitarismo, uma igualdade absoluta, onde leis sejam impostas a todos os sujeitos em todas as situações. E defende esse tratamento diferenciado na seguinte situação: “A

diferença de tratamento deve estar relacionada com o objeto e com a finalidade da lei e ser suficientemente clara e lógica para justificá-la”. (id., p. 6)

O mesmo autor frisa a necessidade de uma política com intuito de formar uma sociedade mais justa, não abrir mão do princípio da igualdade, caso contrário haverá o que ele denomina de “consagração do direito a diferença”, ou seja, o critério da diferença, seja ela qual for, pode ser usado de maneira substantiva, no uso do poder hierárquico superior, daqueles que não compartilham da mesma diferença.

Nesse sentido, a contribuição significativa de Cury (2002) a respeito das desigualdades e a educação, um elo indissociável mais evidente em sociedades com história de colonização associada à escravatura, por exemplo. Nesses contextos, a luta pelo direito à educação convive lado a lado com sérias desigualdades sociais. Somando-se a essas desigualdades, estão os preconceitos e discriminações étnicas e de gênero, herdados das sociedades patriarcais, conservadoras e ainda disseminados o que vem dificultar conquistas sociais, como a educação, saúde, entre outros.

A conquista do direito a educação representa mais do que uma herança cultural construída, constitui-se como uma forma do cidadão apoderar-se de condições (conhecimento) em que passa a atuar e transformar a sociedade em que vive. E como Cury complementa: “Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos”. (Cury, 2002, p. 8)

A educação passa a representar um meio por onde o indivíduo alcançará sua autoconstrução, permitindo uma oportunidade de crescimento cidadão e do crescimento de sua auto-estima.

Cury comenta que as políticas inclusivas, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, pois buscam, pela presença interventora do Estado, ao aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico, dos valores reais existentes em situações de desigualdade. “Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.” (CURY, 2005, p. 3)

As políticas públicas inclusivas, na opinião de Cury, têm como objetivo combater todas e quaisquer formas de discriminação que venham a impedir o acesso à maior igualdade de oportunidades. “Desse modo, as políticas públicas

includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade”. (CURY, 2005, p. 3) Sendo assim, as políticas públicas inclusivas consideram a igualdade e a universalização, almejando a redução da desigualdade social.

A educação então conquistada como direito, contribui juntamente com a efetivação de outras práticas sociais, como meio de reduzir as desigualdades sociais rumo à igualdade entre todos os cidadãos.

### 3.4 CIDADANIA: do conceito restrito a efetivação dos direitos humanos

*"A cidadania é o direito a ter direitos,  
pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado.  
É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público.  
É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum  
através do processo de asserção dos direitos humanos."  
(Hannah Arendt)*

A categoria cidadania mostra-se como auxiliar para o entendimento da educação brasileira vigente, pelo menos naquela que nos é apresentada sob a face oficial e legitimadora do poder público, especificamente, na modalidade da Educação Inclusiva.

Em busca das razões para se aprofundar dos estudos acerca da categoria de cidadania, faz-se necessário recorrer inicialmente às obras dos seguintes autores: Saviani (1986), Kruppa (2001), Konder (2005), Covre (2005), Marshall (1967), Cury (2005), Pinsky (1999), Odalia (2005), Karnal (2005), Gonçalves (2007), Mondaini (2005), Comparato (1989), Arendt (1988) e Ramos (2010) entre outros. Recorrendo-se inicialmente, ao documento que organiza e legitima a escola na sua função social ou como afirmou Saviani (1986, p. 73) “a formação para o exercício da cidadania constitui a função clássica da educação.” E, isto é possível perceber quando se observa o conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação quando diz:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Nesse sentido, cabe refletir a que cidadania os educadores estão referindo conquistar com seus alunos ao ministrarem aulas nas escolas em que atuam? A qual cidadania se refere quando determinadas políticas públicas são adotadas? A que cidadania se pensa de acordo com diferentes autores e levando em consideração contextos históricos distintos?

Essas questões nortearam a análise a seguir que busca explicitar com maior profundidade o conceito de cidadania e de que forma esse conceito tem sido entendido e empregado na educação, especialmente, na perspectiva da educação inclusiva; e, conceitos como cidadania necessitam ser refletidos para entender as políticas de inclusão adotadas em nosso país, uma vez que embasam políticas públicas implementadas sob a ideologia neoliberal.

Historicamente, foram os clássicos do liberalismo que primeiramente abordaram o conceito de cidadania, John Locke, considerado como o pai do liberalismo preconizou a divisão dos poderes, Kant e Locke defendiam o direito ao voto àqueles que detinham mais bens e, John Stuart Mill defendia o voto ponderado.

É evidente que a concepção de cidadania na visão de Sipnoza, Locke, Kant e Mill não se assemelha com o que entendemos por cidadania nos dias atuais, mas nos ajudam. Alguns conceitos relevantes são necessários serem retomados para que seja possível compreender a evolução do conceito de cidadania até os dias atuais.

Trata-se de um conceito de construção histórica na política ocidental, mas de difícil conceituação de forma simples e objetiva, devido à sua alteração no processo, pois está diretamente relacionado a pressupostos históricos, sociológicos e filosóficos. Sua análise auxilia a compreender a política no âmbito do Estado capitalista moderno, sob o amparo da ideologia liberal, por estar diretamente ligada ao princípio da igualdade formal, ao mesmo tempo, em contrapartida, a desigualdade inerente a diferenças entre as classes sociais.

Com o intuito de explicitar a categoria da cidadania como uma construção histórica, faz-se imprescindível realizar uma análise, ainda que de forma concisa, recorrendo ao seu processo de construção no século XVIII, mesmo com o conhecimento que suas discussões embrionárias tenham ocorridos em períodos anteriores, mas foi na Revolução Francesa (1789), na Revolução Americana (1776)

e na Revolução Inglesa (século XVII) que os direitos civis tiveram sua ascensão, especialmente a Revolução Francesa, entendida como a “fundadora dos direitos civis” no século XVIII, como um século “diferenciado”. (ODALIA, 2005, p. 159)

É no século XVIII que uma consciência histórica humana vai se formando e o homem começa a tomar consciência de sua história. Mas esse homem não é apenas o intelectual, nesse momento, é a classe burguesa que começa a dar importância às transformações que ocorrem na sociedade. É nesse mesmo período, que segundo Odalia (2005) o conceito de felicidade começa a ser pensado e idealizado como uma conquista coletiva, ou seja, passou a se pensar num projeto de sociedade em que todos tivessem acesso a uma vida mais confortável, um desejo que se mostrou mais possível com a Revolução Industrial. Mas isso não significou que as desigualdades deixaram de existir, não só existiram como ainda existem, hoje, com características diferentes.

Nesse período, chegou a se pensar que era possível imaginar uma sociedade mais igualitária, onde diferenças entre os homens desapareceriam e um novo modelo amparado na igualdade pudesse ser construído. O futuro veio provar que isso não ocorreu como aspiravam os pensadores, mas foi na Revolução Francesa que esse projeto mostrou sua vitalidade pela primeira vez, não única.

No processo da Revolução Francesa produziu-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e como objetivo principal, transformar o homem comum em cidadão. Com caráter universal, pretendia garantir legalmente os direitos civis. Entretanto, essa garantia não abrangia todos os homens, contraditoriamente, privilegiava uns (direito a propriedade) e não mencionava direitos civis a muitos miseráveis. (ODÁLIA, 2005)

Contudo, a Revolução Francesa foi a entrada de uma nova classe social na construção da história. E como afirma Odalia (2005) o proletário, como herdeiro da burguesia, não só herdou a consciência histórica e de seu papel revolucionário, como também, colaborou para ampliar nos séculos XIX e XX os direitos civis, que ajudou a burguesia conquistar. Iniciando um longo período de conquistas dos direitos civis pelas chamadas minorias. Um caminho que iniciou com a Revolução Inglesa e ainda está em processo de construção.

Karnal (2005) procura justificar a característica mutável do conceito de cidadania pelo fato de ter sido criado em meio a um processo de exclusão, quando o conceito de cidadão referia-se a uma maneira de eliminar a possibilidade de

participação de uma maioria, na garantia de privilégios de uma minoria. O entendimento por cidadania no século XVIII difere do que se entende por cidadania nos dias atuais. “A interpretação de cidadania como um processo de inclusão total é uma leitura contemporânea”. (2005, p. 144)

O mesmo autor localiza a característica de cidadania na Revolução Americana quanto na Revolução Inglesa como uma cidadania de cunho liberal. Essa cidadania garantia igualdade política para um determinado grupo. Grupo esse que dirigiu o movimento da Independência Americana, mas também se beneficiou com a cidadania conquistada.

Originalmente, o termo cidadania esteve relacionado à igualdade dos homens diante da lei e por estes terem consciência de seus direitos civis. Com o passar do tempo a este conceito foram sendo inseridos outros direitos como os políticos e sócio- econômicos, em consequência ao desenvolvimento da sociedade regida pelo capital.

Arelado ao conceito de cidadania, estão presentes três conceitos constitutivos que são: os direitos civis, políticos e sociais, definindo-se como um acesso aos direitos. Como é possível perceber na contribuição de Marshall, o componente civil corresponde aos direitos necessários à liberdade individual, como a “liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade privada e acesso irrestrito ao direito e a uma justiça íntegra”. O componente político refere-se ao direito da participação no exercício do poder político, como por exemplo, o direito de votar e ser votado bem como o de exercer cargos públicos e, por último, o direito social, que diz respeito “a tudo que guia um ser a levar sua vida aos moldes da civilização e, de acordo com os padrões que prevalecem no instinto coletivo”. (MARSHALL, 1967, p. 63-4)

Marshall então recorre a Maitland, com o objetivo de mesmo que de forma sumária, expor uma evolução de como os elementos constituintes da cidadania estavam envolvidos no percurso da história e na história das instituições, tomando o Estado como referência. Na sociedade feudal, os três direitos evidenciavam-se fundidos num só, assim como o desempenho do Estado nas suas funções, pois não havia uma demarcação das funções estatais, tampouco de como os direitos do cidadão poderiam se efetivar.



Nesse período, era o *status*<sup>28</sup> que demarcava a classe e a medida da desigualdade, porque não havia a presença de códigos que delimitassem direitos e nem deveres dos homens, fossem eles nobres ou plebeus, pois eram investidos pela participação na sociedade, caracterizando a sociedade da época como aquela que “não havia, nesse sentido, nenhum princípio sobre a igualdade dos cidadãos para contrastar com o princípio de desigualdade de classes”. (Marshall, 1967, p. 64)

De acordo com Marshall, nas cidades medievais já era possível ter exemplos de uma cidadania “genuína e igual”, mas com características locais específicas de dada sociedade, contrapondo-se a uma dimensão mais ampla. Dimensão esta, que a partir do século XII, teve por intermédio da justiça real a definição dos direitos civis do indivíduo, tomando como ponto de partida o direito consuetudinário do país. (MARSHALL, 1967)

Na sua exposição, Marshall esclarece que a evolução na conquista de direitos da cidadania estão relacionados à forma como se dava o acesso das pessoas às instituições, caracterizando momentos em que os direitos civis, políticos e sociais evidenciavam-se ora amalgamados, ora tomando caminhos distintos. A periodização de como tais direitos, eram reconhecidos como princípio e prática, tomam o século XVIII como o período de formação dos direitos civis, o século XIX os direitos políticos e no século XX, os direitos sociais. Período não estanque e com entrelaçamento especial nos dois últimos.

Para Marshall (1967) o significado de cidadania como ideologia e prática de ordem burguesa avança com o capitalismo no século XVIII, quando a implementação dos direitos civis foi necessária a economia do mercado e para que cada indivíduo pudesse inserir-se na livre concorrência como unidade independente de produção e consumo. Consequentemente, o *status* de cidadania é pautado nos direitos civis, como um contrato realizado entre homens livres e iguais, que os delega a lutarem pelos seus direitos de interesse individual.

A história dos direitos civis, de acordo com o mesmo autor, caracteriza-se pela a adição de novos direitos a um *status* pré-existente, vale ressaltar, que a ampliação de novos direitos eram exclusivos ao público masculino e com caráter de *status* de liberdade, isso na Inglaterra do século XVII.

---

<sup>28</sup> *Status* (em itálico como citado pelo autor). Para Marshall status ressalta a posição, como concebida pelo grupo ou sociedade que a mantém (...) enfatiza o fato de que expectativas (de um tipo normativo) existem nos grupos sociais relevantes.

A história dos direitos políticos difere-se no caráter e na dimensão temporal, iniciando-se no século XIX, quando os direitos civis ligados ao *status* de liberdade apresentavam um caráter mais amplo, um *status* geral de cidadania. E mais, caracterizava-se não como a adição de novos direitos aos já existentes, mas ao acesso de direitos já existentes a novos setores da sociedade.

Os direitos políticos, nos padrões da cidadania democrática, mostravam-se deficitários, pois não eram distribuídos de forma que atingisse a todos os grupos sociais. Isso se comprovava pelo acesso restrito de voto a um grupo minoritário, a elite da sociedade, evidenciando explicitamente a desigualdade social daquele contexto histórico, o que correspondia a menos de um quinto da população masculina adulta. (MARSHALL, 1967)

Essa expansão da cidadania com a prática do direito civil e político a uma camada maior da sociedade, acabou na verdade por disseminar o sistema de desigualdades sociais, conforme é possível perceber na exposição de Marshall:

A igualdade implícita no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípios, uma desigualdade total. Uma justiça nacional e uma lei igual para todos devem, inevitavelmente, enfraquecer e, eventualmente, destruir a justiça de classe e a liberdade pessoal, como um direito natural e universal. (MARSHALL, 1967, p. 77)

Com a expansão dos direitos civis e políticos passaram a representar uma ameaça ao modelo individualista do capitalismo, pelo simples fato da classe menos favorecida ter garantido acesso a esses direitos por meio de reivindicações e apoio dos sindicatos como Marshall (1967, p. 86) descreve “um sistema secundário de cidadania industrial paralelo e complementar ao sistema da cidadania política.”

O panorama da cidadania no século XIX na forma dos direitos civis era de universalidade, entretanto, os direitos políticos não estavam incluídos nos direitos da cidadania. Esse direito era exclusivo de determinada classe econômica e era tratado nesse período “como um produto secundário dos direitos civis” (MARSHALL, 1967, p. 70)

Realidade que se alterou no século XX quando essa oposição cedeu lugar à associação dos direitos políticos de forma direta e independente à cidadania a partir da Lei de 1918<sup>29</sup> e adoção do sufrágio universal. Entretanto, essa mesma lei não

---

<sup>29</sup> Com a Lei de 1918, o direito político passa a ser associado diretamente à cidadania devido à adoção do Sufrágio Universal, transferindo a base dos direitos políticos do substrato econômico para

alcançou por completo a igualdade política de todos, em termos de direito de cidadania, mas demonstrou um discreto avanço decorrente de lutas de classe do período histórico em questão. (MARSHALL, 1967)

No que diz respeito aos direitos sociais com sua formação histórica datada no século XX, teve como princípio a participação nas comunidades locais e associações funcionais a constituição da origem dos direitos sociais que foi segundo Marshall, complementada e progressivamente substituída por *Poor Law*<sup>30</sup> juntamente com um sistema de regulamentação de salários.

Sobre a *Poor Law* cabe ressaltar que em determinados momentos mostrava-se como defensora da classe desfavorecida com a defesa dos direitos sociais de cidadania, entretanto, em outros momentos, evidenciava-se como pontualmente coloca Marshall (1967) “tratava as reivindicações dos pobres não como uma parte integrante de seus direitos de cidadão, mas como uma alternativa deles - como reivindicações que poderiam ser atendidas somente se deixassem inteiramente de serem cidadãos.” (p. 72)

O binômio cidadania e educação também é abordado nas discussões de Marshall (1967), quando o autor trata a educação como diretamente relacionada a cidadania e o Estado quando ao garantir educação a todas as crianças, certamente tem claro nas suas concepções as exigências e a natureza de cidadania. Apresenta a educação como um direito social de cidadania vendo o objetivo da educação durante a infância como a forma de moldar o adulto numa determinada perspectiva.

Nesse caso, é possível perceber o entrelaçamento entre direito civil e social, quando a educação enquanto direito social apresentando-se como requisito necessário para o gozo da liberdade civil. Dessa forma, foi com a educação básica pública no século XX, que o desenvolvimento dos direitos sociais atingiu um nível de igualdade com os outros dois direitos já estabelecidos. (MARSHALL, 1967)

Enfim, na opinião de Marshall cidadania quer dizer “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que

---

o status pessoal. Entretanto, a lei não estabeleceu completamente a igualdade política em toda a extensão dos direitos de cidadania.

<sup>30</sup> *Poor Law* – A Lei dos Pobres, editada na Inglaterra em 1601, conhecida como “*Poor Law*” ou “*Elizabethan Poor Law*”, posteriormente complementada pelo “*Poor Relief Act*” de 1662, retirou da assistência aos pobres o caráter de caridade, determinando ao Estado a obrigação de amparar os necessitados. A partir dessa iniciativa, considera-se criada a assistência pública ou social, direito do necessitado e dever do Estado. A Lei dos Pobres foi a primeira sistematização das ideias inglesas a respeito da responsabilidade do Estado de prover o bem estar dos seus cidadãos.

possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*.” (p.76) E aprofunda sua análise sobre o desenvolvimento da cidadania em algumas sociedades quando diz que não existe princípio determinante de como tais direitos e obrigações desenvolvem-se, mas salienta que nas sociedades em que a cidadania se faz enquanto uma instituição em desenvolvimento, passam a criar uma imagem de cidadania ideal, onde o sucesso pode ser medido e as aspirações dirigidas.

Covre (2005) indica que há uma separação que vai se estabelecer entre direito civil, político e social, numa ordem cronológica. Os direitos civis, políticos e sociais criam um antagonismo, pois mesmo se apresentando como instituições independentes entre si, suas ações são dependentes para que haja reais condições de conquistas e melhorias quanto à vida em coletividade, ou seja, a efetivação da cidadania.

Nesse contexto, os direitos vão se entrelaçar e dar forma à cidadania que, segundo Covre (2005, p. 11), “para que esses direitos sejam efetivamente atendidos, eles devem existir interligados. Por exemplo: o atendimento real dos direitos sociais – e mesmo dos civis – depende da atuação política, isto é, de que vigorem os direitos políticos.”

Os direitos políticos assumem um papel fundamental, que é capaz por si só, de decidirem por garantias de direitos do homem, “pois a ligação ou desligamento entre os dois, (direitos civis e sociais) a meu ver, levam a diferentes experiências de cidadania” (Ibid, p. 15).

Para isso, Marshall (1967) complementa a respeito do direito e sua amplitude na vida do homem.

[...] desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e de segurança, até o direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais ligadas a elas são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-4)

Conseqüentemente houve uma ampliação das reivindicações de forma coletiva em nome da cidadania das pessoas que até então sem direito algum em lutar por ela. Bobbio (1986) fala do Estado ao intervir sobre as reivindicações:

Quando os titulares dos direitos políticos eram apenas os proprietários, era natural que a maior solicitação dirigida ao poder político fosse a de proteger a liberdade de propriedade e dos contratos. A partir do momento em que os direitos políticos foram estendidos aos que nada têm e aos analfabetos. Tornou-se igualmente natural que aos governantes, que acima de tudo se proclamavam representantes do povo, passassem a ser pedidos trabalhos, escolas gratuitas e – por que não? – casas populares, tratamentos médicos, etc.(BOBBIO, 1986, p. 123)

Na opinião de Gonçalves (2007), a incorporação da classe menos favorecida, mas agora mais consciente dos seus direitos à ordem da classe dominante, amparados sob a conquista dos direitos civis, políticos e sociais de todos os indivíduos são recobertos pelo discurso da equidade dos homens diante da lei. O Estado com seu discurso e a adoção de políticas assistencialistas inicia uma fase de intervenção sócio-econômica denominada de Estado do Bem Estar Social com a oportunidade de discutir as desigualdades sociais oriundas da sociedade capitalista.

Esse período caracterizado pelo crescimento econômico e industrial possibilitou uma visível prosperidade capitalista e o Estado assume como papel principal de interventor e regulador e como define Gonçalves (2007, p.3) “o Estado assume o papel de administrador da força de trabalho, onde através das redes de serviços públicos buscou reduzir as desigualdades e o desemprego fomentando a criação de bases tecnológicas e da produção industrial.”

O Estado do Bem-Estar Social apoiado sobre a teoria de Keynes assume a função de regulador, passa a adotar políticas para manter o crescimento econômico e contribui para que a classe trabalhadora viesse a ter mais acesso a produtos e serviços, ou seja, tivesse um maior poder do consumo. Entretanto, ao mesmo tempo em que garantiu acessibilidade a essa classe, caracterizou-se pelo antagonismo e o tratamento contraditório entre as classes sociais. Contradição perceptível nas relações políticas e no atendimento às necessidades de reprodução da classe trabalhadora. Em suma, o Estado do Bem-Estar Social com seu papel intervencionista acaba por amparar a classe trabalhadora por meio de políticas social-assistencialistas, mas não altera a economia e a política do capitalismo, resultando assim, em um desgaste na vida desses trabalhadores ao mesmo tempo em que fortalece a dominação burguesa. (GONÇALVES, 2007)

De acordo com Kruppa (2001, p. 13), atualmente, se compreende como cidadania “o acesso permanente aos direitos políticos, civis e sociais. Esta sequência de direitos revela como a cidadania, historicamente foi sendo

desenvolvida e conceituada.” O conceito de cidadania está intrinsecamente relacionado ao momento histórico em que está sendo discutido ou analisado, bem como, todo o contexto social, político e econômico do período em questão.

A mesma autora elucida a trajetória do conceito de cidadania como um processo permanente e uma forma de buscar novos direitos. Os direitos são compostos pelos direitos políticos, que dizem respeito à participação no exercício do poder político, ou seja, votar e ser votado e que tem sua origem na Grécia antiga; os direitos civis, os direitos relacionados à liberdade, tiveram suas origens na Revolução Inglesa a partir do século XVI, dando origem aos direitos individuais como: direito à propriedade privada, à liberdade de expressão entre outros. E, finalmente, os direitos sociais, que definem o conceito atual de cidadania e expressam os direitos a liberdade, igualdade e fraternidade (solidariedade).

O que Kruppa (2001) deixa claro é que há um antagonismo entre o acesso aos direitos políticos e o acesso real dos direitos sociais, haja vista que, na realidade brasileira, todos os brasileiros podem votar e escolher seus representantes, mas que daqueles muitos que puderam escolher, mas nem todos têm acesso aos direitos sociais, como: educação, saúde, emprego... .E, continua, auxiliando quando diz que para entender esse antagonismo entre os direitos é necessário compreender o significado de igualdade contida na proposta de cidadania democrática. Isto é igualdade como um pressuposto da aplicação concreta da lei, protegendo ou punindo; igualdade na participação política e igualdade nas condições básicas que garantem a uma vida mais digna.

Esse antagonismo presente na garantia dos direitos no decorrer da história mostra-se mais evidente na trajetória do liberalismo, que ora manifestava defender os direitos à liberdade, o direito à propriedade, à liberdade religiosa, a proteção à cidadania; ora excluía do direito a escolha de representantes políticos, os pobres ao mesmo tempo em que valoriza os homens com maior poder aquisitivo. Tal exemplo é possível ver na defesa de Locke aos direitos: “Os direitos inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade constituem para Locke o cerne da sociedade civil.” (MELLO, 1989, p. 88).

Em contrapartida, o mesmo Locke sai em defesa daqueles que tinham mais recursos, estabelece quem tinha o direito de escolher seus representantes e a forma de governo, definindo dessa maneira o conceito liberal de sociedade civil e sociedade política: Sociedade civil é quando “através do contrato social, os

indivíduos singulares dão seu consentimento unânime para a entrada no estado civil. Estabelecido o estado civil, o passo seguinte é a escolha pela comunidade de uma determinada forma de governo.” (MELLO, 1989, p. 87) selecionando de forma natural os *indivíduos singulares* como os capacitados a participar na escolha política.

De acordo com Demant (2005), o século XIX foi um período de consideráveis mudanças sob o impacto das revoluções política, industrial e demográfica que impulsionaram grande parte da população rumo à modernidade e em meio esse movimento surge a necessidade de solucionar problemas relacionados a convivência em massa de pessoas de grupos diferentes, fossem eles de ordem socioeconômica (classes e grupos profissional) fossem da ordem territorial, identitária ou religiosa (linguísticos, religiosos, etnias, raças, gêneros...). O conceito de cidadão ampliado pelo conceito de democracia passou a ser utilizado como forma de permitir e legitimar a convivência de tantos homens diferentes, entretanto, um outro problema surge: “Só que isso, dentro do ideário de cidadania, podia ser feito unicamente por meio da negação e diferenças grupais: a aplicação de princípios genéricos solucionaria, acreditou-se, as desigualdades particulares.” (DEMANT, 2005, p. 344).

O ideal de cidadania passou a se chocar com a dura realidade de discriminação, preconceitos e alienação.

Posteriormente, o mesmo autor argumenta sobre as limitações no conceito de cidadania:

Todos os exemplos aferidos, da história recente e atual, apontam para a insuficiência do critério da cidadania. Ou seja, embora ninguém negue que a implantação e o respeito aos direitos civis seja desejável em si, eles são nem indispensáveis nem suficientes como condição para a paz entre maioria e minoria. Podemos apontar para algumas deficiências graves embutidas no próprio conceito de cidadão, e que parecem decorrer da definição abstrata do cidadão: 1) Esta definição não deixa espaço entre a demanda da assimilação e a ameaça da exclusão; ela é cega às diferenças concretas entre os cidadãos, elimina a possibilidade de transformar essas diferenças – que em outras sociedades impossibilitam a convivência – em um inocente estilo de vida; 2) A teoria da cidadania não pode dar conta das oposições dentro da sociedade à integração de novos candidatos à cidadania, porque não entende o nacionalismo do mainstreaming [...]. (DEMANT, 2005, p. 373)

Mondaini (2005) em *O respeito aos direitos dos indivíduos* discute que a necessidade em se pensar o conceito de cidadania, mesmo que em termos restritos do pensamento liberal, “foi o primeiro e grande passo para romper com figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar [...]” (MONDAINI, 2005, p.

131) mesmo em seu discurso de que todos são iguais perante a lei, exige como uma necessidade histórica, um complemento vital que é de “incluir os despossuídos”. Uma missão que segundo Mondaini, não é mais tarefa dos liberais, mas regularmente contra eles, ou seja, uma iniciativa das forças democráticas e socialistas para uma verdadeira cidadania necessária ainda no século XXI.

Diante desse fato de que o próprio conceito de cidadania apresenta a possibilidade e necessidade de ser constantemente discutido é que emerge como condição básica para entender seu amplo significado é posicionar-se de uma forma diferente, compreender seu conceito e analisá-lo na perspectiva da dimensão social, dos direitos humanos de forma mais ampla e abrangente. Pressupõe um alcance efetivo na conquista de direitos sociais realmente possíveis de serem atendidos, na participação com maior envolvimento nas questões sociais. (MONDAINI, 2005)

Entretanto, todo esse engajamento não se dá de forma isolada e individual, pois requer uma nova posição, um envolvimento nos processos de construção de espaços de discussão que permitam essa evolução na forma de compreender o significado prático de cidadania. Espaços esses, que podem discutir as reais necessidades do homem, seus direitos, o papel do Estado, os problemas na política e o que significa ser cidadão. (MONDAINI, 2005)

Nesse sentido, exercer a cidadania não significa delegar ao Estado a missão de gerenciar políticas públicas, ações estratégicas ou investimentos adequados em justiça social em benefício de grupo social. Apresenta um significado muito mais amplo, a cidadania deixa de ser uma postura passiva do sujeito em que por deleção de poder, perpassa aos políticos que elegeu a responsabilidade única de decidir por um grupo social com a adoção de políticas assistencialistas que não assistem quem deveriam de fato assistir. Refere-se a um envolvimento com problemas de toda a sociedade, ou como Bittar (2006, p. 3) defende o envolvimento do povo “O que se pensa é que a questão da cidadania é uma problemática inerente a um povo.” É este povo que sabe das suas necessidades e expectativas e que tem condições para transformar a situação por meio de mobilização e conscientização.

Com a mobilização desses grupos e da conscientização da sociedade civil que se apresenta a possibilidade de exercer a cidadania em benefícios das reais necessidades da sociedade caracterizada pelas desigualdades.

Para Konder (2005) Marx e Engels em uma formulação teórico-política tinham como objetivo articular os interesses do proletariado a uma revolução para a



superação do capitalismo, de forma que o pleno exercício para a cidadania estivesse assegurado, mas também que houvesse uma extensão dessa cidadania efetiva a todos os seres, numa perspectiva comunista.

Konder (2005) enfatiza que as contribuições de Marx tiveram maior êxito na mobilização da classe operária na tomada de consciência pela luta de classe, vendo o homem como sujeito da práxis, pelo qual transforma o mundo e se transforma a si mesmo. Defendia também a ideia de que os trabalhadores deveriam “unir-se em torno de ações práticas, de reivindicações concretas” (p. 179), uma luta que no século XXI mostra-se adormecida embalada pela melodia do capitalismo.

Mesmo a cidadania apresentando-se como um produto de compensação dos esforços empreendidos no capitalismo, Covre (2005) não deixa dúvida quanto à estrutura de interesse na formação da cidadania contemporânea. Entretanto, conclui afirmando não sendo de maneira alguma, uma categoria unicamente burguesa. “É uma categoria que pode também ser elaborada, apropriada e utilizada pelos trabalhadores, como foi pela burguesia revolucionária [...]” (Ibid, p. 30), dessa forma, a cidadania que antes surgia de uma expectativa burguesa, agora em uma dimensão mais universal, é o trabalhador quem a amplia e a constitui para si.

A realidade brasileira no século XXI vem mostrando que no percurso da sua história uma igualdade nas condições básicas evidenciada como uma retórica, pois um país marcado pelas desigualdades sociais e caracterizado por uma minoria que concentra um volume significativo de renda e onde a lei do individualismo impera; fica claro que essa igualdade mostra-se mais como a “cidadania do eu” do que a “cidadania do nós.” Kruppa (2001) ainda recorre a uma questão exposta por Comparato ao afirmar que todos os direitos individuais, sejam eles civis ou políticos, exigem para sua existência precondições econômicas e sociais bem definidas. Para reforçar sua posição Comparato recorre aos escritos de Marx: “Para que o homem seja realmente livre, é preciso superar essa dupla dissociação, entre a esfera política e a esfera social, de um lado; entre homem e homem, de outro, isto é, a própria divisão da sociedade em classes.” (COMPARATO, 1989, p. 27)

O sistema capitalista visa além da exploração da mão de obra do trabalhador, oferece à classe trabalhadora uma cidadania dirigida e, como Covre (2005) define como sendo a cidadania uma espécie de “manutenção” para aqueles que servem o capital, ou seja, a classe trabalhadora. Dessa forma “a ideologia capitalista parece haver acenado com aspectos da cidadania [...] apontando para a melhoria nas

condições de vida dos trabalhadores, mas guardando o caráter de como explorar esses trabalhadores” (COVRE, 2005, p. 38).

Sendo assim, o capital evidencia uma cidadania formal sem dar um efeito que possa contemplar os anseios da classe trabalhadora de forma social mais abrangente, maquiando os anseios da classe trabalhadora. Covre delimitará a cidadania dizendo que “quando temos um conceito de cidadania vinculado reciprocamente à propriedade, trata-se da cidadania mais formal, a que serve à dominação. Num tipo de cidadania mais efetivo, os direitos são extensivos, quantitativa e qualitativamente, a todos” (COVRE, 2005, p. 25).

Saviani (1986) auxilia-nos a compreender melhor o conceito de cidadania quando diz que ser cidadão significa possuir direitos e deveres, estar capacitado a participar da vida da sociedade, mas de forma ativa e, isso é possível quando o cidadão dotado dessa consciência de cidadania passa a agir e interagir nos diferentes meios como nos partidos, sindicatos e associações. Seguidamente, Saviani discute a importância da educação na formação para a cidadania, quer dizer, e do acesso que para ele significa ao “saber sistemático, isto é, do saber científico e, num plano mais geral, da cultura letrada.” (SAVIANI, 1986, p. 74)

O mesmo autor ainda pontua com a seguinte afirmação:

Assim, a educação resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim, uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc.) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola. (SAVIANI, 1986, p. 75-6)

A necessidade em se pensar em uma educação que se preocupe em discutir questões fundamentais como a cidadania, por exemplo, deve fazer parte das contínuas discussões para uma educação básica comum, acessível a toda população independente de sua raça, condição econômica e se o aluno da educação básica venha a apresentar necessidades especiais ou não. E, sobre essa necessidade retoma-se Saviani quando ele diz que sem acesso a cultura letrada, não se forma um cidadão que se posicione como sujeito de seus direitos e deveres. Essa discussão precisa estar vinculada ao debate sobre qual democracia temos e de qual democracia queremos.

O discurso da cidadania defendido pelo Estado capitalista auxilia para reforçar as bases de sua legitimação, ao mesmo tempo em que, a história pela sua conquista caracteriza-se pela contradição, ou seja, uma relação dialética de contestação da sociedade e legitimação do Estado, conquista pelas classes sociais e concessão por pelo governo, de emancipação dos sujeitos e regulação por parte do Estado; da adoção de políticas pelo Estado que de início atendem as necessidades da classe trabalhadora lhes dando acesso a bens e serviços, até então, exclusivos da classe burguesa, mas com isso acabam por desestabilizar movimentos e ideais de reivindicações sociais, que de uma forma disfarçada acaba significando a despolitização de uma classe social pela força do consentimento. (COVRE, 2005)

Mesmo nesse cenário de exploração do trabalho, violação dos direitos humanos e das desigualdades sociais ainda mostra-se possível pensar e seguir um caminho rumo à autêntica cidadania. Para isso, Covre (2005) aponta que, caso a classe trabalhadora venha a se organizar e buscar defender seus direitos, poderá também utilizar-se do Capitalismo em benefício próprio, verá que o sistema também abre possibilidades, que se aproveitadas, certamente contribuirão para o amplo desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais. Assim o trabalhador poderá criar “espaços para reivindicar os direitos, mas é preciso também estender o conhecimento a todos, para que saibam da possibilidade de reivindicar” (COVRE, 2005, p. 66).

Na opinião de Covre (2005), uma forma de romper com essa alienação do homem contemporâneo poderia ser por meio de uma revolução interna, ou seja, a conscientização do homem sobre ele mesmo, seu consumo exacerbado, alienação política, passividade diante da mídia, entre outras posturas conformistas que servem ao sistema capitalista e seus interesses, enfim, ao homem criado no capitalismo.

Covre (2005) não nega a condição do desejo do homem contemporâneo, mas deixa evidente a exploração exercida pelo capital e sua estrutura ideológica, bem como, a influência da mídia e da sua cultura sobre o comportamento dos indivíduos, confundindo as reais necessidades da vida, os impedindo de valorizar o sujeito coletivo, as preocupações da sua classe, do bairro, fábrica e escola da sua comunidade, separando interesses, vidas e pessoas por meio do capital. Para a autora, a efetivação da cidadania depende da ação da classe trabalhadora. Na sociedade do consumo, se a estrutura capitalista pode oferecer cidadania, cabe ao

trabalhador apropriar-se dela e ampliá-la, tornado-a cada vez mais acessível e de qualidade rumo à cidadania plena.

Mas são os participantes de organizações trabalhistas que compõem os sindicatos, empresas, escolas, bairros, partidos políticos, igrejas, etc. que cabem se apropriar dela tornando-a mais ampla. Além de políticas que lutam pela democracia, direitos, garantias e uma educação que possibilite o conhecimento dos direitos, de modo a contribuir para o estabelecimento de justiça e dignidade para o cidadão trabalhador. (COVRE, 2005)

Entretanto, Covre também enfatiza que não bastam direitos ou garantias, pois numa cidadania que se apresenta com uma face formal, é preciso superar e ir mais adiante, transcender a cidadania formal que não garante acesso ou qualidade, muitas vezes apenas palavras sobre papéis, conforme os interesses de que os detém. É pelo acesso às políticas econômicas, sociais e culturais atentas às suas necessidades de cidadão-trabalhador é que se vislumbra a garantia de uma cidadania plena e efetiva.

No artigo intitulado *Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania*, Ramos (2010) faz uma análise do conceito de cidadania, tomando como base a teoria política de Arendt. Os elementos liberdade, ação, pluralidade e espaço público são mencionados como elementos necessários na constituição do conceito de cidadania na sua forma política e, recebendo a seguinte definição: “cidadania é a ação política de indivíduos que buscam na esfera do espaço público da pluralidade a realização da liberdade”. (p. 268-9)

Para Ramos (2010, p. 287) a teoria de Arendt manifesta-se na forma de uma crítica a tese liberal de cidadania, procurando evidenciar suas limitações. “Ela [a tese da cidadania defendida pelo liberalismo] tem por escopo a proteção dos direitos cívicos – a igualdade, as liberdades individuais – e, também direitos sociais e até mesmo os direitos difusos [...]”. São limitações que segundo Ramos, foca no conceito de cidadania como uma intitulação de direitos. E, compreendê-la sob a hegemonia da teoria neoliberal, consiste uma tarefa ‘desafiadora’.

Segundo Ramos (2010) o conceito liberal de cidadania, criticado por Arendt, como uma intitulação de direitos, refere-se aos direitos e interesses individuais, e garantidos apenas quando nenhum direito é violado. Daí a primeira crítica de Arendt, que analisa o conceito de cidadania relacionando-o ao conceito de pluralidade. Sendo assim, cidadania passa a representar um instrumento para a configuração de

direitos, especialmente, a liberdade individual, o que se contrapõe a um bem – comum substantivo, ou seja, contraria a cidadania como um valor político substancial “baseado na ideia de um bem comunitário com vistas à sua realização no espaço público” (RAMOS, 2010, p. 274)

O ponto crucial da noção liberal de cidadania está no pressuposto formal de que todos são iguais e livres, possibilitando, assim, a ideia da universalidade de sujeitos de direitos [...]. O interesse público e a cooperação social são significativos apenas na medida em que contribuem para incrementar e assegurar os direitos individuais, a prosperidade e a felicidade particulares. (RAMOS, 2010, p. 275)

As limitações do conceito de cidadania numa perspectiva liberal, vão além, quando ignoram a importância da participação comunitária, da consciência pública e noções do que significa o bem – comum, limitando-se a entender a cidadania apenas como um mecanismo de representação política. Mas esse pensamento encontra resistência no pensamento arendtiano, quando a autora, usa como elemento de partida para sua crítica o mesmo elemento tomado como base para defesa da cidadania pelos liberais - a liberdade. “*Raison d’être* da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”. (ARENDR, 1988, p. 192)

A relação entre cidadania e liberdade, que para Arendt manifesta-se como uma identidade, possibilita compreender os limites do conceito de cidadania na perspectiva liberal. A concepção de liberdade a partir da sociedade moderna cedeu lugar à liberdade individual, substituindo a concepção que visava o aperfeiçoamento do homem, em cidadão ativo e interessado na promoção de um bem-comum. Esse modelo, na sociedade contemporânea, não faz parte dos interesses da política neoliberal. No contexto neoliberal, o homem se define como indivíduo privado com interesses na liberdade individual. (RAMOS, 2010)

“Uma vez que o ponto de partida é a liberdade de cada sujeito, a finalidade da vida não é a fruição política da cidadania na esfera pública, mas a realização dos interesses individuais na esfera privada”. (RAMOS, 2010, p. 277) Sob esse formato, os homens não mais se unem no espaço público para zelarem pelo Estado. O interesse agora, se centra nas relações privadas, com interesses econômicos e a cidadania, por sua vez, cumpre o papel de defender esses direitos.

Na concepção liberal de cidadania, sua efetivação se dá pelo mecanismo de representação, ou seja, quando pelo mecanismo político de substituição, o indivíduo

se isenta de participar como cidadão nos assuntos públicos, escolhendo seus representantes, demonstrando sua ação política na esfera pública de “forma indireta ou passiva”. (RAMOS, 2010, p. 288)

Na contramão do pensamento liberal, a contribuição do pensamento arendtiano, como uma forma de os cidadãos participarem de maneira ativa da atividade política da cidadania nos espaços públicos, sugerindo como alternativa um “sistema de conselhos”. Uma alternativa que passa a exigir do cidadão uma “participação ativa e direta nos diversos fóruns públicos, nos quais as decisões que afetam a vida e o destino da comunidade são tomadas com respeito à pluralidade”. (RAMOS, 2010, p. 289)

Na opinião de Ramos, a forma de efetivar os direitos deve ser por meio da política e, precisa contar com duas condições essenciais: reconhecer o direito do indivíduo a ter direitos e, a restauração da dignidade da política, no pleno exercício da cidadania.

Só assim, mediante a politização da cidadania como pressuposto para a efetividade dos direitos humanos e como a ação dos cidadãos que buscam no espaço público da pluralidade a realização da liberdade, é possível superar o conceito restrito e instrumental de cidadania veiculado pelo liberalismo. (RAMOS, 2010, p. 290)

A crítica arendtiana à concepção estreita de cidadania tomada pelo pressuposto liberal, colabora para uma análise mais ampla de questão política da cidadania e os elementos constitutivos, mas propõe principalmente, uma reflexão do papel dos indivíduos com uma nova postura, uma atuação mais ativa nas decisões políticas, que explicita suas ideias considerando o bem - comum, tão esquecido em tempos neoliberalismo exacerbado. A liberdade tão defendida pela hegemonia liberal aprisiona o indivíduo na teia da passividade e da omissão. A liberdade como elemento da cidadania, com respeito à pluralidade torna possível construir uma sociedade para um indivíduo mais cidadão e menos manipulável.

O conceito de cidadania, na opinião de Pinsky (1999) não é abstrato, mas uma prática do cotidiano. Define o cidadão como aquele que vive na cidadania, não sendo possível ser cidadão em um regime totalitário, mas nem tampouco significa que a democratização a garanta de existir, pois ela deve ser conquistada e, cabe à escola o papel fundamental de ampliar as discussões acerca de cidadania e seu amplo significado no que diz respeito ao seu exercício e as suas dificuldades de

exercê-la. Reconhece a escola como um lugar privilegiado para que essas discussões ocorram como início de um trabalho contra o preconceito, a discriminação, o etnocentrismo..., uma forma de desenvolver na escola a cidadania com respeito pela coletividade e pela diferença e do Estado viabilizar que todos tenham acesso a cidadania; assim se mostraria como uma nação moderna.

A escola ao assumir a função de formar para o exercício da cidadania necessita inicialmente ser vista de forma diferente pela sociedade, pois atualmente a escola pública é vista como um órgão governamental, um aparelho do Estado, nesse sentido ela é entendida como um órgão fora da sociedade, mas se o contrário acontecesse, num restabelecimento do diálogo entre:

Os diferentes interlocutores, para que se possa pensar numa escola de e para os cidadãos [...] a mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola. (PINSKY, 1999, p. 113-4)

A cidadania para ser plena de fato, necessita ter nas suas bases novas formas de relação entre os homens, uns com os outros, entre os homens e o Estado e vice-versa.

Novas formas de ver a escola, entendida como ponto de partida na formação do cidadão tão almejado numa perspectiva democrática, seria o local de fecundo respeito às diferenças e, como proclamado na Declaração de Salamanca em 1994, uma escola “apta a incluir todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (KRUPPA, 2001, p. 25)

A escola enquanto instituição da sociedade capitalista em pleno século XXI como reprodutora das desigualdades sociais pode ser considerada apta a receber os alunos com necessidades especiais? De fato essa escola não pode nesses parâmetros ser considerada inclusiva, pois a escola que recebe alunos com necessidades preocupa-se em realizar a ‘cidadania do nós’ como Kruppa (2001) estabelece como necessária, rompendo com as desigualdades e o preconceito.

A autora ainda frisa que em termos de cidadania, enquanto na área da legislação estamos em um patamar elevado, contudo, na prática, muito ainda necessita ser feito para que o aluno com necessidades especiais tenha seus direitos e dignidade preservados.

Na opinião de Cury (2005, p. 2) as políticas inclusivas supõem a uma “adequação efetiva no conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico do país”, pois se configura no interior dos espaços públicos e, segundo ele, “espectro privilegiado da cidadania”, que devem formar políticas com o objetivo de democratizar os bens sociais, entre eles a educação.

Isso significa avançar no conceito de inclusão, generalizar e universalizar o conceito contemporâneo de direitos humanos e romper com a concepção tradicional e histórica entre cidadania e nação, como desenvolvido por Marshall, tendo com o objetivo uma perspectiva mais ampla de convivência entre pessoas de diferentes povos, pois cidadania e nação compõem uma construção histórica. (CURY, 2005)

Diante dos avanços obtidos na história da educação brasileira, mas com um quadro ainda excludente, a dúvida sobre o quanto ainda de igualdade educacional é necessário conquistar, para que se efetive uma cidadania educacional, onde princípios, objetivos e metas para uma educação de qualidade, não seja apenas aspiração dos pesquisadores em educação e de professores.

Para Cury (2005, p. 7) diante desse quadro de exclusão, a necessidade de políticas com atuação inclusiva, confrontando-se a exclusão, entendida por ele como “lacunas, barreiras, ausências no que é direito de todos”, e lutando no que é considerado “indispensável para o acesso, a permanência e a qualidade de todos na educação básica”.

A garantia pelo acesso a uma escola pública inclusiva de qualidade não pode ser encarada como uma “oferta” do Estado, mas um direito para uma cidadania em uma perspectiva democrática aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como discutido anteriormente, a categoria cidadania foi e continua sendo construída historicamente e, o que se objetiva analisar são as distâncias existentes entre a concepção liberal de cidadania e a concepção não liberal. Análise essa, necessária uma vez que a categoria cidadania se faz presente nas políticas públicas da educação brasileira, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, quanto no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 pelo aspecto formal que apresenta. Em contrapartida, a formação para a cidadania, enquanto dever do Estado, em instituições públicas de ensino, não atende as necessidades mais básicas do indivíduo, tampouco contribui para a formação de um cidadão.

De um lado a categoria cidadania com seu sentido restrito ou como mencionava Ramos (2010) uma intitulação de direitos, com seu surgimento sob a



expectativa burguesa e acentuadas limitações na sociedade capitalista, pois não dá conta de transformar as diferenças concretas entre os cidadãos. De um contexto histórico em que estava diretamente ligada a propriedade, ao momento atual, continua com seu aspecto formal, pois serve para manter a dominação de uma classe sobre a outra. É na sociedade capitalista contemporânea que se mostra mais visível o antagonismo entre o acesso aos direitos políticos e o acesso real aos direitos sociais.

Do outro lado, a cidadania em uma perspectiva não liberal, uma concepção mais ampla de atuação do indivíduo nas atividades políticas em espaços públicos, onde ele (o indivíduo) se faz cidadão, ao participar ativamente do processo social no qual de fato está inserido. Nessa perspectiva, os interesses pelos quais se luta, não são individuais, mas coletivos e respeitam a pluralidade.

Na via oposta, o modo de produção capitalista, limita o exercício da cidadania enquanto acesso aos direitos e à igualdade (econômica e social), uma vez em que os documentos exarados sobre educação, embora defendam a igualdade e o direito de todos os cidadãos (com a adoção de políticas inclusivas) evidenciam uma defesa meramente formal.

No contexto do capitalismo, a defesa pela cidadania, mencionada nesses documentos limita-se no acesso aos programas sociais e educacionais sem que seu significado mais amplo, a participação política seja debatida de forma coletiva. Um sentido restrito de cidadania para uma conquista que exige uma mobilização social e uma construção coletiva. Arendt (1988) ao definir cidadania como um direito a ter direitos, contribui para a análise de que a garantia do direito ao acesso à escola pública, não corresponde às condições adequadas para que nela, sejam construídos cidadãos, evidenciando-se como um limite das políticas adotadas pelo governo neoliberal.

Limites que vão além da cidadania em seu sentido formal, pois comprometem também a igualdade. A categoria igualdade em tempos de exploração do trabalho e expansão da desigualdade evidencia uma contradição entre o que os documentos proclamam e a realidade social. A igualdade de direitos e o respeito à diversidade, conteúdo presente nas políticas inclusivas no contexto do capitalismo, apenas tentam reforçar a ideia que as desigualdades, na medida do possível, são combatidas com a adoção de políticas públicas específicas para atender as

necessidades dos excluídos social e economicamente, mas que de fato, não suprem as necessidades sociais, acentuando as diferenças em desigualdades legitimadas.

No contexto do neoliberalismo, a defesa pela inclusão tornou-se uma falácia comum, pois na tentativa de combater a exclusão disseminada pela lógica do capital, efetivamente pouco é feito para que as políticas inclusivas atendam eficazmente àqueles a quem se destinam, de tal forma que cidadania e igualdade sejam abordadas no plano dos documentos, mas a realidade das escolas brasileiras explicita uma distância em meio a diferentes desigualdades.

As contradições entre as leis e a realidade escolar mostram-se evidentes quando se passa a analisar o contexto em que as escolas brasileiras recebem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares.

A LDB 9394/96 menciona a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, mas não esclarece de que forma essa permanência se efetivará. Diante da infraestrutura inadequada para atender alunos com determinada deficiência, falta de material pedagógico adaptado, salas com número elevado de alunos, profissional sem formação adequada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais e desmotivado diante da sobrecarga de trabalho, bem como, com uma remuneração defasada, mostra-se evidente que a permanência do aluno com deficiência no espaço escolar fica comprometida, não tendo garantida a formação para a cidadania, tampouco promovendo a igualdade substantiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação divulgam que a educação de alunos com necessidades especiais deve ocorrer na rede regular de ensino, entretanto, não especificam como ocorrerá o processo de adequação do espaço escolar de forma que possa atender eficazmente as necessidades dos alunos com deficiência. São necessidades óbvias no contexto escolar, mas que evidenciam a fragilidade das políticas públicas sobre a educação inclusiva no que tange aos recursos às instituições.

Adaptações e aquisições de equipamentos e recursos de apoio necessários às necessidades especiais dos alunos como deficiência como a construção de rampas de acesso, banheiros adaptados, instalação de sinais luminosos e sonoros, soroban, mapas e livros em braile, livro falado, livro didático adaptado, recursos ópticos (telelupas, óculos especiais, lupas manuais e de mesa) e recursos não ópticos (material escrito ampliado, acessórios e softwares – Programas de síntese

de voz), luminárias, carteiras adaptadas, dicionário de Língua Brasileira de Sinais – Libras, reglete, máquina de escrever em braille e a utilização da tecnologia assistiva, são apenas alguns equipamentos, instrumentos, recursos e materiais técnico-pedagógicos necessários a escola inclusiva. Contudo, é evidente que a realidade da maioria das escolas públicas regulares não conta com este aparato, tampouco com recursos financeiros necessários para adquiri-los.

A realidade dessas escolas vem comprovar que além desse conjunto de instrumentos físicos, com grau de necessidades específicas em cada região do país, há também uma distância na formação de recursos humanos que as políticas públicas de educação inclusiva proclamam e a que se faz necessária no sistema público de ensino, como a capacitação dos profissionais que atuam nas escolas inclusivas, isto é, professores, tradutores/intérpretes e docentes habilitados para atuarem junto aos alunos com deficiências.

A formação continuada do profissional subsidia condições para que outro entrave no processo de inclusão seja superado, como a organização pedagógica do espaço escolar, ou seja, somente com o professor preparado para atuar na perspectiva da educação inclusiva, que adaptações necessárias no cotidiano da escola serão realizadas, dentre elas: currículo adaptado (quando necessário), avaliações diversificadas de modo que atendam as necessidades dos alunos com deficiência e um planejamento de ensino que valorize a potencialidade do aluno com necessidades educacionais especiais.

## **4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

### **4.1 A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A Declaração de Salamanca como influência na formulação da legislação atualmente vigente no Brasil, faz menção a um direito afirmado sobre o acesso do aluno à escola, independentemente de suas diferenças individuais, como é possível confirmar no trecho a seguir:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 2010, p. 1)

O conteúdo do documento acima citado faz referência a outros documentos anteriormente elaborados, mas este surge em um contexto caracterizado pela internacionalização dos direitos humanos influenciado pelas ações das Nações Unidas, ou como denominou Barros (2009) “um novo tempo” também chamado de “a era dos direitos”. Um período pelo qual, passaram a ser exigidos que direitos humanos e a igualdade entre todos os homens fossem atendidos, reconhecidos pelos governos que participaram do evento e, que políticas viessem a garantir principalmente, o direito de acesso a escola.

Entretanto, percebe-se uma dicotomia quando se exige direitos iguais e respeito às diferenças individuais. Um desafio promulgado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, que no contexto da Declaração de Salamanca, fica estabelecido como um dever da escola “oferecer os serviços adequados para atender a diversidade da população”, ou seja, “os alunos têm direitos iguais, independentemente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes”. (LAPLANE, 2007, p. 14)

De acordo com a autora, ao assumir esse compromisso por meio da Declaração de Salamanca, constitui-se um avanço na rigidez do sistema escolar e de como esse via os alunos com necessidades especiais, bem como, os critérios

estabelecidos pela instituição para que os indivíduos se adaptassem a ela. Mesmo percebendo tamanho avanço no sentido de elaborar políticas públicas de educação para os alunos com deficiência, o texto da declaração dá amplos poderes à escola e delega exclusivamente a ela a responsabilidade de combater “atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora”. Ora, a educação como bem analisa Laplane (2007, p. 14) passa a ser entendida por meio desse documento como “a grande panaceia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social”, pois a educação, como a própria autora reforça, “é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas” e, esse entendimento, por certo, equivocado, acaba por esconder e refletir as contradições existentes no modo de existência da sociedade vigente.

As intenções defendidas pela Declaração de Salamanca personificam a escola como uma instituição salvadora e imbuída de poderes capazes de eliminar a exclusão social, isentando outros setores do âmbito social da responsabilidade diante das desigualdades, como a economia, a saúde, a cultura. Para isso, Laplane (2007, p. 15) reforça que a construção de uma sociedade realmente integradora dependa de uma “contenda que defina as tomadas de decisões sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade e, em última instância, dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nessas decisões”.

As discussões a partir da Declaração permitem outra análise a respeito do seu discurso de inclusão, que segundo a Laplane (2007) apresentam um teor a “apaziguamento” dos conflitos sociais existentes, isto é, uma *atenuamento* das contradições existentes nas relações sociais. Quando em poder de seu discurso, enfatiza que a “reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica”, mas também não assume essa reforma como sendo uma tarefa política, como é possível perceber no trecho a seguir:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade. (BRASIL, 1994 apud LAPLANE, 2007, p. 15)

O trecho acima induz a participação de todos, caracterizando uma postura de compromisso e boa vontade dos indivíduos, mas segundo a autora, o discurso ignora as relações de poder, os privilégios e as desigualdades postos em nossa sociedade, como também, ao eleger a igualdade como valor universal, acaba por eleger a escola como a única difusora desse valor e finaliza sua análise a respeito da Declaração de Salamanca com a seguinte afirmação: “A ausência de referência às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a escola as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las”. (LAPLANE, 2007, p. 17)

Uma política que culpabiliza a escola e, segundo a autora, mostra-se potencialmente mistificador, pois defende uma inclusão na sociedade ao adotar discursos elaborados em países com realidade social diferente da brasileira. Uma característica determinante, que não é considerada quando analisadas as especificidades de uma sociedade desigual organizada pela ótica da globalização. O que dificulta consideravelmente a resolução de problemas sociais com a adoção de políticas de inclusão face desse contexto.

Não se pretende de forma alguma decretar o fracasso da inclusão, pois isso não responderia as muitas perguntas sobre o porquê da inclusão não apresenta resultados efetivos, mesmo que no campo legal haja todo um aparato legislativo que regulamente o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Mas o empenho está no sentido de realizar uma análise de que o discurso da inclusão, por si só não garante um trabalho efetivo de combate a exclusão, mas demonstra uma incoerência se comparado com a situação real do sistema de educação deficitário brasileiro.

A Conferência que resultou em uma Declaração de ampla influência na elaboração de uma nova estrutura no sistema educacional, contou com a participação de 88 governos e 25 organizações governamentais e tinha por objetivo assumir o compromisso de Educação para Todos, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Kruppa (2001, p. 25) faz sua observação acerca do evento realizado na Espanha, denominando como uma “escola transformadora” e apta a “incluir todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”. Seus

adjetivos servem para representar a ideia que a Declaração de Salamanca “continua sendo uma utopia necessária, mas difícil de ser alcançada”.

O pensamento expresso por Kruppa (2001) está em consonância com o defendido por pesquisadores em educação que defendem a importância de uma educação inclusiva. Nesse sentido, o significado de escola inclusiva seria aquela em que questões estruturais, políticas e econômicas fossem repensadas em um formato que viesse a favorecer uma formação de qualidade e, não como uma instituição reprodutora de desigualdades sociais.

A proposta da inclusão e das políticas sociais representa as concepções e os interesses da política neoliberal vigente, e, tomam como bandeira para defesa, o discurso de educação para todos e o combate à exclusão social. Todavia, a defesa pela qualidade do serviço, não faz parte das discussões políticas. Quando assim o fazem, é sob a tutela dos componentes do processo escolar, que a qualidade da educação é colocada como responsabilidade. Uma discussão tão ampla como relação e ação político-pedagógica, reduz-se muitas vezes, por uma relação simplista entre conceito e método, daí a crítica que Silva (2001) faz sobre os interesses pela educação no contexto do neoliberalismo:

O fato que determina a qualidade do serviço está no fato de quantum os trabalhos estão voltados para uma política de interação sociocultural no campo das políticas sociais. De maneira mais abrangente, significa compreender o “educar”, não como um sinônimo exclusivo da escola, mas como um trabalho de acesso à cidadania, como um espaço eminentemente cultural. (SILVA, 2001, p. 189)

O entendimento de que os serviços escolares estão diretamente relacionados à lógica do mercado, embora essa lógica seja negada no discurso neoliberal, é possível perceber ao se fazer uma análise mais detalhada na Declaração de Salamanca, conforme orienta Kassar, Arruda e Benatti (2009) quando citam um trecho da própria declaração:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o **alto custo** das escolas especiais, na prática, que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...]. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de **encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis**. (BRASIL, 2010, p. 6) [grifos das autoras]

Kassar, Arruda e Benatti (2009), vão além da análise legal acima citada, por meio do confronto de dados obtidos em suas pesquisas e, explicitam que o direcionamento das políticas educacionais brasileiras pode ser um dos motivos para a necessidade de um “barateamento na ampliação do atendimento educacional” e, ressaltam que a existência de um aparato legal existente há quatro décadas, materializou-se com mais veemência na primeira década do século XXI. “A compreensão desse fato só pode ser alcançada concebendo as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista”.

Todavia, a análise sobre as demais políticas públicas de educação inclusiva explicitam as contradições existentes nas políticas educacionais e isso se mostra possível quando se analisa historicamente no contexto da ideologia neoliberal.

#### 4.2 DISCUSSÕES E AÇÕES QUE INFLUENCIARAM POLÍTICAS DE INCLUSÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

A elaboração de políticas públicas de inclusão eclodiram no Brasil na década de 1990, mas discussões a respeito do conceito de inclusão surgiram, a partir de alguns documentos históricos que, segundo Carvalho (1998) parafraseada por Kassar (2007) se referem a documentos que serviram de fonte de inspiração para o conceito que atualmente temos de inclusão.

Ao ingressar a década de 1990, as discussões sobre os caminhos da Educação Especial, direcionam-se a construir o que, atualmente é proposto como Educação inclusiva. Nesse sentido, Kassar (2007) esclarece que ao discutir inclusão, geralmente relaciona-se ao fato de matricular crianças com necessidades especiais no ensino regular. Uma prática que se disseminou no país, mas que não corresponde, necessariamente, situações satisfatórias de inclusão implementadas no Brasil.

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, resulta na Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento surge como um marco de motiva novas ações e caracteriza um novo período histórico para as pessoas com deficiências. Embora, muitas vezes, o documento referenciado seja exclusivamente a Declaração de Salamanca.



O documento apresenta os seguintes objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças. (ONU, 1990)

A partir do exposto por Kassir (2007) os objetivos acima, endossados na Conferência, favoreceram o desenvolvimento de outros eventos na América Latina, como: Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais (Venezuela-1992) e a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Chile - 1993). As recomendações da Conferência realizada na Tailândia e os dois acima citados colaboraram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, realizado no Brasil, em 1993.

Como o próprio nome determina, o plano acordado em junho do referido ano, tinha uma década para “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p. 13). Um desafio, que parece ainda não termos alcançado.

No mesmo ano, também foram elaboradas as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as pessoas com incapacidades<sup>31</sup> em que é recomendada a criação de serviços especializados, em todas as escolas, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência no ensino regular.

Todos os eventos supracitados formam um embasamento teórico, político e ideológico fundamental na elaboração de políticas públicas para a educação inclusiva. Todavia, um acontecimento serve como referência nas discussões por políticas que defendem a acesso e permanência de alunos com necessidades especiais no ensino regular. A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha (1994) no qual resultou como documento a Declaração de Salamanca. Na ocasião foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme tratado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como, foram propostas ações sobre educação especial.

Nesse sentido Kassir (2007) relembra o objetivo da Declaração realizada em 1948 (que resgatou os ideais da Revolução Francesa com os valores supremos de

---

<sup>31</sup> Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

igualdade, liberdade e fraternidade) e que retomado em Salamanca, ou seja, a Declaração realizada em 1994, “reaviva” um direito defendido ainda na década de 40 do século passado, de que toda a pessoa tem direito a educação. Sendo assim, essa recomendação contribui notadamente para o conceito de escola inclusiva, amplamente discutida no século XXI.

O preceito de que todos têm direito a educação, também compõe o pressuposto teórico da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, apresentam como objetivo “a efetivação de uma escola para todos”. (KASSAR, 2007, p. 60) Entretanto, ao analisar documentos que preconizam uma educação para todos, vale retomar o comentado por Carvalho (1998) e lembrada por Kassar, ao tecer sua crítica de que “uma escola igual para todos”, traz em si um discurso que embora pareça democrático, resulta em consequências discriminadoras ao tentar oferecer uma escola igual para sujeitos com condições biológicas, sociais e culturais bem distintas.

Na opinião de Padilha (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assume sua responsabilidade enquanto documento do poder público pela escolarização de todos e, da adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca, mas questiona essa responsabilidade de garantir igualdade de oportunidade à pessoa com necessidades, como sendo “uma fidelidade internacional” junto às instituições que promoveram o evento de Salamanca.

Por vezes, ignorando uma série de deficiências das políticas educacionais e menosprezando a realidade precária da educação brasileira, adota o discurso de educação para todos por meio do discurso melodioso que enaltece uma cidadania fantasiosamente construída.

A respeito das leis que apresentam em seus fundamentos a igualdade entre todos, Kassar (2007) acredita ser esse um grande desafio, a construção de uma escola que “propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade” nos moldes em que se estrutura a sociedade e defende que “dar oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento” e isso se torna possível se a escola oferecer acesso, nem que isso signifique possibilitar esses acessos por meios diversos.

Um desafio que para Laplane (2007, p. 18) impede que políticas educacionais eficazes resolvam os problemas da exclusão e da desigualdade, pois segundo ela, ao circunscrever a educação inclusiva no âmbito da educação formal e ignorar as relações existentes desta com outras instituições sociais, evidencia-se um discurso que “apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere”.

A respeito das políticas de natureza inclusiva, Cury (2005) faz uma análise das políticas públicas para a educação, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação conjuntamente com o Ministério da Educação, ao ingressar no século XXI. Todavia, sua análise contempla a forma como foram aprovados os instrumentos normativos, bem como, a reação de alguns setores da sociedade. Dentre eles, o autor cita as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o parecer do CNE/Câmara da Educação Básica – CEB – a propósito da educação indígena; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e, no foco dessa pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial. Dispositivos legais que resultaram em diferentes manifestações sociais.

Diante do exposto acima, Cury (2005) explicita sua crítica sobre a transferência de responsabilidades do órgão normativo na aplicação das normas e na sua análise crítica para outros segmentos da sociedade, como os órgãos de pesquisa.

Na medida em que o ordenamento jurídico nacional reconhece explicitamente o direito à diferença, ancorando-o no direito à igualdade, vê-se que o órgão normativo encarregado de normatizar a legislação educacional desincumbiu-se de suas funções transferindo às instituições de pesquisa, aos sistemas de ensino e a outros órgãos implicados tanto a aplicação dessas normas quanto a sua análise crítica. (CURY, 2005, p. 8)

As iniciativas do órgão executivo federal/ Ministério da Educação, responsável pela educação têm direcionado suas ações para medidas que impulsionam iniciativas com tendência a implementar programas com alvo na educação básica no que se refere às políticas inclusivas e compensatórias. Um perfil das políticas educacionais assumidas pelo governo no contexto do neoliberalismo.

Nesse cenário, a Secretaria de Educação Especial – SEESP – tende a assegurar o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com

deficiência. O programa "Educação inclusiva: direito à diversidade", objetiva formar gestores e educadores com capacidade de atender a exigências legais de inclusão nesse segmento social. Num total de 114 municípios-pólo, capacitam gestores e educadores que se obrigam a se tornar agentes multiplicadores para cerca de outros dois mil municípios. Os cursos de pós-graduação das universidades podem investir em projetos, estudos e cursos, para qualificar profissionais com competência em educação especial e que possam atuar nas etapas da educação básica do sistema de ensino. Tal programa efetiva-se em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes. Cury (2005)

Uma iniciativa que mobiliza alguns setores da sociedade e, que embora apresente avanços, demonstra carências e limitações merecedoras de análises mais profundas.

Sendo a educação básica, um direito do cidadão e um dever do Estado, Cury (2005, p. 10) apresenta a educação como um momento privilegiado na formação do indivíduo, da seguinte maneira:

Por tratar-se da educação básica, por ser ela um direito do cidadão e dever do Estado, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, as pessoas com necessidades educacionais especiais e os grupos sociais como o dos afro-descendentes, devem ser sujeitos de um atendimento que leve à desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto por seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos.

Na opinião de Cury (2005, p. 10), são evidentes os obstáculos para a efetivação de um ideal igualitário e universalista, sustentado pelo Estado de bem-estar social, onde resultou no surgimento lacunas, separando a defesa do direito à diferença do direito à igualdade. “Sem esse último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença”. Daí a defesa de Cury, a uma educação básica como objeto de uma “política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito em nossa Constituição”, como um direito político da cidadania.

A educação básica para todos, significa independentemente de seus ingressos terem determinada deficiência, isto é, que sejam participantes de uma política social mais ampla que propicie formação adequada para atuarem amplamente das decisões sociais e conjugar uma sociedade menos desigual e com mais respeito às diferenças.

#### 4.3 A EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Durante muito tempo persistiu o entendimento de que pessoas com necessidades especiais deveriam conviver em escolas separadas, organizadas de forma paralela àquelas destinadas as pessoas que não apresentassem deficiência. No âmbito da educação, esse sistema paralelo seria o espaço mais adequado para a aprendizagem dos alunos com deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino tradicionais.

Faz-se desnecessário retomar como discussão o direito à educação e o desenvolvimento da cidadania, no contexto contraditório de uma educação paralela ao sistema regular de ensino, para um grupo de pessoas que teve sua história escrita sob o prisma da desigualdade e exclusão.

A história da educação das pessoas com necessidades especiais tem uma trajetória, descrita por estudiosos da área da educação. Não se pretende desconsiderar todo esse pressuposto histórico que contribuiu significativamente para a perspectiva atual da pretendida Educação Inclusiva, preconizada pelos governos da sociedade contemporânea, mas se pretende analisar a Educação Inclusiva como uma realidade historicamente construída, contudo, por meio de uma perspectiva de políticas a partir da década de 1990, período reconhecidamente marcado pela realização de eventos internacionais em defesa da educação e dos direitos da pessoa com deficiência.

À guisa de compreender a história da educação para o indivíduo com necessidades especiais, propõe-se analisar como foi construída a trajetória da educação especial no Brasil. Para isso, Mazzotta (2005) aborda os aspectos históricos e políticos que delinearam a educação especial brasileira e reconhece a formação de dois períodos distintos, caracterizados pela sua natureza e o predomínio de iniciativas públicas e privadas, bem como, as influências de ordem internacional na política interna.

Para o autor, o primeiro período compreende a 1854<sup>32</sup> a 1956, caracterizando-se pelo “século de iniciativas” de instituições oficiais e particulares, porém de forma isolada. O segundo período, datado de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais, mas agora no âmbito nacional, principalmente no final da década de 1950, com o fomento de campanhas específicas no atendimento de pessoas com deficiência.

Esse período demarca-se como um período em que a educação especial mostrou-se na política educacional brasileira. Contudo, o período profundamente analisado por Mazzotta, permitiu que o mesmo definisse que até a década de 1990 as políticas de educação especial refletiram o caráter assistencialista e terapêutico atribuído a educação especial pelo Ministério da Educação. O autor também salienta que no período após a década de 1990, as propostas e planos sobre educação especial ainda apresentam um aspecto reducionista e a interpretação dessa modalidade “como uma questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos”. (MAZZOTTA, 2005, p. 200)

Todavia, o desenvolvimento de estudos no âmbito da educação, debates sobre o panorama educacional e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo uma reestruturação do ensino comum e, principalmente, na implementação de uma política inclusiva. Entretanto, todo esse envolvimento na defesa de políticas de inclusão se contrapõe a noção de exclusão, encoberta por outras tentativas de inclusão, formando um ciclo vicioso característico do processo social em tempos de globalização.

Dessa forma, torna-se imprescindível que se faça uma análise da estrutura sócio-econômica da sociedade em que estão sendo criadas as superestruturas numa relação de contradições, quando se propõe determinado tipo de inclusão para encobrir uma cultura exacerbada da exclusão. Ou seja, é impossível incluir porque o modo de existência é excludente.

A política educacional voltada a discutir a inclusão de pessoas com necessidades especiais tomou maior expressão no começo da década de 1990 e, ainda está em curso, em virtude de uma reforma proposta como agenda global. Desde esse período, segundo Kassar, Arruda e Benatti (2009) o governo federal tem

<sup>32</sup> Em 12 de setembro de 1854, D. Pedro II por meio de um decreto Imperial fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Meninos Cegos, sendo a primeira providência no sentido de oferecer as pessoas com deficiência um atendimento escolar especializado. Mazzotta (2005).

implantado e/ou incentivado em conjunto de práticas relacionadas às áreas sociais, o que passou a ser denominada de “política de inclusão social”. O contexto brasileiro era de um período de “redimensionamento” tanto na área administrativa, quanto nas áreas da economia e política, que foi denominada de Reforma de Estado<sup>33</sup>.

Nesse mesmo período, a adoção de políticas de inclusão social possibilitava a inclusão como uma tentativa de atender as populações tidas como excluídas ou marginalizadas na sociedade. A respeito da exclusão na lógica capitalista, como exposta no primeiro capítulo, esta não apresentava como resultado, a superação da exclusão por meio da adoção de políticas de inclusão, mas uma acomodação de possíveis conflitos no cenário de evidente exclusão.

Na análise da estrutura sócio-econômica vigente na realidade brasileira desde a década de 1990, e sua relação com o desenvolvimento de políticas públicas que apresentavam como um dos objetivos a inclusão da população excluída, Kassar, Arruda e Benatti (2009) reforçam a necessidade de que para se compreender os programas de inclusão faz-se urgente compreender a lógica do modo de produção de mercadorias. E, segundo elas, quanto mais contradições se apresentam nos modos de produção, mais urge a necessidade de eliminá-las “no estágio de distribuição”. E, vão além, quando afirmam que a produção de riqueza na sociedade capitalista é “encoberta e, concomitantemente, defende-se a equidade de distribuição”. (p. 23)

É no contexto regido pela lógica capitalista, que a partir da década de 1990, novas políticas públicas de educação passaram a compor a legislação educacional brasileira. Oriundas de acordos internacionais passaram a ser incorporadas em leis e implementadas, com o objetivo de concretizar as políticas que viessem a atender crianças e adolescentes que permaneciam fora do ambiente escolar.

Esse chamamento das crianças especiais para a escola, não é uma novidade da década de 1990, ainda na década de 1960, na LDB 4024/61<sup>34</sup> já havia uma menção de atendimento aos alunos deficientes, mas o fundamento da atual Lei de

---

<sup>33</sup> A Reforma de Estado corresponde a uma política de reforma de vigência do Plano de Reforma do Aparelho do Estado (a partir de 1995) sendo iniciativa do governo federal e tendo à sua frente o ministro de Reforma de Estado Bresser Pereira. O redimensionamento refere-se a novas formas de divisão de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, como forma de acompanhar as exigências do capitalismo.

<sup>34</sup> A partir de 1961, com a promulgação da LDB 4024/61, havia a sugestão de que crianças “excepcionais” (expressão utilizada naquele período) frequentassem “preferencialmente” a escola regular. Esse termo “preferencialmente” possibilitou interpretações dúbias e, quando ingressos, os alunos frequentavam classes especiais nas escolas regulares.

Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, nessas duas últimas décadas, vem demonstrar que há uma preocupação política em cumprir com acordos pré-estabelecidos com organismos internacionais. O que Ferreira e Ferreira (2007) sinalizam é mais um comprometimento em melhorar os indicadores nacionais frente às exigências internacionais do que uma responsabilidade em aprimorar a qualidade do ensino oferecido.

Essa realidade se contrapõe a política defendida no contexto da educação inclusiva, que tem como objetivo oportunizar uma educação para todos. Nesse sentido Oliveira (2009) enfatiza que essa educação democrática para todos deve considerar a “acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades especiais no ensino regular comum”. (p. 32)

Segundo a autora, a política de educação inclusiva pressupõe uma democratização do espaço escolar e a superação da exclusão. Ademais, isso somente seria possível quando realizadas mudanças estruturais no espaço escolar e, quando alunos com necessidades especiais viessem a ter as mesmas condições do que as demais que compõem a escola, focalizando nas potencialidades dos alunos especiais e não nas suas deficiências.

É no pressuposto de educação democrática, que prepara para o exercício da cidadania, respeitando as diferenças individuais no espaço da escola pública, que estão amparados os principais documentos que defendem a educação para todos, como fundamento principal e propulsor de novas políticas, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994). A adesão do governo brasileiro e o acordo assumido na realização desse evento iniciaram uma fase, em que o papel da escola pública comum passou a ser repensado. Embora, indícios de preocupações com o direito da pessoa com necessidades especiais já havia sido mencionado na Constituição de 1988.

Entretanto, cabe analisar a partir das contribuições de Góes e Laplane (2007) que a adesão brasileira em acordos internacionais não garantiu de fato que alunos com necessidades especiais viessem a receber uma educação de qualidade em um espaço público. Segundo as autoras, se por um lado o sistema escolar segue uma legislação internacional, demonstrando avanços em relação aos direitos sociais, por



outro lado, há limitações na forma de se efetivar as políticas inclusivas. E, resumem como principais dificuldades da realização concreta das referidas políticas:

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligadas à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais. (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 2)

As dificuldades acima citadas não se apresentam de forma isolada ou descontextualizada, pelo contrário, respondem a uma realidade social caracterizada pela desigualdade social e econômica entre as classes sociais, novas exigências no mercado de trabalho, uma sociedade que prima pela competitividade e produção, ou seja, sinais que revelam uma sociedade geradora de constantes desigualdades que coloca a cada dia mais distante, quem participa do processo e aquele que dele é impedido de participar – o excluído.

Diante das dificuldades de implementação de políticas de inclusão eficazes e a realidade sócio-econômica do século XXI, outras contradições também são possíveis de vislumbrar. Sobre isso Laplane (2007, p. 11) pontuadamente apresentam as contradições que se confirmam quando se analisa, “por um lado, os discursos de inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve as metas das Conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) e, por outro lado, o contexto da globalização com suas exigências de qualidade, competitividade e eficiência.”

A partir do começo da década de 1990, com a divulgação da Declaração de Salamanca, houve um avanço no que se entendia por integração, para o que passou a ser divulgado como inclusão, conseqüentemente, uma reestruturação no sistema comum de ensino.

Essa evolução, na opinião de Jannuzzi (2004), significou uma transposição de significados, pois a deficiência do indivíduo deixou de ser o foco principal, cedendo lugar para a escola. Ao contrário, do pensamento até aquele momento vigente, onde se esperava que o aluno se adaptasse ao contexto da escola, a partir da nova proposta, seria a vez da escola aceitar o desafio de atender as necessidades e a

diversidade dos alunos. Isso para Jannuzzi (2004) significa uma mudança no eixo da perspectiva, uma evolução ao se considerar que as discussões agora estejam centradas no pedagógico, mas ao mesmo tempo, delegam exclusivamente, ao sistema de ensino toda a responsabilidade para uma transformação social.

A autora atribui esse destaque aos métodos e técnicas de ensino a um certo “otimismo pedagógico especial”<sup>35</sup> pois à educação direcionam o sucesso pela inclusão, quando a realidade sócio-econômica política e cultural caracteriza-se por contradições bem evidentes.

Todavia, a proposta da inclusão apresenta uma tentativa de ampliar e garantir direitos ao aluno com necessidades especiais, não fazendo mais uso do discurso de que na escola todos são iguais, discurso esse, que durante décadas fez parte de uma ideologia que representava uma realidade completamente diferente, possível de ser reconhecido no modelo de integração. Entretanto, no modelo evoluído de integração, hoje denominado de inclusão, evidencia-se uma evolução muito mais aparente no campo do comprometimento político, realizado entre nações com realidades bem distintas, do que no campo da prática pedagógica, considerando-se a realidade brasileira. (JANNUZZI, 2004)

Não são poucos os pesquisadores em educação, especialmente na área da educação especial, que demonstram tamanha evidência da distância existente entre as políticas públicas, acordadas a partir da década de 1990, entre vários países e a realidade do sistema educativo. São análises que indicam uma distância entre o que preconizam os aspectos legais e o fato; em meio a essa evidência, estão os alunos com necessidades especiais, à mercê de interesses que não correspondem às necessidades de aprendizagem, da vida, da cidadania na sociedade contemporânea.

Ferreira e Ferreira (2007) compartilham dessa análise quando questionam as faces da política de inclusão, quando por um lado indicam um comprometimento com as pessoas com deficiência, por outro lado, demonstram interesse à questão

---

<sup>35</sup> A expressão originalmente utilizada por Ferreira (1992) em *Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil*, refere-se ao otimismo pedagógico da década de 1930, contudo com contextos históricos bem distintos. Nos tempos atuais, difere-se pela evolução considerável do conhecimento e da tecnologia, a atuação secundária do Estado na educação, cedendo lugar ao que hoje chamamos de Terceiro Setor e a injustiça social acentuada pela distribuição desigual de renda e a indisponibilidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos a todas as camadas sociais.

quantitativa de atendimento, como um compromisso governamental em atingir resultados diante de organismos internacionais. Salientam também, que esse interesse ambíguo não representa um momento atual, mas caracteriza-se por toda a história da educação brasileira da pessoa com deficiência, fazendo menção aos interesses do denominado Terceiro Setor, pela educação especial ao longo da história, e da adoção do sistema de avaliações para a educação básica que encobrem pressões sociais e econômicas na atualidade.

Se de fato o que se apresenta nos documentos oficiais fosse posto em prática, a implementação garantiria um acesso ampliado a todos os alunos, como também, condições de acolhimento e permanência desses alunos, mas na opinião de Ferreira e Ferreira (2007, p. 24), a realidade é marcada por contradições: “Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado de embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições”.

Os autores tecem sua crítica e a fundamentam contextualizando a política de educação inclusiva à realidade político-econômica brasileira, uma lógica que não pode passar despercebida quando se analisa políticas públicas em tempos de globalização. Para eles, num contexto do neoliberalismo, a educação inclusiva é tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo, passando a ser tratada como forma de eliminar a estrutura já criada na educação especial, configurando-se em menos serviços prestados pelo Estado, uma vez que todos os alunos, com ou sem deficiência, passaram a frequentar as mesmas classes.

Nesse contexto, surge a necessidade de se questionar sobre como o sistema educativo, que se desenvolve sob a quantificação de ingressos no ensino regular, a massificação de saberes que não propiciam a reflexão, avaliações que valorizam a eficácia e a competitividade dos alunos que não apresentam necessidades especiais, pode colaborar na formação de um cidadão, na perspectiva de uma educação para a cidadania, sendo este um aluno com necessidades especiais?

Um questionamento que vem denunciar que a história educacional brasileira ainda é escrita sob amplas intenções e práticas ainda limitadas, quando privilegia políticas compensatórias que não solucionam ou amenizam a exclusão social. E que na tentativa de apresentar soluções, criam mecanismos que na verdade camuflam um processo falho e inócuo, tomando como exemplo, os programas de aceleração.

A inclusão, então, tem na sua linha de frente a escola e os professores, como únicos responsáveis pelo sucesso e fracasso, pontos extremos de uma educação quantificada, em outras palavras, uma política educacional mais preocupada em atingir índices elevados de aprovação e matrículas do que atender a todos os alunos da educação básica com uma educação de qualidade.

Diante desse contexto, o conceito de diversidade como elemento necessário para a efetivação do processo de inclusão, tem sua compreensão limitada, bem como, sua relação com a necessidade de entender a inclusão como um processo a ser construído. Não de cima para baixo, como ocorre na situação brasileira, mas coletivamente, numa construção contínua, por meio de ações concretas e visualizando o respeito a diferenças individuais como característica inerente do processo educativo. Evidentemente, um processo que exige um empenho para além de se pensar técnicas e métodos de ensino, corresponde a uma reflexão sobre a ideologia que move esta sociedade, (re) pensar concepções de homem, de sociedade, de diferença e de como e porque, determinado homem é considerado diferente em um contexto histórico específico.

Esse fundamento vem de encontro com a concepção atual de educação e do desenvolvimento do processo de inclusão, como apresenta Ferreira e Ferreira (2007, p. 43):

As maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje, contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

A circunstância acima descrita impede que a educação, tampouco a educação inclusiva, atue como mediação para a constituição de pessoas cientes de seus direitos, capazes de participar e se mobilizarem em defesa de uma escola de qualidade para todos. E do aluno com necessidades especiais, reconhecer potencialidades e habilidades, superando o olhar patológico da deficiência.

Dessa maneira, concretiza-se a impossibilidade da escola, enquanto instituição, de cumprir sua responsabilidade, que para Kassar (2007, p. 63) trata-se

de uma responsabilidade, quase que exclusiva da escola, na sociedade capitalista contemporânea “*propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência.*” [grifo da autora].

Uma tarefa que não pode, segundo a autora, ser negligenciada, mas que demonstra a necessidade de se ultrapassar essa responsabilidade nos dias atuais, ou seja, permitir o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade para todos. A autora complementa, quando diz que em uma sociedade excludente, onde direitos humanos básicos são desrespeitados a todo instante, o papel da educação é fundamental.

Todavia, a educação como um direito do homem, não conseguirá por si só, resolver o problema da desigualdade e da exclusão, mas sem ela, certamente, o caminho a ser construído, rumo a uma sociedade mais democrática para todos, seja sim, uma quimera.

Nessa luta por uma educação como uma política social e, portanto, possível de ser concretizada, por meio de uma mobilização da sociedade organizada, Kassar (2007) discorre algumas possibilidades a respeito da educação inclusiva: de que é impossível se pensar em educação inclusiva sem pensar em educação de qualidade para todos; assumir que educação pública é dever do Estado; o atendimento especializado deve ser oferecido pelo poder público; a escola pública de qualidade pode ter sala de recursos, classes especiais e proporcionar inúmeras formas de atendimento ao mesmo tempo em que seja uma instituição responsável pela “educação escolarizada”.

Padilha (2007) no seu texto *O que fazer para não excluir - Davi, Hilda, Diogo...*, analisa que a preocupação de Comenius também faz parte da sociedade do século XXI, agora, num discurso diferente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas presente num contexto de exclusão social ampliada. A discussão sobre o papel da escola como responsável pelo acesso e permanência de todos os alunos, é o ponto incomum dos dois textos.

Então ao pensarmos que na sociedade em que já exista uma lei que oficializa o direito a educação, significa que houve uma evolução. De certo houve, mas segundo Padilha (2007), o fato de existirem leis, não significa que as desigualdades não existam ou que a inclusão mostre-se como um projeto de resultados favoráveis ao fim da exclusão.

A discussão é ampla, os resultados são gradativos, o envolvimento deve ser coletivo e a necessidade de rever concepções de forma contextualizada deve ser entendida como uma “posição política” (PADILHA, 2007, p. 96) Diante de contextos, situações e indivíduos diferentes, a procura por soluções e respostas rápidas parece um equívoco e a busca por respostas de uma ‘receita de inclusão’ ou formas de se efetivar a inclusão de maneira unilateral caracteriza uma falsa inclusão.

A autora demonstra que tão violento quanto deixar crianças sem escola, sem assistência médica, sem perspectiva, é deixá-la na escola, matriculada, com lugar reservado, mas “sem o acesso aos instrumentos e estratégias que respondam as suas necessidades”. Isso significa que o fato de que se formulem leis e dispositivos legais que garantam o direito a educação, não significa que todos tenham direito a ela e que dela tirem o conhecimento para a vida.

Nesse sentido, as contradições ficam evidentes, mas ainda possíveis de serem criticadas e modificadas pela participação, pela crítica, pela análise, pela persistência de cada um, seja da pessoa com necessidades especiais ou não, pois a educação como diz Padilha (2007, p. 118): “É um direito e um instrumento básico para o exercício da cidadania”.

A respeito de políticas inclusivas Cury (2005) traz sua colaboração ao explicitar que os limites das políticas inclusivas de educação “esbarram” na ausência de uma política efetiva na educação básica, evidenciando seus limites mesmo considerando que a legislação mostre-se avançada. Sua crítica a garantia de direito apenas para o ensino fundamental, enquanto a educação infantil e o ensino médio não recebam o mesmo respaldo, situação agravada pelo cenário da desigualdade brasileira que vem estimular políticas compensatórias, ao invés de políticas que promovam a igualdade de oportunidades. Quadro que, segundo o pesquisador, exige uma mobilização da sociedade civil para revertê-lo e “tornar efetivos esses direitos proclamados”. (CURY, 2005, p. 1) e avançar sobre as possibilidades e limites das políticas inclusivas como aponta Cury:

As possibilidades e os limites das políticas inclusivas e compensatórias no âmbito da educação básica no Brasil continuam a sofrer dos mesmos limites e possibilidades que têm acompanhado a nossa evolução histórica. Reconhecidos graus de avanço em matéria de acesso e de subvinculação de recursos, é preciso atuar sobre a natureza de tais limites e possibilidades. (CURY, 2005, p. 2)

Diante da proposta de inclusão apresentada pelas leis, é possível perceber que a exclusão continuará existindo e as desigualdades ainda mais acentuadas, pois sem uma organização social que se mobilize, a sociedade neoliberal continuará produzindo projetos que beneficiam alguns e excluem muitos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Reflexões de uma análise e início de novas perspectivas**

Começar a escrever as primeiras linhas das considerações finais é como fazer uma pausa em um passeio que pretendemos continuar. No início, o passeio não foi fácil. Foram idas e vindas, difíceis de (re) começar. São as dificuldades em conhecer e enfrentar o desconhecido, um desafio posto para quem acreditava dominar alguns percursos, e depois percebeu: não se conhece tudo, sempre falta

muito para descobrir e se surpreender com as novas descobertas. Caminhos que levam a novos caminhos. Assim, foi com o tema dessa dissertação: A educação inclusiva.

Sendo assim, o caminho por nós escolhido, no início parecia fácil, mas as dificuldades foram aparecendo e, agora, depois das leituras e análises que fizemos, percebemos que não se chega ao final, mas encontram-se outros caminhos. Não temos a pretensão de apresentar respostas fechadas e análises conclusivas, pois o tema é complexo e permite continuadas discussões, ao mesmo tempo posso explicitar, face às análises que fizemos, as contradições percebidas, os limites e as possibilidades que esse estudo possa vir a desvelar.

A inclusão escolar sempre foi um tema que despertou nossa atenção, mas analisá-la no contexto em que se desenvolve possibilitou perceber que as coisas não são como parecem, daí que, procurando vencer as dificuldades de compreensão de uma nova forma de pensar e ver, é que nos reportamos ao pensamento de Marx ao dizer que se aparência e essência se encontram, a ciência torna-se supérflua. Esse novo pensamento permitiu entender que as políticas públicas de educação estão amalgamadas por estruturas de poder e dominação presentes no contexto social no qual se desenvolvem.

As políticas públicas são implementadas ou modificadas de acordo com as concepções e interesses dos dirigentes políticos e em diferentes contextos históricos. Com as políticas públicas educacionais não poderia ser diferente, uma vez que as concepções de homem e educação compõem as propostas políticas de determinado governo, e, quando implementadas apresentam objetivos específicos, seja para transformar ou manter a ordem vigente. No contexto regido pela política neoliberal, as políticas públicas educacionais passam a atender as exigências do capitalismo e as concepções de homem, educação e sociedade expressam os interesses movidos pelo capital.

Nessa perspectiva, a política educacional configura-se a partir de fundamentos que priorizam o aspecto econômico, valorizam a competição e qualificam o indivíduo para atuar no mercado de trabalho. À educação cabe a legitimação da doutrina neoliberal e da reprodução dos interesses mercantis, quando ao valorizar as competências e habilidades necessárias à produção, disseminam um amplo processo de exclusão em todos os setores sociais.



Diante do processo de exclusão inerente do capitalismo, onde há a valorização da eficiência e da competência no mercado de trabalho, os indivíduos que se encontram impossibilitados em participar, passam a compor os grupos de excluídos social e economicamente. A política educacional que atende as demandas do capitalismo, a interesses economicistas, passa a depreciar a educação como um direito humano e com respeito à diversidade. Dentre esses padrões de exigência, os indivíduos com necessidades especiais compõem o grupo dependente de políticas inclusivas para “supostamente” os habilitarem a compor a sociedade e serem qualificados para a produtividade.

As políticas públicas educacionais no contexto do neoliberalismo apresentam propostas de inclusão aos diferentes grupos de excluídos. Um exemplo são as cotas destinadas a atender afrodescendentes ao ingressarem no ensino superior. Dentre o conjunto de propostas inclusivas, são implementadas as políticas públicas de educação inclusiva, destinada a atender educandos com necessidades educacionais especiais, antes relegados a frequentar exclusivamente instituições filantrópicas e espaços em que o Estado não se fazia presente.

As políticas educacionais inclusivas foram influenciadas por um processo gradativo de mobilização em defesa da educação como um direito humano e, tiveram suas primeiras manifestações fora do território nacional, o mais aclamado dentre muitos que ocorreram no século passado, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990 e, contou com o apoio de organismos internacionais, dentre o Banco Mundial. A relação estreita entre políticas públicas de educação e interesses econômicos tinha seu início decretado.

Até a primeira década do século XXI, muitas políticas públicas em educação com proposta inclusiva foram implementadas, visando o cumprimento de metas assumidas por acordos estabelecidos entre países doadores e ‘beneficiados’, dentre eles, o Brasil. Em território brasileiro, das políticas implementadas, tomamos como necessidade de análise, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007. Tais documentos foram escolhidos, pois trazem em seu bojo como a educação do indivíduo com necessidades educacionais especiais é entendida nas políticas públicas de educação e expressam as características de contextos históricos diferentes em que foram implementadas, do mesmo modo que, as concepções que as compõem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, que atualmente está em vigência, assume como dever do Estado, a educação para o exercício da cidadania e o ingresso dos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e apresenta como um de seus princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de todos os alunos em idade escolar. Nessa perspectiva, essas categorias contribuíram para a análise das políticas públicas de educação inclusiva.

Cidadania apresentou-se como categoria central da análise e nos limites do contexto social e político, colaborou para a compreensão do desvelamento das contradições existentes entre o conceito de cidadania, que se faz presente nas políticas públicas de inclusão sob a ideologia neoliberal e a concepção de cidadania sob a perspectiva não liberal. A categoria cidadania apresentada nas leis de educação brasileira, traz um sentido restrito de cidadania, uma visão estreita dos direitos humanos, pois não respeita a pluralidade, não prepara para a consciência política e a efetivação dos direitos humanos com vistas a realização da liberdade do indivíduo. A essa categoria se articulam todas as demais aqui referidas.

Dessa forma, a crítica à formação da cidadania e ao princípio da igualdade como anunciados pela LDB, ao considerarmos que, os alunos com necessidades especiais, ao ingressarem na rede pública de ensino, não têm garantido a formação para a cidadania, uma vez em que somente o acesso, não garante sua permanência, tampouco a qualidade do ensino que lhes é oferecido. Essa análise vale, nas mesmas condições, a todos os demais alunos da escola pública regular.

A cidadania é uma categoria que assume uma especificidade no contexto da sociedade capitalista e liberal, quais sejam os direitos, se consolidam formalmente, mas não se efetivam na prática porque dependem da estrutura social, que se consolida com base na desigualdade econômica. Esta delimita e circunscreve o exercício da cidadania.

Ademais, na perspectiva da proposta de educação inclusiva, o princípio da igualdade deve ser analisado no contexto da diversidade que caracteriza as instituições escolares. No contexto do neoliberalismo, a igualdade de direitos e o respeito às diferenças cede lugar as exigências econômicas impostas pelo modelo econômico.

Outro documento analisado foi o Plano de Desenvolvimento da Educação. Elaborado em 2007, apresenta como um dos objetivos, a qualidade da educação em

todos os seus níveis de ensino. Sua implementação vem concomitantemente, e não por acaso, ao lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento proposto pelo Governo Federal.

O PDE evidencia uma preocupação com o cumprimento de metas a serem alcançadas, e, para tanto, implementou um conjunto de estratégias que visam obter em determinado espaço de tempo, índices que demonstrem o crescimento da qualidade no ensino público.

O contexto em que a educação brasileira se desenvolve, evidencia que a qualidade na educação é uma preocupação social. A ausência de políticas eficientes, resultam no enfraquecimento da estrutura educacional, que engloba profissionais, alunos e a estrutura operacional da instituição de ensino, com reflexos na sociedade, a qual constata o distanciamento do Estado como agente promotor das políticas de educação.

Nesse sentido, os programas implementados pelo governo federal, tentam resgatar a presença do Estado por meio de propostas de inclusão social e educacional ancoradas em Programas como o de formação continuada de professores na educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, esses, destinados exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse conjunto de ações sinaliza um progresso, considerando-se as políticas sociais implantadas na última década. Em contrapartida, para que se desenvolva a qualidade na educação básica, faz-se necessário um investimento maior e contínuo com a adoção de políticas públicas para a educação. Sem essa condição há o risco de que os programas estacionem nas discussões teóricas.

A categoria igualdade expressa no Plano, apresenta uma nova perspectiva se comparada à citada anteriormente na LDB 9394/96, no entanto, para que ela seja efetiva, faz-se necessário contextualizá-la com a diversidade, por meio do respeito às especificidades do indivíduo. De forma análoga à categoria anterior, é um avanço, mas distante ainda da igualdade substantiva, a igualdade que o cidadão necessita para viver na sociedade em que não predomine a desigualdade.

A categoria exclusão permitiu analisar, no contexto das políticas públicas na perspectiva do neoliberalismo, como são expressas as concepções de homem e sociedade e, como se evidenciam contraditórias as estratégias de combate à

exclusão, quando são implementadas políticas com propostas de inclusão; revelando ideologias e interesses ditados pela lógica do capital. Os Programas de inclusão implementados para combater o processo de exclusão, compõem as ações de governo e apresentam resultados que, amenizam os impactos de uma sociedade desigual, mas em efeito, os excluídos continuam a existir sem que suas situações sejam realmente transformadas.

Diante das contribuições que as análises exclusão, neoliberalismo, igualdade e cidadania puderam propiciar na análise das políticas públicas de educação, a maior delas, foi a de desvelar as contradições que compõem as políticas educacionais inclusivas.

As políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão, sinalizam mais um comprometimento em atingir os indicadores nacionais frente às exigências internacionais do que uma responsabilidade em aprimorar a qualidade do ensino oferecido. Por outro lado, delegam ao sistema de ensino, toda a responsabilidade para uma transformação social, ao incumbirem à escola a efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A adoção dessas políticas de inclusão explicita mais um comprometimento político, realizado entre países com realidades bem distintas, do que um compromisso do governo com a realidade e as necessidades nacionais e, que deveriam objetivar a qualidade na educação básica para todos os alunos.

O processo de inclusão não pode se caracterizar por um conjunto de políticas públicas descontextualizadas da realidade a que se propõe atender. Deve haver uma consonância entre teoria e prática, o que exige políticas que contemplem toda a trajetória desse tema, que inicia-se com a formação e preparação de profissionais para atuar em escolas especiais, passa pela valorização desses mesmos profissionais, com o objetivo de compromissá-los a buscarem a formação continuada visando dominarem as melhores técnicas, conteúdos, valores éticos-políticos para ensinar, avaliar e valorizar alunos com deficiência reconhecendo possibilidades de promoção e emancipação, impõe a destinação de recursos financeiros para a construção de escolas planejadas para lidar com as diferentes necessidades especiais, equipadas com materiais e recursos adequados para atender a todos os alunos e, entre outros fatores, exige dos governos investimento no campo da pesquisa sobre as deficiências e em benefício delas.

Acreditamos que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, traz contribuições para toda a sociedade, mas não acreditamos que nas políticas em que estão sendo implementadas possam trazer os efeitos desejados. Não acreditamos, porque as políticas públicas tais como se apresentam, apenas ludibriam as atenções da sociedade, desmobilizam as forças sociais, e as convencem de que, o que pode ser feito, está sendo feito.

Embora muitos avanços tenham sido apontados no decorrer do período analisado, os limites e as contradições estão presentes e, por razões que o modelo capitalista de sociedade, com ênfase para a produção, comprova, a exclusão daqueles que não se enquadram nas exigências do mercado irá persistir.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, no trabalho e na sociedade, é um tema para contínuo acompanhamento e discussão, que possui aspectos associados à cultura e a estrutura da sociedade, difíceis de alterar em um curto espaço de tempo, mas ao mesmo tempo torna-se desafiador, pois enriquece a discussão e a prática. Há obstáculos presentes e, novos surgirão, mas estamos dispostas continuar na caminhada!

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.) Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **Entre o presente e o passado**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. 348p.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas** (2ª edição). 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1. 192 p.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos Filosóficos e Políticos da Inclusão Escolar: Um estudo sobre a subjetividade docente**. São Paulo: USP, 2009. 260 p. Tese de Doutorado do Programa de Pós – Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Cidadania: condição de exercício dos direitos humanos. **Panóptica**. Vitória, ano 1, n. 1, set. 2006, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.panoptica.org>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BORON, Atílio A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (orgs.) **A teoria marxista hoje - Problemas e perspectivas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 4.024 de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Nº 9394/96. Brasília, 1996 disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> acessado em 12/02/2010 às 23:19.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: ME/SEE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 5.692 de 1972.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, MEC: 1993.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sees>

p/arquivos/pdf/salamanca.pdf-windows internet ex. Acessado em 05 de setembro de 2010a.

\_\_\_\_\_. (Ministério da Justiça). CORDE. **Subsídios para planos de ação dos governos federal e estadual na área de atenção ao portador de deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial - Número 186**, de 10 de março de 1978. Diário Oficial, 11 de março de 1978.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acessado em janeiro de 2011.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC**. In: MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo Dias. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-35.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. **Para viver a democracia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3º ed., São Paulo: Brasiliense, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, julho 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 16 agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 48, dezembro de 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 26 julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, nº 124, abril de 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 28 julho 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.  
DEMANT, Peter. Direito para os excluídos. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 343-383.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPEd; Campinas: Autores Associados, set/out/nov/dez. nº.12, p. 22-47.

FERNANDES, Francisco da Chagas. **Fundeb: o que é e o que se pretende**. Disponível em <HTTP://portal.mec.gov.br/sed/arquivos/pdf/fundeb>. Acessado em 18/04/2010.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, nº 3, dezembro de 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300011&lng=pt&nrm=iso). Acessado em 08 setembro 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, nº 46, setembro de 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 06 maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **O GT Educação Especial: Análise da Trajetória e da Produção Apresentada (1991–2001)**. UNIMEP/SP. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/trajetoriaproducaoigt15.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/trajetoriaproducaoigt15.doc). Acessado em 14 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. UNIMEP/SP. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.pdf). Acessado em 14 de setembro de 2009a.

FREITAS, Sônia; KREBS, Ruy; RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso – **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t1510.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t1510.pdf) acessado em 10/05/2010.

\_\_\_\_\_. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, nº 46, setembro de 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300008&lng=pt&nrm=iso). Acessado 06 abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, nº 3, dez.



2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 06 de setembro de 2009.

GENTILI, Pablo. (org.) **Pedagogia da Exclusão**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da exclusão** - Crítica ao neoliberalismo em educação. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 41-55.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de.(orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Alexandre Höning. Os termos da cidadania e da política em crise no Brasil. **Revista Urutagua**. Revista Acadêmica Multidisciplinar. Maringá, Pr. nº 13, p. 2-9, ago./nov. de 2007. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/013/13goncalves.html>>. Acesso em: 05 de abril de 2010.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: Uma realidade em discussão**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

HERRERA, Silvio Baró. **A luta contra o neoliberalismo**. In: VIZENTINI, Paulo Fagundes; CARRION, Raul (org.). **Século XXI: barbárie ou solidariedade? Alternativas ao neoliberalismo**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1998. p. 121-129.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. **O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5475--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT05-5475--Int.pdf). Acessado em: 13/03/2010.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista (org.). **Necessidades Educativas Especiais**. 2ª ed. Lisboa: Donalivro, 1997.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial**. Caderno CEDES, 1998. Campinas, v. 46, p. 16-28.

\_\_\_\_\_. **Deficiência múltipla: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Matrículas de Crianças com Necessidades Especiais na Rede Regular de Ensino. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

\_\_\_\_\_. ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Mariele Moreira Santos. Políticas de Inclusão: verso e reverso de discursos e práticas. In: **Inclusão: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: 2009. p. 21-31.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, Liberdade e Cidadania. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135-157.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 171-189.

\_\_\_\_\_. A questão da cidadania na transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.). **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 109-117.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. As linguagens da cidadania. In: SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 13-39.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 11, nº 3. Marília: set./dez. 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município - pólo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, nº 2, agosto de 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 05 agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, nº 96, out: 2006.

\_\_\_\_\_. Notas para Uma Análise dos Discursos Sobre Inclusão Escolar. In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 5-20

LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência – Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MARÍN, Gladys. **A luta contra o cerco neoliberal na América Latina**. In: VIZENTINI, Paulo Fagundes; CARRION, Raul (org.). *Século XXI: barbárie ou solidariedade? Alternativas ao neoliberalismo*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 1998. p. 130-141.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao Programa de Gotha**. Disponível em <http://www.culturabrasil.org/gotha.htm>. Acessado em 09 de agosto de 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo, Pioneira: 1996.

MEC/SG. **Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974**. Brasília, 1971.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco. (Org.). **Os Clássicos da Política**. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1989. p. 79-89.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11- nº 33, set/dez: 2006.

MÉSZÁROS, István. **O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva**. Ano de publicação: 2001. Disponível em <http://www.mezzaros.comoj.com/?q=node/15>. Acessado em 12 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **A liberação das mulheres: a questão da igualdade substantiva**. Ano de publicação: 1995. Disponível em <http://www.mezzaros.comoj.com/?q=node/15>. Acessado em 13 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abril 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 13 agosto de 2010.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 115-133.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa**. Primeira Versão n. 73. Campinas: IFCH-Unicamp, novembro de 1997.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 33, p. 49-61, fev. 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de Educação Inclusiva nas Escolas: Trajetórias de conflitos. In: **Inclusão: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: 2009. p. 32-40.

ONU – Organização das Nações Unidas (1990). **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia. Unicef. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em 30 de agosto de 2010.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 159-169.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que Fazer para não Excluir – Davi, Hilda, Diogo... . In: **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

\_\_\_\_\_. O Discurso da Inclusão Social e Escolar: o sim e o não. In: **Inclusão: Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: 2009. p. 135-144.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: indicadores para análise de políticas públicas**. Revista União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 05-14, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões.** Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/27/.../te\\_rosangela\\_gavioli\\_prieto.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/.../te_rosangela_gavioli_prieto.pdf). Acessado em 04 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, nº 2, mai/ago: 2006.

RAMOS, Cesar Augusto. Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. **Revista de Filosofia Aurora.** Curitiba, v. 22, nº 30, p. 267-296, jan./jun. 2010.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, abr. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-733020060001000008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020060001000008&lng=pt&nrm=iso)>Acessado em 27 julho 2010.

\_\_\_\_\_. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 27 Julho 2010.

RODRIGUES, David. (Prefácio) In: FREITAS, Soraia Napoleão. (org.) **Tendências Contemporâneas de Inclusão.** Santa Maria: UFSM, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SAVIANI, Dermeval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.). **A cidadania que não temos.** São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 73-83.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia - Polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1992, 104 p.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil.** 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006, 160 p.

\_\_\_\_\_. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1231-1255. ISSN 0101-7330.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 3ª ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007, 115 p.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Leonardo**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. 272p.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302009000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em 27 julho 2010.

SILVA, Rafael Bianchi. Educação e Igualdade: reflexões sobre a questão da inclusão. In: **Revista Urutúgua – Acadêmica Multidisciplinar – DSC/UEM**. Maringá, nº 21, mai/jun/jul. de 2001.

SILVA, Shirley; VIZIN, Marli. **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado da Letras/ALB, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Especial: Entre a Técnica Pedagógica e a Política Educacional. In: SILVA, Shirley; VIZIN, Marli. **Educação Especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado da Letras/ALB, 2001. p. 179-191.

SOUZA, Nilson Araújo de. **O colapso do neoliberalismo**. São Paulo: Global, 1995.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: Salamanca, 1994**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em 06/02/2010 às 00:12.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Jomtien, 1998**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> acessado em 05/02/2010 às 00:35.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. **A educação no âmbito da política de fundos no financiamento da educação**. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewfile/776/673>. Acessado em 03/03/2010.

WITTMANN, Lauro carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil de 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva,CatiaAlireRodriguesArend da

Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009: conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica / Catia Alire Rodrigues Arend da Silva; orientadora Prof. Dr<sup>a</sup> Anita Helena Schlesener – 2011.

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

1. Políticas públicas. 2. Educação inclusiva. 3. Necessidades educacionais especiais. 4. Neoliberalismo. 5. Cidadania. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.