

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação Escolar**

**TRAJETÓRIA DE ESTUDOS DE UMA PROFESSORA PARA
COMPREENDER A PRODUÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO EM UM
MODELO SOCIAL EXCLUDENTE**

CRISTINA SILVA DOS SANTOS

**MARINGÁ
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação Escolar**

**TRAJETÓRIA DE ESTUDOS DE UMA PROFESSORA PARA COMPREENDER A
PRODUÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO EM UM MODELO SOCIAL
EXCLUDENTE**

Dissertação apresentada por Cristina Silva dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: Lizete Shizue Bomura Maciel.**

**MARINGÁ
2008**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S237t Santos, Cristina Silva dos
Trajetória de estudos de uma professora para compreender a produção do ideário de inclusão em um modelo social excludente / Cristina Silva dos Santos. -- Maringá : [s.n.], 2008.
181 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Lizete Shizue Bomura Maciel.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

1. Formação de professores. 2. Inclusão sócio-econômica. 3. Inclusão escolar. 4. Educação inclusiva. 5. Educação especial. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação.

Cdd 21.ed. 371.12

CRISTINA SILVA DOS SANTOS

**TRAJETÓRIA DE ESTUDOS DE UMA PROFESSORA PARA COMPREENDER A
PRODUÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO EM UM MODELO SOCIAL
EXCLUDENTE**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

A Deus, minha maior fonte de inspiração.
Às minhas queridas mãe e irmã, que sempre
acreditaram em mim.
Aos meus queridos sobrinhos, pela vivacidade e
alegria que trazem à minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter proporcionado tamanha satisfação e crescimento pessoal e profissional. A Ele devo todo o sentido de minha vida.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, por tamanha paciência e dedicação em mostrar-me uma nova forma de caminhar. Sem seu apoio, compreensão, rigor, disponibilidade e incentivo, certamente, este objetivo não teria tornado uma realidade. A jornada que trilhamos foi árdua, mas, hoje, tenho consciência que foi necessária para a minha formação acadêmica. Muito obrigada!

À Professora Doutora Neusi Aparecida Navas Berbel pelas ricas sugestões durante o Exame de Qualificação. Uma situação inesperada impediu-a de comparecer e participar da Banca de Defesa, mas mesmo diante do imprevisto, preocupou-se em contribuir com o nosso trabalho e enviou seu parecer por escrito.

À Professora Doutora Doralice Aparecida Paranzini Gorni por ter participado da Banca Examinadora de Defesa, oferecendo-me trocas significativas e grandes contribuições para o meu crescimento intelectual.

À Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, que, além de participar de minha Banca de Exame de Qualificação e Defesa, permitiu-me presenciar suas aulas e perceber o quanto o trabalho de um educador pode contribuir para o enriquecimento das relações educacionais e sociais.

À Professora Doutora Maria Aparecida Cecílio que, atenciosamente, fez parte da Banca de Exame de Qualificação, proporcionando-me riquíssimas contribuições para revisar meu objeto de estudo.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais compartilhei momentos de profundo aprendizado.

À Gescielly, Hebe Thaylane, Juliana, Marisa, Renata, Renan e Renato, para os quais deixo a mensagem de uma lenda chinesa: “amizades verdadeiras são como árvores de raízes profundas: nenhuma tempestade consegue arrancá-las”. Muito obrigada por terem me acolhido de forma tão carinhosa e por estarem ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, por possibilitar as bases financeiras para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Maringá - UEM, por proporcionar este acontecimento impar em minha vida profissional. Não posso deixar de mencionar meus agradecimentos para Hugo e Márcia, que fazem parte da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.
(BERTOLD BRECHT)

SANTOS, Cristina Silva dos. TRAJETÓRIA DE ESTUDOS DE UMA PROFESSORA PARA COMPREENDER A PRODUÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO EM UM MODELO SOCIAL EXCLUDENTE. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2008.

RESUMO

A presente dissertação traz como objeto de estudo o modo de produção do ideário de inclusão no contexto de exclusão social. Para tal estudo, propôs-se como objetivo estudar o contexto histórico do século XX, bem como analisar a produção de documentos internacionais e nacionais, que estão norteados a concepção de inclusão social e escolar, e seus reflexos na prática pedagógica do docente da educação superior no processo de formação inicial de professores. A pesquisa busca subsidiar-se em autores que orientam discussões históricas e dialéticas, cujos principais interlocutores são: Saviani (1984), Garcia (1998; 2001; 2004a; 2004b; 2005; 2006;), Kassar (1998; 2001; 2004), Bueno (1999), Frigotto (2001), Cury (2002; 2005a; 2005b), Hobsbawm (1977; 2002; 2005), Caiado (2003), Antunes (2005), Bueno et al. (2005). Para tal, adotamos o estudo bibliográfico constituído em quatro momentos: uma breve retomada histórica de clássicos da educação – Comênio, Pestalozzi e Montessori – para mostrarmos como o ideário de educação inclusiva se apresenta na sociedade capitalista; estudo bibliográfico sobre a configuração do século XX e a produção da exclusão com o objetivo de compreender o contexto em que foi produzida a idéia de inclusão; levantamento dos documentos internacionais e nacionais que tratam da educação, produzidos a partir da década de 40 do século XX; e, estudo documental internacional e da legislação brasileira, apresentados por autores brasileiros em periódicos da área de educação e textos apresentados nas Reuniões da ANPEd - Grupo de Trabalho - Educação Especial (GT - 15). O estudo está baseado na contradição entre as relações de inclusão e exclusão estabelecida pelo homem na sociedade. Diante dessa contradição, faz-se necessário compreendermos melhor o conceito de educação inclusiva, bem como discutir as possibilidades reais de desenvolvimento da educação inclusiva que possa subsidiar a prática pedagógica do docente da educação superior no processo de formação inicial de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social. Inclusão Escolar. Exclusão Social. Formação de Professores.

SANTOS, Cristina Silva dos. A TEACHER'S STUDY SCHEME TOWARDS THE UNDERSTANDING OF THE PRODUCTION OF THE INCLUSION IDEAL WITHIN A SOCIALLY EXCLUDING MODEL. 181 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá PR Brazil, 2008.

ABSTRACT

The production mode of the inclusion ideal in a socially excluding context is analyzed. Research aimed at analyzing the 20th century historical context and the production of international and national documents that monitored the social and education inclusion idea and its consequences in the pedagogical practice of the University professor within the process of the initial teachers' training. Research is principally based on Saviani (1984), Garcia (1998; 2001; 2004a; 2004b; 2005; 2006), Kassar (1998; 2001; 2004), Bueno (1999), Frigotto (2001), Cury (2002; 2005a; 2005b), Hobsbawm (1977; 2002; 2005), Caiado (2003), Antunes (2005), Bueno et al. (2005), who have foregrounded historical and dialectic discussions on the issue. Current bibliographic analysis involves four points: a brief historical review of the classic studies on education comprising Comenius, Pestalozzi and Montessori, so that the inclusive educational ideal in capitalist society may be forwarded; a bibliographical analysis on the 20th century and the production of exclusion so that the context in which the inclusion concept produced may be understood; a survey of national and international documents on education which were produced as from the 1940s; a study on international documents and on Brazilian laws presented by Brazilian authors in journals on educations and other texts presented at the ANPEd – meetings on Special Education Working Committee (GT - 15). Analysis has been based on the contradiction between relationships of inclusion and exclusion established in society. It is thus required that, due to the above contradiction, the concept of inclusive education may be better understood and the true possibilities of the development of inclusive education may be discussed. Consequently the university professor's pedagogical practice may be of a help within the process of teachers' initial training.

Key words: social inclusion; schooling inclusion; social exclusion; teachers' training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos Internacionais.....	65
Quadro 2	Documentos Nacionais em Educação	70
Quadro 3	Decretos Nacionais em Educação Especial	71
Quadro 4	Resoluções Nacionais em Educação Especial	72
Quadro 5	Portarias Nacionais em Educação Especial	73
Quadro 6	Programas em Educação Especial.....	73
Quadro 7	Documentos sobre Educação Indígena.....	75
Quadro 8	Documentos Referentes à Diversidade.....	76
Quadro 9	Documentos Referentes ao Ensino Superior.....	77
Quadro 10	Documentos Referentes aos Direitos dos Idosos.....	77
Quadro 11	Levantamento dos Documentos Internacionais mais Referenciados nas Publicações Brasileiras	82
Quadro 12	Levantamento dos Documentos Nacionais mais Referenciados nas Publicações Brasileiras	85

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Conselho de Educação Básica
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPI	Disabled People International – Organização Mundial de Pessoas com Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho

LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMEDLAC	Projeto Principal para a Educação na América Latina e Caribe
RI	Rehabilitation Internatiional – Reabilitação Internacional
SACI	Rede de Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFA	Universidade Federal do Amazonas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
WFD	World Federation of the Deaf - Federação Mundial de Surdos
WBU	World Blind Union - União Mundial de Cegos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A PRODUÇÃO DE ALGUMAS “IDÉIAS” DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: COMÊNIO, PESTALOZZI E MONTESSORI.....	21
3	CONFIGURAÇÃO SOCIAL DO SÉCULO XX E A PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO	31
4	CONFIGURAÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: LEVANTAMENTO DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	57
4.1	UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS	58
4.2	CENÁRIO INTERNACIONAL	61
4.3	CENÁRIO NACIONAL	66
5	DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O SIGNIFICADO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ..	79
5.1	DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS REFERENCIADOS PELOS PESQUISADORES BRASILEIROS.....	81
5.2	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	88

5.2	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	155

1 INTRODUÇÃO

Observamos que, nas últimas décadas do século XX, discussões e debates acerca da inclusão, de uma forma geral, têm se apresentado de modo contínuo na sociedade. Por quê? Será isso reflexo das denúncias, dos alertas e das preocupações que parte dos homens deste momento histórico realiza a respeito das desigualdades sociais? Será uma tentativa de acobertar o real produzido em termos das desigualdades sociais? Será uma tentativa de minimizá-las como fenômeno produzido ao longo de séculos e que deram origem a sucessivas formas de exclusão social dos homens? O que nós, professores, queremos com essas discussões e debates? São muitas as indagações que ainda estão sem respostas e, por essa razão, continuamos a caminhar em busca de explicações, explicitações e entendimentos.

Nesta dissertação, verificamos que o movimento de exclusão, que se configurou ao longo do tempo, expandiu-se, sobretudo, a partir da transição do sistema feudalista para o capitalista. Essa transição significou, entre outros fundamentos, a substituição da terra pelo capital como símbolo de riqueza do novo modelo de sociedade.

Em seu processo de constituição, o sistema capitalista produziu, também, fortes mecanismos de preconceitos, discriminações, diferenças marcantes entre as classes sociais. Atualmente, detectamos que este modelo valoriza, em si, apenas o homem que apresenta desempenho considerado ótimo ou excelente, porque não há mais lugar sequer para o bom ou o regular; aquele que compete com alto grau de produtividade e eficácia, já que é pela competição que os melhores se mostrarão como detentores de qualidades. As limitações humanas são desqualificadas e desvalorizadas por não condizerem com as exigências do modo de produção do modelo social neste momento.

Dentro desse contexto social, encontram-se os homens bem sucedidos, uma vez que conseguem dar atendimento a essas exigências, constituindo-se a minoria. De outro lado, estão os homens considerados medianos ou inferiores e, portanto, de

acordo com a lógica capitalista, são eles que ameaçam a ordem social. Nesse nível, encontra-se a maioria dos homens.

Com essa dinâmica estabelecida na sociedade, todos aqueles que se desviam dos padrões determinados socialmente, passam a ser discriminados, marginalizados e excluídos da sociedade. Nessa categoria, estão colocados os deficientes, negros, idosos, mulheres, pobres, crianças e adolescentes em situação de risco, desempregados, jovens do subúrbio, sem-tetos, trabalhadores rurais sem-terra, favelados, indigentes, aidéticos, hansenianos, tuberculosos, alunos e professores das instituições públicas de ensino, analfabetos, analfabetos digitais, trabalhadores celetistas, servidores públicos, cortadores de cana, entre outros. É assim que se encontra, atualmente, a maioria dos homens, uma vez que não há espaços para todos na sociedade capitalista.

A exclusão social, como produção desumanizadora, também está presente na instituição escolar com todas as suas garras afiadas, tornando-se uma das dimensões das experiências escolares de alunos, professores e de todos os profissionais da educação. Dentre as experiências escolares, estão a falta de condições materiais escolares, a falta de atendimento das dificuldades dos alunos e a formação precária de professores e alunos.

É, pois, nesse contexto alarmante e crítico de exclusão social, que o ideário de inclusão foi produzido na contemporaneidade, especialmente ao final da primeira terça parte do século XX, com o objetivo de “enfrentar” as diferentes formas de exclusão. Observamos que, nesse sentido, ocorre uma tentativa de nivelar ou transformar as desigualdades sociais – que estão atreladas a um movimento excludente, realizado pelas forças dominantes da sociedade – em diferenças sociais, culturais e intelectuais. Parece-nos que esse movimento desvia a atenção para as margens do problema, o que acaba trazendo e produzindo uma “certa” idealização do fenômeno denominado de inclusão. Essa é a questão fundamental que tratamos neste estudo.

Para a compreensão do movimento de produção social de exclusão e o discurso de inclusão, propusemos, por meio desta dissertação, uma pesquisa que nos oferecesse, inicialmente, subsídios para o entendimento desse contexto, para,

então, poderemos situar o objeto que nos interessa de forma próxima – a inclusão, uma vez que somos docentes da área de Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

A nossa preocupação com a inclusão é, portanto, anterior ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Essa preocupação esteve sempre relacionada à docência, e, durante seu desenvolvimento, inúmeras inquietações foram se apresentando, entre elas, destacamos a seguinte: por que a inclusão não consegue ser concretizada na instituição escolar se todos estamos imbuídos de esforços para que a mesma aconteça?

Foi, pois, com o objetivo de buscar subsídios para a nossa formação profissional e contribuir com os nossos pares do Curso de Pedagogia da UESB, que ingressamos no Programa de Pós-Graduação da UEM e apresentamos um projeto de pesquisa com uma proposta de trabalho baseado em uma visão idealizada de inclusão.

Durante as sessões de orientação para a escrita da dissertação, fomos percebendo que havia necessidade de rompermos com essa visão para que pudéssemos apreender a contradição estabelecida na relação inclusão-exclusão-inclusão. Percorrer um outro caminho – novo para nós – foi bastante doloroso, porque tivemos que negar a nossa crença da inclusão idealista para, então, buscarmos o entendimento de sua produção material na sociedade. Entender a trajetória de idealização de uma sociedade inclusiva pelos homens no contexto de produção de uma sociedade excludente (também pelos homens) foi o encontro com a alegria snyderiana (SNYDERS, 1988), isto é, poder, agora, refletir e desenvolver ações concretas como docente da educação superior por termos apropriado um conhecimento que pode instrumentalizar nossa prática pedagógica.

Para o desenvolvimento da dissertação, estabelecemos como objetivo estudar o contexto histórico do século XX, bem como analisar a produção de documentos internacionais e nacionais que estão norteando a concepção de inclusão social e escolar, e seus reflexos na prática pedagógica do docente da educação superior no processo de formação inicial de professores.

Ao visarmos dar conta desse objetivo, embasamo-nos nos fundamentos sociais, teóricos e legais, nos quais pudemos compreender a produção da exclusão social e da idealização da inclusão social.

Nossa dissertação é de caráter bibliográfico e está fundamentada no método dialético. Buscamos subsidiar nossas análises em autores, tais como, Saviani (1984), Garcia (1998; 2004a; 2004b; 2005; 2006), Kassar (1998; 2001; 2004), Bueno (1999), Frigotto (2001), Cury (2002; 2005a; 2005b), Hobsbawm (2002; 2005), Caiado (2003), Antunes (2005), Bueno et al. (2005). Além disso, buscamos apoio, também, em documentos produzidos em âmbito internacional e nacional, a partir da década de 40 do século XX, focalizados pelos estudiosos da educação inclusiva como referência.

A partir dos estudos que desenvolvemos, dentro de um tempo cronológico definido, pudemos construir nossa dissertação em seis seções.

A primeira seção – Introdução – é tão importante quanto as demais seções, uma vez que é a apresentação de todo o estudo realizado pelo pesquisador. Procuramos, na introdução, convidar os leitores a realizarem a leitura de nosso trabalho, indicando-lhes o nosso objeto de estudo, a problematização, o objetivo principal, a natureza da pesquisa e o método de investigação.

Ao iniciarmos o desenvolvimento propriamente dito, constituímos a segunda seção, na qual realizamos uma breve retomada histórica da idéia de inclusão escolar, discutida e proposta pelos pensadores clássicos: Comênio (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) e Montessori (1870-1952), cujas idéias foram disseminadas na sociedade e retomadas como objeto de reflexão em diferentes e distintos momentos históricos até serem intensificados no decorrer do século XX. Esses autores não fazem referências diretas à inclusão, mas já trazem algumas indicações e subsídios para o nosso entendimento das discussões presentes na atualidade. Após estudos, organizamos a segunda seção e a denominamos de A produção de algumas “idéias” de inclusão escolar no contexto da sociedade capitalista: Comênio, Pestalozzi e Montessori.

Para dar continuidade à nossa trajetória de estudos, foi preciso compreender o que estava acontecendo na sociedade para que a idéia de inclusão fosse intensificada no século XX. Para tanto, realizamos, na seção três, uma breve

retomada histórica do século XX, com o objetivo de compreender o contexto onde foi produzida a idéia de inclusão. Destacamos que a realidade social desse período foi marcada por uma forte produção de exclusões. Para entendermos a relação inclusão-exclusão-inclusão, buscamos analisar como a prática social processou a exclusão do homem trabalhador nos sistemas de produção taylorista, fordista, toyotista e volvoista. Intitulamos a terceira seção de Configuração social do século XX e a produção da exclusão.

No cerne de nossa apreensão do contexto social do século XX, realizamos um extenso levantamento de documentos que foram produzidos a partir de muitas discussões realizadas acerca da inclusão social e escolar, presentes em nossa sociedade desde a década de 40 do século XX, em um contexto social marcadamente excludente. Informamos ao leitor que o mesmo poderá encontrar alguns documentos que foram produzidos nesse período e outros que foram elaborados e aprovados posteriormente ao nosso levantamento – mas que não foram relacionados em nossa dissertação. Apresentamos, destarte, os documentos que julgamos necessários para compreender como o paradoxo da exclusão e inclusão estão presentes no contexto histórico internacional e nacional. O título da seção é Configuração do ideário de inclusão social e escolar: levantamento dos documentos internacionais e nacionais.

A quantidade de documentos levantados e apresentados foi muito grande. Avaliamos que esse trabalho foi necessário em nossa quarta seção, inclusive, para que pudéssemos mostrar de forma sistematizada a sua produção, além de contribuir com os nossos pares em seus estudos. No entanto, para os objetivos de nossa investigação, visando entender e analisar como se encontra estabelecida a relação inclusão-exclusão-inclusão especialmente na educação escolar, realizamos, na quinta seção, uma delimitação dos documentos, direcionando nossa análise à inclusão de alunos com necessidades especiais. Estabelecemos como critério para essa delimitação as produções acadêmicas brasileiras na área da educação que receberam conceito A e B na avaliação classificatória Qualis, circunstanciadas no período de 1996 a 2006. Identificamos e analisamos os documentos internacionais e nacionais mais citados e comentados nas produções acadêmicas brasileiras, cujo

resultado foi a constituição da quinta seção intitulada Documentos internacionais e nacionais: uma leitura crítica sobre o significado de inclusão de alunos com necessidades especiais na instituição escolar.

Em nossa última seção, trazemos as Considerações finais de nossa dissertação, na qual apresentamos uma reflexão acerca do nosso objeto de estudo – inclusão. Destacamos a necessidade de que o docente da Educação Superior discuta a questão da inclusão com base no contexto de produção dessa questão na sociedade e na instituição escolar. Discutir a inclusão por ela mesma não produz conhecimento, não oferece subsídios aos professores para o desenvolvimento de ações que possam ser, de fato, concretizadas.

2 A PRODUÇÃO DE ALGUMAS “IDÉIAS” DE INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: COMÊNIO, PESTALOZZI E MONTESSORI

Buscamos, nesta seção, situar e compreender a base material na qual algumas idéias referentes à inclusão escolar já foram produzidas e disseminadas na sociedade.

A inclusão escolar como idéia e como ação intencional na sociedade capitalista não é nova e nem recente. Não se trata, portanto, de uma grande invenção do século XX e nem dos homens da atualidade.

Essa afirmação pode ser constatada na análise das discussões de alguns pensadores, em diferentes e distintos momentos históricos. Naturalmente, ao tomarmos essas discussões em diferentes momentos históricos, precisamos localizá-los para que façamos uma leitura apropriada da produção de suas idéias.

Consideramos importante e necessária essa breve retomada, entendida como ponto de partida para as discussões que queremos estabelecer nesta dissertação, visando compreender as intenções sociais para explicar as possibilidades da instituição escolar relativas à inclusão.

Iniciamos esta breve retomada com uma indagação: de que forma e em qual circunstância a idéia de inclusão escolar foi abordada por alguns pensadores?

O discurso de inclusão escolar tem aparecido na sociedade com o objetivo, explícito ou não, de enfrentar a materialização da exclusão social de forma ampla. A exclusão tem privado a maioria dos homens de ascender a uma série de bens culturais, intelectuais, econômicos e políticos, impedindo ou prejudicando o seu desenvolvimento como homem em sua totalidade.

A produção da idéia de inclusão, atualmente utilizada com frequência nas conferências e declarações nacionais e internacionais, patrocinadas, em sua maioria, pela Organização das Nações Unidas – ONU – e pelo Banco Mundial – BM –, não é originária, exclusivamente, do período político neoliberal. A produção dessa idéia entre os homens, bem como os reflexos dessa produção podem ser identificados em diferentes situações históricas.

Nas entranhas dessa dinâmica histórico-social, encontramos presente o discurso de educação inclusiva no desenvolvimento do modelo capitalista de produção, por meio de Comênio, Pestalozzi, Montessori e outros, os quais procuravam adequar-se ao sistema produtivo vigente.

Iniciamos nossa breve retomada com o grande pensador, filósofo, teólogo e pedagogo morávio (tcheco) Jan Amós Komenský ou João Amós Comenius (forma aportuguesada). Comênio (1592-1670) vivenciou a segunda fase do capitalismo – o manufatureiro –, situado no processo de industrialização inicial que aconteceu em diferentes períodos nos países europeus durante o século XVII.

As contribuições desse pensador clássico estão registradas por meio de suas obras, das quais podemos citar a *Didáctica Magna* e a *Pampaedia*. Em suas idéias e análises, são empregadas, com freqüência, analogias, porque, como homem de seu tempo, realiza comparações entre o homem (sujeito) e a natureza, por tratar-se de um momento histórico de grande desenvolvimento das ciências naturais.

Esse pensador defendia a escola como *locus* da educação do homem e lançava as bases da pedagogia moderna ao defender a máxima de ensinar tudo para todos, contemplando as diferenças sociais, culturais, de gênero, de classe, uma vez que, para Comênio (1985, p. 139), todos “[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados, [...]”.

Comênio (1985), como homem datado e situado historicamente, propôs uma educação escolar que rompesse com o modelo que trazia as marcas da sociedade feudal. Entre as várias propostas que apresentou, uma delas trata acerca da necessidade de oportunizar a escolarização aos débeis e aos estúpidos. De certa forma, esse pensador já estava antecipando as discussões referentes à igualdade de oportunidades de pessoas com necessidades especiais em adequar-se às exigências da, e que estão enfatizadas, atualmente, na sociedade.

Para esse pensador clássico, mesmo não tendo progresso, os alunos poderiam adequar-se às exigências do convívio social.

Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. Certamente, da mesma maneira que um vaso esburacado, muitas vezes lavado, embora não conserve nenhuma gota de água, todavia, torna-se mais liso e mais limpo, assim também os débeis e os estúpidos, mesmo que nos estudos não façam nenhum progresso, tornam-se, todavia mais brandos nos costumes, de modo a saberem obedecer às autoridades políticas e aos ministros da Igreja (COMÊNIO, 1985, p. 140).

Encontra-se presente na proposta de educação para todos de Comênio (1985), apesar da visão do sujeito deficiente como de inteligência lenta ou de menor codição intelectual, a importância da integração e do convívio social das crianças normais e deficientes. Ambas poderiam desenvolver sua inteligência de acordo com suas potencialidades e pela ação pedagógica do professor:

[...] os de inteligência mais lenta, quaisquer que sejam os conhecimentos que tenham adquirido, terão a impressão de haver atingido o seu pleno grau de desenvolvimento, ao passo que os mais bem dotados, estendendo o seu apetite de um objecto a outro, penetrarão cada vez mais fundo nas coisas e farão tesouro de novas e utilíssimas observações acerca das coisas (COMÊNIO, 1985, p. 171).

Na visão religiosa de Comênio (1985), o nascimento de uma criança deficiente era resultado de pecados praticados pelos pais, isto é, um castigo divino pelo qual teriam que pagar. O autor compara a criança deficiente com um pedaço de madeira bruta que não serve para ser esculpida.

Destacamos que, nesse período, estava exposta a questão da improdutividade do deficiente no modo de produção capitalista, conforme podemos observar nesta passagem de sua obra:

[...] embora, haja alguns espíritos completamente inaptos para a cultura, como um pedaço de madeira absolutamente impróprio para esculpir, todavia, a nossa asserção será sempre verdadeira acerca das inteligências médias, de que, por graças de Deus, há sempre uma produção riquíssima. É fácil de ver, com efeito, que os débeis mentais são tão raros como aqueles que, por natureza, são defeituosos de corpo. Efectivamente, é certo que a cegueira, a surdez, o ser coxo e a debilidade de saúde raramente são

congênitas ao homem, mas contraem-se por culpa nossa; o mesmo acontece com a fraqueza intelectual (COMÊNIO, 1985, p. 171).

Para Comênio, a educação para todos tinha por objetivo dar acesso às Escrituras Sagradas por meio da instituição escolar. Além dessa percepção religiosa, a universalização do conhecimento correspondia ao período histórico-social da visão de um novo homem, baseado em sua necessidade de saber ler, escrever e contar para estabelecer uma nova relação social, agora, fundada no capital comercial.

Gasparin (1997, p. 122), ao analisar esse momento no qual viveu Comênio, afirma que:

[...] com o advento do capitalismo, quando a burguesia entra em cena, a individualidade, a igualdade e a liberdade do homem, que são as condições para o desenvolvimento do capital, tornam-se as novas bandeiras de luta das relações sociais que nasciam naquele período histórico. Nesse momento, a educação, como exigência das necessidades criadas pelo homem do capitalismo emergente, foi instituída como direito de todos, [...].

Comênio fez parte de um período de transição social. Suas idéias de universalização do conhecimento, de educação para todos não obtiveram êxito naquele momento, porque a escola e a sociedade ainda possuíam resquícios da estrutura feudal. No entanto, ao tratarmos acerca de nosso objeto de estudo – a inclusão –, consideramos necessário fazermos essa referência.

Mais adiante, entre o século XVIII e XIX, com o discurso de universalização do conhecimento por meio da escola pública, encontramos o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pestalozzi exerceu o ofício de mestre e de diretor, fundou várias escolas, e a mais famosa foi a escola de *Yverdon*. Essa escola ficou conhecida como um laboratório de experimentos pedagógicos que, além de atender crianças originárias de várias regiões da Europa, funcionou, também, como centro de formação de professores.

Para entender a sua proposta, é necessário situá-lo como pensador e educador de um período histórico no qual vivenciou os reflexos da sociedade. Sua

época foi marcada, segundo Arce (2002), por muitas transformações sociais, muitas revoluções de um lado, e grande pobreza e miséria de outro lado.

A Chamada “Era das Revoluções¹” [...] foi marcada pela Revolução Francesa, Revolução Industrial, as guerras napoleônicas, as revoluções que culminaram em 1848, mas, principalmente, marcou o triunfo da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal (ARCE, 2002, p. 22, grifo do autor).

Essas revoluções produziram uma série de contradições na sociedade, dentre elas, a divisão de classes, demarcando o pobre e o rico, o assalariado e o burguês, cuja origem está marcada pelo êxodo rural, as revoluções européias e a produção de bens baseados no modelo liberal.

Em sua análise histórica, Arce (2002, p. 25) ressalta que “[...] essa massa de trabalhadores rurais, ao chegar às cidades, não era totalmente absorvida, além de não conseguir muitas vezes se enquadrar no ritmo de vida que lhe era imposto”. O trabalho nas indústrias conduzia-os a uma nova condição, diferente daquela desenvolvida como trabalhador rural, já que passavam à condição de assalariados, além de ser exigido dos mesmos um novo ritmo para operar as máquinas, sendo, muitas vezes, acusados de preguiçosos.

Essa nova condição dificultava as massas desfavorecidas de se apropriarem do conhecimento necessário para alcançarem a ascensão social, visto que o modelo almejado de homem, após as revoluções européias, era o do homem burguês.

Uma condição que precisamos levar em conta para entendermos Pestalozzi é que ele era protestante e viveu em meio às revoluções. Dessa condição, trazia e demonstrava, em seus escritos, o amor que tinha pelos pobres e desfavorecidos. Isso reforça a idéia de que se deve procurar salvar o homem da corrupção por meio do amor, porque este pode tocar qualquer vida e modificá-la.

Segundo Giles (1987) e Manacorda (1999), Pestalozzi dedicou sua vida em prol dos pobres, pois acreditava que os mesmos eram resultantes dos flagelos

¹ O termo “Era das Revoluções” é destacado pela autora a partir da obra *A Era das Revoluções*, do historiador Hobsbawm (1977), que descreve e analisa, criticamente, as revoluções que aconteceram no mundo durante o período de 1789-1848.

produzidos pelas guerras regionais, que antecederam a Revolução Francesa, e pela Revolução Industrial. Essas revoluções contribuíram para que o capitalismo europeu triunfasse definitivamente.

Dessa forma, Pestalozzi afirma que todos os acontecimentos proporcionaram a formação de um povo desumanizado pelas ações militares, produzindo um contingente de crianças órfãs, abandonadas, que precisavam ser salvas. Por essas razões, Pestalozzi (1986, p. 237, tradução nossa²) acreditava que o povo não gozava “[...] de uma educação para as práticas, exceto para o assassinato de homens, cuja organização militar devora tudo o que se deve ao povo, ou melhor, tudo o que o povo deve a si mesmo”.

Sua preocupação não estava centrada em defender as classes desfavorecidas de um processo de alienação, mas em contribuir para a formação moral, política e religiosa da criança e para o desenvolvimento das capacidades humanas. Nessa abordagem, segundo Arce (2002, p. 123), Pestalozzi sedimenta um modelo educacional centrado no desenvolvimento “[...] individualizante que é próprio de toda a concepção liberal-burguesa de ser humano e sociedade”.

Pestalozzi criticava o governo europeu por não dispensar a atenção necessária para a educação, em especial, das crianças abandonadas e das classes desfavorecidas, como forma de incluí-las na sociedade.

O povo da Europa é órfão e miserável; a maioria dos que estão perto dele têm que fazer sempre outras coisas menos pensar em seu bem-estar [...] Não têm coração para ele; vivem das rendas do país, mas não pensam nunca na situação que criam essas rendas para aqueles que as pagam [...] Não sabem a grande urgência com que o povo faz em geral as suas reclamações; não sabem até onde chegam já as dificuldades em que se encontram para se conduzirem no mundo honorável e piedosamente e deixarem com sua morte seus filhos bem acomodados (PESTALOZZI, 1986, p. 238, tradução nossa)³.

² [...] de una educación para las prácticas, excepto para el asesinato de hombres, cuya organización militar devora todo lo que se debe el pueblo, o, mejor, todo que lo pueblo se debe a si mismo.

³ El pueblo de Europa es huérfano y miserable; la mayoría de los que están cerca de él tienen que hacer siempre otras cosas menos que pensar en su bienestar. [...] No tienen corazón para él; viven de las rentas del país, pero no piensan jamás en la situación que crean estas rentas a los que las pagan. [...] No saben la gran urgencia con que hace el pueblo en general sus reclamaciones; no saben hasta dónde llegan ya las dificultades que se

Nessa passagem, observamos o desconforto criado pelo governo europeu, que enfatizava o movimento do capital por meio da sociedade burguesa. Nesse discurso, Pestalozzi (1986) apresenta a necessidade de criar possibilidades para que os homens consigam conquistar a dignidade humana nas relações que estabelecem em seu convívio social. Para tal, não se fazia necessário à burguesia desfazer-se de seus bens, apenas contribuir para esse tipo de formação, propagando o saber universal a todos os homens.

Essa preocupação crucial de Pestalozzi com as crianças mais pobres, abandonadas pela sociedade, está presente, atualmente, nas discussões acerca da necessidade de inclusão.

De acordo com Manacorda (1999, p. 266, grifo nosso):

O terceiro aspecto, o das relações sociais, que em Pestalozzi apresenta claras formulações democráticas, apesar das inevitáveis limitações do tempo, encontra também o seu fundamento básico no tema da natureza humana. A natureza, enquanto humana, é semelhante em todos os homens, e como ele pretende que seja desenvolvida em todas as suas faculdades, assim também pretende que seja desenvolvida em todos os homens.

Esse autor, ao trazer a questão da natureza humana em Pestalozzi, refere-se ao reconhecimento que o mesmo faz do homem como ser de qualidades puras e que precisam ser cultivadas. É uma natureza bondosa, concebida como inata nos seres humanos; não existem diferenças entre os homens, mas a igualdade de todos. O amor é o fundamento que cultiva essa natureza bondosa e todas as qualidades puras dos homens.

Segundo Goulart (1988), a partir do final do século XIX, encontramos a forte influência dos estudos de Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, formada também em filosofia e grande estudiosa da psicologia experimental.

Para Giles (1987), Montessori vivenciou um período de mudanças significativas no campo educacional ao final do século XIX e no decorrer do século XX na Europa e nos Estados Unidos da América. Nesse período, as escolas laicas marcaram a luta para romper com o domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal. Nessa luta contra a educação tradicional (SNYDERS, 1974; SAVIANI, 1984), foi produzida, ao final do século XIX, a educação nova, no interior da qual se encontra Montessori.

Goulart (1988) afirma que o fundamento do método montessoriano tem sua base nas ciências biológicas, uma vez que sua proposta se inspira na natureza e está constituída por um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil.

Montessori buscava estabelecer um método próprio para a Pedagogia Experimental, baseada em suas experiências realizadas em asilos infantis, nos quais as crianças com deficiências ou doenças mentais eram internadas por seus familiares. Com essas experiências, desenvolveu sua sensibilidade para os problemas da criança, especialmente aqueles relativos às influências negativas do ambiente social, tais como: a pobreza, o abandono, a repressão e a miséria.

Montessori defendia que todas as crianças, independente de serem deficientes ou não, deveriam ser tratadas da mesma forma e educadas pelo mesmo método, satisfazendo suas necessidades de acordo como eram manifestadas. Assim, Montessori (198-, p. 134) afirmava que:

É lógico supor que os meios que haviam produzido excelente resultado educativo em crianças deficientes pudessem constituir uma verdadeira chave para auxiliar o desenvolvimento das crianças normais e que todos os meios bem-sucedidos na fortificação de mentes débeis e na correção de inteligências perturbadas contivessem os princípios de uma higiene mental ótima para ajudar mentes normais a crescerem fortes e saudáveis.

Esta passagem nos remete a observar que Montessori, apesar dos seus estudos terem sido iniciados com vistas à educação de crianças deficientes, dedicou-

se a experimentar seu método de ensino com crianças consideradas normais, exatamente pelas experiências bem sucedidas.

Defendia a educação de deficientes nas redes de ensino, ação que não estava presente, ainda, nas leis vigentes da sociedade, nem tão pouco conhecida como educação inclusiva. As crianças aprenderiam juntas por meio de um único método, uma vez que o mesmo proporcionaria o acompanhamento da natureza humana conforme seu ritmo de desenvolvimento, porque, segundo Montessori (1987[?], p. 89), “[...] todas têm as mesmas necessidades psíquicas e seguem o mesmo procedimento para atingirem a construção do homem; cada um deve passar através das mesmas fases de crescimento”.

É com Montessori que surge o conceito de normalização, tão presente nas discussões da educação especial, considerado como um princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração, por oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

Para Montessori, a normalização, baseada em seu método, induzia a criança a efetuar trabalhos manuais, tendo as mãos como instrumento de inteligência e de vontade individual, possibilitando a edificação de sua existência perante o ambiente. De acordo com Montessori ([198-], p. 172, grifo do autor), “o fato singular que se nota na conversão infantil é uma cura psíquica, um retorno as *condições normais*”. Esse retorno às condições normais, por meio da normalização, está diretamente relacionado à saúde mental da criança a qual propicia a realização de trabalhos educacionais.

Realizamos, nesta seção, esta breve retomada, visando alertar professores e formadores de professores que as discussões sobre a educação inclusiva não podem ser tomadas e consideradas como a grande novidade do final do século XX. Essa idéia ou sua idealização vem sendo gestada e proposta na sociedade, de forma individual ou subjetivamente, conforme pudemos observar, por Comênio, Pestalozzi e Montessori, que se preocupavam com aqueles que estavam excluídos, socialmente.

Na próxima seção, situamos e discutimos o contexto social no qual a idéia de inclusão foi produzida no processo de exclusão.

3 CONFIGURAÇÃO SOCIAL DO SÉCULO XX E A PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO

Situamos, até aqui, brevemente, a idéia de inclusão escolar pensada e proposta por pensadores clássicos como Comênio (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) e Montessori (1870-1952), disseminada na sociedade e discutida de forma mais intensa no decorrer do século XX.

Tomamos esse século, em especial, para nosso estudo, nesta seção, porque encontramos um forte discurso acerca da inclusão social e, especificamente, da inclusão escolar.

Queremos, aqui, entender e analisar o contexto social no qual se produziu a idéia e as ações acerca da inclusão escolar, uma vez que as discussões e as propostas nasceram em uma dada realidade que, também, produziu a exclusão social. Portanto, para entender o discurso da educação inclusiva, é necessário relacioná-lo, dialeticamente, à prática de exclusão social.

Escolhemos a indústria automotiva como foco de observação dessa prática social devido a facilidade de identificarmos as estratégias no desenvolvimento do sistema capitalista e pela clareza dos mecanismos que contribuem para a exclusão.

Para tal entendimento, apresentamos, em nosso estudo do século XX, três grandes momentos, ainda que de forma breve.

No primeiro momento, enfatizamos o período histórico formado por grandes revoluções, guerras e crises sociais – 1914-1945 –, o qual produziu diversos instrumentos excludentes de trabalho nas relações sociais estabelecidas pelo homem.

No segundo, situamos o período de 1945 a 1970, no qual está presente a política do Estado de Bem-Estar Social, que oferece aos homens um conjunto de medidas sociais para combater a miséria e a exclusão produzidas, particularmente, pelas duas grandes guerras mundiais e pelo crescente fortalecimento do modo de produção capitalista. Nesse período histórico, o ideário de inclusão escolar e social começa a ser disseminado, mas em pequena proporção, por meio de documentos oficiais internacionais.

No terceiro, a partir de 1970 até a atualidade, mais precisamente, com as novas crises econômicas mundiais, discutimos o ideário de inclusão no momento de intensa exclusão social proporcionada pelo modelo econômico neoliberal.

Apresentada a proposta desta seção, iniciamos a discussão do primeiro grande momento do século XX, nominado por Hobsbawm (2005) como *A era dos Impérios*. Em sua análise, historiciza criticamente os principais acontecimentos do mundo no período de 1875-1914.

Para esse historiador, Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália, Holanda, Bélgica, EUA e Japão eram as grandes potências desse período e dominavam os países subdesenvolvidos localizados nos continentes africano e americano (central e sul), ainda subjugados como países dependentes periféricos, exportadores de matérias-primas. Essas matérias primas eram industrializadas pelos países desenvolvidos e transformados em bens de capital.

No final do século XIX, o mercado capitalista mundial gerou, desproporcionalmente, aumento do fluxo migratório para os grandes centros urbanos. Esse fluxo produziu, por sua vez, mudanças nas relações sociais e econômicas oriundas do processo de industrialização. Embora as cidades fossem mais populosas e sofressem influências significativas do crescimento industrial da economia dos países desenvolvidos, com poucas exceções, o mundo desenvolvido permaneceu agrícola (HOBBSAWM, 2005).

Apesar das bases econômicas dos países de Primeiro Mundo permanecerem agrícolas, o uso de novas tecnologias no campo fazia parte desse contexto, o qual contribuiu, também, para o êxodo rural, isto é, a migração do trabalhador rural para as cidades em expansão industrial. Hobsbawm (2005) cita como exemplo do êxodo rural o Ocidente europeu, cujos fazendeiros, além de necessitarem de pouca mão-de-obra, tinham preferências por trabalhadores oriundos de regiões distantes e pelos quais não tinham responsabilidade ao término do trabalho sazonal.

O papel do trabalhador do campo é alterado nesse momento histórico. Se antes produzia para sua subsistência, passa a uma outra condição de trabalhador, aquele que vende sua mão de obra para garantir sua sobrevivência e de sua família.

Esse trabalhador, ao vender sua força de trabalho como mão-de-obra não qualificada, foi obrigado a: adaptar-se a um ritmo mecanizado e ininterrupto de trabalho; aprender a viver como assalariado; e ter sua mão-de-obra explorada pelos industriais. Nesse momento, aquele que não consegue corresponder ao ritmo mecânico de trabalho passa a ser estigmatizado como vagabundo e, além disso, é excluído do mercado de trabalho, uma vez que a sociedade o transforma em errante, isto é, aquele que perambula pelas ruas da cidade em total miséria e abandono.

Nesse período, de acordo com Marx (2005, p. 828), defrontam-se duas classes sociais distintas, determinadas pelas circunstâncias em que prevalecia o capitalismo:

De um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possuía, comprando a força de trabalho alheia; e, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho.

Diante dessas circunstâncias sociais, de um lado, os grandes proprietários agrícolas e industriais, que representavam a classe dominante, transformaram-se em grandes potências de riquezas nacionais por meio da compra da força de trabalho e do acúmulo do capital; e, de outro lado, a classe dominada, que vendia sua força de trabalho, representava a classe trabalhadora, excluída das possibilidades de acesso a todas as formas de bens (econômico, político, cultural, educacional).

Hobsbawm (2005, p. 50) explicita que, naquele momento, a classe trabalhadora lutava para garantir sua sobrevivência primeira, isto é:

[...] a maior esperança dos pobres, mesmo nas partes desenvolvidas da Europa, era ainda, provavelmente, ganhar o suficiente para manter o corpo e a alma juntos, ter um teto sobre a cabeça e roupas suficientes, sobretudo nas idades mais vulneráveis de seu ciclo vital, quando os filhos não estavam ainda em idade de trabalhar e quando homens e mulheres envelheciam.

Nessa busca pela satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência, o homem, categorizado e diferenciado como pertencente à classe dominada,

encontrou-se fazendo parte de um processo gradativo de exclusão, provocado pelo modo de produção capitalista. Essa exclusão trouxe como consequência grandes desigualdades entre os homens no que se refere à educação, saúde, alimentação e moradia.

A educação de popular dirigida à classe dominada, nos países desenvolvidos, era promovida ou supervisionada pelos Estados, oferecendo um ensino primário cada vez mais universal, mas sem a intenção de realizar a inclusão social. Esse ensino tinha como objetivo garantir que o homem pertencente à classe trabalhadora pudesse realizar cálculos matemáticos ou manusear maquinarias com instruções específicas, reproduzindo bons súditos e cidadãos obedientes ao sistema capitalista. Para Lopes (1986, p. 22), “[...] suas vantagens, segundo autores contemporâneos, era desenvolver a eficiência, a prontidão e a subordinação, estabelecendo em tempo, a ordem, a disciplina e a necessária preparação para o trabalho”.

Nos países desenvolvidos, o crescimento da educação primária para satisfazer as necessidades do mercado fez com que expandisse o magistério como uma profissão subalterna, mal paga e feminizada.

A educação destinada para as pequenas elites – classe dominante – oferecia ensino diferenciado desde o ensino primário, sendo que o ensino superior era destinado, primordialmente, para o sexo masculino. A educação da classe dominante manteve-se voltada para o trabalho intelectual, centrada nas áreas da Ciência, Artes, Literatura, etc. Era uma educação mais rebuscada, diferenciando-se da educação de massa, provocando o fortalecimento das desigualdades sociais.

Hobsbawm (2005) descreve as desigualdades entre os homens, as mulheres e os homens e as mulheres por meio das relações de trabalho. A sociedade burguesa partia do princípio que os adultos do sexo masculino eram indivíduos juridicamente livres e iguais, por isso podiam vender sua força de trabalho de acordo com suas necessidades.

Porém esse discurso de liberdade e igualdade favorecia apenas a classe dominante. Os menos privilegiados socialmente, como os operários e os homens oriundos do campo, eram subordinados a viverem em condições precárias e com poucos recursos para garantir sua sobrevivência e de sua família.

Nos centros urbanos, as mulheres casadas e provenientes do campo perderam alguns papéis estabelecidos, tais como: procriadora de uma grande prole; trabalhadora do campo; artesã. Por outro lado, começa a se evidenciar a discriminação entre as próprias mulheres, visto que nesse contexto, com o surgimento das lojas de departamentos e das indústrias têxteis, de confecção e de alimentação, abriu-se um novo mercado de trabalho feminino. No entanto, esse mercado foi direcionado apenas às mulheres solteiras, excluindo as mulheres casadas.

As mulheres da classe trabalhadora foram mais exploradas, evidência possibilitada pela diferenciação de remuneração, comparada à dos homens. Nesse período, ainda que a mulher necessitasse auxiliar nas despesas familiares, cabia ao homem a função de provedor da família.

O grande desenvolvimento econômico global refletia, de maneira proporcional, no crescimento das desigualdades sociais entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, classe dominante e classe dominada, educação de elite e educação de massa, homens e mulheres e entre mulheres, resultando em favorecidos e excluídos socialmente.

Paralelamente à existência dessas desigualdades sociais internas, a rivalidade econômica entre as potências aumentava consideravelmente, vivenciando um período de grandes disputas territoriais e marítimas, proporcionadas pelo crescimento das indústrias bélicas. Para Hobsbawm (2005, p. 437), “[...] o desenvolvimento do capitalismo empurrou o mundo inevitavelmente em direção a uma rivalidade entre os Estados, à expansão imperialista, ao conflito e à guerra”.

Nessas circunstâncias, a concorrência econômica passou a entrelaçar as ações políticas e militares dos países desenvolvidos, resultando numa corrida armamentista, precedente e durante as grandes guerras, baseada no avanço tecnológico e na expansão industrial que favorecia aos grandes empresários pertencentes à classe dominante.

Dos grandes países industrializados que fizeram parte dessa corrida armamentista estão os EUA e a França, que, desde o final do século XIX, expandiram sua produção industrial, respaldados nas bases da administração

científica e da gerência, lançadas pelo americano e engenheiro mecânico Frederick Taylor (1856-1915), oriundo da classe operária, e fortalecidas, também, por meio de seu contemporâneo, o francês Henri Fayol (1841-1924).

As bases da administração científica têm, segundo Taylor (1995, p.26), como objetivo, “[...] a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os mais elevados tipos de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais”. Ou seja, Taylor estabeleceu padrões de desempenho para o trabalhador, forçando-o a produzir mais. Nesse contexto, ocorre uma outra mudança para o trabalhador, o mesmo deixa de receber seu salário por dia de trabalho para receber por peças produzidas a baixos custos, beneficiando seus empregadores. Começa-se a alterar, dessa forma, as relações entre empregado e empregador.

O taylorismo caracterizou-se como uma forma de controlar o trabalho pelo capital, por meio das decisões tomadas no decorrer das atividades executadas pelo operário, evidenciando as desigualdades sociais existentes a partir da divisão do trabalho e das funções executoras dentro das empresas, estabelecidas conforme a aptidão de cada um.

De acordo com a análise realizada por Braverman (198[7], p. 86), o sistema empregado por Taylor “[...] era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada”.

Esse modelo de administração científica tem como principal fundamento a descaracterização e desvalorização do trabalho exercido pelo homem na condição de operário, já que averigua as condições de adaptação do trabalhador ao trabalho, isto é, as necessidades do modo capitalista, secundarizando as necessidades do operário. Destacamos, aqui, o deslocamento ao qual foi submetido o trabalhador ao sair do centro do processo (artesão) para ceder lugar ao capital (produtividade).

Nesse contexto em que são articuladas as divisões do trabalho nas empresas, o homem tem seu conhecimento fragmentado por meio das funções mecanizadas que executadas nos setores de produção. Essa condição é diferente do que se via

no período em que as mercadorias eram produzidas pelos artesãos, responsáveis pelo conhecimento e controle de todo processo de produção da mercadoria.

Para Kuenzer (2002), esse homem que passa a executar tarefas isoladas e fragmentadas de produção, de acordo com as divisões do trabalho nas empresas, não só vende sua força de trabalho, mas perde o controle e o conhecimento de todo processo de produção, cabendo-lhe apenas uma parte do todo da mercadoria a ser produzida.

Por meio desse processo de produção e de conhecimento fragmentados do trabalho, ao qual o homem é impulsionado, Kuenzer (2002, p. 30) afirma que “Taylor institucionaliza definitivamente a heterogestão como fundamento básico da organização capitalista do trabalho, tirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo”. Neste caso, os operários passam por um processo de expropriação do saber sobre o trabalho, desempenhando funções desqualificadas e sub-remuneradas, sendo explorados pelo poder do capital.

Nessa expropriação do saber sobre o trabalho, Kuenzer (2002) esclarece que o operário coisifica-se e perde a sua condição essencial – a de homem. Este homem é transformado pelo capital em uma mera ferramenta, uma máquina a seu serviço. Com isso, o operário assume a responsabilidade por um segmento da produção, mas perde o foco da mercadoria em sua totalidade, porque desconhece as demais etapas.

Em um outro estudo, Tessaro (2004, p. 23) ressalta que a produção do trabalho mecânico assemelha o homem à máquina, porque “[...] favorece a perda da capacidade de desenvolver o conhecimento, as capacidades cognitivas, uma vez que não exercita nenhuma outra capacidade além daquela mínima exigida pelo trabalho”.

O taylorismo impôs, desta forma, uma estrutura rígida e mecanizada de trabalho, planejado em nível de gerência para ser executada pelo operário por meio de instruções que lhes são determinadas, condição que os exclui do trabalho cognitivo.

Nessa dinâmica das relações estabelecidas entre o trabalho manual e intelectual nas empresas, Taylor (1995) dá ênfase, em sua teoria da administração, à base operária para exploração do trabalhador pelo capital.

Seu contemporâneo francês, Henri Fayol (1841-1924), complementa a concepção refinada de exploração do trabalhador por meio de um conjunto de habilidades avaliadas como próprias do homem. De acordo com Kuenzer (2002, p. 31), tanto Taylor quanto Fayol são responsáveis pela teoria da administração e gerência a serviço do capital ao apossarem-se de uma postura científica e universal “[...] que revolucionou os métodos de administração dos países industrializados, tanto capitalistas como socialistas”. No entanto, essas teorias, também, ocasionaram a expropriação do saber do operário e intensificaram o processo de exclusão por meio dos trabalhos categorizados como manuais e intelectuais.

Para Fayol (1994), os administradores e gerentes são responsáveis pelo trabalho cognitivo de prever, organizar, comandar, coordenar e controlar as atividades a serem desenvolvidas na empresa, enquanto aos operários cabem as execuções dos trabalhos manuais. Segundo Kuenzer (2002), esse processo de administração de empresa mostra como o trabalho intelectual foi, paulatinamente, excluído das funções dos operários.

Com as bases das teorias – administrativa e gerencial – desenvolvidas por Taylor e Fayol, intensifica-se uma nova fase administrativa das indústrias norte-americanas e européias, por meio do controle exacerbado da função do trabalhador e de sua exclusão do processo de produção total de uma mercadoria industrializada (KUENZER, 2002).

Nesse momento histórico, no qual é desenvolvida a teoria da administração e de gerência empresarial, a ação do operário passa a ser subjugada, desqualificada e excluída do processo de aquisição do conhecimento relacionado à sua forma de trabalho. Essa forma de trabalho, analisada no contexto social desse período, mostra como se produz um homem alienado e condicionado a um fato real e histórico: a divisão do trabalho (MARX, 2005; MARX; ENGELS, 2006).

O método fordista de racionalização de produção em massa, idealizado pelo empresário americano Henry Ford (1863-1947), aperfeiçoa as teorias da

administração e de gerência de Taylor e Fayol. Seu método foi desenvolvido nas indústrias automobilísticas da *Ford Motor Company* em 1914.

O método fordista busca o aumento da produtividade de suas empresas, baseado no controle dos movimentos dos operários e das máquinas no processo de produção por meio das chamadas linhas de montagem, nas quais os automóveis a serem produzidos são colocados em esteiras rolantes, cabendo a cada operário a execução de uma etapa da produção.

Na análise realizada por Harvey (2006, p. 121), “o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa [...]”. Essa concepção produz uma alteração no modo de produção capitalista, o que marca e registra:

[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2006, p. 121).

Os princípios fordistas estão baseados na intensificação da produção por meio das máquinas e do trabalho físico dos operários, a alta produtividade e a eliminação da ociosidade e dos desperdícios.

Ford (1964) acreditava que, por meio do poder corporativo, era possível criar um novo tipo de sociedade, baseado em novas concepções ideológicas. Organizou o processo produtivo, introduzindo o dia de trabalho correspondente a oito horas, ao valor de 5 dólares, aos trabalhadores da linha automobilística de montagem de carros. Obrigou o operário a desenvolver uma disciplina rígida, necessária para as linhas de montagem, visando uma alta produtividade.

Kuenzer (2002, p. 50), em seu estudo, traz a análise realizada pelo filósofo italiano Gramsci (1891-1937) acerca da correlação entre americanismo e fordismo, quando este discute o modo como a classe burguesa tornou-se hegemônica, nos Estados Unidos, a partir da fábrica, em razão, sobretudo, das propostas geradas por Taylor e Ford.

Ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci demonstra sua eficiência enquanto forma de extração de mais-valia à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do processo produtivo, são concebidos e veiculados novos modos de vida, de comportamentos, de valores ideológicos. Assim, acrescenta-se à coerção a busca de consenso através de veiculação de uma nova concepção de mundo correspondente aos interesses do capital.

Precisamos compreender que a redução das horas de trabalho do operário e o aumento do valor pago ao dia de trabalho proporcionaram ao trabalhador tempo e renda que foram direcionados para o lazer, resultando em novos modos de vida. Essa renda produziu um novo tipo de comportamento no qual os trabalhadores poderiam consumir os produtos massificados, o que acabou por aumentar, cada vez mais, o nível de produtividade, a extração de mais-valia e a alienação, sendo esta uma forma de exclusão.

O fordismo, na década de 20 do século XX, garantiu uma produção superior a dois milhões de carros por ano, mas o seu ápice, no contexto histórico capitalista, ficou registrado nas décadas de 50 e 60, conhecidas como Anos Dourados do capitalismo. Nesse contexto de alta produtividade para o capital, localiza-se o homem, o trabalhador e o trabalho repetitivo executado nas linhas de montagem. É aqui que encontramos o processo de exclusão do homem trabalhador, visto que o mesmo desumaniza-se e aliena-se em razão da fragmentação e repetição das ações que realiza.

Ford (1964, p. 63), no entanto, defende essa forma de trabalho como elemento que veio fortalecer a qualidade dos produtos das empresas, conforme podemos observar nesta afirmação:

Ouço proclamar, e creio ser idéia corrente, que a indústria destruiu a qualidade no trabalho do homem. É um erro. Ela aumentou a qualidade na concepção, na direção, no aparelhamento, e os frutos desta qualidade são colhidos pelo operário não-especialista.

Na concepção de homem, estabelecida pelo método fordista, fica clara a desigualdade social existente entre os homens que operam as máquinas e os que ocupam cargos superiores nas empresas. Essa contradição, estabelecida pela

divisão do trabalho em intelectual e físico, tornou-se um agravante, uma vez que a maioria dos homens passa a ser excluída e estigmatizada na sociedade capitalista. Segundo Ford (1964, p. 80):

Para certa classe de homens, o trabalho repetido, ou a reprodução contínua de uma operação que não varia nunca, constitui uma perspectiva horrível. A mim me causa horror. Ser-me-ia impossível fazer todos os dias a mesma coisa; entretanto para outros – posso dizer para a maioria, este gênero de trabalho nada tem de desagradável. Com efeito, para certos temperamentos a obrigação de pensar é que é apavorante. O ideal para eles corresponde ao serviço onde o cérebro não trabalhe. O tipo médio de operário, com tristeza o digo, evita o trabalho que requer dois esforços conjuntos. Não querem pensar. Os homens dotados do que poderíamos chamar de espírito criador, e que aborrecem a monotonia, imaginam que todos são, como eles, inimigos do repouso e lamentam a sorte do operário que faz sempre a mesma coisa.

Ford (1964) traz a idéia da divisão dos homens em dotados e não dotados, naturalizando as desigualdades sociais (SCHIFF, 1994) entre o homem que pensa e o homem que faz, fabricando as classes de homens.

Evidencia-se, nessa concepção de homem dividido, fragmentado, dicotomizado em classes distintas, o estigma à classe operária por sua predileção pelo conformismo em executar tarefas repetitivas e monótonas, pela falta de condições inerentes a alguns homens.

Um aspecto que ressaltamos em Ford (1964) é a referência que fez dos homens com necessidades especiais ou doentes:

Ninguém é rejeitado em vista de suas condições físicas, salvo, naturalmente, nos casos de moléstias contagiosas. [...] Temos em todas as seções aleijados e doentes. [...] por meio das inúmeras operações diversas que existem em nossa fábrica podemos fazer ganhar a vida a qualquer indivíduo, com base em sua atividade produtiva. Um cego ou mutilado é capaz, colocado num posto conveniente, de efetuar o mesmo trabalho e ganhar o mesmo salário que um homem normal [...] É certo que não combinam bem os negócios e caridade; o fim da fábrica é produzir e ela serviria mal se não consagrasse a isso toda a sua capacidade (FORD, 1964, p. 82-83).

Ao mesmo tempo em que traz as possibilidades de aceitação de homens nessas condições, marca seu posicionamento. Só é possível aceitá-las desde que atendam às necessidades de produção capitalista.

O aproveitamento de pessoas deficientes nas linhas de montagem só poderá ser aceito se o deficiente puder executar as mesmas tarefas que um operário considerado normal, se a função a ser desempenhada não requerer esforço intelectual, porque as empresas não possuem função assistencialista e nem combinam seus negócios com caridade. Visa esse aproveitamento como forma de aumentar a produção, mantendo sua qualidade e garantindo seu capital.

Observamos que, neste período, o modelo capitalista de produção realiza uma intensa exploração da força de trabalho por meio do controle dos salários, da jornada e do ritmo exacerbado de trabalho, desvalorizando o homem e, por sua vez, impedindo-o de exercer atividades intelectuais em termos de reflexão.

Nessa mesma dinâmica de produção em massa, o sistema desenvolvido por Ford expande-se para outros tipos de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas, tornando-se padrão para conduzir os negócios empresariais em diversos países no pós-guerra. Para Harvey (2006, p. 125), essa expansão pós-guerra:

[...] dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos atores dos processos de desenvolvimento capitalista. O Estado teve que assumir novos (Keynesianismos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve que assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção.

Dessa forma, a base de poder de expansão pós-guerra da indústria está firmada no fordismo, que tem sua força centrada no equilíbrio de poder, no capital corporativo e na reestruturação do papel do Estado.

De acordo com Hobsbawm (2002), o método fordista, que já era utilizado nos EUA desde a década de 1920, atravessa os oceanos, invade as indústrias europeias e atinge seu apogeu nas décadas de 1950 a 1960.

O Estado assume, nos EUA, antes mesmo do final da Segunda Guerra Mundial, uma variedade de obrigações para controlar ciclos econômicos por meio de políticas fiscais e monetárias que beneficiavam os trabalhadores. Essas políticas eram dirigidas para setores públicos, tais como: transporte, assistência médica, educação, habitação, etc.

De acordo com Harvey (2006), ao garantir esses recursos para os trabalhadores, o Estado contribuiu para o crescimento da produção e do consumo de massa. Essas formas de intervenções estatais deram origem ao chamado Estado de Bem-Estar Social que variaram de um país para outro, mas que estiveram interligadas ao fordismo, às transformações nas estruturas de classe e ao advento da sociedade de consumo.

Segundo Groppo (2005), o Estado interventor foi, também, assumido na Europa Ocidental, na segunda metade do século XX, com a intenção de garantir preceitos mínimos de qualidade de vida para todos os cidadãos.

Os trabalhadores, mesmo vivenciando o apogeu do sistema fordista e do Estado de Bem-Estar, demonstram sinais de insatisfação porque nem todos são atingidos pelos seus benefícios. E essa insatisfação se fez presente em relação às diferenças salariais existentes em alguns setores da produção de alto risco, com baixos salários e pouca garantia de estabilidade no emprego de um lado, e de setores privilegiados de outro lado. Essas desigualdades fomentaram tensões e a conseqüente organização de movimentos sociais por parte dos excluídos.

Acerca desse movimento, Harvey (2006, p. 132), explicita que as manifestações e as mobilizações que ocorreram na época “[...] giravam em torno da maneira pela qual a raça, o gênero e a origem étnica costumavam determinar quem tinha ou não acesso ao emprego privilegiado”.

Reflexos dessas tensões sociais foram observados nas indústrias americanas em pleno período de expansão do sistema fordista. As mulheres e os negros sofreram essa marginalização, materializada pelos baixos salários, em particular, quando comparados aos dos operários do sexo masculino e aos brancos.

Os sindicatos, por sua vez, começaram a sinalizar o seu enfraquecimento no contexto social, satisfazendo aos interesses do capital em troca de benefícios; por

outro, viram-se ameaçados pelas minorias excluídas e desprivilegiadas, que começaram a organizar-se em movimentos sociais em defesa de seus direitos civis e de sua inserção na sociedade.

Nesse momento histórico, não é mais novidade o trabalho feminino no setor industrial. Desde o fim do século XIX, de acordo com Hobsbawm (2005), nos EUA, elas já exerciam funções nos setores terciários, nos serviços de escritórios, lojas, centrais telefônicas e profissões assistenciais. Também nos países de Terceiro mundo, havia a preferência pela mão-de-obra feminina nas indústrias de manufatura, pelo fato de as mesmas venderem a mão-de-obra barateada e de se conformarem às condições de trabalho com mais facilidade do que os homens.

As reivindicações dos movimentos negros, nos EUA, vão além da exclusão dos benefícios do keynesianismo, uma vez que ultrapassam os interesses de classes. A luta está em garantir os direitos civis e o enfraquecimento do preconceito racial.

Paralelamente, nos países de Terceiro Mundo, o processo de modernização da indústria pelo sistema fordista acarreta a destruição de culturas locais com a disseminação do consumo em massa, produzindo, também, considerável número de excluídos, privilegiando, como sempre, os interesses da classe dominante. Ainda nesse sentido, Harvey (2006, p. 133) afirma:

Deve-se acrescentar a isso todos os insatisfeitos do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos (por exemplo, no campo da saúde), a não ser para uma elite nacional muito influente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional.

Ressaltamos que esses ganhos, em termos de padrão de vida e serviços públicos, ficaram restritos a um número reduzido de países desenvolvidos e, em seu interior, à elite.

Dessa forma, o capital, nos países de Terceiro Mundo, produziu um grande número de marginalizados e excluídos socialmente; além disso, destruiu e usurpou a cultura dos homens situados nesses continentes, obrigando-os a se subordinarem e a se submeterem aos valores culturais dos países desenvolvidos.

Sem dúvida, esse foi um período de grande desenvolvimento industrial, impulsionado pelo método fordista, e que fez dos EUA, segundo Hobsbawm (2005), um país de economia internacionalmente dominante, passando à condição hegemônica de país modelar da sociedade capitalista, mas que produziu, de forma exemplar, a exclusão social.

Esse momento histórico, marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial até a década de 1960, ficou conhecido como a Era do Ouro (HOBSBAWN, 2002), por representar o período de reestruturação do capitalismo e do grande avanço da globalização e da internacionalização do mercado em favor do capital.

Em meados da década de 1960, o sistema fordista e o Estado de Bem-Estar Social começam a evidenciar a incapacidade de conter os sérios problemas econômicos enfrentados pelo capitalismo.

A Europa Ocidental (Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália, Holanda, Bélgica) e o Japão encontram-se com seus respectivos mercados internos saturados. Para evitar as conseqüências de graves crises econômicas internas, esses países criam mercados de exportação para seus produtos excedentes.

Pino (2002) destaca que a saturação é decorrente da própria rigidez do sistema fordista. A crise, iniciada em meados da década de 1960, concretiza-se na década 70 do século XX; atinge seu ponto máximo com o esgotamento do modelo de produção em massa, efetivado por meio da super acumulação de mercadoria, gerando estoques, desempregos e crise do Estado de Bem-Estar Social. Essas eram as crises internas enfrentadas pelos países desenvolvidos, notadamente os EUA.

A década de 70 foi marcada por constante instabilidade econômica – tanto para os países desenvolvidos quanto para os subdesenvolvidos –, trava-se uma forte luta pelo poder em todas as esferas e de domínio territorial, baseados na relação de dominantes e dominados. Essa instabilidade, no cenário mundial, foi marcada pela crise do petróleo.

A crise foi deflagrada pelo embargo do fornecimento de petróleo aos EUA e às potências europeias, estabelecidas em 1973, pelas nações árabes (Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait), maiores fornecedoras de petróleo no mundo. Essa medida foi tomada pelos árabes como forma de represália ao apoio dos EUA e da Europa Ocidental à ocupação de territórios palestinos por Israel. Como resultado dessa medida, ocorreu a desestabilização da economia mundial, a qual provocou severa recessão nos EUA e na Europa.

Nesse contexto mundial, a sociedade capitalista assiste e vive a crise do modelo fordista, visto que a mesma exigia transformações significativas em sua estrutura na forma de produção do capital. Dá-se início ao processo de reorganização ou reestruturação social, resultando no surgimento das políticas neoliberais: privatização da *res pública*; Estado mínimo; desestruturação dos direitos trabalhistas, conquistados no período do Estado de Bem-Estar Social; e falência anunciada do setor público estatal.

Destacamos que, nesse mesmo período, na qual se deu a primazia e o esgotamento do método fordista de produção, aliada à necessidade de oferecer novas condições e soluções às crises intensificadas no cenário mundial, outras mudanças já estavam em processo no mundo do capital: de um lado, o surgimento da empresa japonesa Toyota, que experimenta uma nova forma de produção na tentativa de recuperar-se, economicamente, das perdas provocadas pela Segunda Grande Guerra Mundial; de outro, a reestruturação da empresa Volvo na Suécia (MEY, 2001).

A sociedade japonesa, após sua derrota bélica, além de encontrar-se destruída, aprofundou-se em uma grave crise econômica, advinda da materialidade de alguns aspectos, tais como: carência de recursos naturais; abundante mão-de-obra jovem e inexperiente; disparate entre a oferta das empresas e o restrito consumo; atraso técnico e industrial. Todos esses aspectos inviabilizavam a exportação de produtos japoneses. No entanto, para garantir a sua retomada, essas mesmas condições favoreceram o surgimento de um novo modelo empresarial.

Nessa complexa e difícil configuração da sociedade japonesa, Eiji Toyoda, proprietário da empresa Toyota, juntamente com o engenheiro japonês Taiichi Ohno,

visitam, na primavera de 1950, as instalações da Ford, em Detroit, para conhecer o sistema fordista de produção, com o objetivo de adaptá-lo às indústrias japonesas.

Nesta visita, segundo Coriat (1994), Ohno avalia que os possíveis problemas das indústrias fordistas estão nas formas inadequadas de trabalho, que levam ao desperdício; excesso de mão-de-obra; superprodução; produção de produtos defeituosos. Além disso, destaca a necessidade de eliminação de rótulos supérfluos dos cargos administrativos.

A partir dessas constatações e com base nas experiências vivenciadas pelas empresas fordistas, Coriat (1994) afirma que Ohno estrutura um novo modelo de produção baseado nas limitações e necessidades das indústrias japonesas. É dessa forma que surge o sistema toyotista, cujo princípio fundamental é a produção em pequenas quantidades, visando atender apenas à encomenda solicitada à empresa. Esse novo sistema gerencial é denominado de produção enxuta, porque as indústrias passam a produzir variados produtos em pequenas séries. A idéia é, portanto, “[...] produzir a custos sempre e cada vez mais baixos” (CORIAT, 1994, p. 47).

O sistema toyotista foi produzido em razão de necessidades específicas do Japão, diferenciando-se do sistema fordista em alguns aspectos fundamentais, conforme considerados pelo próprio Ohno (OHNO, 1978, *apud* CORIAT, 1994, p. 30):

O sistema toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o sistema Toyota, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às modificações de diversificações mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso.

Nessa nova estruturação, o toyotismo contribuiu para que as empresas japonesas fabricassem produtos cada vez mais acessíveis aos consumidores, em

pequenas séries e com numerosos modelos, contrapondo-se ao modelo de superprodução em massa.

Ainda de acordo com Coriat (1994), o sistema Toyota possui dois pilares: a produção *just in time*, que consiste no melhor aproveitamento do tempo de produção, para o qual se utiliza do método *Kaban*; e a autonomia da produção – processo de multifuncionalização da mão-de-obra, a qual incentiva a atuação do trabalhador em diversas atividades de produção.

A produção *just-in-time* é, de acordo com Santos (2003, p. 38), uma “[...] concepção do processo de produção onde o material a ser trabalhado deve chegar à linha de montagem apenas no momento em que está sendo demandado e somente na quantidade necessária”, evitando, assim, elevar os custos de produção. Para auxiliar nesse processo de produção, utiliza-se do método *Kanban*, representado por placas, senhas para reposição de peças ou cartões contendo um código alfanumérico, que identifica o item, sua descrição e a quantidade movimentada e a ser produzida em um posto de trabalho. O mesmo permite evitar uma das maiores formas de desperdício do sistema fordista: o estoque. Portanto, o sistema toyotista, ao utilizar-se do método *Just-in-time* integrado ao *Kanban*, tem por objetivo produzir apenas o procurado pelo mercado consumidor.

Na autonomia, por outro lado, representa a combinação de dois outros termos bastante conhecidos na sociedade – autonomia e automação – o qual caracteriza o trabalhador que pode operar várias máquinas simultaneamente, reduzindo desperdício de matérias-primas, bem como o número de peças defeituosas durante a produção.

A autonomia surgiu da necessidade das empresas japonesas quebrarem o bloqueio dos sindicatos de trabalhadores que, munidos da força sindical, realizavam greves para reivindicar seus direitos. Desse modo, no período das greves, as indústrias ficavam paralisadas, sem conseguir produzir, o que resultava na perda de capital.

É por meio da autonomia, portanto, que os trabalhadores passam a exercer um novo papel, diminuindo seus poderes sobre a produção e aumentando a intensidade do trabalho. Para isso, o sistema estruturado por Ohno, de acordo a

Coriat (1994, p. 53), “[...] vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em trabalhadores multifuncionais”. Essa caracterização da nova forma de trabalho exige que o operário saiba desempenhar mais de uma função.

Antunes (2005) afirma que o sistema toyotista supõe a exploração do trabalho, uma vez que o trabalhador deve executar diversas máquinas, possibilitando a intensificação do ritmo de produção, tornando-se um funcionário polivalente, ou seja, multifuncional.

Destacamos que, desse trabalhador multifuncional, são exigidas algumas qualidades, tais como: flexibilidade, adaptabilidade, trabalho em grupo, disposição de sua força de trabalho, visando ao atendimento das necessidades do mercado consumidor. Mas a sua principal característica está voltada para a produção enxuta.

Esse tipo de relação, mantida entre a empresa e o operário, solidifica-se com a valorização excessiva do ato de trabalhar, visto que cada vez mais, o homem encontra-se reduzido à condição de mais uma das diversas ferramentas para atingir os interesses do sistema capitalista.

Alertamos ao leitor que esse modelo de reestruturação da produção japonesa minimizou a força de trabalho feminina, uma vez que não foram oferecidas as mesmas ‘oportunidades’ profissionais para ambos os sexos. Na década de 90 do século passado, as diferenças salariais foram consideradas as maiores do mundo, chegando uma mulher a receber cerca de 1/3 do salário masculino (RIBAS, 1999).

Essa desigualdade salarial pode ser entendida no contexto da cultura japonesa, isto é, dentro do modelo patriarcal que traz regras rígidas para cada qual desempenhar seu respectivo papel. A mulher ocupa um lugar secundário nas empresas e tem uma carreira profissional desestimulante e curta, em torno de 18 a 24 anos, mas

[...] possui o papel central de educar os filhos, no que é a principal responsável, além de prover todas as condições necessárias para a carreira bem-sucedida do marido trabalhador, além de ser

diligentemente adestrada, durante toda a vida, para servi-lo (RIBAS, 1999, p. 75).

A mulher japonesa é, portanto, responsável pela reprodução do sistema econômico dominante por meio da educação de seus filhos e da subserviência ao seu marido, deixando clara a sua posição de inferioridade ao homem e de sua exclusão no mercado de trabalho e na sociedade.

De outro lado, o operário japonês é levado, desde muito cedo, no seio familiar, a seguir uma disciplina rígida e de submissão. É treinado para cultivar a perfeição, dedicar-se aos pequenos detalhes e prezar pela qualidade no que faz. Essas características fazem parte, exatamente, das competências que o trabalhador necessita desenvolver no mercado de trabalho.

O alto desenvolvimento tecnológico do Japão tem sido construído sobre a exploração do trabalho operário. Para o trabalhador japonês, executar horas extras, em feriados e fins de semana, e ter o direito a apenas uma semana de férias por ano é motivo de orgulho e demonstração pública de sua lealdade e ética profissional.

O tipo de trabalhador produzido e exigido pelo sistema toyotista, baseado no modelo de acumulação flexível e na empresa enxuta, é aquele que deve produzir, cada vez mais, mais riquezas ao capitalismo e ao capitalista, mas que permanece na condição de explorado.

Assim, por meio desse perfil de sociedade excludente, o sistema toyotista vem se firmando no cenário mundial, desde a década de 1970, com o intuito de superar a crise do modelo fordista e do Estado de Bem-estar Social. As grandes indústrias norte-americanas e européias necessitavam desse novo modelo de produção para enfraquecer os sindicatos, reduzir a produção em massa, sem perder de vista o lucro e superar a recessão originada pela crise do petróleo. Ou seja, precisavam de um novo modelo de produção que suprisse as necessidades da sociedade capitalista.

Dentre as tentativas européias de superação das crises, destaca-se, também nesse período, a empresa Volvo com um projeto sócio-técnico, experimentado na indústria de Kalmar.

A empresa Volvo, segundo Meza (2003), foi fundada em 1927, na Suécia, por Assar Gabrielsson e o engenheiro Gustaf Larson, com o objetivo de projetar um carro genuinamente sueco. Mais tarde, na década de 1940, ganhou destaque no mercado norte-americano. Durante as décadas de 1970 e 1980, enfrentou diversas crises econômicas até conseguir estruturar um sistema de produção baseado na organização de grupos semi-autônomos.

Para o desenvolvimento do projeto sócio-técnico, foi organizada uma equipe constituída de engenheiros da empresa, consultores, pesquisadores da área e engenheiros sindicais.

Esse método de produção, que ficou conhecido como volvoísmo, possui, conforme estudos de Meza (2003) e Mey (2001), como seus principais pilares: autonomia e trabalho em grupo; a participação de um grupo na produção desde o começo até o final; diminuição da atividade repetitiva; e, equipamentos de montagem universais.

O volvoísmo possui uma estrutura organizacional de poucos níveis hierárquicos. Os operários passaram a coordenar suas atividades em grupo, tendo um líder escolhido pelos mesmos. Com essa postura, a empresa induz o trabalhador a pensar que é peça fundamental no processo de produção, em razão da descentralização da tomada de decisão. Conforme afirma Mey (2001, p. 22),

(1) Cada grupo era formado por aproximadamente dez membros, havendo um líder, não permanente, eleito pelo próprio grupo; (2) os grupos recebiam e discutiam/negociavam as metas semanais de produção sendo que parte da remuneração dependia diretamente do atingimento dessas metas segundo a avaliação do gerente de área; (3) o objetivo em transferir o poder decisório para os grupos sempre que possível; (4) cada grupo possuía um terminal de computador ligado à rede local da planta, para proporcionar a obtenção de informações, bem como solicitar ao almoxarifado o fornecimento de insumos necessários a cada “doca”; e (5) estudos de tempo e métodos serviam para definir a organização da planta para produzir em sua capacidade máxima, originando-se daí o dimensionamento dos grupos.

Podemos observar que, apesar da descentralização na tomada de decisão, o trabalhador continua sendo controlado pelas empresas, porque a sua remuneração depende de como atinge as metas estabelecidas pela gerência. Dessa forma, o trabalhador tem sua função sobrecarregada de tarefas, sendo mal-remunerado mesmo tendo o desempenho almejado pelas empresas.

Esse sistema foi implantado em todas as empresas da marca Volvo, como modelo de organização do trabalho alternativo ao fordismo. Tornou-se símbolo de uma nova forma de organização do trabalho conhecido internacionalmente, cujo modelo dá início à era do pós-fordismo.

Apesar desse sistema ser empregado em todas as empresas Volvo, algumas diferenças são notadas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Essa diferença pode ser observada entre a planta brasileira e as plantas suecas, pois nessas “os trabalhadores possuem maior autonomia nas atividades produtivas e trabalham em equipes, sendo remunerados por competência” (MEZA, 2003, p. 161).

Uma outra diferença entre as empresas sueca e brasileira se deve, de acordo com Meza (2003), ao nível de escolarização mais elevado dos trabalhadores suecos.

Segundo os estudos desenvolvidos por Meza (2003), atualmente, a Volvo está dividida em duas empresas: a *Volvo Cars*, responsável pela produção de automóveis, controlada pela Ford, o que possibilitou consolidar a sua marca no segmento de carro de luxo; e a *Volvo Group*, atuando na indústria de bens de capital: caminhões, ônibus, construção pesada, estaleiros navais e indústria aeronáutica, controlada pelo grupo sueco.

Nesse contexto histórico de desenvolvimento do sistema capitalista de exploração da mais-valia, no qual abordamos o caminho percorrido pelo trabalhador nos sistemas sociais de trabalho taylorista, fordista, toyotista e volvoísta, fica evidenciado para nós como o homem tem sofrido um processo rigoroso e penoso de exclusão social. Apresentamos os modelos industriais automobilísticos, visto que os mesmos configuraram-se em padrão industrial dominante no decorrer do século XX, com sua influência decisiva no setor empresarial, na gestão do processo de produção, no desenvolvimento de novas tecnologias e em um novo modelo de vida,

que reflete a influência do sistema capitalista no processo de exclusão do indivíduo em seus direitos humanos e sociais.

Atualmente, o sistema toyotista tem sido o mais adotado por outras empresas nacionais e internacionais e transcende a área automotiva, tornando-se um produto da reflexividade moderna. Entretanto a solidificação do toyotismo contribuiu para a intensificação e a sobrecarga do trabalho e para o aparecimento de novas qualificações para o trabalhador. Harvey (2006, p.105) descreve esse trabalhador da seguinte forma:

Mobilidade universal do trabalhador exigida pela indústria moderna tem um potencial de substituir o trabalhador fragmentado pelo indivíduo plenamente desenvolvido, apto para uma variedade de trabalhos, pronto para enfrentar qualquer mudança de produção e para quem as diferentes funções realizadas são modalidades que dão livre curso aos seus próprios poderes naturais e adquiridos.

Sendo assim, as novas formas de produção e de organização do trabalho colocam o capital frente à necessidade de um novo tipo de trabalhador: flexível, polivalente, competente, produtivo e competitivo.

É evidente que estamos vivenciando um período de globalização econômica, em que diferentes categorias sociais são excluídas da apropriação de bens produzidos pela expansão do capital, o qual se apóia na exploração do trabalho vivo de produção.

A ideologia defendida pelas políticas neoliberais está apoiada no desenvolvimento científico-tecnológico, no progresso produtivo, na possibilidade de condições de vida digna e justa para todos. Mas a sua prática tem resultado em altos índices de desigualdade social, desemprego e pobreza, contribuindo para uma condição precária para parte significativa da população.

As revoluções industriais e tecnológicas, em seu processo de desenvolvimento, apresentaram e apresentam contradições, se, de um lado, possibilitaram e possibilitam o bem-estar aos homens, esse bem-estar não é alcançado de forma igualitária por todos. Ao contrário, a maioria dos homens está

excluída desse desenvolvimento. Essa contradição se apresenta, de acordo com Pino (2002, p. 66), da seguinte forma:

Ao mesmo tempo que a revolução industrial desenvolvida nas últimas décadas do século XX permitiu um aumento de produtividade, da capacidade de produção de alimentos, da expectativa de vida em diferentes países, da qualidade de medicamentos, produziu, também, conseqüências perversas. De um lado, um processo de aprofundamento na destruição da natureza; de outro, a exclusão de um número crescente de pessoas da vida econômica, do acesso ao trabalho.

Observamos que os avanços tecnológicos são definidos pelas exigências do capital e o trabalho tornou-se descategorizado, produzindo um homem alienado que contribui às avessas para a fome, a miséria e a exclusão social.

A pobreza, na qual os países subdesenvolvidos têm-se subordinado, origina-se da alienação do trabalhador, porque o mesmo encontra-se sujeito à lógica capitalista flexível, perdas salariais e de benefícios sociais. Esses fatores têm contribuído para a interdependência entre os problemas sociais no âmbito da educação, saúde pública, segurança e renda familiar.

O desemprego tem sido um instrumento excludente para o homem na sociedade do trabalho, impossibilitando-o de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. É devido a essa situação que o trabalhador prefere ser um alienado e explorado pelo capital a ter que enfrentar o desemprego.

Cinalli (2005, p. 61) descreve a permissividade do homem alienar-se da seguinte forma:

É nesse contexto que surge o desejo de ser explorado e ser submetido às conseqüências da alienação, pois a situação inversa, desempregado e competindo com uma massa de trabalhadores docilizados pela falta de emprego, não é desejada por nenhum deles. A luta pela sobrevivência fala mais alto. A questão aqui, entretanto, não julga a batalha dos trabalhadores pela vida, mas mostra que o capitalismo usa desse artifício para seu próprio proveito, descortinando seu descomprometimento com a humanização e o bem-estar de milhares de trabalhadores e trabalhadoras.

Sob essa visão, podemos afirmar que o trabalhador que sofre o processo de alienação emprega sua energia e força de trabalho sem perceber o esvaziamento de sua função como construtor do trabalho, como sujeito de constituição social.

Outro fator que tem contribuído para a exclusão social, na atualidade, é a busca seletiva de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Com os avanços tecnológicos e o uso desenfreado de robôs, houve o estreitamento do campo de trabalho. O número de empregos reduziu significativamente, enquanto a quantidade de pessoas para serem empregadas continua crescendo. Forma-se o contingente de trabalhadores descartáveis.

Numa visão capitalista, a qualificação profissional faz-se necessária para o enfrentamento das desigualdades sociais, que são classificadas como diferenças sociais.

No setor educacional, essa qualificação profissional é trabalhada, no e pelo homem, em nível de competências. Paiva (2002, p. 57, grifo do autor), ao realizar discussões a cerca da qualificação e do trabalho assalariado, analisa que:

As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõe um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro.

Nesse caso, as virtudes, as habilidades, disposições e atitudes do indivíduo são tidas como competências necessárias, que sinalizam como requisitos exigidos pelo mercado de trabalho extremamente competitivo. O homem reduz-se a si mesmo, ao ser responsabilizado pelo seu próprio sucesso (se apresenta-se com competências) ou fracasso na sociedade do trabalho, isentando o Estado de garantir o bem-estar do cidadão.

A partir dessa transferência de responsabilidade do social para o individual em sua inserção profissional, a escola passou a formar o homem para a empregabilidade, ou seja, a educação tenta tornar sua clientela empregável de acordo com os inúmeros requisitos determinados pelo capital.

Dessa forma, a exclusão social, que traz em sua essência a desigualdade, a miséria, o desemprego, é reflexo da conduta política capitalista. Então, como podemos afirmar que vivemos em uma sociedade que valoriza as diferenças, que luta contra as desigualdades? Como entender o discurso da inclusão em uma sociedade totalmente excludente? Estas questões serão trabalhadas na próxima seção por meio da análise de documentos e fatos pertinentes ao setor educacional e o seu reflexo nas políticas neoliberais.

4 CONFIGURAÇÃO DO IDEÁRIO DE INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR: LEVANTAMENTO DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Realizamos, na seção anterior, uma breve retomada histórica do século XX para compreendermos o contexto social no qual se produziu, concomitantemente e de forma contraditória, o processo de exclusão e as idéias e ações para a inclusão social e escolar.

Para que essa compreensão fosse realizada de forma mais objetiva, consideramos a categoria trabalho como subsidiária desse entendimento, observando como a prática social processou a exclusão do homem trabalhador nos sistemas de produção taylorista, fordista, toyotista e volvoista.

Nesta seção, pretendemos mostrar como o ideário de inclusão, de forma ampla, foi se constituindo nas produções de documentos genéricos e específicos, tanto no cenário internacional quanto nacional, por meio de declarações, leis, decretos, relatórios, pareceres, resoluções e portarias.

Esse levantamento tornou-se importante para que possamos identificar os documentos considerados fundamentais para a produção de propostas voltadas para a inclusão, de uma forma geral.

Para tanto, nesta seção, procuramos levantar e apresentar o número de documentos que tratam, direta ou indiretamente, da inclusão. Realizamos tal levantamento porque os estudos nos quais nos baseamos não trazem sistematizados todos os documentos produzidos durante o século XX e até o ano de 2007. Consideramos que essa organização, além de ter nos auxiliado em nossa investigação, poderá, também, auxiliar nossos pares.

4.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Consideramos a necessidade inicial de esclarecermos os significados de cada um desses documentos, bem como seu valor jurídico no contexto social e político brasileiro.

Buscamos, primeiramente, compreender o significado de declaração, uma vez que é por meio dela que passamos a conhecer direitos, necessidades sociais. No léxico, segundo Ferreira (2001, p. 221), o verbete declarar significa “dar a conhecer, expor; proclamar publicamente; anunciar; revelar; julgar, considerar; nomear; dar a conhecer suas intenções, manifestar-se”. Mas, para compreendermos seu significado social, necessitamos analisá-la de forma mais ampla. Por isso, vamos interpretá-la à luz do Direito.

Buscamos em Neves⁴ (1988, grifo nosso) a definição que nos auxilia a melhor compreendermos o significado de declaração.

Diz-se do ato de declarar: [...] Em direito internacional público, diz-se do contrato complementar de um tratado, consistente no ato diplomático pelo qual duas ou mais potências exprimem o seu acordo e reconhecimento sobre determinado negócio, ou sobre certos direitos, ou sobre regras estabelecidas no interesse comum ou de seus nacionais.

Evidenciamos que o conceito mais adequado para declaração, apresentada no cenário internacional, a partir de meados da década de 40 do século XX, serviu para anunciar atos diplomáticos entre potências e países subdesenvolvidos, com a intenção de construir um ideário de inclusão social e escolar com maior intensidade em suas discussões, fazendo-se presente até os nossos dias, tais como, a Declaração dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a Declaração de Santiago.

⁴ As citações deste autor não vêm acompanhadas das respectivas páginas porque a obra não se apresenta paginada.

A proclamação pública do ideário de inclusão é, também, sustentada por diversos países por meio de leis. Segundo Silva (2003, p. 827), lei, no Brasil, é aquela que

[...] institui a ordem jurídica, em que se funda a regulamentação, evolutivamente estabelecida, para manter o equilíbrio entre as relações do homem na sociedade, no tocante a seus direitos e seus deveres.

Nela (ordem jurídica) assenta o conjunto de regras obrigatórias, formuladas para proteção de todos os interesses para norma de conduta de todas as ações. E porque sejam estabelecidas pelo próprio homem, impondo-se ao respeito e obrigatoriedade de todos, bem se diferenciam das leis naturais.

A lei, nessa perspectiva, tem como finalidade assegurar que as regras estabelecidas socialmente sejam seguidas pelos homens. Apresenta-se como um preceito escrito, formulado pelas autoridades constituídas, em função de um poder que lhes são delegados pela soberania popular e, nela, reside a suprema força do Estado. Podemos também dizer que são regras de conduta humana impostas aos cidadãos, passando por diversas etapas – elaboração, discussão, aprovação, veto ou sanção – em seu processo de construção. Nesse contexto, estão a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os decretos são atos administrativos do poder executivo (Presidente da República, Governadores de Estados, Prefeitos Municipais), determinando o cumprimento de regulamentações, decisões, julgamentos, ou seja, atos complementares que têm por objetivo elucidar a execução de leis já existentes. Aprofundando mais no conceito, Neves (1988) afirma que decreto é:

[...] toda resolução emanada de um órgão do poder público competente, com força obrigatória, destinada a assegurar ou a promover a boa ordem política, social, jurídica ou administrativa, ou ainda a reconhecer, proclamar e atribuir um direito, ou estabelecer uma lei.

Destacamos que os decretos que apresentamos, nesta seção, possuem caráter de ordem, isto é, devem ser respeitados e cumpridos por todos os homens na

sociedade. Exemplos: Decreto nº 914/93, que instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e Decreto nº 5.840/97, que regulamenta a educação profissional e define seus objetivos.

Os relatórios, que apresentamos no decorrer desta seção, são exposições de trabalhos escritos, realizados por determinadas comissões acerca de estudos de fatos que envolvem a educação no Brasil (NEVES, 1988). Podemos citar como exemplo o Relatório sobre Educação Inclusiva no Brasil, no qual a comissão apresentou um diagnóstico atual e desafios para o futuro da educação.

Os pareceres são manifestações de opiniões emitidas por um técnico ou comissão, que podem ser favoráveis ou contrárias a um determinado fato (SILVA, 2003). Esses documentos trazem os posicionamentos de comissões constituídas para discutirem sobre um determinado assunto de interesse sócio-político. Exemplificamos com o Parecer nº. 17/2001 CNE – Diretrizes Nacionais para Educação Especial em Educação Básica –, que condiz com a idéia de inclusão social e escolar.

As resoluções são empregadas na terminologia jurídica em várias acepções, tais como: resolver, deliberar, romper, rescindir e satisfazer (SILVA, 2003). São utilizadas pelos órgãos públicos federais ou estaduais como dispositivos para mudar algo já existente após ter sido analisado por meio de pareceres e relatórios. Nesses estudos, apresentamos, por exemplo, a Resolução nº. 01/02 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a Resolução nº. 01/04 CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Realização dos Estágios dos Alunos de Cursos Profissionalizantes e do Ensino Médio.

As portarias são, também, atos de autoridades públicas, que visam transmitir instruções administrativas, de caráter funcional, por meio de nomeações para cargos públicos. Neves (1988) define portaria da seguinte forma:

Diz-se do ato escrito por meio do qual o ministro de Estado, ou outro agente graduado do poder público, determina providências de caráter administrativo, dá instruções sobre a execução de uma lei, ou de um serviço, nomeia ou designa certos funcionários, segundo a

sua categoria ou competência, e aplica medidas de ordem disciplinar a subordinados que incidam em falta.

Podemos afirmar que as portarias relacionadas nesta seção constam de instruções e providências de caráter administrativo, na execução de leis educacionais, como a Portaria nº. 08/01, que trata acerca dos estágios de alunos dos cursos de graduação da Educação Superior, do Ensino Médio, da Educação Profissional, em nível médio, ou da Educação Especial; e a Portaria Conjunta nº. 2.430/03, que considera a necessidade de elaboração de propostas de políticas públicas de ação afirmativa para a promoção da igualdade e de proteção aos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra.

Apresentados os esclarecimentos dos significados de cada um dos documentos que será analisado nesta seção, trazemos, na subseção subsequente, o cenário internacional, a fim de que seja possível o entendimento das relações estabelecidas mundialmente e que favoreceram a configuração do ideário de inclusão social.

4.2 CENÁRIO INTERNACIONAL

A sociedade capitalista vivenciou, após a II Guerra Mundial, um período de transição política, econômica e jurídica, no qual buscou dar uma nova configuração para as novas demandas do sistema social vigente. De um lado, o fordismo delineou a rigidez produtiva e econômica, marcada pela centralidade política; de outro, o sistema de produção flexível determinou a necessidade de melhor desempenho do homem, e enfatizou o desenvolvimento de certas habilidades e competências.

Esse período de transição foi marcado pelo fim das duas guerras mundiais, nas quais as indústrias, por meio de sua tecnologia e produção em massa, contribuíram, significativamente, para o extermínio de milhões de civis. A alta tecnologia produziu gases venenosos, tanques de guerra, submarinos e aeronaves.

Avalia-se em torno de 50 a 60 milhões de pessoas que morreram em consequência da II Guerra Mundial, sendo considerada por Hobsbawm (2002) como a maior catástrofe da história da humanidade.

A humanidade teve como herança, tanto da I quanto da II Guerras Mundiais, o crescimento da miséria humana por meio do desemprego; da exclusão social demarcada, agora, não só por questões étnicas, religiosas, culturais, mas, também, pelas mutilações que as pessoas sofreram nesse período.

Paralelamente a essa devastação social, após a Segunda Guerra Mundial, os EUA e os países capitalistas desenvolvidos vivenciaram um período econômico conhecido como a Era de Ouro que perdurou por três décadas. Na prática, funcionou como a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis. Segundo Hobsbawm (2002, p. 255), a Era de Ouro foi um fenômeno mundial, “[...] embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo”.

Segundo Arruda (1998), com o fim da II Guerra Mundial, foi criada, nos Estados Unidos, a Organização das Nações Unidas – ONU – com sede em São Francisco – Califórnia. Integram essa organização 51 países, que têm como missão manter a paz e a segurança mundial.

Atualmente, a ONU está sediada em Nova York e está representada por 192 países membros, no entanto, apenas cinco países são membros permanentes com voto de decisão: Estados Unidos da América, Federação Russa, França, Reino Unido e República Popular da China. Dez membros são eleitos pela Assembleia Geral, por um período de dois anos, para compartilhar as decisões mais importantes em relação aos seus propósitos.

De acordo com Soares (1998), a ONU é constituída e organizada por diversos órgãos. Entre eles, trazemos alguns, criados em meados da década de 1940, que são importantes para os objetivos de nosso trabalho, tais como: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Os diferentes órgãos da ONU foram criados em um momento social do século XX, no qual estava presente, de forma crescente, o processo de exclusão do

homem, conforme nossas considerações na seção anterior. Dessa forma, consideramos que a missão da ONU de promover a paz e a segurança mundial busca satisfazer os interesses da sociedade capitalista, ou seja, nela, prevalece a lógica financeira sobre a lógica social e educacional.

Os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pela ONU e pelo Banco Mundial, como agentes financeiros internacionais, proporcionaram a produção de enormes contingentes populacionais excluídos do mercado de trabalho, além de reduzir, gradualmente, os direitos aos benefícios sociais que foram conquistados no período do Estado de Bem-Estar Social.

O Banco Mundial, ao longo dos anos, tornou-se o maior captador mundial de recursos financeiros e financiador de projetos de desenvolvimento de países subdesenvolvidos (ou emergentes) no âmbito internacional. Segundo Soares (1998, p. 17),

[...] a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente.

Os projetos financiados pelo Banco Mundial fortaleceram um modelo econômico industrial regido pelo capital, os quais contribuíram, negativamente, para a desregulamentação e eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, privatização das empresas e serviços públicos, redução dos direitos sociais do homem e intensificaram as desigualdades sociais.

Soares (1998) afirma que, a partir da década de 80 do século XX, o Banco Mundial abriu uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza, à exclusão social, buscando proporcionar a inclusão do homem na sociedade.

Observamos que o movimento estabelecido na sociedade, de primeiro excluir o homem para depois incluí-lo, segue a lógica do mercado e do sistema de produção capitalista. Esse movimento de exclusão-inclusão, no qual os homens produzem um amplo e profundo processo de exclusão social para, em seguida, produzir um ideário

de inclusão, selecionando os mais hábeis e competentes, pode ser analisado nos diversos documentos que já foram e serão assinados, com certeza, pelos Estados-membros da ONU.

Assim, para analisarmos as influências que as políticas neoliberais exercem, por meio da ONU, no cenário internacional sobre o advento da inclusão social e escolar, realizamos um levantamento dos documentos que foram produzidos no cenário internacional, a partir da década de 40 do século XX, e que foram intensificados a partir da década de 80, conforme Quadro 1, que apresentamos a seguir:

Documentos	Local/ Promovido por	Data
Declaração Universal dos Direitos Humanos	ONU	1948
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	ONU	09/12/75
Declaração de Sundberg – Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração.	Torremilinos, Málaga, Reino da Espanha / UNESCO e Governo espanhol.	2 a 7/11/81
ONU - Programa de Ação para Pessoas Deficientes - Resolução 37/82	Espanha / ONU	03/12/82
Convenção Internacional do Trabalho – Convenção sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.	Genebra / Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho	20/06/83
Declaração de Cave Hill	Cave Hill – Barbados / Universidade das Índias Ocidentais.	1983
Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.	Jomtien – Tailândia/ UNESCO	5 a 9/03/90
Convenção sobre os Direitos da Criança	UNICEF	20/11/1990
Declaração de Manágua	Manágua – República da Nicarágua	03/12/93
Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos	Nova Delhi	16/12/93
Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em Educação Especial	Salamanca / ONU	7 a 19/06/94
Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI	UNESCO	1996
Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência – Projeto de Resolução	Guatemala	28/05/99
Carta para o Terceiro Milênio	Grã-Bretanha	09/08/99
Declaração de Pequim	Pequim – China	12/03/2000
Declaração de Dakar	Dakar – Senegal	26 a 28/04/2000
Declaração de Cochabamba	UNESCO	5 a 7/03/2001
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	Montreal, Quebec, Canadá	05/06/2001
Declaração de Madri	Madri, Espanha	23/03/2002
Declaração de Sapporo	Sapporo, Japão	18/10/2002
Declaração de Verona	Verona, Portugal	05/2002
Declaração de Caracas	Caracas	14 a 18/10/2002
Declaração de Quito	Quito, Equador	11/04/2003
Declaração de Tenerife	Tenerife	26/04/2003

Quadro 1 – Documentos Internacionais.

Fontes: MEC; SACI; ONU (2006).

Apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1980, ao combate à pobreza e às desigualdades sociais, conforme pudemos observar no Quadro 1, as propostas da ONU estão restritas aos documentos compensatórios dos direitos humanos, destinados a mascarar a situação social excludente que configura o cenário mundial. São documentos que prezam pela liberdade, pela paz mundial e pela equidade social, mas que, no entanto, responsabilizam o homem para atingir estas conquistas.

Acreditamos que, com esses documentos, os países que integram a ONU, notadamente aqueles que dependem de investimentos financeiros do Banco Mundial, têm buscado atenuar as tensões sociais excludentes por meio de reformas e ajustes políticos, desde que garantam a política econômica fundada nos princípios neoliberais.

O cenário internacional respalda muitas das decisões tomadas pelo Estado brasileiro e pelas diversas organizações não-governamentais, portanto, há um imbricamento. Por outro lado, nem todas as tomadas de decisões no Brasil foram resultantes das decisões internacionais. Por essa razão, trazemos, na próxima subseção, o cenário nacional.

4.3 CENÁRIO NACIONAL

O contexto mundial, após a Segunda Guerra, ficou bastante alterado e afetou grandemente os países de Terceiro Mundo que precisaram investir em projetos de infra-estrutura física – comunicação, transporte e energia – como medidas de base para o crescimento econômico. Para esse crescimento, buscaram e receberam investimentos financeiros do Banco Mundial e apoio político da ONU (FONSECA, 2001).

O Brasil, como um dos países de Terceiro Mundo, passou a investir no desenvolvimento da indústria de base, produzindo chapas de ferro, aço, necessários para o funcionamento de outras indústrias de pequeno porte. Mas foi no fim da

década de 50 do século XX, que o Brasil começou a fabricar automóveis, caminhões e ônibus.

A indústria de base contribuiu para a construção de usinas hidrelétricas mais potentes, além de satisfazer as necessidades das grandes multinacionais em receber energia de baixo custo.

A criação da Petrobrás – Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima – estabeleceu o monopólio estatal sobre a exploração do petróleo produzido no Brasil e isso estimulou o nascimento de indústrias de derivados do petróleo, tais como: fábricas de asfalto, fertilizantes, borracha, ceras, tintas e matérias plásticas. Entretanto os bens produzidos por essas indústrias passaram a pertencer apenas à uma pequena parcela de brasileiros. A maioria da população vivenciou níveis mínimos de subsistência. Nesse sentido, Arruda e Piletti (1996, p. 320) afirmam que

Continuou marginalizada, política e economicamente, a maior parte da população, constituída de trabalhadores que recebem salário-mínimo ou menos, de subempregados ou desempregados. A renda produzida pelos brasileiros ainda não se transformou em hospitais, escolas, casas e centro de produção humana.

Desta forma, podemos afirmar que, historicamente, a política desenvolvida no Brasil tem contribuído para que a maioria da população brasileira continue excluída e alienada da participação dos bens produzidos pela sociedade.

Paralelamente a esse quadro de miséria e exclusão, desenvolveu-se, no cenário internacional e nacional, a idéia de igualdade, liberdade e justiça social, com o apoio da ONU por meio de seus documentos e dos projetos financiados pelo Banco Mundial. Para Pino (2002), foi nesse contexto que a educação passou a ser concebida como um bem de produção para o sistema econômico, a qual foi sofrendo adequações por meio de leis, decretos, resoluções, pareceres e programas até os dias atuais.

Essa visão educacional pautou-se na teoria do capital humano, em que a produção educativa esteve reduzida a um conjunto de habilidades intelectuais que funcionaram como geradoras de capacidade de trabalho, resultando em produção.

Para Frigotto (2001, p. 41), essa teoria pode ser conceituada em âmbito macro e microeconômico da seguinte forma:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Destacamos que a educação passou a ser considerada como fator fundamental para explicar as diferenças econômicas entre os homens na sociedade capitalista. Essas diferenças foram mostradas por meio da capacidade de trabalho, de produtividade e de renda familiar.

Enfatizamos que foi no contexto de desenvolvimento tecnológico e industrial que a educação passou a ser um fator dinamizador da economia, originária da teoria do capital humano, tendo como objetivo proporcionar mão-de-obra qualificada. Esse discurso concretizou-se na década de 70 do século XX. Nessa visão produtivista de educação, as escolas começaram a funcionar de acordo com os ditames do sistema de produção taylorista-fordista aplicados nas fábricas, dando origem à pedagogia tecnicista no Brasil.

A partir da década de 80 do século passado, tornaram-se necessárias novas reformas políticas para dar atendimento aos interesses neoliberais, em franco desenvolvimento na sociedade. Nesse período, o sistema toyotista, como constituidor e constituinte do mercado capitalista e, portanto, do sistema produtivo, passou a exigir um novo homem para atender às suas demandas. Quem era esse novo homem? Era (e é, atualmente) o profissional capaz de intervir, criativamente, em seu trabalho, visando gerar e garantir a alta competitividade do mercado. Para isso, tornou-se necessário formar um homem com uma nova concepção de

acumulação de conhecimentos e desenvolvimento de outras e novas habilidades, cada vez mais exigentes, para atuar na sociedade capitalista.

Foi no interior desse movimento histórico-social que se produziram as declarações de grandes extensões em âmbito mundial, patrocinadas, em sua maioria, pela ONU. Essa produção escrita passou a interferir, significativamente, nas políticas públicas do Brasil e, nesse contexto, queremos mostrar como as leis produzidas, em âmbito nacional, buscaram satisfazer as exigências da sociedade capitalista (leiamos mercado), por meio da educação (nosso recorte). Enfatizamos, em nosso estudo, o período de transição da forma de produção taylorista-fordista para toyotista, no qual encontramos presente o ideário de inclusão social e escolar em uma sociedade que foi se configurando excludente.

Observamos que a maioria dos documentos da ONU está restrita ao controle social dos grupos dos excluídos da sociedade, especialmente aqueles relacionados à educação especial.

No levantamento que realizamos dos documentos brasileiros, encontramos uma grande produção de leis, as quais organizamos no Quadro 2. Destacamos que, no período de 1946 a 2004, foram produzidas três Constituições, duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e uma de Reforma Educacional, conforme pode ser observado a seguir:

Documentos	Data
Constituição dos Estados Unidos do Brasil	1946
Lei nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação	20/12/61
Lei nº 4.169/62 - Oficializa as convenções de Braille para o uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contratações e Abreviaturas Braille.	04/12/62
Constituição de República do Brasil	1967
Lei nº 5.692/71 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	11/07/71
Constituição Federativa do Brasil	1988
Lei nº 7.853/89 - CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiências	24/10/89
Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente	13/07/90
Lei nº 8.112/90 - Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União das Autarquias e das Fundações Públicas Federais	11/12/90
Lei nº 8.160/91 - Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas de deficiência auditiva	08/01/91
Lei nº 8.672/93 - Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências	06/07/93
Lei nº 8.859/94 - Estágio	23/03/94
Lei nº 8.899/94 - Passe Livre	29/06/94
Lei nº 9.394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	20/12/96
Lei nº 9.424/96 - FUNDEF	24/12/96
Lei nº 9.610/98 - Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências	19/02/98
Lei nº 10.048/00 - Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências	08/11/2000
Lei nº 10.098/00 - Acessibilidade	19/12/2000
Lei nº 10.216/01 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtornos mentais	04/06/2001
Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências.	24/04/2002
Lei nº 10.845/04 - Programa de contemplação ao atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiências	05/03/2004

Quadro 2 – Documentos Nacionais em Educação.

Fontes: Diário Oficial da União; MEC; Planalto; SACI (2006).

As leis apresentadas no Quadro 2 possuem caráter normativo, por terem a função de regulamentar a vida social dos homens (civil e educacional), cujas definições e determinações são emanadas do Estado brasileiro.

A partir da década de 90 do século XX, as discussões acerca da educação inclusiva estiveram mais presentes no cenário internacional e nacional. No Brasil, as leis deram origem aos decretos, que serviram para organizar suas determinações.

Destacamos que a maioria dos decretos, que apresentamos no Quadro 3, está relacionada à Educação Especial, tais como: definição da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora da Deficiência, regulamentação da Língua Brasileira

de Sinais (LIBRAS), criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), conforme a seguir apresentado:

Decreto	Conteúdo	Data
914/93	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	1993
2.208/97	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 e 42 da Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	17/04/1997
2.264/97	Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24/12/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências	27/06/1997
3.076/99	Cría o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências.	01/06/1999
3.298/99	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24/10/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências	20/12/1999
3.691/00	Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29/06/1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual	19/12/2000
3.952/01	Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD	04/10/2001
3.956/01	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	08/10/2001
5.296/04	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 08/11/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19/12/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências	02/12/2004
5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19/12/2000.	22/12/2005

Quadro 3 – Decretos Nacionais em Educação Especial.

Fontes: Diário Oficial da União; MEC; Planalto; SACI (2006).

Esses decretos, que estabelecem uma política educacional brasileira para pessoas com necessidades especiais, originam-se de declarações internacionais organizadas pela ONU, tais como: Declaração dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e, notadamente, da Declaração de Salamanca (1994).

No Quadro 4, apresentamos as Resoluções que estabelecem parâmetros para a educação brasileira.

Resoluções	Conteúdo	Data
02/81	Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.	24/02/1981
05/87	Altera a redação do Artigo 1º da Resolução nº. 2/81	26/11/1987
CNE/CEB 02/01	Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	11/02/2001
CNE/CP 01/02	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	18/02/2002
CNE/CEB 02/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	19/02/2002
CNE/CEB 01/04	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Organização e a Realização de Estágio de Alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.	21/01/2004

Quadro 4 – Resoluções Nacionais em Educação Especial

Fonte: MEC (2006).

As resoluções acima dispõem acerca de alterações, autorizações, estabelecimentos ou instituições de uma nova deliberação, realizadas por técnicos e consultores educacionais, no intuito de divulgar as idéias relacionadas com a educação especial.

No Quadro 5, apresentamos seis Portarias cujos atos de ministros de Estado referem-se às questões relativas à Educação Especial.

Portarias	Conteúdos	Data
1.793/ 94	O Ministério da Educação e do Desporto recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”.	12/1994
319/99	O Ministério da Educação institui a comissão brasileira de Braille.	26/02/1999
554/ 00	O Ministério da Educação aprova o regulamento interno da Comissão Brasileira de Braille.	26/04/2000
08/01	O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, atualiza e consolida os procedimentos operacionais de estágios para alunos, matriculados no curso de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou educação especial, vinculadas à estrutura do ensino público e particular.	23/01/2001
3.284/03	O Ministério da Educação dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	07/11/2003
976/06	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004.	05/05/2006

Quadro 5 - Portarias Nacionais em Educação Especial.

Fonte: MEC (2006).

Destacamos que, nessas Portarias, estão presentes recomendações, instituições, aprovações e disposições realizadas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Além das diversas leis, resoluções e portarias, também foram produzidos em relação aos Direitos Humanos dois Programas Nacionais (BRASIL, 1994; 1996); um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2006); para a educação de alunos com necessidades educativas especiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e, para a educação, o Plano Nacional (BRASIL, 2001), relacionados no Quadro 6.

Documentos	Data
Programa Nacional de Direitos Humanos	1994
Programa Nacional de Direitos Humanos	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares – Estratégias para Educação de alunos com necessidades Educacionais Especiais.	1998
Plano Nacional de Educação	2001
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006

Quadro 6 – Programas Nacionais em Educação.

Fonte: MEC (2006).

A elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Plano Nacional de Educação recebeu influência direta de declarações firmadas no cenário internacional, cujo conteúdo já trazia as primeiras idéias acerca da educação para todos, de acordo com as proposições da UNESCO.

Com base na Declaração de Salamanca (1994) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Secretaria de Educação Especial estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nesse parecer, estão contidas as diretrizes para a Educação Especial para garantir que a escola realize as adequações necessárias, a fim de receber alunos com necessidades especiais na Educação Básica.

No bojo das discussões das políticas educacionais de inclusão na década de 90 do século XX, a ONU intermediou diversos encontros entre os países filiados para estabelecerem parâmetros gerais de educação para todos. Esses encontros internacionais deram origem à Declaração de Manágua (1993), à Declaração de Nova Delhi (1993), à Declaração de Salamanca (1994). Em nível nacional, foram realizadas reformas educacionais por meio da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), da Resolução nº. 02/01 CNE/CEB (BRASIL, 2001), do Parecer nº. 17/2001 (BRASIL, 2001), que contribuíram para a elaboração do Relatório da Educação Inclusiva no Brasil (BRASIL, 2003). Para a elaboração desse relatório, o Ministério da Educação contou com o apoio e financiamento da ONU. Nele, encontramos dados e projeções futuras referentes à educação inclusiva no Brasil.

Outra modalidade da educação brasileira, e que, atualmente, faz parte da educação inclusiva, é a educação indígena, em conformidade com os diversos documentos legais que indicamos no Quadro 7.

Documentos	Data
Constituição República Federativa do Brasil	1988
Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Capítulo II – da Educação Básica	20/12/1996
Resolução - CEB nº. 3 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências	13/04/1999
Plano Nacional de Educação - Educação Indígena	2001
Parecer nº. 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena	14/09/1999
Parecer CNE/CP nº. 10/2002 - Organização dos Professores Indígenas de Roraima - Solicitação de pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário	10/2002
Portaria nº. 1.941/03 – MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica institui a Comissão Assessora de Diversidade para assuntos Indígenas.	16/07/2003

Quadro 7 – Documentos sobre Educação Indígena

Fonte: MEC (2006; 2007)

Os documentos relacionados, no Quadro 7 mostram que a educação indígena deve fazer parte das discussões da educação inclusiva no Brasil. O mesmo deve acontecer com o movimento social dos negros que, por meio de leis, portarias, decretos e pareceres, busca a garantia de seus direitos na sociedade. Esses documentos estão no Quadro 8.

Documentos	Data
Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional	20/12/1994
Lei nº. 10.558/02 - Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.	13/11/2002
Lei nº. 10.639/03 - História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	09/01/2003
Portaria nº. 1.942/93 – o Ministro da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, institui a Comissão Assessora de Diversidade para assuntos relacionados aos Afrodescendentes.	16/07/2003
Portaria Conjunta nº. 2.430/03 – o Ministro da Educação e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial cria o Grupo de Trabalho para estabelecerem Políticas Públicas que permitam o acesso e a permanência de negros nas instituições de ensino superior e dá outras providências.	09/09/2003
Portaria Conjunta nº. 2.431/03 - o Ministro da Educação e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial designa os membros para composição do Grupo de Trabalho para estabelecerem Políticas Públicas que permitam o acesso e a permanência de negros nas instituições de ensino superior e dá outras providências.	09/09/2003
Portaria Conjunta nº. 2.666/03 - o Ministro da Educação e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial modifica a redação do Art. 1º da Portaria Conjunta nº. 2.430/03	25/09/2003
Portaria Conjunta nº. 2.667/03 - o Ministro da Educação e a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial modificam a redação a redação do Art. 2º da Portaria Conjunta nº. 2.431/03.	25/09/2003
Decreto nº. 4.876/03 – dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº. 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade.	12/11/2003
Decreto nº. 48.328/03 - Institui, no âmbito da Administração Pública do Estado de São Paulo, a Política de Ações Afirmativas para Afrodescendentes e dá providências correlatas GERALDO ALCKMIN, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais.	15/12/2003
Parecer CNE/CP nº. 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	10/04/2004

Quadro 8 – Documentos Referentes à Diversidade.

Fonte: MEC (2006; 2007).

Os documentos referentes à Diversidade (Quadro 8), em sua maioria, foram criados e aprovados pelo Ministério da Educação, sobretudo, pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

No Quadro 9, trazemos os documentos legais que produziram o acesso de alunos à educação superior:

Documentos	Data
Aviso Circular nº. 277/96	08/05/1996
Lei nº. 11.096/05 - Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI	13/01/2005
Programa Incluir – Deficientes no Ensino Superior.	2006

Quadro 9 – Documentos Referentes ao Ensino Superior.

Fonte: MEC (2006).

Os documentos que favoreceram a acessibilidade ao ensino superior foram produzidos no contexto de discussão e do discurso de inclusão das classes menos favorecidas.

Encontramos, também, nesse contexto, duas leis e um decreto que dispõem acerca dos direitos dos idosos, apresentados no Quadro 10.

DOCUMENTOS	DATA
Lei nº. 8.842/94 – dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.	04/01/1994
Decreto nº. 1.948/96 – Regulamenta a Lei nº. 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e dá outras providências.	03/07/1996
Lei nº. 10.741/03 - Estatuto do Idoso	01/10/2003

Quadro 10 – Documentos Referentes aos Direitos dos Idosos.

Fonte: Planalto (2006-2007).

Nos documentos do Quadro 10, encontramos determinações e regulamentações voltadas para questões sociais, cujo objetivo é diminuir a discriminação vivenciada pelos idosos.

Os princípios e determinações ressaltados nos documentos legais, que indicamos nos quadros de 1 a 10, trazem embutidos discursos marcados pela promoção da igualdade de oportunidades, visando à participação de todos na sociedade, sem distinção social, étnica, religiosa ou econômica.

Este é o quadro geral que pudemos configurar a partir do levantamento dos documentos e que nos propusemos apresentar nesta seção, a fim de conhecermos a grande produção do ideário de inclusão social realizada no século XX. Desse

levantamento, desenvolvemos, na próxima seção, análises de documentos internacionais e nacionais que tratam especificamente da Educação de alunos com necessidades especiais e que foram mais citados ou comentados em alguns periódicos Qualis A e B e no GT de Educação Especial da ANPEd.

5 INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Na seção anterior, realizamos um levantamento e apresentação sucinta de documentos internacionais e nacionais que fazem referência à inclusão social de forma indireta, ou àqueles que trataram diretamente da questão.

O número de documentos produzidos é extenso, variado e traz uma diversidade de questões relativas à inclusão. Frente a essa extensão, tivemos que delimitar o objeto inclusão – relacionando-o, especificamente, à inclusão de alunos com necessidades especiais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – (BRASIL, 1998), os alunos com necessidades especiais são aqueles portadores de deficiência – mental, física, auditiva e múltipla –; portadores de condutas típicas; e portadores de superdotação.

Explicitamos ao nosso leitor que a seleção dos documentos, relacionados nos Quadros 11 e 12, adiante apresentados, não ocorreu de forma aleatória, mas tomamos, como critério básico e norteador de nossa escolha, as indicações realizadas pelos pesquisadores brasileiros em seus respectivos estudos. Tomamos esse critério por considerarmos que esses estudiosos podem ou estão nos indicando um certo direcionamento de discussão, análise e encaminhamento acerca de nosso objeto de estudo – relação inclusão-exclusão.

Para tal, buscamos os artigos publicados em periódicos da área de Educação que receberam conceito A ou B da avaliação classificatória Qualis – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – ou textos completos (trabalhos e pôsteres), apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, que, também, está avaliado como evento classificado com conceito A.

Os periódicos consultados foram: Revista Brasileira de Educação (conceito A, circulação internacional); Revista Brasileira de Educação Especial (conceito B, circulação nacional); Cadernos Cedes (conceito A, circulação nacional); Cadernos de Pesquisa (conceito A, circulação internacional); Educação e Sociedade (conceito A, circulação internacional); Educação e Pesquisa (conceito A, circulação

internacional). Circunstanciamos o período de 1996 a 2006 para nossa consulta, a fim de que pudéssemos tomar o período de uma década regressiva ao início de nossa participação como pós-graduanda, em nível de mestrado, do PPE da UEM.

Cabe ressaltar que o fluxo de produções que traz e trata da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais variaram de um periódico para o outro. No total, formaram um conjunto de 43 artigos, distribuídos da seguinte forma: Revista Brasileira de Educação – 2 produções; Revista Brasileira de Educação Especial – 32 produções; Cadernos CEDES – 6 produções; Cadernos de Pesquisa – 2 produções; Educação e Sociedade – 1 produção; e, Educação e Pesquisa - nenhuma produção.

As publicações consultadas ofereceram-nos as produções dos seguintes autores: Omote, Dallacqua e Miura (1996); Cartolano (1998); Ferreira (1998); Garcia (1998; 2006); Kassar (1998); Bueno (1999); Chacon (1999; 2004); Mrech (1999); Lacerda (2000a; 2006); Abramowicz (2001); Brancatti (2001); Ribeiro (2001); Santos e Denari (2001); Canotilho (2002); Cury (2002; 2005); Fontes (2002); Guhur (2003); Omote (2003; 2004); Azevedo e Marques (2004); De Paula e Oliveira (2004); Garcia e De Rose (2004); Leite (2004); Melo e Martins (2004); De Vitta; Silva e Moraes (2004); Aguiar e Duarte (2005); Bueno, Ferreira, Baptista, Oliveira, Kassar e Figueiredo (2005); Martinez, Pamplin e Oishi (2005); Michels (2005; 2006); Rech e Freitas (2005); Tanaka e Manzini (2005); Araújo e Schmidt (2006); Camargo e Nardi (2006); Gomes e Barbosa (2006); Guarinello, Berberian, Santana, Massi e Paula (2006); Laplane (2006a); Mendes (2006a); Prieto e Sousa (2006).

Em relação à ANPEd, escolhemos o GT 15 – Educação Especial, porque o mesmo traz e trata de questões que perpassam nosso estudo. Um outro aspecto a ser esclarecido é que esse evento anual é um dos mais valorizados pelos profissionais da educação brasileira.

Inicialmente, a nossa intenção era circunstanciar a consulta nesse GT no período de 1996 a 2006, como fizemos com os periódicos escolhidos. No entanto, em razão de não conseguirmos localizar os trabalhos e pôsteres desse GT, apresentados dentro do período de 1996 a 1999, tanto no *site* quanto em consulta à secretaria da ANPEd, situamos nossa pesquisa entre os anos de 2000 a 2006.

Destacamos que, no período estudado, foram apresentados 99 trabalhos e 11 pôsteres, dos quais apenas 38 trabalhos e 2 pôsteres referenciam alguns documentos que apresentamos nos Quadros de nº 1 a 10 da seção anterior. Essas produções são constituídas de relato de pesquisas empíricas ou teóricas, ensaios e relatos de experiências.

Os 38 trabalhos e 2 pôsteres consultados foram produzidos pelos seguintes autores: Araújo (2000); Franco (2000); Lacerda (2000b); Lancillotti (2000; 2001); Mendes, Gravena, Corsi e Serra (2000); Miranda (2000); Dias, Rocha, Pedroso e Caporali (2001); Garcia (2001; 2004a; 2005); Neves e Mendes (2001); Reis, Barbosa e Mettrau (2001); Capelini e Mendes (2002); Souza (2002); Dias, Pedroso e Rocha (2003); Ferreira (2003); Marques e Oliveira (2003); Silva (2003); Silva e Arelaro (2003); Beyer (2004); Corrêa (2004); Fernandes e Healy (2004); Lacerda e Poletti (2004); Lunardi (2004); Oliveira e Amaral (2004); Prieto, Sousa e Silva (2004); Almeida, C. (2005); Almeida, D. (2005); Alves e Naujorks (2005); Laplane (2005); Quadros (2005); Teixeira (2005); Dorziat, Lima e Araújo (2006); Mendes (2006); Tezzari (2006); Pletsch, Fontes e Glat (2006); Thoma (2006); Ferri e Hostins (2006); e Lorenzini (2006).

Estas são as fontes que nos ofereceram subsídios para a constituição desta seção.

5.1 OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS REFERENCIADOS PELOS PESQUISADORES BRASILEIROS

Apresentadas as nossas fontes, nas quais buscamos levantar os documentos internacionais e nacionais mais indicados pelos autores, constituímos os quadros 11 e 12, visando identificar os principais documentos que têm orientado as discussões, os encaminhamentos teórico-práticos, a concepção de inclusão.

Os documentos referenciados, em nível internacional, pelos pesquisadores são os seguintes:

DOCUMENTOS		PERIÓDICOS																	
		ANPEd		REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO		REVISTA BRASILEIRA DE EDUC. ESPECIAL		CADERNOS CEDES		CADERNOS DE PESQUISA		EDUCAÇÃO E SOCIEDADE		EDUCAÇÃO E PESQUISA		TOTAL			
CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	GERAL	
Declaração de Salamanca - 1994	9	10	1		11	6	2	2								23	19	42	
Declaração Mundial de Educação para Todos - 1990	1	7	1	1	5	2	1		1							9	10	19	
Declaração Universal dos direitos humanos - 1948	5				2		1		1	1						9	2	11	
Convenção de Guatemala - 1999	1													1		2		2	
Convenção Internacional do Trabalho - 1983	1															1		1	
Convenção sobre os direitos da criança - 1990																1		1	
Conferência de Caracas - 2002	1															1		1	

Quadro 11 - Levantamento dos Documentos Internacionais mais Referenciados nas Publicações Brasileiras.

Fontes: Anais da ANPEd (2000 a 2006) e periódicos (1996-2006); (2007).

Legenda: CIT. – Documentos Citados; COM. – Documentos Comentados

Para análise do Quadro 11, retornamos ao Quadro 1 da quarta seção de nosso estudo. No levantamento ali realizado, localizamos 25 documentos que tratam acerca da idéia de inclusão social. No entanto, os pesquisadores que publicaram seus estudos em periódicos entre 1996-2006 e apresentaram seus trabalhos e pôsteres nas reuniões anuais da ANPEd entre 2000-2006 referenciaram apenas sete documentos internacionais.

Destacamos que os documentos mais referenciados foram, em ordem decrescente: Declaração de Salamanca (42 textos); Declaração Mundial de Educação para Todos (19 textos); e Declaração Universal dos Direitos Humanos (11 textos).

Nas leituras que empreendemos, observamos que esses documentos são, em sua maioria, apenas citados nas produções, tal como exemplificamos a seguir:

Conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o Brasil, concordando com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994), optou por um sistema educacional inclusivo (DE VITA; SILVA; MORAES, 2004, p. 45, grifo nosso).

Essa forma de citação dos documentos internacionais pressupõe, talvez, que o leitor já tenha conhecimento dos documentos primários. No caso da citação acima, os dois documentos internacionais forneceram subsídios às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Há produções, tal como a de Cury (2005, p. 13, grifo nosso), que, além de citar o documento – Declaração Mundial dos Direitos Humanos – realiza, mesmo que seja de forma breve, alguma relação, conforme podemos observar nesta passagem:

É por isso que a ONU, organismo internacional, em 10 de dezembro de 1948 proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos como expressão do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis.

Entre esses direitos:

1) Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

Nessas formas de produção, identificamos os documentos como orientadores para seus leitores, remetendo-os a uma maior compreensão do objeto de estudo do autor.

Os documentos que apresentamos no Quadro 1, da seção anterior, fazem parte da trajetória do ideário de educação inclusiva no cenário nacional e internacional, especialmente no período crescente do setor econômico (fordismo-toyotismo), impregnado de uma visão otimista e positiva de paz que vinha imperando na sociedade capitalista pós-guerra. Porém podemos constatar, no Quadro 11, que poucos documentos são referenciados e comentados nessas produções.

Por meio dos documentos do Quadro 1, observamos, ainda, que houve, em meados do século XX, a transposição da cultura segregacionista (de caráter excludente da pessoa deficiente) para a cultura integradora (com um discurso liberal), enfatizando a política e o ideário da igualdade de direitos.

Atualmente, superando essas antigas concepções segregacionista e integradora, caminhamos para o contexto da escola inclusiva baseada no respeito às diferenças, expondo o reconhecimento das desigualdades sociais e práticas discriminatórias.

É importante ressaltar que os documentos internacionais que relacionamos no quadro 11 foram organizados pela ONU, por meio das múltiplas relações entre países, pelas disputas de poder político e constituídos por técnicos, especialistas, consultores e demais agentes que compõem o cenário político internacional.

Nos Quadros de 2 a 6, encontramos uma vasta legislação do ideário de educação inclusiva no cenário político brasileiro, sendo poucos os que são referenciados e comentados pelos pesquisadores que nos auxiliaram como fonte de estudo. Apresentamos essa constatação no Quadro 12:

DOCUMENTOS		PERIÓDICOS																
		ANPEd		REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO		REVISTA BSRASILEIRA DE EDUC. ESPECIAL		CADERNOS CEDES		CADERNOS DE PESQUISA		EDUCAÇÃO E SOCIEDADE		EDUCAÇÃO E PESQUISA		TOTAL		
		CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	CIT.	COM.	GERAL
Lei n. 9.394/96		9	8		2	7	5		1							16	16	32
Resolução 02/01		8	3	1	1	2	7									12	12	24
Constituição Federal de 1988		9		1		5	4		3				1			15	9	24
Lei n. 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente		4	1			2	1					1				7	3	10
PCN – Adaptações curriculares – 1998		1	6				2									1	8	9
Lei n. 4.024/61		3				1			2							5	2	7
Lei n. 5.692/71		3				2			2							5	2	7
Parecer 17/2001 – CNE/CP		1	3				1					1				2	4	6
Decreto n. 3.298/99		2	1			1	1							1		4	2	6
Lei n. 10.436/02			2			1			1							2	2	4
Lei n. 10.048/00		1				1	1		1							3	1	4
Lei n. 8.112/90		1	1			1	1									1	2	3
Lei n. 7.853/89		2				1										3		3
Portaria n. 1.793/94			1			1	1									1	2	3
Decreto n. 3.956/01		1												1		2		2
Resolução 01/02 CNE/CP		1														1		1
Resolução 01/04 CNE/CP																1		1
Decreto n. 5.626/05									1							1		1

Quadro 12 - Levantamento dos Documentos Nacionais mais Referenciados nas Publicações Brasileiras.

Fontes: Anais da ANPED (2000 a 2006) e periódicos (1996-2006); (2007).

Legendas : CIT. – Documentos Citados; COM. – Documentos Comentados.

No Quadro 12, apresentamos os 18 documentos nacionais referenciados pelos pesquisadores em seus estudos e publicados nos periódicos entre 1996 a 2006, e aqueles apresentados em forma de trabalhos e pôsteres nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2006, em torno do ideário de educação inclusiva. No entanto, os mais referenciados e comentados, em ordem decrescente, são: Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (32 textos); Resolução n. 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (24 textos); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (24 textos); Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (10 textos).

As produções brasileiras que discutem a idéia de educação inclusiva priorizam alguns documentos, conforme pudemos observar no Quadro 12, ora apenas citado, ora comentado. Para exemplificar sobre um breve comentário de um documento legal, apresentamos uma passagem textual da autora Laplane (2006, p. 703, grifo nosso), ao referir-se às políticas de educação inclusiva no Brasil.

No Brasil, apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição afirma, também, que a educação é um direito público e subjetivo e menciona o direito de acesso aos “níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208). O artigo 137 dispõe, por sua vez, sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

A hipótese que levantamos para essa priorização de alguns documentos nacionais está relacionada aos diversos grupos sociais que fazem parte do ideário de educação inclusiva, tais como: educação indígena, educação de crianças com deficiência e bem dotadas, crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 2001).

Destacamos que, por outro lado, há produções cujos documentos são apenas referidos como um respaldo para sustentar a idéia do autor na articulação

do parágrafo. É o caso desse fragmento do texto de Lacerda (2006, p. 175, grifo nosso) que trata da inclusão escolar de alunos surdos:

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis (10.436, 24 de abril de 2002, dispõe sobre a língua de sinais e mais recentemente o Decreto 5626/05, que regulamenta as leis 10.098/94 e 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda) e este conhecimento não têm sido suficiente para propiciar que o aluno surdo, que freqüente uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete.

Ao debruçarmo-nos na leitura e compreensão de um texto, particularmente aquele que apresenta documentos normativos, devemos estar atentos ao contexto no qual foram produzidos e o que trazem em seu conteúdo. Essa atenção deve ocorrer para que não sejam levados discursos prontos para o interior da instituição escolar, porque podem servir para a produção de *slogans* esvaziados, portanto, acrílicos. Garcia (2004b, p. 15) analisa em seu estudo que esses *slogans*, muitas vezes,

[...] passam a integrar a linguagem dos profissionais de educação, de modo que, em alguns casos, o discurso político (ou seus fragmentos) absorvido e reproduzido acriticamente substitui a teoria na orientação do trabalho educacional e pedagógico.

Frente a essas constatações, analisamos os documentos nacionais e internacionais que foram mais referenciados e comentados em sua singularidade, tendo como base os levantamentos feitos nos Quadros 11 e 12, a partir de uma ordem cronológica de produção. Além disso, realizamos uma breve apresentação de outros documentos que foram produzidos no período, mas que não se destacaram ou não foram destacados pelos estudiosos da área.

Propusemo-nos a discutir as políticas de inclusão de pessoas com deficiência não somente como um pacote de medidas, mas como um processo de materialização das relações sociais que se fizeram presentes desde meados do século XX até a atualidade.

5.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

O primeiro documento que analisamos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual encontra-se no Quadro 11 como terceiro documento mais referenciado e comentado. Esse documento foi produzido pela Organização das Nações Unidas, aprovado durante a III Assembléia Geral Ordinária em 1948.

Nesse período, final da década de 40 do século XX, período pós-Guerra, a sociedade capitalista passava pela transição do modelo de acumulação rígida (fordista e taylorista) para o modelo de acumulação flexível (toyotismo e volvoísmo).

Dentro desse contexto social, destacamos que a economia mundial sofreu significativas transformações, marcada, sobretudo, pela reestruturação do sistema produtivo, o que, também, refletiu no sistema educacional, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade inspirada na organização e funcionamento das indústrias de alta tecnologia e nos padrões definidos pela lógica do capital.

Internacionalmente, as grandes potências necessitavam, com certa urgência, de medidas políticas que proporcionassem um grande crescimento econômico em meio à devastação da condição humana, resultantes da I e II Guerras Mundiais. Para isso, as maiores economias capitalistas se uniram em torno do ideal para manter a paz e a segurança mundial, criando a Organização das Nações Unidas – ONU.

A partir da criação da ONU, em meados do século XX, foram iniciados debates políticos e sociais tendo como principal tema a integração social. Esse tema incorpora articulações políticas com a finalidade de proporcionar aos homens mecanismos de progressão social por meio do mercado de trabalho e da educação, além de assegurar seus direitos, independentemente de raça, cor, sexo, língua ou religião.

Para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ONU recebeu contribuições de representantes de diversos países, entre os quais Estados Unidos da América, França, China e Líbano. Apesar dessa Declaração não representar uma obrigatoriedade legal, foi um acordo firmado entre os países signatários.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza a construção de uma sociedade justa, fraterna para todos, como podemos observar, logo no início do documento:

Artigo 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de oportunidade política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (DECLARAÇÃO..., 1948, grifos nosso).

O conteúdo dessa declaração, particularmente no 1º e 2º artigos, está marcado pelos ideais liberais, oriundos da Revolução Francesa do século XVIII. Esses ideais estão postulados na igualdade de direitos e de oportunidades, liberdade e iniciativas individuais do homem na vida política, econômica e social.

O documento, em seu artigo 1º, declara que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e respeito. Apesar de todos nascerem livres e iguais na letra do documento, concretamente, os homens são discriminados desde o momento de seu nascimento. Como exemplo, podemos citar as diferentes condições de atendimento que sofrem, dependendo da classe social “ocupada” pelos seus genitores.

O espírito de fraternidade, valorizado na Declaração, indica as necessidades vivenciadas pelos homens em um tempo marcado pelo fim da II Guerra Mundial, cujos países signatários buscavam, a partir de então, defender a paz mundial e desenvolver relações político-econômicas. Por outro lado, é necessário destacarmos que o discurso acerca do espírito de fraternidade foi, também, usado para diminuir a atenção do homem sobre a real situação em que diversos países se encontravam: tensão, injustiça, violência e desigualdade social, econômica e política.

Observamos, ainda, que o artigo 2º traz a idéia de inclusão ao afirmar que todos os homens podem invocar os seus direitos e gozar de sua liberdade independente de suas origens sociais, políticas e étnicas. No entanto, a necessidade de invocação demonstra que esse direito não está garantido e que o

mesmo precisa ser buscado individual ou coletivamente, caso seja negado ao homem.

A indicação de direitos e de liberdades na declaração, acrescida da complementação sem distinção alguma, apontam-nos, na verdade, o outro lado – o concreto – vivido pelos homens, isto é, que há distinção entre os homens e que essa distinção tem produzido desigualdades.

Especificamente, em relação à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26 e respectivos incisos, traz a seguinte afirmação:

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (DECLARAÇÃO..., 1948, grifo nosso).

O início do inciso 1 – todo homem – indica que todos os homens, sem exceção, independentemente de qualquer condição ou circunstância, têm direito à instrução, entendida como aquela que é oferecida dentro de uma instituição escolar por meio de seus respectivos profissionais. A instrução é descrita, de forma ampla, como um direito de todos homens, mas é obrigatória nas séries elementares. O direito e a obrigatoriedade são dois aspectos polarizantes, pois, se, de um lado, é direito, porque vem carregada dessa obrigatoriedade?

Destacamos que só a instrução técnico profissional é garantida a acessibilidade a todos. Não é direito e não é obrigatoriedade. Portanto, essa formação será alcançada por alguns. A educação superior, além de se oferecer o acesso, está baseada no mérito. Quais são os homens, entre todos os homens, que possuem essas qualidades meritórias, inscritas na declaração?

Todo homem significa, ainda, o entendimento de que não há distinção de gênero, de classe social, de localidade. Significa que todos estão incluídos, ou melhor, que todos devem estar incluídos. No entanto, por que são, de tempos em

tempos, criados cursos, programas, movimentos para escolarização de jovens e adultos que ficaram fora da formação escolar na idade própria, determinada e assegurada por leis, como a própria Declaração ora em análise? Por que as crianças de classe social menos favorecidas se encontram marginalizadas dessa instrução?

O inciso II destaca que a instrução deverá fortalecer o “[...] respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO..., 1948). São direitos civis e políticos considerados universais, na crença de que a condição de pessoa seja requisito único para garantir a titularidade e o respeito pelos direitos. Porém, por não ser um requisito único de garantia, aqueles que se encontram à margem da instrução escolar são privados das liberdades fundamentais de sobrevivência e de possibilidades de ascensão social e financeira.

Neste período, o mundo vivenciava o pós-guerra mundial e suas consequências, em que a intolerância das grandes potências estavam pautadas na destruição de outras por questões políticas, econômicas, étnicas, raciais ou religiosas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, nesse contexto, propôs a instrução como um meio que visava promover a paz, enfatizando a necessidade de compreensão, tolerância e amizade entre os homens. O discurso veiculado nesse documento acerca da instrução mostra-nos como os homens da década de 40 do século XX faziam a apreensão da realidade social. Eram visíveis os problemas sociais que afetavam os países de uma forma geral, mas, especialmente, aqueles países estigmatizados como em desenvolvimento sob a ótica capitalista. A miséria mundial estava expressa nesses países, por meio do aumento da marginalização social, advinda como consequência das duas grandes guerras (fome, pobreza, epidemias, deficiências, em particular as de ordem física); aumento do número de famílias carentes; analfabetismo; além das catástrofes naturais e do processo de urbanização.

Apesar de os representantes dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmarem, em 1948, que todos os homens tinham direito à educação, ainda hoje, persiste a violação desse direito e está muito distante daquele idealizado na década de 40 do século XX.

O ideário de igualdade, dignidade, liberdade e direito para todos, presente na Declaração, serviu para dar base a várias discussões e entre elas, também, sobre as pessoas com necessidades educativas especiais por meio de outros documentos internacionais, mas que nem sempre são comentados nas produções sobre educação especial. É o caso, por exemplo, da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 1975.

Apesar de não ser um dos documentos mais referenciados e comentados, essa Declaração está baseada nos princípios dos Direitos Humanos. Traz o termo pessoas deficientes para se referir à pessoa incapaz de assegurar por si mesma as necessidades individuais ou sociais em decorrência de sua deficiência. Proclama e apela para que as pessoas deficientes tenham seus direitos respeitados como qualquer outro cidadão civil (DECLARAÇÃO..., 1975).

É importante destacarmos que essa declaração evoca os fundamentos da sociedade capitalista: produtividade, atividades úteis, mão-de-obra. Essa afirmação pode ser constatada no artigo 7º do documento, no qual proclama que as pessoas deficientes têm o direito de “[...] obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar de sindicatos” (DECLARAÇÃO..., 1975). Observamos que, ao mesmo tempo que assegura o direito ao emprego e à participação em sindicatos, mantém a exigência de que desenvolva atividades que sejam úteis ao empregador e que apresente produtividade. Como isso ocorre, concretamente, na relação capital-trabalho em nossa sociedade?

A Declaração de Sundberg é outro documento que não consta no Quadro 11, o que nos indica que o mesmo é remotamente comentado no meio acadêmico nacional.

Essa declaração foi produzida na Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, em 1981, organizada pelo governo espanhol em parceria com a UNESCO e realizada em Torremolinos, Reino da Espanha.

Kassar (2004), ao tratar sobre a Declaração de Sundberg, ressalta a grande contribuição e cooperação da ONU nesse período, sobretudo porque o ano de 1981 foi eleito como Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

O documento, em seus 16 artigos, declara que a deficiência não seja vista pelos homens como um impedimento social e que o acesso à educação, ao treinamento, à cultura e à informação é um direito fundamental da pessoa com deficiência (DECLARAÇÃO ..., 1981). Está firmado que esse acesso é de direito, mas sem garanti-lo, uma vez que não há indicação da responsabilidade, não define como esse direito será concretizado.

No ano seguinte ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi aprovado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, por meio da Resolução n. 37/82, na Assembléia Geral da ONU.

O Programa se propõe a promover medidas para a prevenção da deficiência e para sua reabilitação, e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiência na vida social e em seu desenvolvimento (ONU, 1982). No entanto, o mesmo ficou marcado por seu caráter assistencialista.

Na Conferência Internacional do Trabalho, está contida a Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, conhecida como Convenção 159, foi produzida em 1983, durante a Conferência Geral da Organização do Trabalho, em Genebra. É um outro documento pouco citado nas produções acadêmicas, conforme podemos observar no Quadro 11.

Essa convenção reconhece o direito dos portadores de deficiência a terem iguais oportunidades de trabalho como as pessoas normais (CONFERÊNCIA ..., 1983). Cabe ressaltar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já proclamava que toda pessoa tem direito ao trabalho e à proteção contra o desemprego, portanto, há 35 anos esse direito já estava em pauta.

Esse documento faz parte das conquistas históricas dos trabalhadores deficientes. Porém, segundo Lancillotti (2000), essas conquistas perderam sua força em razão das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, as quais contribuíram para a diminuição dos postos de trabalho, precarização e desregulamentação dos direitos trabalhistas, ampliação da oferta de trabalho temporário, terceirização de serviços, produção de trabalho ilegal.

Nessas circunstâncias, os homens com necessidades especiais acabam dependentes de políticas sociais assistencialistas para garantir sua inserção no

mercado de trabalho, por meio de trabalhos mecânicos e repetitivos dentro do circuito de produção e consumo.

Nesse mesmo ano, desenvolveu-se o Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência, no contexto em que foi aprovada a Declaração de Cave Hill (1983). Ressaltamos que esse documento não aparece em oportunidade alguma de nosso levantamento, apesar de ser considerado por Garcia (2004b) um dos importantes referenciais para o movimento internacional que visa a equiparação de oportunidades para a pessoa com deficiência.

Nesse documento, os direitos das pessoas com deficiência são firmados por meio da negação dos mecanismos excludentes: não são anormais; não são seres com desvios; não são cidadãos de segunda categoria (DECLARAÇÃO..., 1983).

No decorrer desse período histórico, o idéario de educação inclusiva começa a popularizar-se em razão de vários documentos internacionais organizados por intermédio dos diversos órgãos da ONU, com destaque especial e principal para o Banco Mundial.

Os órgãos e organizações internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), mantidos pela ONU, têm influenciado de forma direta a política econômica e educacional de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, por meio de empréstimos para financiamentos de projetos.

O Banco Mundial tem se destacado entre as várias agências internacionais ao apresentar uma proposta linear, mas extremamente articulada e intencional, relativa à educação nesses países. Sua proposta abrange e interfere desde as macropolíticas até a sala de aula, uma vez que as políticas educacionais constituem-se em um terreno de contradições (MICHELS, 2006).

É no interior desse contexto, de grande intervenção do Banco Mundial em vários setores da sociedade capitalista, mas particularmente na área educacional, que foi produzida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990). No

Quadro 11, essa declaração aparece como o segundo documento mais citado e comentado nas produções acadêmicas brasileiras que tomamos como referência para nosso trabalho.

Esse documento foi aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que ocorreu na Tailândia, em 1990, promovida pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD.

A referida declaração é considerada um marco do ideário de inclusão da década de 90 do século XX. Para a sua elaboração, participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais (DECLARAÇÃO..., 1990).

Nessa década, marcada pelo fim da Guerra Fria e pela destruição do muro de Berlim, uma nova lógica econômica global ganha destaque, o neoliberalismo. Para Dupas (1999, p. 9), esses acontecimentos traziam para os humanistas:

[...] a esperança de uma fase de prosperidade econômica geral impulsionada pelos mercados livres e por amplos ganhos de produtividade. A suposição era de que seria conquistada pela lógica estimulante da competição global e permitiria um novo mundo de circulação de pessoas e mercadorias, com o mercado constituindo-se em instrumento de harmonia e paz.

Essa visão humanista de um novo mundo estava acompanhada pela explosão do trabalho flexível e informal, que pretendia contrapor aos crescentes índices de desemprego, subemprego e marginalidade, agravantes do processo de exclusão social.

Ianni (2002) afirma que a globalização do período pós Guerra Fria e queda do Muro de Berlim possui características especiais marcantes, tais como: uso da energia nuclear como poderosa técnica de guerra; revolução da informática baseada nas conquistas eletrônicas; sistema financeiro internacional em conformidade com as exigências dos países dominantes (Estados Unidos, Japão, Alemanha e a Comunidade Econômica Européia) e com as determinações do FMI e do Banco Mundial; transformação das empresas em grandes multinacionais, transnacionais e mundiais; e oficialização da língua inglesa como língua universal.

Nesse contexto, sob a influência da UNESCO e do Banco Mundial, discutiu-se, durante essa conferência, a necessidade de desenvolvimento de uma política educacional de qualidade e a universalização da educação básica, como forma de garantir um maior número de crianças dentro da escola (sejam elas deficientes ou normais).

A Declaração, produzida durante a conferência, não apresenta a pessoa deficiente como aquela discriminada e pertencente aos grupos dos excluídos no acesso às oportunidades educacionais. Para esses grupos, em especial, o documento declara que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (DECLARAÇÃO..., 1990, grifo nosso).

A Declaração, ao apresentar os grupos excluídos, de certa forma, parece indicar-nos que a pessoa deficiente já se encontra integrada ao sistema educacional. Por outro lado, precisamos destacar que está enfatizada a negação de qualquer tipo de discriminação e, portanto, de diferenciação dos homens desse grupo em relação ao acesso às oportunidades educacionais. Novamente, observamos que há preocupação apenas para se alcançar a entrada, sem garantir-lhes as condições de permanência dos mesmos.

Observamos que se idealiza o compromisso dos diversos países para superar as disparidades educacionais, de modo a garantir educação para todos, mas continuam as dificuldades para sua concretização.

Ao levarmos em consideração esse grande contingente de excluídos, temos que ter a clareza e o entendimento de que a discriminação não está restrita apenas ao acesso de oportunidades educacionais, mas nas relações sociais estabelecidas entre os homens. Segundo Kassir (2004) e Laplane (2004), essas relações sociais podem abranger os setores educacionais, as políticas sociais de

um país desde a sua distribuição de renda ao acesso diferenciado de bens materiais e de cultura.

A Declaração Mundial, ao fazer referência às pessoas portadoras de deficiências, não fala em discriminação, mas firma a necessidade de que seja garantida a igualdade de acesso à educação:

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 (DECLARAÇÃO..., 1990, grifo nosso).

Um outro aspecto que destacamos é a clara afirmação de que as pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial relativas às suas necessidades básicas de aprendizagem. No entanto, de forma contraditória, indica a necessidade de garantir igualdade de acesso por meio de algumas medidas, isto é, necessidade de providenciar a igualdade normatizada.

A proposta de educação para todos, expressa na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, permanece no terreno teórico, uma vez que destaca apenas a necessidade de serem tomadas medidas enérgicas para sua promoção e estabelece metas a serem atingidas a longo prazo.

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu a aprovação do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Esse plano foi proposto e aprovado intencionalmente como mecanismo ideológico para adequar a educação às exigências dos organismos financeiros internacionais, em especial para os países marginalizados como periféricos.

Platt (2004) avalia que a base política de Educação para Todos tinha por objetivo proporcionar a sensação de harmonia e evitar convulsões sociais dos países e regiões de “terceiro mundo” que enfrentavam crises econômicas. As oportunidades e condições de aprendizagem defendidas são encaminhadas para todos aqueles que não obtiveram êxito no processo de acesso e permanência na escola, dos quais fazem parte as pessoas portadoras de deficiência.

Assim, de um lado, temos o acesso à educação para todos, especialmente para as pessoas deficientes, garantida por meio dos documentos; de outro, a educação escolar atrelada às condições de reversão das desigualdades sociais e econômicas, que fazem parte do quadro político de muitos países.

Um outro documento, para o qual órgãos da ONU, mas notadamente a UNICEF (1990), contribuíram de modo significativo para a sua elaboração, foi o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada na cidade de Lima – Peru, em 1990.

Para Romero (2006), esse texto faz parte de uma década marcada pela influência dos órgãos internacionais, representados pela ONU, no entanto, o mesmo é citado apenas uma vez nas produções acadêmicas brasileiras que fazem parte do nosso recorte, como indicado no Quadro 11.

O texto tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), visto proclamar a liberdade, a justiça e a paz no mundo e reconhece a dignidade e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família, sobretudo da criança.

De acordo com Cury (2005b), as declarações e as garantias dos direitos humanos tornaram-se imprescindíveis para os países que sofreram o processo de colonização, acompanhado da escravatura. Esses países convivem com um processo lento de aquisição educacional e com imensas desigualdades sociais.

É originária dessa década, também, a produção da Declaração de Manágua (1993), aprovada por delegados de 39 países das Américas, na cidade de Manágua, Capital da República da Nicarágua. Essa declaração não foi encontrada citada nas produções acadêmicas referenciadas no Quadro 11 de nosso trabalho.

O documento está fundamentado nos princípios da Declaração de Cave Hill (1983), na qual foi proclamada a equiparação de oportunidades para as pessoas deficientes. No texto, está reafirmada a necessidade de equidade, justiça, igualdade e interdependência das pessoas deficientes.

Os signatários da Declaração de Manágua (1993) afirmam que a sociedade deve garantir às pessoas deficientes sua dignidade, direitos e seu pleno acesso aos bens sociais, mas não especifica como serão asseguradas essas garantias.

Está priorizado no documento que as necessidades das pessoas deficientes sejam contempladas dentro das políticas públicas gerais como forma de reverter as condições de discriminação e de desigualdades dentro do sistema educacional.

Em concordância com Caiado (2003), acreditamos que o discurso de equidade como um direito educacional, apresentado nos documentos internacionais, concorre de forma dissimulada para assegurar que a educação possa contribuir no avanço e expansão do capitalismo. Nos documentos, o discurso de equidade é justificado como promotor do desenvolvimento do homem, porque é pelo estudo que o indivíduo adquire novas oportunidades de emprego e de vida. Mas o que acontece, de fato, é que essa concepção de equidade contribui para o crescimento e desenvolvimento do capital por meio da exploração da mão-de-obra, ou seja, da mais-valia.

Em 1993, também foi aprovada, na Índia, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Esse documento foi assinado pelos líderes dos nove países em desenvolvimento e de maior população no mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (DECLARAÇÃO..., 1993).

Esses países juntos formam mais da metade da população do mundo, possuindo altos índices de analfabetismo entre crianças, jovens e adultos. Dessa forma, os respectivos Ministros da Educação assumiram o compromisso de assegurar a universalização da educação básica por meio da ampliação das oportunidades de aprendizagem, compromisso já firmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) (DECLARAÇÃO..., 1993).

Apresentamos e comentamos a Declaração de Nova Delhi por considerá-la documento importante para a construção histórica da educação especial, visto que, dentre outros documentos, também assume o compromisso de educação para todos.

Durante a década de 90 do século XX, o discurso de educação para todos fez parte da pauta de vários encontros, seminários e reuniões entre representantes dos países associados à ONU e que deram origem à elaboração e à aprovação de diversos documentos.

De acordo com Melo (2007, p. 192), nesse período em que o mundo globalizado discute o compromisso de educação para todos, a sociedade capitalista se apresenta da seguinte forma:

A sociedade capitalista teria chegado a um nível satisfatório de desenvolvimento, regido pela saudável competição arbitrada pelo mercado mundial globalizado, no qual a igualdade de oportunidades permitiria a cada um uma recompensa de acordo com suas capacidades laborativas e competitivas.

A falsa harmonia articulada nas propostas de reformas educacionais que as permeia, sob a égide do discurso de educação para todos, promete garantir a igualdade de oportunidades para o homem, mas não assegura sua permanência. Dessa forma, o Estado transfere a responsabilidade pela formação social e educacional do homem para o próprio indivíduo, o qual fica à mercê de sua própria sorte para tornar-se um profissional bem sucedido ou fracassado na sociedade.

Esse cenário também foi marcado pela Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Fizeram parte dessa conferência 92 governos e 25 organizações internacionais, a qual foi promovida pelo governo espanhol e com a cooperação da UNESCO. Os participantes reafirmaram o compromisso de educação para todos dentro do sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO..., 1994).

Observamos, no Quadro 11, que a Declaração de Salamanca é o documento que aparece em primeiro lugar em nosso recorte das produções acadêmicas brasileiras, sendo citada em 23 textos e comentada em outros 19 textos.

A Declaração de Salamanca, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), parte do princípio de que a educação é um direito de todos e que “[...] a escola deve acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (DECLARAÇÃO..., 1994, grifo nosso).

Estruturado nesse princípio, o documento visa proporcionar condições para a inserção dos grupos discriminados e excluídos no sistema educacional.

É um documento de grande relevância no cenário mundial, por marcar a difusão da filosofia da educação inclusiva por meio de princípios, política e prática para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca traz em seu texto, pela primeira vez, a expressão “necessidades educativas especiais”, referindo-se “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO..., 1994). Para Romero (2006), essa definição é apresentada de forma ampla, uma vez que não estabelece os critérios e os determinantes das causas no contexto das dificuldades de aprendizagem.

O documento também contribuiu para a formação de um outro princípio, o de inclusão social. Mendes (2006a, p. 395) assim o analisa:

No contexto mundial, o princípio de inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria a aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Esse movimento mundial de inclusão social, no qual os excluídos e a sociedade buscam a equiparação de oportunidades para todos, faz parte de uma harmonia incompatível, mas necessária às políticas neoliberais. Assim, a sociedade “democrática” é construída na dualidade do sistema educacional, ora responsável pela educação para todos, daí a necessidade de admitir a existência de homens excluídos, ora atua como um instrumento de investimento para o capital, com o objetivo de incluí-los, mas para torná-los economicamente ativos para a sociedade.

De acordo com as Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, é a escola que tem a função de oferecer a educação para todos, ou

seja, a instituição escolar é aquela que deve incluir os grupos marginalizados socialmente, os quais são identificados nesse documento como:

[...] crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO..., 1994).

A escola é responsável pelo acolhimento desses diversos segmentos sociais excluídos e, nesse sentido, deve estabelecer relações de respeito à diversidade humana e proporcionar acesso ao conhecimento escolar. Porém, ao remetermos ao contexto do cotidiano escolar, é notório que garantir o acesso não assegura a permanência da criança e nem mesmo o acesso ao conhecimento se não forem oferecidas as condições necessárias.

Na Declaração de Salamanca e nas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, é apresentada como mérito para a escola, a promoção de uma educação de alta qualidade, que crie comunidades acolhedoras, modifique atitudes discriminadoras e desenvolva uma sociedade inclusiva.

Ao mesmo tempo em que discursa sobre a escola ideal e pacificadora, a Declaração indica que cada governo fica responsável pela imposição do “princípio de educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (DECLARAÇÃO..., 1994, grifo nosso). O documento não deixa explícito quais são as fortes razões que poderiam impossibilitar a aceitação dessa matrícula.

Esse período histórico está marcado pela relação contraditória entre inclusão e exclusão social. De um lado, temos declarações que afirmam e reafirmam a educação para todos, recomendam o combate de toda forma de discriminação; declarações que ressaltam o compromisso da escola em adaptar-se às necessidades de aprendizagem dos alunos e propõe a inserção da pessoa deficiente no ensino regular; e, do outro lado, uma sociedade marcada por relações cada vez mais excludentes de desvalorização do homem, discriminação e segregação, desemprego e miséria humana. Essas variantes das relações sociais de exclusão não são resultado da escassez de bem-estar, ao contrário,

mas do distanciamento, cada vez maior, da maioria para ter acesso aos bens produzidos pelos próprios homens.

As constatações desse distanciamento social entre os homens são bastante evidentes e visíveis. Nesse contexto, a UNESCO se propõe a elaborar documentos que defendam os princípios de Educação para Todos e de combate à exclusão social. Para tal, financiou diversas reuniões entre os Estados-membros da ONU.

Fundamentado nesses princípios, em 1993, na Conferência Geral da UNESCO, o diretor-geral Frederico Mayor convocou uma comissão formada por 15 personalidades (Jacques Delors, In'am Al Multi, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angelique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nbanzhoo), de diversos países e continentes (França, Jordânia, Japão, Portugal, Zimbábue, Polônia, Estados Unidos, Eslovênia, Jamaica, Venezuela, Senegal, Índia, México, Coréia do Sul e China), com o objetivo de realizar uma ampla reflexão sobre o cenário da mundialização, suas implicações para a política educacional e estabelecer alguns pilares para educação do século XXI.

Essa comissão, presidida pelo francês Jacques Delors (que anteriormente havia exercido as funções de Ministro da Economia e das Finanças e Presidente da Comissão Européia), elaborou o Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. No Brasil, esse relatório foi publicado em 1998 com o título de “Educação para Todos: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998).

Os representantes da Comissão Delors trabalharam de março de 1993 a janeiro de 1996, realizando diversos estudos e reuniões promovidas em várias partes do mundo, como Paris, Dakar, Vancouver, Santiago e Nova Dehli.

Esse Relatório não está restrito à educação de pessoas deficientes, mas defende a educação como um direito e valor universal dos homens, já presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

No documento, está afirmado que a educação tornou-se, mais uma vez, uma necessidade, devido à crescente globalização do mercado, cuja situação

exige homens que desenvolvam seus talentos e potencialidades, respeitem as diferenças e busquem a paz. Dessa forma é que a educação poderá ser considerada útil à sociedade (DELORS, 1998). De uma maneira geral, o Relatório aponta como necessário um sistema educacional que dê o atendimento a todos os homens e que atue como instrumento de combate a todas as formas de exclusão social.

A comissão que elaborou o Relatório concluiu que a educação deve ser organizada em quatro pilares fundamentais para a formação do homem. Esses pilares também podem ser definidos como princípios de aprendizagem, os quais são apresentados no relatório da seguinte forma:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo do autor).

Os quatro princípios expressos e definidos correspondem aos pilares da educação considerados necessários à formação do homem contemporâneo, nos quais estão expressos que devemos respeitar a diversidade, as diferenças, os valores humanos, constituindo-se em condição para a extinção dos conflitos e da exclusão social.

Observamos, entretanto, que a universalização da educação, a igualdade de direitos, a liberdade e a promessa de paz, rezadas pela comissão, estão distantes da realidade dos países em desenvolvimento desde a sua aplicação, particularmente para as pessoas com necessidades especiais, uma vez que estas não correspondem às exigências do capital e não atendem aos padrões definidos pelo modelo econômico neoliberal.

Concordamos com Duarte (2004, p. 41) quando afirma que a educação, baseada no desenvolvimento dos talentos e potencialidades do homem, tornou-se apropriada para a preparação de um trabalhador adequado e treinado para os

padrões de exploração do sistema capitalista, ou seja, “ [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho”.

Dessa forma, acreditamos que o Relatório Educação para Todos: um tesouro a descobrir tem contribuído para que o conhecimento oferecido pela instituição escolar fique em segundo plano na formação do homem, e se priorize um determinado tipo de conhecimento que é importante às mudanças do sistema produtivo: a capacidade de adaptação do indivíduo.

Um outro documento que aparece citado em nosso levantamento, de acordo com o Quadro 11, é a Declaração de Guatemala, aprovada na Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências, em 1999, na Guatemala. Este documento é citado apenas em um artigo.

A Declaração traz o termo deficiência como uma “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (DECLARAÇÃO..., 1999).

Com o propósito de tomar medidas de caráter legislativo, social e educacional, tem como objetivo “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar sua plena integração à sociedade” (DECLARAÇÃO..., 1999, grifo nosso).

Consideramos que essa Declaração trouxe contribuições significativas para o Brasil por que, em 2001, por meio do Decreto n. 3.956, foi promulgado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências. Apesar de ser um documento que visa a eliminação de qualquer tipo de barreiras e discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, os países avaliados como menos desenvolvidos continuam a enfrentar diversos obstáculos que não estão restritos apenas à educação, mas abrangem barreiras arquitetônicas, de transporte e de comunicações.

Destacamos, para o leitor, outros documentos que foram produzidos, sobretudo a partir de 2000, mas que não foram citados ou comentados na leitura que realizamos, de acordo com o Quadro 11, como: Carta para o Terceiro Milênio

(1999), Declaração de Pequim (2000), Declaração de Dakar (2000), Declaração de Cochabamba (2001), Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001), Declaração de Madri (2002), Declaração de Sapporo (2002), Declaração de Verona (2002), Declaração de Quito (2003) e Declaração de Tenerife (2003).

A Carta para o Terceiro Milênio foi elaborada e aprovada pela Assembléia Governativa da *Rehabilitation International*, sediada em Londres, em 9 de setembro de 1999, cuja presidência coube a Arthur O'Reilly. O conteúdo dessa carta foi traduzido para o português pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki.

No documento, há o reconhecimento de que os direitos humanos básicos ainda não foram alcançados pela maioria dos homens e, por essa razão, proclama que os mesmos devem ser definitivamente concretizados.

Destacamos que esse documento está voltado, especialmente, para as pessoas com deficiência, conforme indica esta passagem:

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade (CARTA ..., 1999).

A realidade social tem nos mostrado que, constantemente, as pessoas deficientes têm seus direitos negados. Isso demonstra que a exclusão ainda é um processo marcante para o terceiro milênio. Para se contrapor a esse processo excludente, o documento propõe a inclusão social como meta fundamental para garantir os direitos humanos de pessoas deficientes.

No documento, está descrito que as relações sociais entre os homens encontram-se marcadas pela ignorância, preconceito e superstição, contribuindo para a violação dos direitos humanos. O processo de inclusão é abordado, na Carta (1999), como uma possibilidade de viabilizar o respeito às diferenças humanas: “[...] precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana” e, ainda, devemos “[...] insistir nos mesmos direitos

humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como quaisquer outras pessoas”.

A Declaração de Pequim, elaborada e aprovada durante a reunião da Cúpula Mundial das Organizações Não-Governamentais (ONGs) sobre Deficiência, em parceria com a ONU, foi realizada em Pequim, capital da República Popular da China, em 2000.

A Cúpula Mundial das ONGs sobre Deficiência é formada pela Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (*Disabled People Internacional – DPI*), Inclusão Internacional (*Inclusion International*), Reabilitação Internacional (*Rehabilitation International - RI*), União Mundial de Cegos (*World Blind Union – WBU*), Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*) e organizações não-governamentais (ONGs).

Cabe destacar que, nesse documento, está enfatizado que a exclusão de pessoas deficientes constitui uma violação dos direitos fundamentais do homem e, por essa razão, é dever das instituições cívicas, governos locais e nacionais e diversas organizações sociais colaborarem para a “[...] elaboração e adoção de uma convenção internacional para promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência e aumentar suas oportunidades iguais de participação na corrente principal da sociedade” (DECLARAÇÃO ..., 2000).

A defesa da igualdade, apresentada como um forte instrumento de luta no processo de inclusão social, visa eliminar quaisquer tipos de diferenças discriminatórias e desigualdades entre os homens. Naturalmente, essa é uma defesa idealista, porque desconsidera o contexto social e a desigualdade entre os homens.

Outro documento que defende a idéia de Educação para Todos foi produzido em Dakar, no Senegal, pela Cúpula Mundial de Educação, em 2000. O documento ficou conhecido como Declaração de Dakar.

Como a maioria dos documentos que foi elaborado e aprovado desde a década de 90 do século XX, a Declaração de Dakar (2000) está baseada nos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), apoiada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e na Conferência Mundial sobre Necessidades

Especiais da Educação: acesso e qualidade (1994), documentos que já foram citados nesta seção.

Na reunião de Dakar (2000) foi avaliada a década de 1990, em que foi proposta a Educação para Todos. Apesar dos avanços alcançados em muitos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), constatou-se, por meio desse documento, que

[...] no ano de 2000, mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade de aprendizagem e da aquisição de valores e habilidade humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedade (DECLARAÇÃO ..., 2000).

Destacamos que, apesar dos dados contidos na Declaração não serem restritos apenas às pessoas com deficiência, oferecem um panorama geral da educação em um mundo globalizado, marcado por hostilidades, desigualdades sociais e com altos índices de fracasso escolar – representados, também, pelos altos índices de evasão e repetência – nos países em desenvolvimento.

O discurso presente na Declaração é de criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos para todos. Essas questões estão presentes nos diversos documentos apresentados nesta seção, em especial relacionados à educação para todos.

Nessa ocasião, na Declaração de Dakar (2000), foi reconhecido pelos representantes dos governos ali presentes a necessidade de reafirmar a garantia a todos os homens dos direitos humanos:

Toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (DECLARAÇÃO ..., 2000).

O ideal de educação estabelecido nessa Declaração está baseado nos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a

conviver e aprender a ser, considerados fundamentais para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Consideramos que o fato desse documento oferecer orientações para a formação do homem e priorizar seu talento e potencial auxilia no aumento de práticas pedagógicas que contribuem e concretizam a exclusão de grupos minoritários, dentre eles os deficientes.

A Declaração de Cochabamba foi aprovada, em 2001, durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC VII), na presença de Ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe, em Cochabamba, Bolívia.

O referido Comitê foi criado em 1981, cujas reuniões ocorrem a cada dois anos. É composto por integrantes dos Estados-membros da UNESCO, com o objetivo de garantir a escolarização fundamental para todos e propiciar o aprendizado aos jovens e adultos.

Na Declaração, há o reconhecimento da necessidade de reverter a situação crítica de pobreza e exclusão vivenciada por 220 milhões de pessoas na América Latina e no Caribe. De acordo com o documento, esse alto índice de exclusão ocorre em razão das limitações no processo de aquisição do conhecimento por meio do sistema escolar (DECLARAÇÃO ..., 2001).

Observamos que, embora o documento priorize a valorização da diversidade humana e a educação fundamental para todos, é significativa as taxas de repetência e de evasão. Essa situação tem causado o impedimento dessas pessoas participarem no processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, podemos considerar que a pirâmide educacional acompanha a distribuição da renda e da riqueza descortinando um processo severo de exclusão social.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão foi aprovada no Congresso Internacional – Sociedade Inclusiva, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, em 24 de setembro de 2001, em Montreal, Canadá.

Nessa convenção, foram realizados apelos aos governantes, empregadores, trabalhadores e sociedade civil para firmarem parcerias, visando, “[...] com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de

vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (DECLARAÇÃO ..., 2001).

Destacamos que, tal como os demais documentos elaborados e aprovados no cenário internacional a partir da década de 90 do século XX, a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão visava a garantia de acesso e igualdade de todos para a construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, observamos, mais uma vez, que as condições de direitos e igualdades, celebradas no documento, encontram como barreira para a sua efetivação o processo de exclusão social.

A Declaração de Madri foi elaborada e aprovada, em 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, em Madri – Espanha, com mais de 600 participantes, estruturado pela Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (*Disabled People Internacional – DPI*), uma organização não-governamental criada por líderes deficientes. Apesar de ser um documento restrito à União Européia, não pode ser ignorado por aqueles que discutem a educação inclusiva, uma vez que objetiva a conscientização da população sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência.

É um documento firmado nos princípios básicos de liberdade, dignidade e de respeito aos direitos de cada homem, apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Para atingir esses princípios, os congressistas estabeleceram que “[...] todas as comunidades deverão celebrar a diversidade em suas atividades e procurar garantir que as pessoas com deficiência possam usufruir toda a gama dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais” (DECLARAÇÃO ..., 2002).

Destacamos que, nesse documento, está reconhecida a necessidade de combater as ações discriminatórias produzidas entre os homens. Um outro aspecto destacado é a condição inaceitável das velhas abordagens segregacionistas sobre a deficiência, baseadas em atitudes paternalistas, piedade e desamparo das pessoas deficientes.

Nessa Declaração, os participantes manifestam suas exigências da seguinte forma:

[...] as pessoas com deficiência estão exigindo oportunidades iguais de acesso a todos os recursos da sociedade, ou seja, educação inclusiva, novas tecnologias, serviços sociais e de saúde, atividades esportivas e de lazer, bens e serviços ao consumidor (DECLARAÇÃO ..., 2002).

Dessa forma, qualquer tipo de discriminação e atitude de piedade ou paternalismo são considerados retrocesso histórico da educação inclusiva. Sabemos que o processo de exclusão está enraizado na sociedade, mas não podemos negar as conquistas sociais de diversos grupos minoritários, como dos deficientes, que buscam ampliar e fazer valer seus direitos nas relações sociais por meio de grandes enfrentamentos (ainda que individuais). Ocorre, entretanto, que a sociedade capitalista está marcada pela contradição, sendo que, de um lado, temos o processo de exclusão social vivenciado no cotidiano e, de outro lado, o processo de inclusão social, parte idealizada e parte concretizada de maneira unilateral, solitária.

Outro documento de impacto social é a Declaração de Sapporo, organizada e aprovada por 3.000 pessoas – em sua maioria por pessoas com alguma necessidade especial – e representantes de 109 países, na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples Internacional (DPI), realizada em Sapporo, Japão, em 2002.

Por meio desse documento, a 6ª Assembléia da DPI convoca todas as pessoas com deficiência a trabalharem por um mundo em que todas as pessoas possam viver em paz e expressar sua diversidade e seus desejos. A necessidade de priorizar os discursos sobre a temática da educação inclusiva está em combater as reais condições sociais de exclusão. Por isso, no documento, foi registrada a necessidade de convivência com os diferentes desde a infância, para que ocorra o aprendizado e a aceitação das diferenças entre os homens. Nesse aspecto, assim está expresso no documento:

A participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em programas e serviços. Quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas comunidades são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças. Devemos instar os governos em todo o mundo a erradicarem a educação segregadora e estabelecer uma política de educação inclusiva (DECLARAÇÃO ..., 2002).

Percebemos que, nesse documento, está priorizado o convívio de todas as crianças em um sistema único de ensino, além da valorização das diferenças de cada aluno. Essa abordagem, mais uma vez, indica-nos que a exclusão é evidente nos espaços sociais, caso contrário, os congressistas não estariam reivindicando ambientes únicos de ensino entre crianças deficientes e crianças normais.

É preciso destacar que a sociedade tem disseminado a imagem, muitas vezes caricata das pessoas deficientes, uma vez que todas são uniformizadas como indivíduos incapazes de executar tarefas relacionadas ao dia-a-dia e às atividades de trabalho.

A Declaração enfoca a educação inclusiva como um eixo central da regulamentação das políticas sociais. Encontramos descrito, no documento, o anseio de seus elaboradores de serem participantes ativos e respeitados na sociedade ao declararem: “devemos procurar mudar as imagens negativas sobre pessoas com deficiência a fim de que as gerações futuras venham a aceitar as pessoas com deficiência como participantes iguais em nossa sociedade. (DECLARAÇÃO..., 2002).

As condições concretas das escolas, até este momento, estão ainda muito distantes dos anseios de inclusão social reivindicados nos documentos internacionais e da formação ideal do indivíduo por meio do processo educativo.

A Declaração de Verona, aprovada pelo Congresso Europeu em 2002, traz, em seus 10 artigos, um assunto pouco discutido pela sociedade – o envelhecimento de pessoas deficientes.

As questões abordadas no documento demonstram a necessidade de uma política que garanta a satisfação das necessidades dos idosos, notadamente daqueles que possuem deficiência mental, isto é, “as pessoas idosas em situação de deficiência mental devem ser respeitadas e tratadas como pessoas informadas com conhecimento do sistema familiar dos serviços nos quais vivem” (DECLARAÇÃO ..., 2002).

A pessoa idosa normal é discriminada e tratada com descaso na sociedade. Essa condição torna-se mais grave em se tratando do idoso deficiente. Para o governo, as medidas direcionadas para pessoas idosas trazem, do ponto de vista econômico, despesas aos caixas públicos, uma vez que o Estado é

responsável pelo pagamento das aposentadorias. Sendo assim, os idosos, pela sua condição improdutiva para o mercado de trabalho, são excluídos dos sistemas socialmente.

A Declaração de Caracas foi aprovada na Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas famílias, na capital venezuelana em 2002. Esse documento foi citado uma única vez no recorte que realizamos das produções acadêmicas brasileiras, conforme sistematização no Quadro 11.

A referida Declaração defende os mesmos princípios que orientam a Declaração de Manágua, produzida em 1993, quais sejam: uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade, uma sociedade que assegure uma melhor qualidade de vida para todos, sem nenhum tipo de discriminação (DECLARAÇÃO ..., 2002).

Os governos latino-americanos, signatários desse documento, declararam 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas famílias, visando a vigência das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que foram adotadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em sua 48ª sessão, no dia 20 de dezembro de 1993. As normas de equiparação de oportunidades visam satisfazer as necessidades das pessoas com deficiência, tais como: educação, saúde, emprego e serviços sociais (NORMAS..., 1993).

Foram estabelecidas 22 Normas de Equiparação de Oportunidades delineadas da seguinte forma: 1) Conscientização; 2) Cuidados médicos; 3) Reabilitação; 4) Serviços de apoio; 5) Acessibilidade; 6) Educação; 7) Emprego; 8) Manutenção de renda e seguro social; 9) Vida familiar e integridade pessoal; 10) Cultura; 11) Recreação e esporte; 12) Religião; 13) Informação e pesquisa; 14) Formulação de políticas de planejamento; 15) Legislação; 16) Políticas econômicas; 17) Coordenação do trabalho; 18) Organizações de pessoas com deficiência; 19) Treinamento de pessoal; 20) Monitoramento e avaliação de programas de deficiência na implantação das normas; 21) Cooperação técnica e econômica; e 22) Cooperação internacional.

Nesse documento, está declarado que, mesmo após terem decorridos nove anos desde a Declaração de Manágua (1993), as ações governamentais ainda são insuficientes para reverter o quadro de exclusão, uma vez que as Normas de

Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência não estão sendo efetivadas. Podemos confirmar essa afirmativa por meio dessa passagem:

Ainda é insuficiente as ações governamentais dos diversos países para tornar efetivas as **Normas de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, aprovadas pela Assémbéia Geral da Organização das Nações Unidas no dia 20 de dezembro de 1993 (DECLARAÇÃO ..., 2002, grifo do autor).

Essa passagem nos dá elementos para pensarmos o quanto está distante da realidade dos países em desenvolvimento o processo de inclusão social. É o reflexo das ações de excludentes da sociedade, além da falta de recursos que possam ser disponibilizados para a educação, sejam eles financeiros ou humanos.

Verificamos que a exclusão social é notória ao levarmos em consideração o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, os baixos índices de desenvolvimento escolar e os altos índices de repetência e evasão escolar.

No ano de 2003 também foram realizados diversos eventos político-sociais – seminários, congressos, reuniões e assembléias – que marcaram o espaço mundial em defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais. E, dentre os mais importantes, podemos citar o Seminário e Oficina das Américas, realizado em Quito – Equador, no qual foi aprovada a Declaração de Quito pelos representantes governamentais das Américas.

Esse seminário foi intercambiado pelos representantes governamentais das Américas, que emitiram suas opiniões, conhecimentos e experiências sobre normas e padrões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. Reconheceram, por meio desta Declaração, que:

Os desafios que enfrentam as pessoas com deficiência têm geralmente um caráter estrutural, o que torna necessária a ação dos Estados para evitar a sua exclusão e estimular a sua plena participação em todos os âmbitos da vida pública, econômica, social e cultural com igualdade de oportunidades (DECLARAÇÃO ..., 2003).

O documento em questão reconhece os desafios para estabelecer um sistema inclusivo para a pessoa com deficiência e salienta a necessidade da intervenção do Estado. Essa necessidade de intervenção se dá devido às

situações precárias que a maioria da população mundial de deficientes vive, são “[...] mais de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, a maioria dos quais afunda em situação de profunda pobreza” (DECLARAÇÃO ..., 2003).

Isso nos impulsiona a pensar que a ação do Estado não é satisfatória, e até mesmo nula em algumas situações, para assegurar às pessoas com deficiência seus direitos. Com frequência, seus direitos são violados, sofrem discriminações, são estereotipados.

A proposta fundamental presente na Declaração de Quito é a elaboração de um instrumento jurídico que incorpore as inquietações, contribuições e experiências daqueles atores que serão seus beneficiários (DECLARAÇÃO ..., 2003). No entanto, observamos que, apesar da proposta da declaração solicitar a participação de pessoas deficientes na elaboração de instrumentos jurídicos para fazer valer seus direitos, a maioria das leis, em diversos países, é produzida por terceiros pelo fato de ocuparem cargos políticos de destaque.

Um fato que merece menção no documento foi o levantamento sobre onde se encontra a maior parte das pessoas com deficiência e se concluiu que 80% dessas pessoas no mundo encontram-se nos países em desenvolvimento (DECLARAÇÃO ..., 2003a). Assim, o ideário de inclusão, defendido pelos representantes governamentais que elaboraram e aprovaram essa declaração, foi para “promover medidas de cooperação internacional a fim de lograr melhorias substanciais na qualidade de vida das pessoas com deficiência naquelas regiões em que a situação está ainda mais marginalizadas” (DECLARAÇÃO ..., 2003).

Durante o 1º Congresso Europeu sobre Vida Independente, realizado em Tenerife, em 2003, foi aprovada a Declaração de Tenerife. Esse congresso contou com a participação de 400 representantes de diversos países europeus.

O documento, apesar de restringir-se aos países europeus, trata da inclusão que visa proporcionar Vida Independente aos diferentes para que essas pessoas possam assumir responsabilidades pelas suas ações, pelas suas vidas como qualquer pessoa que não seja deficiente (DECLARAÇÃO ..., 2003). Porém, esse princípio permanece no campo das idéias, porque a marginalização e a exclusão ainda estão muito presentes em diversos países europeus.

Observamos a preocupação dos congressistas, responsáveis pela elaboração e aprovação dessa declaração, ao estabelecer que a Vida

Independente é um direito humano de cada cidadão e que suas diferenças devem ser valorizadas, como podemos constatar nesta passagem:

Vida Independente é um direito humano fundamental para todas as pessoas com deficiência, qualquer que seja a natureza e a extensão de seu impedimento. São elas: pessoas com dificuldades de aprendizagem, usuários e sobreviventes do sistema de saúde mental, crianças com deficiência e pessoas deficientes idosas.

Qualquer vida e qualquer diversidade devem ser valorizadas. Cada ser humano deve ter direito de fazer escolhas sobre as questões que afetam sua vida (DECLARAÇÃO ..., 2003, grifo nosso).

Pensar no movimento de inclusão social como uma forma de respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural nos leva a pensar o quanto a inclusão ainda está longe de ser concretizada, uma vez que não depende somente de documentos, depende da forma como estão estabelecidas as relações sociais atualmente.

Observamos que os diversos documentos apresentados até o momento foram produzidos (escritos, pensados) por representantes governamentais ou por organizações não-governamentais formadas em sua maioria por pessoas deficientes.

Para entender a inclusão social, é necessário analisarmos todo seu processo de construção histórica. Daí a importância de assinalarmos cada um dos dados relevantes nos documentos internacionais, por eles subsidiarem a construção do histórico-social do ideário de inclusão no cenário nacional.

O processo histórico mundial em que esses documentos foram elaborados e aprovados estão descritos em nossa terceira seção, na qual apresentamos, também, como foram produzidas as desigualdades sociais e as barreiras para o desenvolvimento social e educacional de diferentes grupos sociais na sociedade capitalista.

Sob a influência dos documentos internacionais, a educação escolar dos países em desenvolvimento (menos desenvolvidos, emergentes) procurou adequar-se a essas orientações ao criar os seus documentos, visando, de forma contraditória, romper e superar o solidificado processo de exclusão social construído ao longo da história.

Um agravante considerável para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, especialmente nos países em desenvolvimento, é a condição social, visto que, quanto mais forem pobres, a deficiência será mais marcante do que os nascidos em situação privilegiada cultural e financeiramente, os quais podem usufruir de oportunidades de acesso aos conhecimentos e aos benefícios em razão de seu pertencimento social.

Apresentamos, a seguir, o panorama educacional de construção do ideário de inclusão no Brasil por meio dos dispositivos legais e que foram citados e comentados nas produções científicas de diversos autores que contribuem com nosso estudo.

5.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

A questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, no Brasil, está inserida em um processo histórico que reflete a condição de subordinação dos dispositivos legais brasileiros aos documentos firmados em comum acordo com os países capitalistas desenvolvidos por intermédio das ações da ONU.

Assim, julgamos necessário apresentar os documentos nacionais aprovados a partir da década de 40 do século XX até a atualidade – como fizemos anteriormente –, para analisarmos como foi se delineando, no Brasil, o ideário de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais (especificamente aquelas com deficiência e com altas habilidades) no contexto social e educacional.

Apresentamos nossa análise dos documentos nacionais de acordo com os mesmos critérios estabelecidos para a análise dos documentos internacionais e seguimos a constituição do Quadro 12. Importa-nos advertir aos leitores que não analisamos todos os documentos nacionais levantados e apresentados na seção 4. Acrescentamos, em nossa análise, apenas duas constituições: a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, porque marca a década que faz parte do recorte de nosso estudo; e a Constituição da República Federativa do Brasil, de

1967, importante porque representa o período histórico da ditadura militar no Brasil .

Iniciamos nossa apresentação a partir da década de 1940, momento em que o cenário nacional estava marcado por grandes movimentos de massas, tais como: o movimento estudantil, que buscava participação mais ativa na área política e educacional, e, o movimento dos operários, que reivindicava direitos trabalhistas por meio de greves. Eram as massas excluídas na luta por espaço no contexto social.

Nesse período, o Brasil começou a desenvolver sua política econômica com base na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946 no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Essa Carta Constitucional recupera os direitos e as garantias individuais, dando margem à idéia de inclusão social. Identificamos que esse documento não foi citado e comentado nenhuma vez em nosso levantamento, mas acreditamos ser necessário apresentá-lo para que o leitor compreenda como o ideário de inclusão foi se configurando nos documentos brasileiros.

Um aspecto a ser destacado é o § 1º do artigo 141, o qual estabelece a igualdade de todos perante a lei, portanto, não se poderia, em tese, produzir a desigualdade e, conseqüentemente, a exclusão.

Destacamos, também, no Título VI, Capítulo II, ao tratar especialmente da educação e da cultura, o artigo 166 que assim dispõe: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1959, p. 60, grifo nosso). Nesse artigo, está presente a idéia de que todos os brasileiros têm direito à educação, em sentido amplo e estrito, no entanto, não garante que todos tenham acesso, sobretudo, à educação escolar. Isso ficou evidenciado por algumas situações concretas constatadas, entre as quais podemos indicar: pelo número de analfabetos que o Estado brasileiro produziu, ao longo dos anos, e que persiste até o momento; pela falta de condições de acesso e permanência de crianças e jovens na instituição escolar; pela repetência e evasão escolar.

Podemos, por outro lado, realizar a leitura de que a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a gratuidade para todos tenham oferecido a garantia

legal de que todos os brasileiros fossem contemplados com a escolarização, conforme consta no artigo 168 e seus incisos:

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (BRASIL, 1959, p. 60, grifo nosso).

No entanto, nem a obrigatoriedade e nem a gratuidade conseguiram garantir o direito à escolarização, o acesso e a permanência. Portanto, a Constituição oferece uma falsa idéia de universalidade. Por outro lado, o acesso gratuito à escolarização é restrito, porque para dar continuidade aos níveis seguintes, há necessidade da comprovação de insuficiência de recursos por parte dos brasileiros interessados. Neste ponto, fica evidenciada a abertura para as diferentes formas de exclusão da maioria, levada pela falta de conhecimento dos direitos civis, pela ignorância cultural, pelas dificuldades financeiras dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores.

Outro dispositivo legal que versa sobre o direito de educação para todos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, aprovada pelo Presidente João Goulart (1961-1964), em 20 de dezembro de 1961.

Este documento foi citado e comentado em sete produções acadêmicas que fazem parte do levantamento e registrado no Quadro 12. A LDB está composta por 117 artigos, dos quais apenas dois versam sobre a educação de excepcionais.

É importante informar ao leitor que a elaboração desse documento é resultante de uma ação do Ministro Clemente Mariani que, em 1946, período em que o Brasil foi presidido por Gaspar Dutra (1946-1951), constituiu uma comissão de educadores com o objetivo de propor um projeto de reforma educacional (ROMANELLI, 1998).

Essa comissão, dirigida por Lourenço Filho (1987-1970), segundo Romanelli (1998) e Freitag (1980), encaminhou à Câmara Federal, em 1948, o anteprojeto para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dá-se início a um longo período de tramitação, caracterizado por lutas e discussões, que giravam

em torno de posicionamentos contraditórios. Após 10 anos, o anteprojeto é reestruturado, iniciando uma nova fase com a apresentação de substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, que privilegiava as instituições privadas.

A tramitação desse projeto-lei perdurou de 1948 a 1961, e deu origem, na gestão do presidente João Goulart (1961-1964), à Lei nº. 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vieira (1990, p. 96), ao criticar esse longo período de tramitação, afirma que “trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período”. Dessa forma, mal havia sido aprovada, já estava em discussão as novas possibilidades de reformas educacionais.

Destacamos que, na Lei nº 4024/61, são reafirmados os ideais democráticos e humanitários defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) por meio do seu artigo 1º, em que versa sobre “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1961).

Nesse documento, é empregado o termo ‘excepcionais’ para identificar pessoas com necessidades educativas especiais. De acordo com Côrrea (2004), é na Lei nº. 4024/61 que, pela primeira vez, são apresentados dispositivos legais que tratam do atendimento de pessoas deficientes por meio de políticas públicas do Estado.

Kassar (1998, p. 2) destaca que, nesse momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil é aprovada, o movimento econômico mundial encontrava-se “[...] em pleno desenvolvimento do capitalismo avançado de orientação Keinesiana”. De acordo com o historiador Hobsbawm (2002), esse período ficou conhecido como a Era de Ouro.

Como adiantamos anteriormente, apenas dois artigos tratam da educação dos ‘excepcionais’, os quais são apresentados da seguinte forma:

Art. 88. A educação de expepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de intregá-los na comunidade;

Art. 89. 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. (BRASIL, 1961, grifo nosso).

No artigo 88, observamos que a educação das pessoas deficientes é consignada ao atendimento desde que seja possível no sistema geral de ensino. Assim, compreendemos que a educação especializada para o atendimento de pessoas com deficiência não seria assumida diretamente pelas escolas regulares. Na própria lei, encontramos a possibilidade de flexibilizar o atendimento ou não dos 'excepcionais' na escola pública, o que favorece o fortalecimento das instituições particulares de caráter assistencialista.

Identificamos, durante as análises dos artigos 88 e 89, uma contradição referente ao atendimento de pessoas deficientes, uma vez que o artigo 88 propõe o atendimento, desde que possível, dos excepcionais na rede regular de ensino e, em seguida, no artigo 89 estimula as instituições particulares a realizarem o mesmo atendimento por meio da garantia do apoio financeiro do Estado.

Concordamos com Romero (2006) ao afirmar que a existência dessas instituições contribuiu para que o Estado se mantivesse isento do compromisso de viabilizar o ingresso e permanência das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

Para somarmos a essas evidências, citamos um dado interessante apresentado por Azevedo (2006) ao diagnosticar que, nesse período, as empresas de serviço de reabilitação e educação (instituições particulares) eram destinadas ao atendimento de pessoas deficientes de maior poder aquisitivo. Nesse processo de construção histórica da educação especial, cabe salientar que tivemos uma ampliação de serviços educacionais nas instituições privadas.

Não se trata, portanto, de uma Lei que prioriza a educação de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Observamos que as práticas segregacionistas estão presentes neste contexto, por priorizarem o atendimento de pessoas deficientes em instituições particulares, contribuindo para o fortalecimento do preconceito, por terem sido abertos, legalmente, espaços para a produção de desigualdades maiores entre as classes sociais.

A década de 60 do século XX, também, foi marcada pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964, de cunho ditatorial, caracterizada, especialmente, pelas repressões à liberdade dos cidadãos sob a ideologia da segurança nacional.

Para Freitag (1980), a reorganização da sociedade política e da sociedade civil por meio do Golpe Militar de 1964 é um marco divisor da história brasileira que interrompeu o governo do presidente João Goulart (1961-1964). Esse golpe resultou na instauração da ditadura militar que durou até o ano 1985.

Em meio a esse movimento ditatorial, Castelo Branco assume o governo, no período de 1964 a 1967, com o propósito de estabelecer uma assistência compensatória aos pobres, bem como desmobilizar as massas que estavam agregadas em classes. Uma das ações governamentais do presidente Castelo Branco foi a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.

Apesar desse documento não fazer parte do levantamento que realizamos, como podemos observar no Quadro 12, apresentamo-lo de forma breve, visto que, no mesmo, encontramos alguns fundamentos ideológicos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que foram abordados na Constituição de 1946.

Nesse documento, são reafirmados os direitos e garantias do homem na sociedade por meio do artigo 150, no qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas” (BRASIL, 1967, grifo nosso). Por outro lado, esse princípio de igualdade foi constantemente negado e desprezado pelo governo autoritário, no qual foram estabelecidas sucessivas perdas para o homem: perda do direito de greve, arrocho salarial, censuras, cassação de mandatos, e suspensão de direitos políticos.

Cabe informar ao leitor que, dentre os 189 artigos que compõem a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967, em momento algum é aprofundada a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência.

Analisa Romanelli (1998) que o interesse maior do Estado, nesse período, era transformar o Brasil em uma grande potência mundial. Para proporcionar esse desenvolvimento, seria necessário investir em educação como um fator transformador do homem, capaz de formar um trabalhador competente e disciplinado, integrado ao processo de desenvolvimento do país. Por outro lado, esse mesmo fator de transformação distanciava-se das classes menos favorecidas.

Com base nos estudos sobre a história da educação brasileira de Freitag (1980) e Romanelli (1998), podemos afirmar que, para dar continuidade aos interesses almejados pela política ditatorial, na presidência de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foram realizadas reformas no ensino 1º e 2º graus por meio da Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5.692/71, promulgada em 11 de agosto de 1971.

A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 foi constituída por 88 artigos, que versam sobre o ensino de 1º e 2º graus e corresponde a um período histórico de crescente acúmulo de capital, de privatização do ensino e de forte pressão dos aparelhos repressores do governo militar.

Esse documento foi citado e comentado em sete produções que fazem parte do nosso levantamento, como podemos observar no Quadro 12.

Destacamos, em linhas gerais, que o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus está presente em seu artigo 1º da seguinte forma:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Essa lei, em particular nesse 1º artigo, é um instrumento importante do Governo Militar para implantar mudanças na economia brasileira, por estar voltada para a profissionalização do jovem. Em concordância com Azevedo (2006), afirmamos que, por meio dela, o Estado brasileiro priorizou a oferta de um sistema de ensino capaz de especializar o educando, preparando-o para o mercado de trabalho.

No artigo 9º da lei, encontramos a disposição que trata do nosso objeto de estudo, apresentada da seguinte forma:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Observamos que, nesse momento, ainda não se encontra presente, de forma marcante, o ideário de inclusão. O termo excepcionais, antes utilizado no texto da Lei nº. 4.024/61, é omitido nesse documento. No artigo, podemos identificar o cuidado na caracterização da clientela da educação especial, apontando os deficientes físicos, mentais, superdotados e, até mesmo, os alunos com atraso na série em consequência da idade, como aqueles que necessitam de um tratamento especial. No entanto, em nenhum momento é especificado qual seria esse tratamento especial, apenas indica que deverá ser regulamentado pelos Conselhos de Educação. Percebemos, então, que a Lei 5.692/71 contribui para excluir uma larga parcela de alunos do sistema regular ensino.

Um aspecto interessante ressaltado por Azevedo (2006, p. 42), em seus estudos, foi que, nesse documento, “[...] nada constou sobre indivíduos que apresentam condutas típicas, sendo que cegos e surdos foram enquadrados dentro da categoria de deficiência física”.

Enquanto a Lei nº 4.024/61 garantia ao excepcional, quando possível, o atendimento no sistema geral de ensino, a Lei 5.692/71 enfatiza que esse atendimento deve ser segregado, ou seja, que as pessoas com deficiência devem receber tratamento especial, o que nos leva a crer se tratar da educação especial.

Esse período histórico, como apresentamos na seção três, correspondeu ao trabalho desenvolvido nas indústrias de forma parcelada, ou seja, por meio do sistema fordista, que ainda predominava nos países em desenvolvimento. Esse sistema de trabalho também influenciou as instituições que ofereciam atendimento às pessoas com deficiência, uma vez que as mesmas deviam ser qualificadas para executar tarefas rentáveis à sociedade – objetivo desejado por meio do artigo 1º da Lei nº 5.692/71.

Segundo Jannuzzi (2004, p. 177), em 1974, havia em torno de 118 oficinas e três escolas-empresas responsáveis pelo treinamento dos deficientes para executar tarefas repetitivas “[...] como separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos, etc.” A autora acrescenta que o enfoque desse atendimento educacional, oferecido pelas instituições, contribuía para que os deficientes fossem preparados para o mercado de trabalho.

Como você leitor pode perceber, a garantia de oportunidades iguais a todos, em linhas gerais, distanciou-se da realidade, por nela prevalecer um

sistema educacional de reprodução da estrutura social dominada pelas leis de produção do capital.

Assim, é possível afirmar que a discriminação social é fortemente respaldada pela discriminação educacional ao transformar em categorias as crianças normais e as deficientes.

De acordo com Saviani (2004), a configuração do final da década de 70 do século XX está marcada pela articulação de diversas classes sociais que reivindicam seus direitos, cujo movimento é intensificado ao longo dos anos 80, momento histórico em que foi aprovada a atual constituição brasileira. Essa carta foi citada e comentada em 24 produções acadêmicas que fazem parte do levantamento apresentado no Quadro 12. É a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada no dia 5 de outubro pelo presidente José Sarney (1985-1990), que tornou-se uma necessidade após o fim da ditadura militar em 1985. Ela traz significativos avanços em relação às pessoas com deficiência.

As diversas medidas constitucionais, distribuídas ao longo de seus 245 artigos, têm como objetivo redemocratizar o Brasil, por meio do movimento de descentralização. Para Kassar (2001, p. 32), esse movimento de descentralização está caracterizado por um “[...] redimensionamento das competências entre a federação, estados e municípios, propiciando um afastamento gradativo do poder Federal, a partir da valorização dos poderes municipais”.

Na nova Carta Magna, são apresentados os princípios fundamentais baseados nas idéias da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento internacional do qual o Brasil foi signatário.

Encontramos, no artigo 5º do texto constitucional, os fundamentos jurídicos que legitimam o ideário de uma sociedade baseada nos princípios da igualdade, redigido da seguinte forma: “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Apresentar esses princípios e, ao mesmo tempo, garantir sua inviolabilidade como ordenamento jurídico, ainda está

distante da realidade vivenciada pela maioria dos homens que se encontra excluída dos direitos sociais.

No Capítulo II, da Seguridade Social, especificamente na seção IV, observamos que, no artigo 203, é afirmado que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social”. Isso nos leva a crer que está disponível a todos, mas, para que esse homem tenha acesso, é necessário que ele tenha conhecimento desse direito. Dentre as pessoas que podem gozar dessa assistência social, está o deficiente, em conformidade com os incisos IV e V do referido artigo:

- IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

Podemos identificar três aspectos relevantes para o nosso objeto de estudo. O primeiro aspecto está exposto no inciso IV, no qual observamos que o termo excepcional – apresentado anteriormente na Lei nº. 4.024/61 – e as categorias – apresentadas na Lei nº. 5.692/71 – não são mais utilizadas como caracterização, são substituídas por pessoa com deficiência; o segundo também faz parte do inciso IV, no qual é reconhecido, pelo menos no sentido jurídico, o direito da pessoa deficiente conviver na comunidade, além da lei brasileira, está em concordância com as tendências mundiais por meio do discurso de integração social; e o terceiro encontra-se no inciso V, no qual são assegurados direitos salariais para duas classes que, constantemente, têm seus direitos obstruídos e são excluídas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da sociedade: o deficiente e o idoso.

Em continuidade à nossa discussão, convidamos o leitor para observar, especificamente, o Capítulo III da Constituição, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto. Concentramos nossa discussão na Seção 1, constituída de 10 artigos direcionados especialmente para as questões referentes à Educação, mas não exclusivas às pessoas com deficiências.

No artigo 205, a educação para todos é apontada como um dos deveres do Estado e da família. Na íntegra, o artigo é apresentado da seguinte forma:

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

Nesse artigo, o Estado brasileiro dispõe que a educação deve configurar-se como obrigação conjunta do Estado e da família. Isso significa que todos têm direito, mas o Estado não se responsabiliza mais por essa garantia, chamando a família para dividir a responsabilidade. Por outro lado, consideramos que o direito de todos à educação não deve estar restrito apenas à promoção da garantia de acesso, mas à permanência de cada pessoa na escola, assegurada integralmente pelo Estado pela crescente arrecadação de impostos.

No artigo 208, inciso III, encontramos, como uma das atribuições do Estado, a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Acerca desse inciso, observamos que o ideário de educação inclusiva começa a ganhar forma no cenário nacional. Apesar da restrição do preferencialmente e de não ser definida como uma obrigatoriedade, podemos analisar a intenção da lei como um avanço na garantia dos direitos das pessoas deficientes de serem atendidas no sistema regular de ensino, proporcionando a convivência entre as crianças deficientes e normais.

Percebemos a ampliação dos direitos do homem sobre os serviços sociais, os quais são de responsabilidade não apenas do Estado, mas da família e da sociedade. Esse movimento de ampliação dos direitos sobre os serviços sociais, que proporcionam a integração de crianças e adolescentes, está no artigo 227, apresentado a seguir:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma

de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Na análise desse artigo, consideramos que a Constituição, mais do que tentar assegurar vários direitos às crianças e aos adolescentes, revela como os homens se encontram excluídos nas relações sociais. Ao evidenciar esses direitos, ou melhor, definir como dever da família, da sociedade e do Estado, aponta para a situação real vivida pelos homens, em um contexto de grande marginalização da maioria.

Essa década também foi marcada por dispositivos legais de abrangência restrita às questões das pessoas com deficiência. Assim, apresentamos a Lei nº 7.853/89, que foi pouco citada em nosso levantamento, conforme Quadro 12, mas que faz parte da legislação das pessoas com necessidades educativas especiais.

Essa lei, composta por 20 artigos, foi aprovada em 24 de outubro de 1989, por José Sarney, Presidente da República no período de 1985 a 1990. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre as funções da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE – implementada pelo Decreto nº. 481/86).

É necessário informarmos ao nosso leitor que a CORDE é um órgão de assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e que tem a responsabilidade de defender os direitos e promover a cidadania das pessoas com deficiência.

Destacamos que o termo agora utilizado para classificar pessoas com deficiência é de portadora, com objetivos claros de defender a integração, por meio da garantia dos direitos e da promoção da cidadania.

Carvalho (1999, p. 35) conceitua integração como:

Um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade. Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

Observamos que esse conceito de integração, apresentado por Carvalho (1999), refere-se a uma relação de reciprocidade, ou seja, para que a sociedade

aceite o homem, é necessário que ele tenha algo para oferecer-lhe – relação de troca. Nesse período, as pessoas excluídas ainda viviam em total abandono e sem assistência pela sociedade, internadas em asilos, instituições de abrigo e seu retorno ao convívio social dependia de serem consideradas adaptadas ou readaptadas.

Salientamos que o movimento de integração, no contexto mundial, é oriundo de um período pós-guerras mundiais, pela necessidade de implementação de programas sociais para ocupar espaços vazios causados pela falta de mão-de-obra no contexto global.

Azevedo (2006) afirma que, a partir dos anos 60 do século XX, essa nova perspectiva de integração da pessoa deficiente se fortalece com o movimento dos direitos humanos. Mas, no Brasil, esse movimento começa a ganhar força somente ao final da década de 80 com a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988 e com a Lei Federal nº. 7.853/89.

Na Lei nº. 7.853/89, são estabelecidas as normas gerais para assegurar “[...] o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, grifo nosso). Na área da educação, é assegurada “[...] a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, grifo nosso). Isso significa que, para a pessoa deficiente garantir sua integração no sistema regular de ensino, é necessário que esteja reabilitada para a convivência social. Atendida essa condição, recusar, suspender, adiar ou extinguir a matrícula de um aluno deficiente, seja no ensino público ou privado, é uma infração contra os direitos adquiridos instituídos pelos dispositivos legais.

Para Monroy (2003), essa forma de integração dos alunos deficientes tem contribuído para que a escola oculte seu fracasso, isolando os alunos com maiores dificuldades e integrando apenas aqueles que não constituem desafios à sua competência.

Situamos nosso leitor que, apesar de não apresentarmos nenhum dispositivo legal que traga concretamente a palavra inclusão até o momento, seu ideário já está sendo formado quando se fala em garantias, oportunidades,

integração social, educação para todos, valorização das diversidades e igualdade entre os homens.

A partir da década de 90 do século XX, o ideário de inclusão ganha força no cenário mundial por meio da política de intervenção do Banco Mundial. A influência exercida por essa agência continuou expressiva nos setores sociais e nas reformas educacionais, particularmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Nota-se uma tendência geral nas leis de valorizar os princípios de uma educação destinada a todos os homens, a valorização da diferença, da diversidade, a excelência da eficiência e da produtividade como fundamentos para a construção de uma sociedade democrática. Paralelo a esse quadro, os homens continuam a vivenciar situações cotidianas de exclusão baseada na desigualdade de oportunidades, que se processa em todos os níveis sociais: saúde, educação, alimentação, bens culturais, dentre outros.

A racionalidade econômica, no âmbito das questões educacionais, é retomada no período de Fernando Collor de Melo, Presidente da República no período de 1990 a 1992. Nesse contexto, a crise econômica, marcada pelo desemprego, fome e miséria humana, reflete-se na educação, atingindo currículos escolares, atividades pedagógicas, formação de professores e de profissionais envolvidos com a escola.

Para Padilha (2004), o que materializa esse processo excludente, em especial para o deficiente, é a violência, o preconceito, a discriminação, a piedade e a filantropia no lugar do exercício dos direitos e deveres que estão expostos nos dispositivos legais brasileiros.

As políticas públicas educacionais da década de 1990 têm início por meio da Lei nº. 8.069/90, criada com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Esse instrumento legal, citado e referenciado em 10 produções acadêmicas que apresentamos no Quadro 12, foi aprovado pelo Presidente Fernando Collor de Melo, em 13 de julho de 1990, dispondo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Há um consenso entre os autores Mrech (1999), Araújo (2000), Azevedo e Marques (2004) e Almeida (2005) sobre a indicação de que tanto a Constituição de 1988 quanto o ECA são marcos históricos de criação de uma nova idéia de cidadania destinada para as classes excluídas e marginalizadas de crianças e adolescentes.

O Estatuto é composto por 267 artigos, uma legislação vasta que prioriza a ampliação e valorização dos direitos infantis. Mas, vamos nos deter apenas no Capítulo V, que fala sobre o direito à educação. Em seu artigo 53, é assegurado para a criança e o adolescente “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (UNICEF, 1990). Busca-se, por meio desse documento, não apenas dar condições de acesso à educação, mas garantir permanência daqueles que estão excluídos na sociedade.

Acreditamos que a garantia da permanência seja um dos grandes desafios para a escola atual. Referimo-nos a uma permanência que propicie qualidade e igualdade de oportunidades; sem paternalismo, mas com responsabilidade.

Com referência, ainda, à educação, apresentamos o artigo 54, inciso 2, que reafirma os preceitos, citados na Constituição de 1988, sobre o dever do Estado de assegurar “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (UNICEF, 1990, grifo nosso). É necessário que estejamos alertas para que esse atendimento especializado, disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino, não seja mais um veículo segregador e excludente no interior da escola.

Para Laplane (2004) e Kassir (2004), historicamente, as políticas sociais desenvolvidas no decorrer da década de 1990 estão marcadas pela relação contraditória de inclusão-exclusão. De um lado, viceja a visão neoliberal que busca garantir a rentabilidade da mão-de-obra e a sustentabilidade do modo de produção capitalista; e, do outro, encontramos um contingente massivo de homens que precisa lutar por seus direitos e pela melhoria das condições de vida.

Nesse contingente, identificamos as pessoas com deficiência que reivindicam seus direitos ou precisam de instrumentos legais para obterem algumas garantias civis, como a participação de concursos públicos e seleção de trabalho na iniciativa privada. Essa conquista se deve à Lei nº. 8.112, aprovada pelo Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), em 11 de dezembro de

1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

Apesar dessa lei ser pouco citada e comentada em nosso levantamento, conforme Quadro 12, simboliza uma conquista para as pessoas com deficiência que, há meio século atrás, eram consideradas inválidas e incapazes de desenvolver qualquer tipo de atividade na sociedade.

A inserção da pessoa com deficiência no contexto do mercado de trabalho está garantida em seu artigo 5º, parágrafo 1º, o qual dispõe que “as pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargos compatíveis com a deficiência de que são portadoras” (BRASIL, 1990), e, a elas, são reservadas até 20% dos cargos oferecidos nos concursos. Quanto à iniciativa privada, a Lei Federal nº. 8.213, de 8 de dezembro de 1991, que dispõe sobre planos e benefícios da Previdência, determina uma cota de vagas que varia de 2% a 5% desde que a empresa possua mais de 100 funcionários.

Nesse ponto de nossa análise, sentimos a necessidade de levantarmos a seguinte questão: Diante da produção de tantos dispositivos legais, visando garantir o direito de igualdade entre os homens, qual seria a necessidade de termos mais leis para assegurar a obrigatoriedade da inserção do deficiente no mercado de trabalho?

Omote (1996) explica essa necessidade ao esclarecer que as pessoas deficientes são vistas pela sociedade como inválidas, devido à falta de informação sobre suas limitações, influenciando nas relações sociais. Uma das formas que isso fica materializado é a dificuldade de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Assim, mesmo tendo leis que garantam acessibilidade ao mercado de trabalho, a falta de informação e formação do homem obstrui as possibilidades de inclusão social e deixa cada vez mais presente o processo de exclusão.

Observamos que o discurso de educação inclusiva começa a fazer parte das leis normativas do Brasil a partir da década de 1990, transformando-se em um instrumento essencial e em consonância com os princípios expostos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994).

Iniciativas de alguns órgãos do Estado brasileiro contribuíram com recomendações por ações legislativas que culminaram na elaboração e aprovação de diversas leis, pareceres, decretos, portarias e programas.

Com base nessas ações, citamos a Portaria Ministerial nº. 1.793, de 27 de dezembro de 1994, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, quando a Presidência da República estava em poder de Itamar Franco, que assumiu o cargo após o impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo. Esse documento foi citado e comentado em três produções acadêmicas nacionais.

Essa Portaria foi instituída por uma ação do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), cuja iniciativa partiu da Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC), representada pela Secretária Nacional Dr^a. Rosita Edler Carvalho.

Para a elaboração das recomendações estabelecidas nessa portaria, a Secretária Nacional organizou um grupo de trabalho composto por professores de diversas universidades e por membros da equipe da SEESP: Alexandra Ayach Anache (UFMS); Júlio Romero Ferreira (UNICAMP); Tércia Regina da Silva Dias (UFSCar); Maria Cecília Freitas Cardoso (UERJ); Olívia Pereira (UERJ); Francisco de Paula Nunes Sobrinho (UERJ); Nilza Silva de Rossi (UFMS); Cleonice Carolina Reche (UFRGS); Elizabeth Mascarelo Andrade (UFA); Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN); Miguel Cláudio Moriel Chacon (UFMT); Maria Helena Trench Ciampone (USP/SP); Marlene Ribeiro dos Santos (SEESP) e Luzimar Camões Peixoto (SEESP).

A elaboração e aprovação da Portaria Ministerial nº. 1.793/94 surgiu da necessidade de contemplar os currículos de formação de professores e outros profissionais para atuarem com os portadores de necessidades especiais (denominação encontrada no documento). Nos cursos de licenciatura, foi recomendada a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais e, nos cursos de Ciências da Saúde, Serviço Social e demais cursos superiores, conteúdos específicos, de acordo com a área de atuação.

Vemos que as críticas relacionadas ao processo de inclusão escolar estão diretamente ligadas à carência na formação de recursos humanos. Porém, se observarmos as grades curriculares das licenciaturas, chegaremos à conclusão

que poucos são os cursos que aderiram a essa recomendação. A partir do momento que essa portaria foi apresentada como uma recomendação, flexibilizou sua adesão entre as instituições de ensino superior. Chacon (2004, p. 335), afirma que “não se pode obrigar, por força de lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº. 1.793 em forma de Recomendação”.

Entendemos que os conhecimentos científicos são fundamentais para a formação do professor. Subsidiado neles, o profissional poderá evitar informações errôneas, equivocadas, preconceituosas sobre as pessoas com deficiência. Porém acreditamos que, para ocorrer uma mudança significativa, é necessário que a formação desses profissionais esteja baseada no atendimento das necessidades reais de todos os alunos – sejam ou não alunos deficientes – garantidas as condições materiais para efetivação.

Sob forte influência das políticas internacionais (notadamente depois da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação na América Latina e Caribe – *PROMEDLAC VII* –, na qual foi aprovada a Declaração de Cochabamba⁵ e, a partir de 1995, pelo Banco Mundial), são implantadas reformas em diversos segmentos do aparelho estatal, em particular no educacional.

O conflito social entre as relações de inclusão e exclusão desse período está baseada na relevância da mobilização social entre as diversas e grandes minorias excluídas – desempregados, pobres, deficientes, crianças de rua, jovens carentes ou infratores e analfabetos – que pressionam os incluídos e têm o Estado como mediador. Daí a importância da luta pela garantia de direitos, mediante as leis, que são fundamentais para o processo de inclusão social.

Dentre as reformas realizadas pelos representantes governamentais, podemos destacar a Lei nº. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essa lei é o

⁵ Como apresentamos anteriormente, na subseção 5.2, os países da América Latina e do Caribe estavam em situação crítica de pobreza e de exclusão marcada por uma estimativa de 220 milhões de pessoas. Para reverter esse quadro de miséria, os países signatários desse documento declararam a promoção de melhorias no sistema educacional por meio da universalização do ensino fundamental.

documento mais citado e comentado, de acordo com o nosso levantamento apresentado no Quadro 12.

Salientamos que essa nova legislação educacional, em linhas gerais, reforça os princípios do ideário de inclusão, mencionados em documentos nacionais anteriormente apresentados, como liberdade, solidariedade e desenvolvimento humano, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Enfocamos, mais especificamente, que a Lei nº. 9.394/96 traz a Educação Especial como modalidade de ensino. Essa modalidade é destinada a todos educandos portadores de necessidades especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Observamos uma contradição nesse dispositivo, porque ao mesmo tempo que preconiza a inclusão escolar, também oferece margem para que o atendimento continue a ser segregado.

Percebemos a influência dos documentos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994), que propõe o atendimento de pessoas portadoras de deficiência, sempre que possível, nas escolas comuns, ou seja, na rede regular de ensino.

Identificamos que esse é o primeiro documento na história da educação brasileira que reserva um capítulo para tratar da Educação Especial, que, com certeza, possibilitou a expansão do ensino especial por meio de escolas especiais e classes especiais, o que pode ser observado no artigo 58, § 2º: “o atendimento educacional especial será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Esse documento estabeleceu a organização do ensino brasileiro em dois níveis: educação básica e educação superior. E, para reverter o quadro de exclusão discutido na Declaração de Cochabamba, foram apresentadas três modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Porém, mesmo sendo legalmente referidas como modalidades de ensino, historicamente são constituídas como subsistemas ou sistemas paralelos de ensino por meio de programas e de políticas educacionais compensatórias.

No caso da Educação Infantil, as creches e instituições que oferecem atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em decorrência dessa lei, passaram a fazer parte do sistema da Educação Básica. Esse dispositivo legal contribuiu para que esse atendimento fosse ampliado para as crianças portadoras de necessidades especiais. Entretanto vale ressaltar que as atenções voltadas para essa área de ensino ainda são precárias e deixam a desejar no que se refere ao princípio de universalização da educação.

Outro aspecto abordado pela atual LDBEN diz respeito à garantia dos serviços de apoio especializado para atender as pessoas portadoras de deficiência na rede regular de ensino, mas, quando não for possível oferecer esse atendimento, o mesmo poderá ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados. Também são assegurados aos educandos com necessidades especiais “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). É interessante observarmos que, em muitas instituições escolares brasileiras, essa garantia prevista em lei está distante das reais condições das escolas públicas, visto que funcionam em situações precárias no próprio atendimento dos alunos normais.

Sabemos que as relações que envolvem situações excludentes não estão restritas ao ambiente escolar. Todavia, diante de tensões e conflitos sociais, o Estado é impulsionado a construir um modelo de equilíbrio, tendo como principal foco de atuação o sistema educacional. Atualmente, consideramos a escola como um dos ambientes que contribui para a desvalorização social do homem, vivência de preconceitos, violência e discriminações, ou seja, é um ambiente da exclusão social.

Assim, como medida para amenizar as relações excludentes no ambiente escolar – especificamente para pessoas com necessidades especiais –, o Ministério da Educação e Desporto, na pessoa do Secretário de Educação Paulo Renato Souza, aprova os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em 1998.

O MEC visa, por meio dos PCNs, minimizar os problemas vivenciados em relação à exclusão com o objetivo de:

Compreender a cidadania como participação política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998).

Nesse objetivo, está presente a idéia de inclusão, marcada pelo respeito as diferenças, desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de participação política, cooperação entre os homens. Por outro lado, a ênfase ao respeito às diferenças é um indicador de reconhecimento, por parte do Estado, de que a mesma existe, mas não está sendo socialmente aceita.

Encontramos, ainda, nos PCNs: Adaptações Curriculares (1998), em linhas gerais, como está constituído o conceito de inclusão escolar no território nacional:

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que apresenta valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (BRASIL, 1998).

Percebemos que a inclusão escolar converteu-se em *slogans* contra a segregação, tendo, como força maior do processo, a igualdade de direitos e de oportunidades que é assegurada desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – em âmbito internacional – e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – em âmbito nacional.

Assim, a crise econômica brasileira que produz os excluídos transformou-se em uma crise da educação que, para ser revertida, necessita da implantação do processo educacional de inclusão. Cabe questionarmos, então, quem são os agentes envolvidos diretamente nesse processo de transformação social?

O principal parâmetro da escola inclusiva, registrado por meio dos PCNs: Adaptações Curriculares, é o de oferecer uma educação de qualidade e atender às necessidades de todos os alunos em sala de aula. Para que isso aconteça, é necessário que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam preparados para atender às necessidades dos alunos independente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, econômicas, emocionais e culturais.

Um dos principais fundamentos dos PCNs é a preconização da atenção à diversidade da comunidade. Baseado nesse pressuposto, é afirmado que, por

meio das adaptações curriculares sugeridas no documento, a escola poderá atender às necessidades particulares de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, o documento identifica toda diversidade existente na comunidade escolar em que são identificadas situações representativas de dificuldades de aprendizagem em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, caracterizadas da seguinte forma:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras ou que vivem na rua;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados

Essa é a classificação que encontramos nos PCNs para identificar os grupos que apresentam necessidades educativas especiais, referindo-se a crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender (BRASIL, 1998). Afirma-se que o papel atribuído à educação é influenciar no comportamento humano e adequá-lo aos padrões vigentes da sociedade. Observamos que nessa classificação estão aqueles que são marginalizados e excluídos da sociedade e que, geralmente, são resultantes das relações mal-sucedidas entre os homens e o capital.

Informarmos ao leitor que, embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, as adaptações curriculares apresentadas nesse documento são direcionadas apenas para os alunos 'portadores' de necessidades especiais, ou seja, prioriza o atendimento educacional especializado para:

- Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas (problemas de conduta)
- Portadores de superdotação.

Não há como negar que, para a implementação das políticas públicas de inclusão, são necessárias mudanças que afetam as estruturas e os agentes responsáveis pela organização escolar. Porém, as instituições escolares e os professores necessitam, além da aceitação das diferenças, conhecimentos

científicos e técnicos para saber trabalhar com crianças e jovens portadores de necessidades especiais.

Os discursos humanistas que sustentam a formação do ideário de inclusão nos PCNs: Adaptações Curriculares estão apoiados no reconhecimento das diferenças, na dignidade humana e na promoção de cidadania. Porém é possível perceber, nesses princípios, a marca da desigualdade ao proporcionar uma política educacional que, para atender às diferenças, corre o risco de empobrecer os currículos, resultando no serviço de acesso desigual ao conhecimento.

Uma reflexão significativa, que ilustra essa contradição de inclusão e exclusão no sistema regular de ensino, é apresentada por Almeida (2002, p. 64) da seguinte forma:

Hoje o acesso ao ensino fundamental está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. No entanto, a abertura da escola não veio acompanhada de transformações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário, formação aos professores, comprometendo sua mudança qualitativa. [...] A idéia de inclusão educacional, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino.

Acreditamos na necessidade de mudanças no interior da escola, aquelas que proporcionem e assegurem o acesso crítico ao conhecimento e que não representem uma ação refinada de exclusão.

Outro documento que marcou a década de 90 do século XX foi o Decreto Federal nº. 3.298, aprovado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1999. Esse Decreto está relacionado no Quadro 12, e foi citado e comentado em seis produções acadêmicas. O documento, além de regulamentar a Lei nº. 7.853/89 (a qual apresentamos anteriormente), dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que compreende um conjunto de orientações normativas, com o “[...] objetivo de assegurar os plenos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999).

O discurso presente nesse documento corresponde aos princípios do respeito aos direitos e da igualdade de oportunidades, já firmados em outros

dispositivos legais. Porém é de fundamental importância para a legislação da educação de pessoas deficientes regulamentar a função da CORDE junto aos órgãos da Administração Pública Federal.

O documento influencia o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais ao adotar medidas: de matrículas compulsórias em cursos regulares da rede de ensino; de inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade da educação; de oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos; e de oferta de programas de apoio às escolas especializadas quando as escolas comuns não puderem garantir a satisfação das necessidades educativas especiais.

Essas medidas contribuíram, significativamente, em dois aspectos: aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino e especial; e aumento do número de escolas especiais e classes especiais no sistema geral de ensino.

Um aspecto que observamos nesse contexto histórico, marcado pela relação de inclusão e exclusão, é que, quando se fala em inclusão escolar, especificamente no caso do Brasil, os órgãos públicos têm priorizado as políticas de ensino direcionadas às pessoas com deficiência. É necessário deixarmos claro que estas pessoas não são as únicas marginalizadas e excluídas do sistema social e, conseqüentemente, do sistema educacional de ensino.

A Lei nº. 10.098 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 19 de dezembro de 2000. No Quadro 12, é citada e comentada em quatro produções acadêmicas.

É um documento que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Tem como objetivo superar barreiras e obstáculos “[...] nas vias e nos espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000).

Com relação ao espaço escolar, temos observado que pouca coisa tem sido feita para garantir a acessibilidade da pessoa deficiente. As barreiras no ambiente escolar não estão resumidas apenas à formação do professor, mas abrange a adequação do mobiliário, o meio de comunicação e as barreiras arquitetônicas, identificadas no interior da escola.

São inúmeras as situações adversas encontradas no ambiente escolar e que comprometem a inserção do aluno no sistema regular de ensino. Tornaram-se necessárias medidas que proporcionassem o encaminhamento das crianças da educação especial para a escola comum. Assim, como fontes documentais, foram formalizadas e instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial por meio da Resolução nº. 2/2001 do CNE/CEB e do Relatório que compõe o Parecer nº. 17/2001 do CNE/CEB. Segundo Garcia (2005), esses documentos à educação especial na educação básica estão apoiados na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica à homogeneização da escola regular de ensino.

A Resolução nº. 2 do CNE/CEB foi aprovada em 11 de fevereiro de 2001, pelo presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. É um documento normativo, composto por 22 artigos, e que reflete a síntese dos debates vivenciados nas legislações educacionais anteriores.

Recorrendo ao Quadro 12, observamos que esse dispositivo legal é o 2º documento mais citado e comentado nas produções acadêmicas brasileiras que fazem parte de nosso recorte.

Na referida Resolução, encontramos, de forma clara, sua finalidade de normatizar o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas modalidades da Educação Básica, conforme podemos observar em seu artigo 2º:

Artigo 2: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

O atendimento aos alunos com necessidades especiais é conferido à escola. A educação deixa de ser oferecida 'preferencialmente' (LEI nº.9.394/96) para ser disponibilizada na escola comum nas modalidades de ensino previstas em classe comum, classe especial e em sala de recursos. Nessa indicação, está presente a tendência de descentralização, com ênfase na autonomia escolar, como uma característica da política educacional brasileira regida pelos ideais neoliberais.

Nesse documento, está presente uma nova terminologia para identificação dos alunos portadores de necessidades especiais (termo anteriormente apresentado pela Lei nº. 9.394/96). Nessa Resolução, prescreve-se atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, conforme o artigo 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 dificultarem 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, denominando 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, 1996)

Percebemos que o documento traz uma nova perspectiva de inserção, amplia a área de atuação da educação especial para além das causas das dificuldades de aprendizagem relacionando-as a limitações e deficiências. O seu domínio é ampliado ao alcançar, também, as dificuldades de causas cognitivas, psicomotoras e comportamentais. Os fatores orgânicos da deficiência, portanto, deixam de ser o problema central para a educação, e a atenção volta-se para o ensino-aprendizagem. Dessa nova perspectiva, a ênfase recai sobre o currículo, conteúdo, metodologias, programas e serviços educacionais.

Contudo, a quem cabe a responsabilidade da identificação do educando com necessidades educacionais especiais? Encontramos a resposta no artigo 6º da própria Resolução ao indicar como responsáveis os gestores e especialistas da escola; profissionais da educação especial, a família e setores do serviço público.

Na Resolução, são identificados os profissionais para trabalhar com a diversidade de professores capacitados (em nível médio ou superior) e professores especializados em nível superior. Esse princípio de diversidade sugere que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam inseridos nas classes comuns do ensino regular, uma vez que, assim beneficiará a todos os alunos porque podem conviver com as diferenças. Essa inovação foi objetivada

de forma simplista, uma vez que o convívio com as diferenças em um modelo social que não suporta a diferença é muito complexo.

O Parecer nº. 17/2001 é resultado da apresentação do Relatório pelos conselheiros Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que, nesse período, era presidida por Francisco Aparecido Cordão, tendo como vice-presidente Carlos Roberto Jamil Cury.

Esse documento foi citado e comentado em seis produções que compõem o Quadro 12. Por esse dispositivo orientador, é apresentado um Relatório sobre a Educação Especial na Educação Básica, o qual é considerado como documento orientador para o acesso aos fundamentos da Resolução nº. 2/2001.

Nesse Relatório, os conselheiros apresentam os dispositivos legais e político-filosóficos em que estão baseados os fundamentos da Educação Especial e a importância de considerar a aproximação dos alunos com necessidades especiais das práticas pedagógicas da educação inclusiva. Segundo Garcia (2005), esse Parecer coloca para as instituições escolares um grande desafio: ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Informamos ao leitor que os dispositivos legais nacionais e os documentos internacionais que fundamentaram esse Relatório foram apresentados anteriormente nesta subseção, dos quais destacamos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1888; a Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua interação social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e civis; a Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto nº. 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei nº. 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de pessoas portadoras de deficiência; a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); e, a Declaração de Salamanca (1994).

Observamos que esses documentos fazem parte de um período histórico marcado pela dificuldade de aceitação da pessoa diferente por parte da família e da sociedade, sendo que o reflexo dessa problemática contribuiu para a construção do processo de exclusão ao longo dos tempos.

A política de educação profissional, proposta nesse Parecer, tem como objetivo a superação das práticas sociais carregadas de atitudes segregacionistas, marcada pelo preconceito e pela exclusão.

Encontramos nesse Relatório referência aos direitos humanos associados à noção de dignidade e de igualdade de oportunidades, por não se admitir tipo algum de discriminação nas relações sociais. O princípio da igualdade é originário do pensamento liberal e pressupõe um mundo sem conflitos e contradições, baseado em relações harmoniosas entre os homens.

De acordo com Garcia (2004, p. 75), nesse período, havia em âmbito mundial “[...] uma preocupação em oferecer um mínimo de educação a um máximo de pessoas, criando um certo ‘ piso ’ educacional”. É preciso compreender que esse máximo de educação para todos está baseado em diversos princípios político-filosóficos identificados no grande número de documentos internacionais – promovidos pela ONU – e nacionais.

Outro aspecto abordado pela mesma autora, sobre esse documento, reflete sobre a perspectiva da educação para todos articulada para os diversos grupos sociais. Expõe, assim, que:

Pensar a “educação para todos”, articulando educações diferentes para grupos diferentes, não implica trabalhar com a idéia de um mínimo educacional para todos, mas de “mínimos” no plural, construindo um processo educacional permeado pelas recomendações de “flexibilização” e “individualização curricular”. Nesses termos, a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” pode ser realizada pelo consumo da mercadoria “educação” ou pela sua forma assistencial, na qual a mesma pode não atingir nem mesmo os patamares mínimos previstos (GARCIA, 2004, p.75, grifo da autora).

Nessa crítica apresentada pela autora, observamos que, no interior da escola, essa máxima não está articulada à máxima – qualidade de educação para todos. As pessoas com necessidades especiais podem adentrar as instituições escolares, mas isso não quer dizer que serão oferecidos padrões satisfatórios para seu desenvolvimento e aprendizado.

A idéia de satisfação das necessidades de aprendizagem, afirmada nos diversos documentos educacionais, reflete sobre a lógica de mercado, na qual a

educação é apresentada como uma mercadoria. Assim, uma necessidade pode ser satisfeita quando dispomos de meios e ações adequados.

O conceito de educação inclusiva pode ser identificado em artigos (2º; 7º; 11º, dentre outros) que afirmam a necessidade de acesso comum na escola para toda criança, representando, desse modo, a diversidade humana no espaço escolar.

Outro aspecto característico da proposta de inclusão, que identificamos no documento, está relacionado ao reforço de valores igualitários, representados pelo princípio de educação para todos.

Observamos que o conceito de inclusão, conforme está no Parecer nº. 17/01, assume significados condizentes com a convivência no espaço escolar, dignidade humana, diversidade, acolhimento das diferenças e competências.

Os princípios apresentados no Parecer estão de acordo com a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania, formas de garantir uma educação para a diversidade. Todos esses princípios constituem as políticas de inclusão e, ao serem garantidas, funcionam como papel de redenção nas relações entre os homens. Porém essas garantias tão almejadas pelos grupos excluídos, em nossa sociedade, estão longe de se tornarem reais devido ao sistema político neoliberal.

Nesse período, no cenário internacional, foi assinada a Declaração de Guatemala, que orientou as políticas públicas do Brasil por meio da promulgação do Decreto nº.3.956, conforme apresentamos na subseção anterior. Por meio desse Decreto, passou a vigorar no Brasil as normas estabelecidas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com deficiência. Esse documento é citado e comentado duas vezes nas produções científicas, conforme apresentamos no Quadro 12.

Nesse Decreto, está reafirmado que as pessoas portadoras de deficiência têm direitos humanos e liberdades fundamentais como qualquer outra pessoa, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação.

A necessidade de debates sobre essa temática esteve mais presente ainda no início do ano de 2000, porque já se discutiam políticas para serem empregadas no século XXI. Um aspecto que passou a ser discutido no cenário

nacional, com maior ênfase, foi a formação do professor para atuar na educação inclusiva. Assim, em 2002, foi aprovada a Resolução nº. 1 do CNE/CP, citada apenas uma vez em nosso levantamento. Esse documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Com base na Lei 9.394/96, essa Resolução apresenta, no artigo 3º, os princípios norteadores para a formação de professores em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, os quais podemos destacar:

[...]

- b) Aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) Os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Observamos que o documento dá prioridade à formação de professores baseada em competências referentes ao comprometimento com valores inspiradores da sociedade democrática, da compreensão do papel social da escola, do domínio de conteúdos em diferentes contextos e do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Na definição de Perrenoud (2000), competência é definida como formas de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações pela inteligência e habilidades. Assim, percebemos o quanto as competências são valorizadas na formação de professores, refletindo os interesses das políticas neoliberais.

As políticas públicas para a educação não ficou restrita às pessoas com necessidades especiais. Vários segmentos sociais ganharam destaque na sociedade, como os indígenas, as crianças de rua, os negros, dentre outros. No entanto, são as pessoas com necessidades especiais aquelas que garantiram mais instrumentos legais, desde adaptações curriculares, até metodologias e estratégias de ensino. Como exemplo, apresentamos a Lei nº. 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, citada e comentada em quatro textos de nosso levantamento que se encontra no Quadro 12.

Essa lei, aprovada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo reconhecida como meio de comunicação e expressão das pessoas com deficiência auditiva, por possuir sistema lingüístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria.

Apesar da língua de sinais ser reconhecida oficialmente, observamos o quanto as escolas inclusivas necessitam dessa qualificação profissional, visto que não dispõem de professores com domínio de LIBRAS causando a segregação do aluno na própria sala de aula. Consideramos que nessas condições fica evidente um processo de inclusão excludente.

O Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº. 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei 10.098/00. Para os devidos fins, nesse documento, é considerada surda a pessoa com perda bilateral, parcial ou total da audição que só consegue estabelecer contato com o mundo exterior por meio das experiências visuais. É um documento pouco comentado no meio acadêmico – em nosso levantamento, no Quadro 12, foi citado apenas uma vez –, mas, de acordo com sua abrangência, deveria ser mais explorado.

Esse documento demonstra alguns avanços para a pessoa com perda auditiva. Sua principal questão é inserir a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória no curso de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, nas instituições de ensino público ou privado do sistema Federal, Estadual e Municipal de ensino.

O impacto dessa legislação caracteriza uma evolução nas políticas públicas destinadas ao surdo. Mas, apesar de ser garantida por lei, estão longe de serem concretizadas em sala de aula, já que são poucas instituições que oferecem a disciplina de Libras.

Outro documento citado apenas uma vez em nosso Quadro 12 é a Resolução nº. 1/04 do CNE/CEB, que “estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágios de alunos da Educação Profissional e do Estágio Médio, nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2004).

Nesse documento, entende-se que qualquer atividade de estágio será curricular e supervisionada, assumida pela Instituição de Ensino, configurando um ato educativo.

Os ajustes na educação são necessários, porque o discurso político predominante afirma a necessidade de melhorar o gerenciamento da educação por meio da formação do professor, mas desde que as estruturas dos estágios não exijam recursos financeiros do Estado. Assim, na proporção em que as políticas públicas vão sendo instituídas, indicando a necessidade de adequar a educação, acontece a modernização, proporcionando sua compatibilidade com os mecanismos atuais do capitalismo.

A construção do ideário de educação inclusiva teve, em grandes proporções, a influência dos documentos internacionais financiados sobretudo pelo Banco Mundial, UNESCO e pela UNICEF.

A tarefa de educar propunha no horizonte internacional o direito de igualdade entre os homens, com maior participação da família, da comunidade escolar e da sociedade civil.

Aplicar o princípio de educar para a diversidade está ainda distante das reais condições da escola, pois, historicamente no Brasil, as escolas especiais funcionam como um sistema paralelo de ensino para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, os excluídos das relações sociais. Exemplo disso são as muitas classes especiais organizadas para atender aos alunos marcados e excluídos por apresentarem defasagem idade/série, alunos com distorção no comportamento, além dos alunos com deficiência.

Os encaminhamentos dos documentos normativos em vigor propõem medidas para a incorporação de serviços educacionais destinados aos alunos com necessidades especiais.

Os documentos apresentados e analisados prezam por uma escola que valorize a heterogeneidade contida nas propostas dos processos educacionais. Assim, a proposta está centrada na diversidade das formas de acesso à Educação Básica para racionalizar formas diversas de participação escolar.

Identificamos diferentes propostas, ora a disponibilização de recursos, equipamentos, metodologias e formação de recursos humanos, destinados aos alunos com necessidades especiais, como uma forma de racionalização do

acesso ao sistema escolar; ora um currículo flexibilizado, de acordo com a deficiência e com a mesma terminalidade do curso que racionaliza o acesso ao conhecimento.

As diferentes apreensões contidas nos princípios de universalização dos direitos humanos e sociais, como o exercício da cidadania e o reconhecimento das diferenças baseada na idéia de diversidade são destinadas para os diversos grupos de excluídos. Verificamos, assim, que o discurso de inclusão não ficou restrito apenas aos alunos da educação especial, mas foi relacionado, também, a outros grupos sociais.

Ao longo desta seção, procuramos explicitar como os documentos internacionais de cunho político-filosófico e os documentos normativos nacionais contribuíram como fontes documentais para a construção do ideário de inclusão sob forte pressão social de exclusão, preponderante na atualidade.

Identificamos, com base nas análises documentais, que as propostas e as determinações legais utilizam-se das políticas de inclusão para justificar as desigualdades sociais construídas pela lógica do mercado.

As propostas políticas apresentadas vão desde a flexibilização dos currículos até a formação de recursos humanos e buscam transformar as situações de risco dos excluídos em oportunidades para que o resultado de sucesso ou fracasso seja uma marca individual produzida pelo próprio homem – responsável pela sua formação.

A partir do exposto, é necessário deixarmos claro para o leitor que, em nosso olhar de pesquisadora, não nos opomos ao processo de inclusão, mas ao forte processo excludente que tem ganhado enorme proporção nas últimas décadas. Observamos que uma forma de administrar as desigualdades sociais e educacionais é justificada por meio da naturalização das diferenças individuais. Essas diferenças são formas de caracterizar todos os grupos compreendidos entre as minorias sociais que se apresentam em situação de risco na sociedade que prioriza o capital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nesta parte de nossa dissertação – última seção – na qual fechamos e concluímos um período de intensos estudos, é preciso e precioso destacar o quanto foi importante o processo que vivemos de ruptura de uma concepção, bastante idealizada, de inclusão de alunos com necessidades especiais e da nova apropriação do conhecimento a respeito do mesmo objeto, estabelecendo a relação inclusão-exclusão-inclusão.

Destacamos, ainda, a importância de termos conseguido estudar e entender o nosso objeto de pesquisa situado no contexto das relações estabelecidas entre os homens na sociedade, uma vez que são estas que definem o nosso modo de ser, pensar e agir. O modo como as relações sociais estão estabelecidas são decisivas para o processo de inclusão ou de exclusão do homem na sociedade.

Acreditamos que a postura intelectual de um pesquisador é ou deve ser construída a partir das relações que estabelece entre a sua questão problematizadora e os homens de um determinado momento histórico, para que consiga compreender a produção de um modo de pensar e agir. Esta parece ser uma das principais condições para que o pesquisador não desenvolva uma visão parcial e fragmentada de seu objeto.

Sabemos o valor e a importância do pesquisador na sociedade e, por essa razão, oferecemos nossas contribuições de estudo subsidiadas nos conhecimentos adquiridos ao longo desses dois anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sobre o processo de inclusão e exclusão social desenvolvido ao longo do século XX e início do século XXI.

Temos a clareza de que o conteúdo de nossa pesquisa faz parte de uma questão ampla e bastante complexa, com propostas de encaminhamentos, armadilhas, intenções objetivas e subjetivas, preconceitos (estigmas, discriminações). Por essa razão, cremos que seja importante e necessário continuarmos os estudos sobre a inclusão, uma vez que precisamos, ainda, produzir subsídios que possam, de modo concreto, apontar para saídas reais de

homens – crianças, adolescentes, homens, mulheres, idosos – da marginalidade e, portanto, da exclusão social – seja ela econômica, política, educacional, cultural –, em virtude de sofrerem categorizações – positivas ou negativas; de inferioridade ou superioridade; boas ou más; mais ou menos; fracas ou fortes.

Para discutir a inclusão, realizamos uma pequena retrospectiva para marcarmos, em nossa dissertação, que o ideário de educação inclusiva já vem sendo pensado pelos homens ao longo da história. Por esse motivo, foi preciso apontar para o nosso leitor as discussões realizadas por alguns clássicos da educação, tal como, Comênio, Pestalozzi e Montessori.

É no contexto inicial dos ideais emergentes do liberalismo, que se destaca a figura de Comênio como um homem que estava à frente de seu tempo e que já defendia uma educação destinada a todos (homens, mulheres, crianças, débeis). As questões liberais estão presentes em seu discurso ao declarar que tudo deve ser ensinado ao homem de acordo com os seus talentos.

Assim, o acesso à educação e a sua democratização ao longo dos tempos passaram a ser acenadas como um dos meios de passagem de uma classe para outra, ou seja, de um pobre tornar-se rico. Ocorre, no entanto, que, na sociedade capitalista, o predomínio da burguesia produz e distancia cada vez mais uma outra classe social – de excluídos e marginalizados.

Observamos que, com o correr do tempo, os princípios dos ideais liberais ganham cada vez mais força e o número de pessoas excluídas crescem proporcionalmente. Nesse contexto de exclusão, são, também, produzidas outras possibilidades de inclusão na educação, como foi o caso de Pestalozzi que se dedicou a cuidar da educação de crianças pobres, abandonadas; de Montessori que se dedicou às crianças com deficiência ou doentes mentais.

O ideário de educação inclusiva não é, portanto, novidade do século XX, mas sua ênfase expressa o extenso e marcante processo de exclusão social vivido pelos homens, que não atendem ao modelo padronizado como minimamente aceitável.

Um outro aspecto que precisamos destacar é que, ao longo do século XX, em particular, a relação capital-trabalho contribuiu significativamente para o agravamento da relação exclusão-inclusão.

Em busca da satisfação de suas necessidades básicas de sobrevivência, o homem, a partir do século XX, passa a depender da maquinaria e esta, por sua vez, é aquela que passa a determinar seu ritmo de trabalho.

Diante desse cenário, o processo de exclusão, no qual o homem está engendrado, tem como consequência grandes desigualdades que podem ser percebidas nas diversas áreas de atuação e de necessidades humanas: saúde, educação, alimentação, habitação, dentre outros.

Buscamos apresentar e analisar como a relação exclusão-inclusão foi produzida em um contexto de grande opressão social para a maioria dos homens, sob a égide do modo capitalista de produção, no qual muitos possuem pouco ou quase nada; poucos possuem muito ou quase tudo.

O discurso de igualdade tem, até o momento, favorecido a classe dominante, permanecendo como um privilégio de poucos. Nos últimos tempos, tem-se falado muito e de forma enfática sobre direitos, igualdade, inclusão, no entanto, é o período marcado por desigualdades sociais e grande miséria humana. Nesse contexto, entendemos que o discurso de inclusão, se não for bem compreendido, pode levar docentes formadores de professores a ter uma visão mascarada ou caricata da realidade vivenciada pela maioria dos homens.

Os documentos, sobretudo, nacionais têm exigido da instituição escolar a formação de homens para o exercício de uma cidadania que seja conivente e adaptada às formas de produção da sociedade capitalista. As novas formas de produção requerem um tipo de trabalhador que seja flexível, polivalente, empreendedor, talentoso, produtivo e competitivo, enfim, competente para o capital, para a produção de mais capital.

Um outro aspecto que destacamos acerca dos documentos indicados em nosso estudo é que, ao mesmo tempo em que eles podem contribuir, podem agravar a condição humana, porque foram propostos a partir de uma concepção naturalizada de inclusão. Ora descartam a existência das desigualdades sociais entre os homens, ora valorizam as diferenças sociais e culturais. No entanto, nessa sociedade de múltiplas e variadas diferenças, mas também de desigualdades, o indivíduo, o homem em si mesmo, é considerado como o único responsável pela sua condição.

Essa forma de abordar a inclusão, naturalizada pelo ideário neoliberal, contribui para camuflar as contradições que se encontram vivas na sociedade, e simplificar o conceito de exclusão social e escolar presentes na atualidade.

Nesse sentido, Garcia (2004) explicita que, quando nós tomamos o termo exclusão sem analisar a trajetória histórica de sua construção, reduzimos seu significado aos homens que não se adaptam a uma determinada realidade social. Atualmente, esses homens são aqueles que não conseguem se adaptar ou atender às exigências do mercado. É dentro da condição de não adaptados que são excluídos da sociedade aqueles que ganham o estigma de subcategorias humanas.

A ausência dessa análise histórica no estudo da inclusão tem produzido a idealização da inclusão, o que ocasiona o esvaziamento de seu significado e sentido. Dessa forma, qualquer tipo de ação, de atitude passa a ser considerada uma forma de inclusão ou até mesmo de exclusão do homem.

Nessa perspectiva de análise, duas indagações acompanharam a elaboração desta dissertação e nos incomodaram profundamente, porque, sem sua compreensão, continuaríamos a conceber a inclusão de alunos com necessidades especiais de duas perspectivas. Uma, é a de que podemos realizar a inclusão de qualquer forma; a outra, de que nada poderá ser realizado frente às dificuldades que enfrentamos no cotidiano escolar.

Consideramos, ao finalizar nosso estudo, que as duas perspectivas tomadas isoladamente trazem equívocos. Por quê? Porque é primordial que entendamos: 1) por que a sociedade passou a tratar, discutir, debater, a necessidade de inclusão? 2) quem são aqueles que devem ser incluídos? 3) por que esses homens ou grupos foram excluídos? 4) aonde ou a qual grupo devem ser incluídos, uma vez que a concepção de sociedade está visceralmente fragmentada, individualizada?

A discussão sobre inclusão existe porque nós produzimos a desigualdade entre os homens. Esse entendimento passa a ser fundamental no processo de formação de professores. Portanto, há necessidade de que o docente da educação superior busque oferecer subsídios teórico-metodológicos aos seus discentes para a compreensão de como os homens produzem idéias e concretizam-nas em atendimento às necessidades sociais. Ou, de outro lado,

rompem com uma determinada produção porque a mesma não consegue mais responder às necessidades sociais.

Esse conhecimento é necessário para que o professor não conceba, de forma naturalizada, a inclusão e não assuma, individualmente, responsabilidades que não conseguirá dar conta, porque extrapola o seu desejo, o seu anseio pessoal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 7, n. 2, p. 1-9, 2001.

AGUIAR, João Sarapião; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 11, n. 2, p. 223-240, maio-ago. 2005.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. *Universidade, educação especial e formação de professores*. ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

ALMEIDA, Dulce Barros de. *Da educação especial à educação inclusiva? A proposta de "inclusão escolar" da rede estadual de Goiás no município de Goiânia*. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In.: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 57-66.

ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais e especiais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n. 2, p. 241-254, maio-ago., 2006.

ARAÚJO, Alessandra de. *Relações entre o processo de integração/inclusão na educação especial e o processo de desinstitucionalização na saúde mental: uma pesquisa-intervenção por meio do acompanhamento terapêutico com pacientes psiquiátricos com longa história de integração*. ANPEd, 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARRUDA, José Jobson de ; PILETTI, Nelson. *Toda a história*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ARRUDA, Marcos. ONGs e Banco Mundial: é possível colaborar criticamente. In.: TOMMASSI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, Liana Fernandes de; MARQUES, Susi Lippi. Necessidades especiais e adoção: probabilidades e prevenção. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 1, p. 29-42, jan-abr., 2004.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. *Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil: o caso do município de Maringá*. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2006.

BEYER, Hugo Otto. *O pioneirismo da escola (modelo) Flâmming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

BRANCATTI, Paulo Roberto. Um estudo sobre as barreiras arquitetônicas na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 7, n. 1, p. 91-99, 2001.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946*. 11. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1959.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, 1967.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm - 294k - >.
Acesso em 10 out. 2006.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- 668k ->. Acesso em: 06 out. 2006.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.
Brasília, 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>.
Acessado em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 4.169*, de 04 de dezembro de 1962.
Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=170470-8k ->. Acesso em: 06 dez. 2006.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 5.692*, de 11 de agosto de 1971.
Brasília, 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>
Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 7.853*, 24 de outubro de 1989. Brasília,
1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>
Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Brasília.
Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> - 139k ->.
Acesso em 06 dez. 2006.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.112*, de 11 de dezembro de 1990.
Brasília, 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 06 ago.
2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.160*, de 08 de janeiro de 1991.
Brasília, 1991. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8160.htm>.
Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.672*, de 06 de julho de 1993. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8672.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.859*, de 23 de março de 1994. Brasília, 1994a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm>. Acesso em: 06 de ago. de 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.899*, de 29 de junho de 1994. Brasília, 1994b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8899.htm>. Acesso em: 06 ago. de 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 9.424*, 24 de dezembro de 1996. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 9.610*, 19 de fevereiro de 1998. Brasília, 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9610.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.048*, de 08 de novembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.098*, 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.216*, de 04 de junho de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10216.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.436*, de 26 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.845*, de 05 de março de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm> Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.558*, de 13 de novembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10558.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.639*, de 10 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 10.741*, de 01 de outubro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 8.842*, 04 de janeiro de 1994. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8842.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Lei nº. 11.096*, 13 de janeiro de 2005. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_prouni.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 914*, 06 de setembro de 1993. Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 2.208*, de 17 de abril de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 2.264*, 27 de junho de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 3.076*, de 01 de junho de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 3.691*, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 3.952*, de 04 de outubro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3952.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 3.956*, de 08 de outubro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 4.876*, de 12 novembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec4876.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 48.328*, 15 de dezembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec48328.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 4.876*, de 12 de novembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 06 ago. 2007.

_____. Presidência da República. *Decreto nº. 1.948*, de 03 de julho de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1948.htm>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº. 02* de 24 de fevereiro de 1981. Brasília, 1981. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº. 05*, de 26 de novembro de 1987. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº. 03, de 13 de abril de 1999. Brasília, 1999. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>.
Acesso em: 10 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11 de fevereiro de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº. 02*, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_a.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 01*, de 22 de janeiro de 2004. Brasília, 2004. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 1.793*, de dezembro de 1994. Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>.
Acesso em: 20 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 319*, de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 554*, de 26 de abril de 2000. Brasília, 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port554.pdf>>
Acesso em 23 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 08*, de 23 de janeiro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port8.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 1.941*, de 16 de julho de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Portaria1941.pdf>>.
Acesso em: 20 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 1.942*, de 16 de julho de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Portaria1942.pdf>>.
Acesso em: 10 jan. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Conjunta nº. 2.430*, de 09 de setembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port2430.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Conjunta nº. 2.431*, de 09 de setembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port2431.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Conjunta nº. 2.666*, de 25 de setembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port2666.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Conjunta nº. 2.667*, de 25 de setembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port2667.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº. 976*, de 05 de maio de 2006. Brasília, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/por_976_061.pdf>
Acesso em 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Parecer nº. 14*, de 14 de setembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Parecer nº. 17*, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Parecer nº. 10*, de 11 de abril de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CP010.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº. 003*, de 10 de abril de 2004. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Ministério da Educação. Relatório – Educação inclusiva no Brasil: diagnóstico atual e desafios para o futuro. Brasília, 2003. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0007/Educaacao_Inclusiva_Brasil.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

_____. Presidência da República. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/edh_livro/>-. Acesso em: 06 nov. 2006.

_____. Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos de 1994*. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.rolim.com.br/2002/_pdfs/pndh1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PRODHI.HTM>. Acesso em: 25 jan. 2007.

_____. Presidência da República. *Aviso Circular nº. 277*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 06 ago. 2007.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 198[7].

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educacionais educacionais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba. v. 5, n. 3, p. 5-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; KASSAR, Mônica Magalhães; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das Unidades da Federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 11, n. 1, p.97-118, jan-abr, 2005.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. Ensino de conceitos físicos de terminologia para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 7, n. 2, p. 59-70, 2006.

CANOTILHO, Marta Martins. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n.2, p. 149-168, maio-ago., 2002.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. ANPEd, 2002, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2006.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, Set., 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. *Integração e inclusão: do que estamos falando?* In.: Brasil Salto para o Futuro: Educação especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 35-44.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba. v. 5, n. 3, p. 87-96, 1999.

_____. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 10, n. 3, p. 321-336, set.- dez., 2004.

CINALLI, Daniel Lopes. *O trabalho vazio de subjetividade: revolução tecnológica, racionalidade capitalista e alienação do trabalhador na indústria autônoma do Paraná*. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calourte Gulbenkian, 1985.

CONFERÊNCIA Internacional do Trabalho, 1983. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf>. Acesso em: 20 out. 2006.

Convenção sobre os Direitos da Criança. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm>. Acesso em 06 ago. 2007.

CONVENÇÃO Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> Acesso em 06 ago. 2006.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CORRÊA, Nesdete Mosquita. *A educação especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do estado*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 32, n. 116, p. 245-262, jul., 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 35, n. 124, p. 11-32, jan.- abr., 2005a.

_____. *Os fora de série na escola*. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 25 jul. 2006.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE SUNDBERG – Conferência Mundial sobre ações e estratégias para educação, prevenção e integração. Espanha: Torremolinos, 1981. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=13312&s=documentos>>. Acesso em: 29 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE CAVE HILL. Barbados, 1983. Disponível em:
<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_13.htm>. Acesso em: 26 out. 2006.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>.
Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE MANÁGUA. República da Nicarágua: Manágua, 1993.
Disponível em:
<<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=4172&s=documentos>>. Acesso em: 26 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1993.
Disponível em:
<http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>. Acesso em:
06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA. Cochabamba, Bolívia. 2001.
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>.
Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Madri, Espanha. 2002. Disponível em:
<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_10.htm>. Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em:
<http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>.
Acesso em 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE PEQUIM adotada pela quarta Conferência Mundial sobre mulheres: Ação para igualdade, desenvolvimento e paz, 1995. Pequim, 2000. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pequim95.htm>>.
Acesso em: 06 ago. 2006.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Senegal. UNESCO. Disponível em:
<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf>-. Acesso em: 06 dez. 2006.

DECLARAÇÃO DE VERONA. Verona, Portugal. 2002. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=8246&s=documentos>>. Acesso em: 29 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. Caracas, 2002. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=3585&s=documentos>> Acesso em: 29 out. 2006

DECLARAÇÃO DE QUITO. Quito, Equador, 2003. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=5116&s=documentos>>. Acesso em: 29 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE SAPPORO. Sapporo, Japão. 2002. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/DeclaracaodeSapporo.doc>>. Acesso em: 06 out. 2006.

DECLARAÇÃO DE TENERIFE. Ilhas Canárias, União Européia. 2003. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=11610&s=documentos>>. Acesso em 29 out. 2006.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 10, n. 2, p. 193-198, maio-ago., 2004.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; SILVA, Karen Prado Lyra e; MORAES, Márcia Cristina Almendros Fernandes. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com os professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 10, n. 1, p. 43-58, Jan.-abr., 2004.

DIAS, Tércia Regina Silveira; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; ROCHA, Juliana Cardoso de Melo. *Uma análise sobre o ensino de libras e familiares ouvintes de alunos surdos*. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

DIAS, Tércia Regina Silveira; ROCHA, Juliana Cardoso de Melo; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAPORALI, Sueli Aparecida. *Educação bilingüe de surdos: grupo de familiares*. ANPEd, 2001, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. *A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e futuro do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, , 1999.

FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis no ambiente escolar. In.: FACION, José Raimundo (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005, p. 35-65.

FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas. 1994.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. *Sistemas mediadores na construção de significados para simetria por aprendizes sem acuidade visual*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades especiais. *Cadernos Cedes*, Campinas. v. 19, n. 46, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. *Políticas Educacionais e Educação Especial*. ANPEd, 2002, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. *Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In.: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 169-195.

FONTES, Rejane de Souza. A classe hospitalar e a inclusão de criança enferma na sala de aula regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 8, n. 1, p. 45-54, 2002.

FORD, Henry. *Minha vida e minha obra*. 2. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FRANCO, Monique Mendes. *Os PCN e as Adaptações Curriculares: um Debate*. ANPEd, 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas. v. 19, n. 46, p. 81-92, set., 1998.

_____. A proposta de extensão da educação profissional: uma questão de integração? ANPEd, 2001, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. ANPEd, 2004a, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. *Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. 227 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004b.

_____. *Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional para educação especial*. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n. 3, p. 299-316, Set.-dez., 2006.

GARCIA, Silvana Canalhe; DE ROSE, Tânia Maria Santana. Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 10, n. 1, p. 1-14, jan-abr., 2004.

GASPARIN, João Luís. *Comênio. A emergência da modernidade na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Cláudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n. 1, p. 85-100, Jan.-abr., 2006.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. *Um método em educação: Montessori*. 1988. 48 f. Monografia – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1988.

GROPPO, Luis Antonio. Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora. *Revista HISTEDBR ON-LINE*, Capinas, n. 20, p. 68-75, dez, 2005.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MISSA, Giselli; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 12, n. 3, p. 317-330, set.-dez., 2006.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. Dialética inclusão-exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 9, n. 1, jan.-jun., p. 39-56, 2003.
HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. A era das revoluções – 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *A era dos impérios – 1875-1914*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas aplicações. *Cadernos Cedes*, Campinas. v. 19, n. 46, p. 16-28, Set., 1998.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.49-68.

_____. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov., 2001.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia das fábricas – As relações de produção e educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005, p. 77-96.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas. v. 20, n. 50, p. 70-83, Abr., 2000.

_____. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalhador pedagógico*. ANPEd, 2000, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, maio-ago., 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; POLETTI, Juliana. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Deficiência e Trabalho: o caso Mato Grosso do Sul. ANPEd, 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. *A integração pelo trabalho na sociedade da exclusão*. ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 05-20, 2004.

_____. Educação X necessidades especiais: uma questão política e discursiva. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*. Campinas. v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out., 2006.

LEITE, Lúcia Pereira. Educação especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 10, n. 2, p. 131-142, maio-ago., 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In.: MELLO, Guiomar Namó de.(Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LORENZINI, Vanir Peixer. *Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. *Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Fernanda Dias de. *Inclusão: os sentidos nas/das dissertações e teses*. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; OISHI, Jorge. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 11, n. 1, p. 67-80, jan-abr., 2005

MARX, Karl. *O capital*. Livro 1, v. 2. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Claret, 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, p.185-204, 2007.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 10, n. 1, p. 75-92, Jan-abr., 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 387-405, set.-dez., 2006a.

_____. Inclusão: é possível começar pelas creches ANPEd, 2006b, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves ; GRAVENA, Ana Carolina ; CORSI, Giovana ; SERRA, Mariana Neuville . *A percepção do processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais inseridos no ensino regular*. ANPEd, 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MEY, Wilson Arthur. *Implementação e consolidação do modelo de organização do trabalhador por processos através de equipes autogerenciadas em empresa montadora do ramo automobilístico instalada em Curitiba: fatores dificultadores e facilitadores*. 2001. 227 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.

MEZA, Maria Lúcia Figueiredo Gomes de. Trabalho qualificado e competência: um estudo de caso da indústria automotiva paranaense. 2003. 182 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Universidade Federal do Paraná. 2003.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 11, n. 2, p. 255-272, maio-ago., 2005.

_____. Formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, p. 406-423, set.-dez., 2006.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. ANPEd, 2000, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

MONROY, Ângela. Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental: uma proposta de formação continuada para professores. 2003, 315 f. Tese de Doutorado - Departamento de Pedagogia Aplicada da Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2003.

MONTESORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Nórdica, [198_]

_____. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica. 1987.

MRECH, Leny Magalhães. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba. v. 5, n. 3, p. 127-146, 1999.

NEVES, Iêdo Batista. *Vocabulário prático de tecnologia jurídica e brocados latinos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fase, 1988.

NEVES, Tânia Regina Levada; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Movimentos sociais e a auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental*. ANPEd, 2001, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. *Políticas públicas contemporâneas para educação especial: inclusão ou exclusão?* ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

OMOTE, Sadao; DALLACQUA, Maria Júlia Canazza; MIURA, Regina Keiko Kato. Dificuldades e perspectivas para habilitação em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba. v. 4, n. 1, p. 137-145, 1996.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

_____. Algumas tendências (ou modismo) recentes em educação especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 9, n. 1, p. 25-38, 2003.

_____. Estigma no tempo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 10, n. 3, p. 287-308, Set.-dez., 2004.

ONU. Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes. Resolução nº. 37/82. Espanha, 1982. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_programa_de_acao.asp?f_id_artigo=5> Acesso em 06 ago. 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo ... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. (Org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 93-120.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In.: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Artes Médicas Sul, Porto Alegre, RS, 2000.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Como ensina Gertrudes a sus hijos*. Lisboa: Eumo, 1986.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In.: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

PLATT, Adreana Dulcina. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. 2004. 161 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza; GLAT, Rosana. *O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; SILVA, Milena Cintra. *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. ANPEd, 2004, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

PRIETO, Rosângela Gavioli; 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, n. 2, p. 187-202, Maio-ago., 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. *A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar*: estudo de caso do estado de Santa Catarina. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. v. 11, n. 2, maio-ago., p. 295-314, 2005.

REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna; BARBOSA, Maria Cláudia Dutra Lopes; METTRAU, Marsyl Bulkool. *O portador de altas habilidades/superdotado e a deficiência: um relato de vida*. ANPEd, 2001, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

RIBAS. Clarilton Cardoso. *Educação, ética e gênero no toyotismo*. In.: AUED, Bernardete Wrublevski (org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Hugues Costa da França. Sexualidade e portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 7, n. 2, p. 11-27, 2001.

ROMERO. Ana Paula Hamerski. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 90*: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação de Mestrado. 2006. 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SANTOS. Carlos Aparecido dos. *Produção enxuta*: uma proposta de método para produção de uma empresa multinacional instalada no Brasil. Dissertação de Mestrado. 2003. 238 f. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SANTOS, Lúcia Maria; DENARI, Fátima Elisabeth. Classe especial: o olhar de seus usuários e usuárias. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 7, n. 2, p. 59-70, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In.: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

SCHIFF, Michael. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências*. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

SILVA, Shirley; ARELARO, Lizete Regina Gomes. *Diversidade e exclusão - a sensibilidade de quem as vive: construindo alternativas de políticas de inclusão*. ANPEd, 2003, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In.: TOMMASI, Lívia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 1998.

SOUZA, Márcia Imaculada. *O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental*. ANPEd, 2002, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa como deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. V. 11, n. 2, p. 273-294, maio-ago., 2005.

TAYLOR, Frederich. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. *A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault*. ANPEd, 2005, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.. Acesso em: 20 out. 2007.

TESSARO, Adriana. *Estigma e preconceito como expressões da exclusão escolar: uma questão na formação de professores?* 2004. 152 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

TEZZARI, Mauren Lúcia. *Sala de integração e recursos (SIR) na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma análise de um serviço de apoio especializado*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

THOMA, Adriana da Silva. *A inclusão no ensino superior: “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”*. ANPEd, 2006, Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Em busca de uma LDB cidadã*. In.: ANDE. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Cortez, 1990.