

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REGIÃO DE FRONTEIRA:  
POLÍTICAS E PRÁTICAS**

**ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN**

**MARINGÁ  
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REGIÃO DE FRONTEIRA: POLÍTICAS E  
PRÁTICAS**

Tese apresentada por ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:  
Profa. Dra.: ÁUREA MARIA PAES LEME  
GOULART

MARINGÁ  
2012



ANDREIA NAKAMURA BONDEZAN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REGIÃO DE FRONTEIRA: POLÍTICAS E  
PRÁTICAS**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Aurea Maria Paes Leme Goulart (Orientadora)  
– UEM

Profa. Dra. Doralice A. Gorni – UEL

Profa. Dra. Edna Antonia de Mattos – FEUSP

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki – UEM

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM

Data da Aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dedico este trabalho à Anna Carolina, que foi gerada em meio aos estudos e viagens para a concretização deste sonho. O pulsar de seu coraçãozinho capacitou-me a cada dia. Suas frágeis mãos me auxiliaram nos momentos mais difíceis e seu desenvolvimento me faz perceber que a felicidade consiste nas pequenas descobertas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, pelas bênçãos infindáveis e por me guiar em caminhos seguros.

À Profa. Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart, orientadora dedicada e querida, que, com suas mediações, permitiu-me conhecer um universo novo para mim. Seu compromisso com a educação, sua firmeza e suas sábias atitudes são exemplos a serem seguidos.

À Banca Examinadora, Profa. Dra. Doralice A. Gorni; Profa. Dra. Edna Antonia de Mattos; Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki; Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori; pela criteriosa avaliação e pelas contribuições para a finalização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos valiosos ensinamentos.

À Maria José e Maristela, companheiras do doutorado e amigas do coração, por dividirem comigo alegrias, aflições e conquistas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, Hugo e Márcia, pelo atendimento eficaz e gentil.

À Stella, Jean, Daivid, Luizete e Valderez que não se cansaram em atravessar as fronteiras para a coleta dos dados.

Ao Oscar e Elis, pela ajuda nos contatos com a Secretaria de Educação do Paraguai e Argentina.

Às amigas, Eloá, Denise e Marieta, por me acolherem em suas casas, em suas famílias e em seus corações, amparando-me nos momentos de dificuldade.

À Renata que não mediu esforços para que eu pudesse ter condições para concretizar este sonho.

Ao Fernando, por auxiliar-me no processo de afastamento para a qualificação docente.

À Cleide, amiga e grande exemplo de vida, pela revisão deste texto.

À Maria do Carmo por seu carinho e pelo socorro nas traduções.

Aos coordenadores da educação das cidades da Tríplice Fronteira pelas informações preciosas e possibilidades de realização desta pesquisa.

Às professoras que participaram das entrevistas, que compartilharam seus sonhos e angústias, suas dúvidas e anseios na busca por uma educação para todos.

Ao Programa de Ciência e Tecnologia do Parque Tecnológico Itaipu (PTI C&T/FPTI – BR) pelo apoio financeiro.

À UNIOESTE, pela possibilidade de dedicação integral durante parte desse processo de pesquisa.

Aos alunos e alunas do curso de Pedagogia pelo incentivo e cooperação no período do doutorado.

Ao meu pai, pelo amor e atenção às minhas filhas durante minha ausência.

À minha mãe, minha eterna gratidão, por ter me socorrido em todos os momentos em que precisei. Ela cuidou de minha casa e de minhas filhas para que pudesse realizar este trabalho.

À minha irmã Tatiane e a minha sogra pelo auxílio na última etapa desta pesquisa;

Ao meu marido que, mesmo cursando o Mestrado, não mediu esforços para que eu pudesse viajar, pesquisar e desenvolver esta investigação. Seu amor, suas palavras, seu incentivo, sua compreensão deram-me forças nesta caminhada.

À minha filha, Jéssica, que, mesmo no processo de adolescência compreendeu minha ausência e me faz orgulhosa por ser uma filha tão obediente e dedicada na causa de Deus.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REGIÃO DE FRONTEIRA**: políticas e práticas. 261. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2012.

## RESUMO

A educação inclusiva, tema de discussão mundial desde a última década do século passado tem desencadeado perspectivas e enfrentado barreiras no processo de sua concretização. Na Tríplice Fronteira, formada pelas cidades de Puerto Iguazú (AR), Foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Este (PY), cenário de intensas trocas comerciais, culturais (incluindo-se aqui a saúde e a educação) entre os países, a educação inclusiva tem sido apresentada e discutida como necessidade imperiosa. Nosso objetivo foi o de apreender como este processo está se consolidando tanto em relação a implementação de políticas educacionais direcionadas para essa finalidade como na realidade escolar. Para o desenvolvimento desta investigação recorreremos ao estudo da sociedade capitalista, mais especificamente sob a forma do neoliberalismo; das agências internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO; do histórico, documentos internacionais da educação inclusiva e os direcionamentos adotados pelos países pesquisados. Os dados levantados com profissionais responsáveis pelo sistema de educação de cada cidade da Tríplice Fronteira e com professores da cidade de Foz do Iguaçu (BR) foram analisados sob a perspectiva da abordagem Histórico-Cultural a qual defende a relevância da mediação docente para que a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorram. Os resultados evidenciaram que a educação inclusiva ainda não é uma realidade na região da Tríplice Fronteira. A inclusão praticada é, mais uma vez, uma forma de exclusão (inclusão marginal), ou seja, embora essas crianças e jovens estejam dentro da escola, suas necessidades educacionais especiais não estão sendo atendidas. As políticas educacionais de apoio à inclusão escolar existem, mas não são efetivadas em sua totalidade resultando em falta de possibilidade de se ofertar uma educação que atenda às especificidades de todas as crianças. Desta forma, é premente que os profissionais da educação tenham uma formação, inicial e continuada, que possibilite a compreensão de que, embora a sociedade capitalista não forneça condições de se pensar em inclusão e igualdade social, na escola o professor receba o apoio e os instrumentos teóricos e físicos necessários que lhe permitam contribuir para que os alunos com deficiência aprendam, desenvolvam-se e, assim, superem ou, ao menos, minimizem suas dificuldades.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Tríplice Fronteira; Políticas Educacionais; Práticas Pedagógicas.

BONDEZAN, Andreia Nakamura. **INCLUSIVE EDUCATION IN REGION OF FRONTIER: POLICIES AND PRACTICES**. 261 sheets. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2012.

### ABSTRACT

The inclusive education, worldwide theme of discussion since the last decade of the past century, has developed some perspectives and faced barriers in the process of its establishment. In the Tripartite Frontier, founded by the cities Puerto Iguazú (AR), Foz do Iguazu (BR) and Ciudad del Este (PY), scenery of intense commerce, culture (including health and education) exchanges among these countries. Inclusive education has been presented and discussed as imperious necessity. Our objective was to learn how this process is being consolidated as much in relation to implantation of educational policies, directed to this aim as in school reality. To the development of this investigation, we appeal to the capitalist society study, specifically the neo-liberalism form; of international agencies, specially the World Bank and UNESCO; of historical, international papers of inclusive education and the managements adopted by the searched countries. The approached data with responsible professionals through the education system from each city of Triple Frontier, and with teachers from Foz do Iguazu (BR), analyzed under the perspective of historical and cultural approaches, which gives support to the relevance of teaching practice mediation in order to happen the learning and the development of handicap people. The results showed that inclusive education is not yet a reality in the region of the Tripartite Frontier. The inclusion made is once more a form of exclusion, (marginal inclusion), in other words, although these children and young people are in the school, their special educational needs are not being attended. The support educational policies to school inclusion exist, but are not totally effective, what results in the lack of possibility to offer an education that attends particularities of all children. In this sense, it is a priority that the professionals in education have knowhow, initial and continued, that make possible the comprehension that, although the capitalistic society doesn't give conditions to think about social inclusion and equality in school, the teacher receive support theoretical and physical instruments necessary that help them to contribute to handicap students to learn, to develop themselves and, in this sense, to overcome, or, at least, minimize their difficulties.

**Key-words:** Inclusive education; Tripartite Frontier; Educational Policies; Pedagogical Practices

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Função das Instituições Associadas ao Banco Mundial..	36
QUADRO 2:	Alguns Projetos Financiados pelo Banco Mundial no Brasil.....	41
QUADRO 3:	Foco das Estratégias do Banco Mundial para a Educação.....	42
QUADRO 4:	História de Atendimento à Pessoa com Deficiência.....	54
QUADRO 5:	Documentos Internacionais para a Educação para Todos	70
QUADRO 6:	Diretrizes do Governo Dilma Rousseff.....	97
QUADRO 7:	Plano Estratégico Econômico-Social do Governo Fernando Lugo.....	105
QUADRO 8:	Superfície, População e Capitais dos Países da Tríplice Fronteira.....	114
QUADRO 9:	Superfície, População e Capitais dos Estados da Tríplice Fronteira.....	114
QUADRO 10:	Superfície e população das cidades da Tríplice Fronteira.	115
QUADRO 11:	Atuais Presidentes os Países da Tríplice Fronteira.....	115
QUADRO 12:	IDH dos Países da Tríplice Fronteira.....	116
QUADRO 13:	Principais Atividades Econômicas das Cidades da Tríplice Fronteira.....	116
QUADRO 14:	Principais Pontos Turísticos da Tríplice Fronteira.....	117
QUADRO 15:	Níveis de Ensino do Sistema Educacional da Argentina.	120
QUADRO 16:	Modalidades Educativas do Sistema de Ensino da Argentina.....	123
QUADRO 17:	Níveis de Ensino do Sistema Educacional do Brasil.....	134
QUADRO 18:	Modalidades Educativas do Sistema de Ensino do Brasil	137
QUADRO 19:	Níveis de Ensino do Sistema Educacional do Paraguai..	150
QUADRO 20:	Modalidades Educativas do Sistema de Ensino do Paraguai.....	153
QUADRO 21:	Estrutura Provisória da Direção Geral da Educação Inclusiva.....	157

QUADRO 22:	Programas Desenvolvidos pelo SEM.....	162
QUADRO 23	Leis Nacionais de Ensino dos Países da Tríplice Fronteira.....	165
QUADRO 24:	Estrutura Geral da Educação nos Países da Tríplice Fronteira.....	166
QUADRO 25:	Número de Matrículas nos Níveis de Educação dos Países da Tríplice Fronteira.....	167
QUADRO 26:	Número de Matrículas nos Níveis de Educação dos Estados da Tríplice Fronteira.....	167
QUADRO 27:	Modalidades de Ensino da Educação dos Países da Tríplice Fronteira.....	168
QUADRO 28:	Documentos Oficiais que Amparam a Educação Inclusiva nos Países da Tríplice Fronteira.....	169
QUADRO 29:	Número de Pessoas com Deficiência Matriculadas na Educação, nos Países da Tríplice Fronteira.....	169
QUADRO 30:	Número de Pessoas com Deficiência Matriculadas em Escolas Especiais e em Escolas Inclusivas, nas Cidades da Tríplice Fronteira.....	170
QUADRO 31:	Características das Professoras Entrevistadas.....	181
QUADRO 32:	Matrículas de Alunos com Deficiênic nas Escolas Municipais de Foz do Iguaçu (BR).....	221

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1:	Tríplice Fronteira.....	79
MAPA 2:	Argentina.....	81
MAPA 3:	Brasil.....	88
MAPA 4:	Paraguai.....	102
FIGURA 1:	Usinas de Itaipu e Yacyretá.....	106
TABELA 1:	População Total e População com Deficiência na Argentina.....	124
TABELA 2:	População com Deficiência de Três Anos ou Mais e assistência escolar.....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APASF	Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu
AR	Argentina
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Brasil
CAP	Centro de Atendimento Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCM	Comissão de Comércio do Mercosul
CCR	Comitê Coordenador Regional
CEB	Câmara de Educação Básica
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CMC	Conselho Mercado Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CPC	Comissão Parlamentar Conjunta
CRCA	Comissões Regionais Coordenador de Área
CRPM	Comissão de Representantes Permanentes do Mercosul
DAI	Direção de Apoio à Inclusão
DEE	Direção de Educação Especial
DGEEC	Departamento de Estatísticas, Pesquisas e Censos
DIGEI	Direção Geral de Educação Inclusiva
DINIECE	Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade Educativa
DIR	Direção de Atenção Educativa a Pessoas em Situação de Risco

DNCI	Direção Nacional de Cooperação Internacional
EAP	Estratégia de Aliança com o País
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Educação Escolar Básica
EPT	Educação Para Todos
EGB	Educação Geral Básica
FCES	Foro Consultivo Econômico e Social
FE/UFG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GGP	Grupos Gestores de Projetos
GMC	Grupo Mercado Comum
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFET	Instituição Federal de Educação e Tecnologia
INDEC	Instituto Nacional de Estatísticas e Censos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LÍBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
NEE	Necessidades educacionais Especiais
ODM	Observatório da Democracia do Mercosul
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIE	Organização dos Estados Iberoamericanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Partido Colorado

PEE	Programa Institucional de Ações Relativas à Pessoa com Necessidades Especiais
PIB	Produto Interno Bruto
PLRA	Partido Liberal Radical Autêntico
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNI	Parque Nacional do Iguaçu
PNI-AR	Parque Nacional do Iguaçu na Argentina
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRSP	Programa de Financiamento para Redução da Pobreza e Crescimento
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PY	Paraguai
RME	Reunião dos Ministros da Educação do Mercosul
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SAM	Secretaria Administrativa do Mercosul
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SIC	Sistema de Informação e Comunicação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O PROCESSO DE INCLUSÃO...</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Neoliberalismo e educação.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 As agências internacionais e as estratégias para a educação inclusiva.....</b>	<b>35</b>
2.2.1 Banco Mundial (BM).....	35
2.2.2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).....	47
<b>2.3 Breve histórico do processo de inclusão escolar.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4 Panorama mundial da inclusão educacional.....</b>	<b>69</b>
<b>3 A TRÍPLICE FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI: ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS...</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Argentina.....</b>	<b>80</b>
3.1.1 Misiones (AR).....	85
3.1.2 Puerto Iguazú (AR).....	86
<b>3.2 Brasil.....</b>	<b>87</b>
3.2.1 Paraná (BR).....	99
3.2.2 Foz do Iguaçu (BR).....	100
<b>3.3 Paraguai.....</b>	<b>101</b>
3.3.1 Alto Paraná (PY).....	108
3.3.2 Ciudad del Este (PY).....	119
<b>3.4 O Mercado Comum do Sul (Mercosul).....</b>	<b>111</b>
<b>3.5 Alguns quadros comparativos referente aos aspectos econômicos, políticos e culturais da Tríplice Fronteira.....</b>	<b>114</b>
<b>4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA TRÍPLICE FRONTEIRA.....</b>	<b>118</b>
<b>4.1 Educação na Argentina.....</b>	<b>118</b>

4.1.1 Educação especial e educação inclusiva na Argentina.....	124
<b>4.2. Educação no Brasil.....</b>	<b>133</b>
4.2.1 Educação especial e educação inclusiva no Brasil.....	138
<b>4.3 Educação no Paraguai.....</b>	<b>150</b>
4.3.1 Educação especial e educação inclusiva no Paraguai.....	154
<b>4.4 O Mercosul educacional.....</b>	<b>160</b>
<b>4.5 Algumas comparações da educação escolar entre os países da Tríplice Fronteira.....</b>	<b>165</b>
<b>5 SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU: EFETIVANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....</b>	<b>171</b>
5.1 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	172
5.2 Alguns percalços na coleta de dados.....	174
5.3 Coordenadores da educação.....	176
5.4 Professores de alunos em processo de inclusão.....	179
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>258</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar nosso trabalho na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Foz do Iguaçu – PR, direcionamos os estudos e as orientações de pesquisas de alunos à educação especial/educação inclusiva, disciplina que nos foi atribuída no ano de 2007.

Nosso interesse pelo tema vinha da experiência de trabalho em uma escola pública no município de Maringá-PR, na qual lecionávamos a disciplina de Artes para as crianças de sala regular, 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental e de uma classe especial, no ano de 2006. Como as professoras cumpriam sua Hora-atividade<sup>1</sup> no horário das aulas de Artes, e os dias de aula estavam organizados de modo a atender uma série em cada dia da semana, foi preciso que a turma da classe especial tivesse a aula juntamente com os alunos do ensino regular. Optamos, assim, em atender aos alunos da classe especial junto com os alunos da 4ª série, por estarem na mesma faixa etária. Ocorreu, desta forma, um processo de integração forçado.

Nesse trabalho, alguns fatores chamaram nossa atenção: as crianças da classe especial ficavam excluídas das atividades da escola; elas não queriam participar das aulas de artes com as crianças das salas regulares; e algumas não queriam estar na classe especial, pois sentiam-se envergonhadas.

Em decorrência da situação exposta, passamos, também, a preocupar-nos com o ensino e com a formação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Foi um momento muito difícil, porque não tínhamos formação para este tipo de trabalho e também não possuíamos apoio da equipe pedagógica. A troca entre professores, da educação especial e do ensino regular, estava impossibilitada, pois não havia tempo para realizá-la, já que o horário de preparo das aulas eram diferentes.

Em seguida, no ano de 2007, trabalhamos em uma escola estadual, no cargo de “Professor Pedagogo” e, novamente, a classe especial chamou-nos a atenção. Os alunos desta classe também não participavam das atividades da escola, não precisavam usar o uniforme que era exigido aos demais alunos e

---

<sup>1</sup> Hora-atividade (quatro horas) é o momento da semana destinado ao preparo das aulas pelo professor.

saíam em horário diferenciado. A professora da classe em questão ficava muito aflita por não ter direcionamento e nem pares para troca de experiências.

Assim, ao atuarmos diretamente na formação de professores, no curso de Pedagogia, a partir de 2007, essas inquietações ficaram latentes: como prepará-los para o ensino da pessoa com deficiência? Quais conhecimentos são necessários aos pedagogos para a orientação de outros professores no trabalho com pessoas com NEE? Além desses questionamentos, surge um novo fator. Por trabalharmos em uma região de fronteira, com alunos do Paraguai e da Argentina, necessitávamos auxiliar os professores nas reflexões a respeito de seu sistema educacional e como poderiam operar no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência.

A educação inclusiva tem sido tema de discussão no cenário mundial desde 1990. Alguns documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Dakar (2000); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); a Declaração de Madrid (2002); dentre outros, foram organizados com o intuito de firmar esta forma de atendimento às pessoas com necessidade educacionais especiais.

A tríplice fronteira da América Latina, formada por Ciudad del Este, no Paraguai; Puerto Iguazu, na Argentina; e Foz do Iguaçu, no Brasil; possui um fluxo de pessoas dos diferentes países em constante relação. Atualmente, existe um grande número de brasileiros que moram na Argentina, conhecidos como “intrusos” e, também, no Paraguai, denominados “brasiguaios”, argentinos também residem no Brasil e no Paraguai, e paraguaios, no Brasil e na Argentina:

Faz parte da estratégia de sobrevivência de muitas famílias, que vivem na região em estudo, a procura por serviços ou trabalho no outro lado da fronteira, sempre que consideram que ali terão melhores possibilidades de assistência social básica ou melhores empregos. Como exemplo, pode-se citar o caso de brasileiros que trabalham no comércio de Ciudad del Este ou nas áreas agrícolas dos departamentos paraguaios e argentinos selecionados (TACRO, 2005, p. 17).

Nesse trânsito entre diferentes nações, estão pessoas em busca de formação, de atendimento a saúde, e educação escolar, dentre elas as que

possuem algum tipo de deficiência. Para os indivíduos com deficiência a educação inclusiva tem sido a defesa nas diferentes nações.

Assim, a pesquisa justifica-se à medida que nesse trânsito de pessoas no ambiente de fronteira, é preciso que o professor conheça o alunado a ser atendido, ou seja, ele necessita conhecer a política, a cultura e o sistema educacional dos três países. Mesmo porque, nesse sistema de inter-relação entre os países, os mesmos alunos em processo de inclusão podem ora estar em um país, ora em outro.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender como a educação inclusiva tem sido efetivada ou não na região da Tríplice Fronteira. A busca foi responder aos seguintes questionamentos: Como a sociedade capitalista influencia no modo de compreender e de fazer a educação escolar? Como a realidade econômica, política e cultural dos países da Tríplice Fronteira direcionam a compreensão e prática da educação inclusiva? Como a educação inclusiva tem sido organizada nos referidos países? Quais são as barreiras e as perspectivas do processo de inclusão escolar nessa região?

Na busca pelas respostas, a investigação tem como referencial teórico estudos realizados a respeito da sociedade capitalista e das orientações internacionais e nacionais para a efetivação da educação inclusiva. Para a apreensão da educação necessária à formação humana da criança em inclusão nos apoiamos na perspectiva Histórico-Cultural, em estudos de autores clássicos como Lev S. Vigotski<sup>2</sup>, Alexander R. Luria e Alex N. Leontiev que, ancorados no Materialismo Histórico-dialético, consideram a relevância da mediação no processo de ensino, de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com deficiência.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, que parte do pressuposto de que “[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131). Para

---

<sup>2</sup> Optamos em padronizar a escrita do nome de “Vigotski” no corpo do texto. Nas referências colocamos a grafia encontradas nos exemplares utilizados, a saber, Vygotsky; Vygostki; Vigotskii.

alcançarmos a compreensão das políticas e práticas da educação inclusiva, contamos com a realização de estudo teórico e de trabalho de campo.

O estudo teórico foi constituído por pesquisa bibliográfica acerca: 1) da sociedade capitalista, nas obras de Frigotto (1998), Gentili (1998), Moraes (1997 e 2002), dentre outros; 2) da educação inclusiva, nos escritos de Pessotti (1984); Mazzotta (1996); Bueno (1993) Mendes (2002) e outros; e 3) da relevância da mediação na aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com deficiência, nos estudos de Vigotski (1997), Leontiev (1991) e Luria (1991).

Esse trabalho, também, conta com pesquisa de campo, precisamente a utilização da técnica de entrevista semiestruturadas<sup>3</sup>. A entrevista, por sua natureza interativa, “[...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os profundamente” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

Realizamos entrevistas com pessoas responsáveis pela educação inclusiva, nas cidades de fronteira – Puerto Iguazú (AR); Foz do Iguaçu (BR); e Ciudad del Este (PY). Por meio das respostas desses profissionais direcionamos nossa pesquisa referente as leis de educação especial e educação inclusiva em cada país e para as análises acerca da prática de inclusão escolar. Também realizamos entrevistas com os professores, especificamente de Escolas Municipais em Foz do Iguaçu (BR), que atendem alunos com NEE, na busca por compreender como a educação inclusiva tem sido praticada neste contexto.

A pesquisa se apresenta em cinco seções: A primeira refere-se à introdução.

A segunda seção aborda a sociedade capitalista e a inclusão escolar, mostrando como as agências internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) direcionam a política internacional de educação, em particular, a educação inclusiva. Esta seção também retoma o processo histórico da

---

<sup>3</sup> Por entrevista semiestruturada entendemos: “[...] aquela que parte de certos questionários básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes” (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

educação da pessoa com deficiência, trazendo algumas reflexões acerca das barreiras enfrentadas pela educação inclusiva. Apresenta os principais documentos internacionais que tratam da educação da pessoa com deficiência e que são norteadores das políticas educacionais dos países-membros do Banco Mundial e da UNESCO.

A terceira seção apresenta algumas características históricas, políticas, econômicas e culturais de cada país e, em especial, de cada cidade de fronteira, com o intuito de se compreender como estas nações se organizaram e estão estabelecidas no cenário mundial.

A quarta seção aponta os sistemas educativos de cada país e as estatísticas referentes ao atendimento educacional de crianças e jovens. Discutimos como a educação especial e a educação inclusiva têm sido compreendidas nos diferentes países e quais as principais leis que embasam tal atendimento.

A quinta seção apresenta a análise das respostas obtidas por meio de entrevista com profissionais responsáveis pela educação inclusiva nos países selecionados e de professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, com o objetivo de pontuar como este processo vem ocorrendo no local da Tríplice Fronteira, apontando barreiras e perspectivas que possam contribuir para reflexão do processo em questão, bastante complexo.

Por fim, a sexta seção, é a conclusão, na qual ressaltamos que a sociedade capitalista não permite a concretização de uma educação marcadamente inclusiva, visto que se trata de uma organização que exclui, que segrega.

## 2 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A sociedade contemporânea tem como característica a organização do processo produtivo atrelada à obtenção do lucro e à manutenção do capital. Por isso, a vida de todas as pessoas, a educação, o modo de ser e pensar, as relações com outros são guiadas no intuito de que a produção material seja, cada vez mais, aprimorada.

O avanço tecnológico que, por um lado, traz a possibilidade de um trabalho menos enfadonho ao trabalhador, a diminuição dos custos e aumento do lucro ao capitalista; por outro lado, produz a substituição do trabalho humano pela máquina, o que forma um exército de excluídos do processo produtivo e a perpetuação das classes antagônicas – os que possuem e os que não possuem os meios de produção, aumentando a disparidade entre ricos e pobres.

Com as mudanças na organização do trabalho e com a utilização de máquinas sofisticadas, há a necessidade de um trabalhador dinâmico e criativo, que domine mais de um idioma e que concilie as inúmeras informações, mas que sua formação seja unilateral, pois o conhecimento necessário neste processo continua sendo de caráter técnico e não reflexivo. Por causa dessa realidade, mais e mais a desigualdade social se acirra. A respeito desse aspecto pontua Silva (2009, p. 22):

Neste contexto, torna-se necessário que as pessoas desenvolvam valores que permitam a manutenção da ordem estabelecida. Assim, dissemina-se o discurso em prol da solidariedade, da capacidade de resolver conflitos, do respeito à diversidade, enfim, dissemina-se idéias que, de certa forma, camuflam a desigualdade e as diferenças sociais.

Na defesa pelo respeito à diversidade, encontramos o discurso da inclusão, contraditoriamente ao momento em que muitos trabalhadores foram excluídos do processo de produção, resultando em excesso de mão-de-obra, baixos salários e com isso, critérios cada vez mais preconceituosos na seleção de pessoal, “[...] quer dando espaço ainda mais largo para estereótipos e

preconceitos como a cor da pele, quer exigindo níveis de escolaridade que não guardam relação com o trabalho a ser realizado” (PATTO, 2008, p. 25).

Como compreender essa realidade? A sociedade capitalista, que na prática exclui o indivíduo do processo produtivo e consolida as diferenças, quer seja por raça, credo, deficiência, escolaridade, apresenta um discurso de inclusão. Que espécie de inclusão?

Embora a inclusão venha sendo discutida em termos de inclusão social, o presente trabalho se deterá ao tema inclusão escolar.

O objeto que temos como estudo, a saber, o processo de inclusão educacional não pode ser compreendido por si mesmo, pois possui estreita relação com a história e com as formas de organização da sociedade. Assim, esta seção tem como objetivo primeiramente contextualizar a sociedade contemporânea; em seguida, mostrar como as agências internacionais atuam na educação; e, por fim, abordar alguns aspectos relevantes acerca da inclusão escolar e as políticas internacionais que apoiam este movimento.

Para alcançarmos o objetivo proposto, inicialmente serão utilizados autores que tratam do neoliberalismo e de como esta forma de organização social molda a educação. Dentre os pesquisadores, destacamos Frigotto (1998), Gentili (1998) e Moraes (1997 e 2002). Neste movimento do neoliberalismo estão presentes as agências internacionais, das quais abordaremos o Banco Mundial (BM); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e suas ações para a educação.

Trataremos da educação inclusiva, traçando um breve histórico e apontamentos acerca deste processo que se faz presente nas instituições de ensino dos países que estão sendo estudados. Também, faremos a análise dos principais documentos internacionais para a educação inclusiva, quais sejam, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Dakar (2000); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); a Declaração de Madrid (2002); e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

## 2.1 Neoliberalismo e educação

As discussões acerca do processo de inclusão educacional se iniciaram por volta da década de 1990, do século XX, e, para a compreensão deste movimento, é preciso uma breve retomada da forma de organização econômica da sociedade, o capitalismo, sob a forma do neoliberalismo.

Para Petras (1997, p. 36) o neoliberalismo é “[...] uma forma histórica do capitalismo”. Moraes (1997), por sua vez, refere que o neoliberalismo teve seu início após o fim da Segunda Guerra Mundial e seu manifesto fundador foi “O caminho da servidão”, escrito por Friederich Von Hayek, em 1944. No entanto, sua concretização ocorreu em meados da década de 1970, com as duas crises do petróleo (1973 e 1979) e as crises fiscais dos Estados Centrais.

Apesar de o neoliberalismo ser proposto por volta de 1930, Mariani (2007, p. 2) explica que:

A oportunidade para colocar em prática idéias neoliberais surge na década de 1970 e no início da década de 1980, com o acirramento do sentimento anticomunista em fins da década de 1970, provocado pela segunda guerra fria que eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e com a vitória de candidatos conservadores na Europa e nos Estados Unidos.

A Inglaterra, com a vitória de Margareth Thatcher, em 1979, foi o primeiro país do centro capitalista a se empenhar para a concretização do neoliberalismo. Na América Latina, os ideais neoliberais chegaram ainda na década de 1970. O Chile, com o General Pinochet, foi quem se iniciou nos moldes neoliberais; depois, outros países foram aderindo como a Argentina com Carlos Saúl Menen, em 1989; e o Brasil, com Fernando Collor de Melo em 1990<sup>4</sup> (MARIANI, 2007).

O neoliberalismo apresentou-se como uma das possíveis soluções para a crise capitalista da década de 1970, por meio da implantação de uma série de reformas que se fundamentaram nos princípios da privatização de empresas

---

<sup>4</sup> Estima-se que o Paraguai, por ser um dos países em menor desenvolvimento da América Latina, tenha aderido aos programas econômicos do neoliberalismo na mesma época que a Argentina e o Brasil. De acordo com Batista (1994), Collor e Menen, comprometeram-se a realizar uma integração econômica com seus parceiros do Cone Sul, Paraguai e Uruguai, até 31 de dezembro de 1994.

estatais e serviços públicos e da regulamentação ou criação de novas regras, para diminuir a interferência do Estado nos negócios privados (ROMERO, 2006, p. 69).

O Consenso de Washington<sup>5</sup> auxiliou a expansão do modelo neoliberal nos países latino-americanos. Como explica Batista (1994, p. 6), por meio deste consenso se ratificou “[...] a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando”, por meio das entidades financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), “[...] como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral e multilateral”.

O modelo neoliberal possui duas conotações: o neo que indica algo novo e a retomada de alguns aspectos do liberalismo, ou seja, “é um movimento de idéias que guarda paralelos com o seu antecessor [...]. E é também, um novo movimento, frente a novos tempos e respondendo novas questões” (MORAES, 1997, p. 44-45).

As ideias do liberalismo, reafirmadas no neoliberalismo, são: o individualismo, a liberdade e a propriedade. Nas palavras de Lima (2007, p. 46), “individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma interrelacionada e indissolúvel, as prerrogativas básicas do liberalismo e, também, do neoliberalismo [...]”.

O individualismo, na concepção liberal, tem o indivíduo “[...] como molécula social do sistema econômico” (LIMA, 2007, p. 45), ou seja, aceita o homem individualmente, com seus gostos e opiniões, assim ele passa a ter diferentes atributos e a possibilidade de obter sucesso nessa organização capitalista. O princípio de individualismo considera que o homem é o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

A liberdade centra-se no poder de conseguir para si o maior progresso, isto é, o progresso do todo depende do individual. Conforme Frigotto (1998, p. 88) “o princípio fundamental é a liberdade de mercado, pois este é o único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos” (FRIGOTTO, 1998, p. 88).

---

<sup>5</sup> O Consenso de Washington foi resultado de uma reunião, realizada em 1989 nos Estados Unidos, com funcionários do governo norte-americano e organismos financeiros internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento), com o intuito de fazer uma avaliação das políticas econômicas implantadas (BATISTA, 1994).

Diante dessa realidade, a propriedade é compreendida como direito do homem, e todo aquele que trabalha pode adquiri-la. Assim, a palavra propriedade adquire novos sentidos na sociedade contemporânea:

1. a propriedade reduzida à idéia de propriedade material;
2. a propriedade como direito a excluir a outros do usufruto de algo;
3. a propriedade como direito exclusivo de usar e dispor de algo, o direito de vendê-lo ou aliená-lo;
4. a propriedade como direito a coisas (inclusive àquelas que geram alguma renda (GENTILI, 1998, p. 241).

A propriedade passa a ter conotação puramente econômica, mercadológica, um direito individual, que evidencia a desigualdade entre as pessoas. Assim, o neoliberalismo econômico “[...] acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos, inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça” (MORAES, 2002, p. 3).

Para priorizar esse mercado, há a necessidade de incentivar a criação de empresas privadas por meio da redução de tributação e também da diminuição da carga fiscal.

A intervenção do Estado é inibidora do progresso, quando intervém sobre os empreendedores para preservar o bem público; como deformador do mundo do mercado, ao proteger os direitos dos trabalhadores (MORAES, 2002). Por isso, defende-se a ideia do Estado Mínimo, ou seja, a participação do Estado somente para os interesses do capital.

Frigotto (1998, p. 83) explica que o neoliberalismo defende que o “[...] setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Por isso, o Estado deve ser Mínimo, e todas as conquistas dos trabalhadores relacionadas ao emprego, à saúde, à educação devem ser anuladas.

Com a defesa do Estado Mínimo e das privatizações, setores que favorecem a população em aspectos como saúde, segurança, educação passam a receber novos direcionamentos. O que deveria ser direito social

passa à caridade aos grupos em situação de pobreza. Nas palavras de Romero (2006, p. 71), “[...] as políticas de focalização determinam o rompimento dos próprios direitos universais [...] para destinar-se, especificamente, aos grupos de pessoas vivendo em situações mais emergenciais”.

A privatização, como expõe Moraes (2002) consiste na proposta neoliberal e pode ocorrer de diferentes formas: direta, transferindo às empresas privadas a propriedade e a gestão entre públicos; indireta, delegando a gestão, sem transferir a propriedade:

A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas e como um desperdício social enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno (TORRES, 1998, p. 115-16).

Com o objetivo de manter o mercado livre e com possibilidade de expansão, a intervenção do Estado, com a garantia dos direitos sociais visando ao bem público, é compreendida como empecilho para tal crescimento. Desta forma, “[...] a diminuição da ‘interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados’ responde pela grande tônica que orienta a doutrina neoliberal, ou seja, a necessidade do mercado permanecer livre para ampliar-se” (ROMERO, 2006, p. 70).

Um elemento fundamental à compreensão do desenvolvimento do neoliberalismo, como pontua Torres (1998), é a globalização do capitalismo. Esta nova economia global, guiada pelo neoliberalismo, permite que a produção ocorra em qualquer local do planeta, pois busca uma forma de trabalho barato, treinada e políticas que favoreçam seu crescimento. Esta mundialização do capital possibilitou uma economia voltada à competitividade, entretanto, essa concorrência exacerbou “[...] todas as tendências à desigualdade que haviam sido contidas com dificuldades, no decorrer da fase precedente” (CHESNAIS, 2001, p. 12); tais diferenças, necessárias para o crescimento da competitividade, para o lucro do capitalista.

A globalização veio responder a uma reestruturação da economia mundial, na qual se passou de organização rígida para nova organização denominada acumulação flexível que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, mercados e produtos.

Para que a acumulação se tornasse flexível, o capital investiu em tecnologia possibilitando que houvesse transformação na forma e no conteúdo do trabalho, com a diminuição de pessoas para o trabalho especializado e a demissão dos que não são necessários. O intuito é manter somente o quadro de pessoas indispensáveis ao trabalho rotineiro, e os demais serem contratados temporariamente, fazendo com que o lucro aumente, pois os encargos não precisam ser pagos, já que não há contrato de trabalho. Harvey (2003, p. 144) pontua que “[...] a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir ao máximo o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”.

Outro fator que evidencia a contribuição da automação flexível ao desenvolvimento do neoliberalismo consiste no fato de que, com a informatização do processo de produção e consumo, ocorre o desemprego em massa. Com o desemprego, há o enfraquecimento dos sindicatos, por causa da mão-de-obra excedente, que funciona como um exército de reserva, diminuindo, desta forma, a pressão dos sindicatos por salários melhores. Este foi um fator vital para a globalização, pois, com a informatização, a produção pode ocorrer em qualquer local do mundo – principalmente onde há aumento das taxas de lucro. Torres (1998, p. 119) explica:

Estas mudanças na composição global do trabalho e do capital são realizadas quando há abundância de mão-de-obra e diminuem os conflitos entre trabalho e capital. O aumento do número de trabalhadores sem carteira assinada está associado também ao aumento da competição internacional e às convicções da classe trabalhadora e dos sindicatos de que não se pode pressionar excessivamente as empresas, buscando mais e melhores benefícios sociais e/ou salários, não só pela abundância de mão-de-obra mas também porque, se o nível de rentabilidade da empresa diminui no contexto altamente competitivo e transnacionalizado do capitalismo, perdem-se postos de trabalho e se acelera a migração de capital de mercados regionais dos países do capitalismo avançado para os mercados globais do capitalismo internacional [...].

A informatização do processo produtivo, que possibilita a globalização, requer que um mesmo trabalhador opere duas ou mais máquinas, saiba um pouco de inglês para poder comandá-las, seja criativo, atenda de imediato as novas exigências, tendo desenvoltura na comunicação e nos relacionamentos, sobretudo virtuais. No entanto, por mais que se pense que, nesta forma de trabalho, o homem desenvolve suas potencialidades, o trabalho não deixou de ser labuta (FERRETI, 1996). O saber necessário ao trabalho continua sendo de caráter marcadamente técnico, tornando o indivíduo um acessório da máquina.

A educação, anteriormente formadora da disciplina, agora necessita formar “[...] trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mas criativa [...]” (TORRES, 1998, p. 120). A educação, anteriormente compreendida no campo político e social, passa a fazer parte do campo econômico, seguindo os seus ditames.

Para Lima (2007), a educação no neoliberalismo serve para preparar os alunos para a competitividade no mercado nacional e internacional e, também, para transmitir ideias da excelência do mercado livre e da livre iniciativa:

[...] as políticas neoliberais para a educação preconizam a lógica do mercado, como uma relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade; que a ação do Estado se reduz a garantir, apenas, uma educação básica geral, liberando outros níveis de ensino do sistema às leis do mercado e, que o extremo individualismo, proposto por este modelo, não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social (LIMA, 2007, p. 51).

A escola pública passa a ser vista como dispensável, um gasto para o poder público, defendendo-se que a educação é uma mercadoria. Nas palavras de Gentili (1998, p. 244):

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.

Para que a educação possa ser aceita pela sociedade de forma privatizada, ocorrem ataques contra a escola pública, compreendida como instituição que oferece educação sem qualidade e má dirigida pelos diretores, professores e como desperdício de recursos públicos. Como afirma Silva (1996, p. 18), esta é outra característica do neoliberalismo que transforma as questões políticas e sociais em questões técnicas; assim, os problemas sociais e os educacionais não são compreendidos como resultado “[...] de lutas em torno da distribuição desigual de recurso materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”.

Embora possamos questionar a qualidade do ensino público em razão da atual situação educacional do Brasil, não se pode esconder que a proposta do neoliberalismo de maior qualidade na educação tem natureza política de tornar a educação em mais uma mercadoria. O que diferencia nossa avaliação da educação da avaliação neoliberal é o ponto de referência:

Na visão neoliberal, o ponto de referência para condenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo aqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas (SILVA, 1996, p. 25).

Silva (1996) defende que a educação pública se encontra nessas condições pela má gestão pública que paga mal os professores, que não oferece recursos suficientes à escola. Já, a escola privada oferece esta qualidade ao grupo que pode pagar: “[...] qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros” (SILVA, 1996, p. 20).

A educação neoliberal deve estar pautada na “qualidade total”, que não significa excelência no ensino e na pesquisa, formação de professores, alunos com profundo conhecimento científico, mas, um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, no qual o aluno é o consumidor do ensino e o professor aquele que prepara para o mercado de trabalho, em outras palavras, a educação deverá ser organizada nos moldes da organização do processo de trabalho.

Essa organização da educação está dirigida a um grupo de pessoas, às que podem pagar por ela, aos que passam a ter “[...] direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda (GENTILI, 1998, p. 243).

Para Silva (1996), a privatização da educação ocorre quando entregamos a educação à iniciativa privada e, também, quando se faz a educação pública nos moldes empresariais. Uma das formas de se realizar esta privatização “pública” foi o repasse aos pais, pelo Estado, de uma espécie de bônus, com o qual os pais poderiam escolher a escola para seus filhos. De acordo com o discurso neoliberal, tal prática faria com que as escolas buscassem melhorar a qualidade para se tornar competitivas.

Mais uma vez, a educação é pensada como mercadoria, que mantém a exclusão das camadas mais pobres, pois a escola passa a selecionar quem tem mais dinheiro e maior conhecimento para dar créditos à instituição e ser um chamativo para mais alunos. Com isso, há um grande número de alunos que continuarão em escolas consideradas ruins, aqueles que não se destacam, que apresentam dificuldades de aprendizagem e os que não têm recursos além dos obtidos por meio do Estado.

As universidades, na perspectiva neoliberal, precisam ser vistas como local de resultados, seguindo o modelo de empresa privada, ou seja, atenda às demandas do mercado e apresente produtos para a sua expansão. Assim, o conhecimento científico, com a globalização e o sistema de produção flexível, tornou-se uma possibilidade de vantagem competitiva e “[...] o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida, sob as condições que são elas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 2003, p. 151).

Apple (1996, p. 188) alerta que o neoliberalismo está cada vez mais dominando a universidade com:

A crescente polarização de classe e raça que determina a quais universidades os estudantes têm acesso (ou não têm acesso), os cortes nos financiamentos a programas “improdutivos” [...], a crescente pressão em favor da “eficiência” e de padrões mais altos, os apelos a um retorno a uma “cultura comum” e, acima de tudo, a crescente integração do ensino,

pesquisa e do financiamento universitário e muitas de suas outras funções ao projeto industrial e empresarial [...].

Essa realidade, de acordo com o autor, não está sendo questionada pela comunidade universitária que aceita tal imposição passivamente. A busca está em realizar pesquisas que possam ser financiadas, a participação efetiva em eventos; a conquista de um currículo; a divulgação de resultados que, por vezes, não primam por um conhecimento que vem do anseio do aluno, mas de uma imposição do mercado. Pode-se observar, portanto, que está ocorrendo um monopólio sobre a ciência: primeiro sob forma de patentes; depois, com o controle do processo da produção científica e atualmente com “[...] o desenvolvimento de instituições necessárias para a produção tanto do conhecimento científico quanto de pessoas com conhecimento e a integração dessas instituições ao sistema capitalista da indústria baseada na ciência” (APPLE, 1996, p. 194).

Para Brinhosa (2003), os investimentos são direcionados ao avanço tecnológico e não para melhorar a qualidade da educação da grande população. O intuito é preparar a população para enfrentar este sistema produtivo que dispensa o trabalhador em função da máquina, ou seja, se, por um lado, defende-se a produtividade, a competitividade e o avanço tecnológico, movidos pela globalização; por outro, a descentralização é a resposta para a educação pública.

A descentralização dos gastos na escola, a autonomia dada à educação escolar, “[...] passam a ser uma condição para que o Estado seja afastado da sua função pública e tenha suas responsabilidades em relação às políticas sociais minimizadas [...]” (BRINHOSA, 2003, p. 50). Com o discurso de que a descentralização dos gastos é uma forma de democratizar a educação, é retirada do Estado a responsabilidade de prover uma educação de qualidade, cabendo ao município a função de reverter a falta de recursos.

Os responsáveis pela disseminação, em âmbito mundial, de uma educação baseada no neoliberalismo, são organizações internacionais, ou seja, “[...] os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles integrados (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

Dentre essas organizações, destacamos o Banco Mundial e a UNESCO, que têm apresentado um grande esforço para a promoção de encontros e à formulação de declarações para estabelecer direcionamentos para que a inclusão escolar ocorra nos diferentes países.

## **2.2 As agências internacionais e as estratégias para a educação inclusiva**

Após os anos de 1990, na Argentina, no Brasil e no Paraguai, as políticas públicas educacionais foram organizadas tendo por base as discussões em âmbito mundial. As agências internacionais possuem influência direta ou indireta nas reformas que são efetivadas nos países, principalmente nos considerados em desenvolvimento, direcionando as políticas públicas aos diferentes setores, dentre eles, a educação escolar. Garcia (2008, p. 13) explica que “[...] a partir de 1990 [...] a idéia de universalização da educação básica ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre agências financiadoras e estados nacionais”.

Assim, as agências internacionais em estudo são o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pois estas têm se destacado na promoção de conferências e convenções internacionais com a defesa da educação inclusiva. O objetivo desta seção é mostrar quem são o BM e a UNESCO e a atuação na realidade do sistema educacional dos países da Tríplice Fronteira de cada uma dessas agências.

### **2.2.1 Banco Mundial (BM)**

O Banco Mundial oferece assistência técnica e financeira aos países em desenvolvimento, a fim de que, com projetos em diferentes áreas como educação, saúde, agricultura, estes possam diminuir a pobreza (BANCO MUNDIAL, 2010a). De acordo com Romminger (2004, p. 273):

O Banco Mundial surge com a criação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) durante a Conferência de Bretton Woods, em 1944, em resposta às

necessidades de promoção da reconstrução europeia no pós-guerra e o desenvolvimento das nações não desenvolvidas.

Naquela ocasião, delegados de 44 países, presentes nesta conferência, dentre eles do Brasil e do Paraguai, ainda não sabiam como nomeá-lo e queriam que a palavra “banco” fosse suprimida, pois não tinha, por exemplo, a função de receber depósitos; seu propósito era oferecer empréstimos aos governos, com juros inferiores dos praticados no mercado, direcionado aos países pobres. De acordo com Fonseca (1998)<sup>6</sup>, naquele momento, tanto o Banco Mundial como o Fundo Monetário Internacional encontravam-se:

[...] concentrados na reconstrução dos países europeus devastados pela guerra. Terminada a primeira tarefa, as duas instituições passaram a fomentar o desenvolvimento do Terceiro Mundo, mediante programas conjuntos de assistência técnica e financeira aos países.

Atualmente, o Banco Mundial é composto por cinco instituições associadas: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); a Corporação Financeira Internacional (IFC); a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

Cada uma destas instituições possui uma função diferente, sintetizadas no Quadro 1:

#### Quadro 1 – Função das Instituições Associadas ao Banco Mundial

BIRD: realiza empréstimos, doações, serviços de acessória aos países-membros medianos e pobres para propiciar o desenvolvimento sustentável e lutar contra a pobreza.

AID: oferece doações e créditos livres de interesse aos 81 países mais pobres do mundo. Os recursos e assistência técnicas são para apoiar as estratégias de cada um destes países na luta contra a pobreza.

IFC: promove o crescimento nos países em desenvolvimento, mediante o investimento do setor privado, a mobilização do capital privado nos mercados financeiros nacionais e internacionais e a prestação de serviços de assessoria às empresas e governos.

---

<sup>6</sup> Artigo retirado da Internet e não possui paginação.

AMGI: ajuda a estimular o investimento estrangeiros nos países em desenvolvimento, mediante garantias contra expropriação, descumprimento de contratos, guerras e greves.

CIADI: proporciona um ambiente de confiança entre os governos e os investidores, solucionando as divergências entre eles.

Fonte: <http://www.worldbankgroup.org/es/>. Conteúdo resumido

Embora as cinco instituições façam parte do Banco Mundial, quando se fala em Banco Mundial, está se referindo ao BIRD e a AID: “[...] o BIRD centra suas atividades nos países de ingresso mediano e os países pobres com capacidade de crédito, enquanto que a AID ajuda os países mais pobres do mundo” (BANCO MUNDIAL, 2010a). Os outros organismos auxiliam neste trabalho.

Dados atualizados mostram que o BM conta com 187 países membros, o número de ações dependerá do tamanho da economia que o país apresenta: “Os Estados Unidos são o maior acionista com direito a 16,41% dos votos, seguido pelo Japão (7,87%), Alemanha (4,49%), Reino Unido (4,31%) e França (4,31%). Os demais votos são distribuídos entre os outros países-membros” (BANCO MUNDIAL, 2010a).

Robert B. Zoellick é o presidente do Banco Mundial desde 2007, e sua diretoria é composta por 24 diretores executivos. Os diretores executivos são nomeados da seguinte forma: “Os cinco maiores acionistas (Alemanha, Estados Unidos, França, Japão e Reino Unido) designam individualmente um diretor executivo e os outros países-membros são representados por 19 diretores executivos” (BANCO MUNDIAL, 2010a).

Felix A. Camarasa, um dos diretores executivos, representa a Argentina, o Paraguai, a Bolívia, o Chile, o Peru e o Uruguai. Carolina Rentería é a diretora executiva para o Brasil, a Colômbia, o Equador, as Filipinas, o Haiti, o Panamá, a República Dominicana, o Suriname e Trinidad e Tobago. O Brasil tem uma cota de 2,03% do sistema de voto; a Argentina, 1,10%; e o Paraguai, 0,09% (BANCO MUNDIAL, 2010a).

Como podemos observar, o capitalismo que preconiza a desigualdade como algo natural, reforça essa desigualdade até mesmo nas decisões acerca da distribuição de renda para os projetos destinados aos países pobres. Os países detentores do capital possuem o poder de decisão por ter uma

porcentagem maior no sistema de voto. Em outras palavras, são os países ricos que decidem o destino dos empréstimos realizados pelo BM.

No decorrer da história do BM, diferentes foram os objetivos de seus empréstimos. Em poucas palavras, podemos dizer que, nos meados dos anos 40 do século XX, os recursos do BM foram destinados à reconstrução dos países europeus que haviam sido devastados pela guerra e para estabelecer programas de assistência aos países classificados como Terceiro Mundo. Nos anos 60, após a observação de que a maioria dos países pobres não alcançava níveis de desenvolvimento e apresentava grande índice demográfico e de pobreza, o BM centrou seus objetivos para a superação desse quadro. Nos anos 70, como não se conseguiu uma solução para a pobreza, o Banco incluiu o setor social nos seus créditos e, além disso, passou a defender a necessidade de um planejamento para o crescimento, tendo por princípio o limite ambiental e a limitação do crescimento das nações. A partir da década de 80, reforçou-se o controle das leis do mercado por meio das privatizações (FONSECA, 1998).

De acordo com Romero (2006, p. 86), a partir de 1990 o Banco Mundial “[...] passou a consolidar o exercício de uma atuação muito mais política do que propriamente no plano da concessão de empréstimos”. O Banco Mundial, passou a adotar um novo modelo de ação com:

[...] medidas voltadas para a redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional. Além das exigências na base econômica, o novo modelo organizacional do BIRD impõe as chamadas "condicionalidades" para os seus empréstimos, que incluem a participação do Banco na definição da política de longo prazo para os setores financiados. Assim, os critérios para a concessão de financiamentos têm permitido que o Banco influencie as agendas setoriais dos países (FONSECA, 1998).

A influência política do BM objetiva prevenir situações no nível político que poderiam colocar em risco a estrutura do próprio Banco. Para isso, deveria haver uma drástica diminuição da pobreza, e isso ocorreria com a capacitação das pessoas desse grupo. Neste quadro, o BM orientou no sentido de vincular

a educação ao desenvolvimento econômico passando a estabelecer suas metas para o referido setor.

As informações atuais revelam que o BM possui duas formas de préstimos: “[...] financiamentos para investimento em bens, obras e serviços, destinados a apoiar os projetos de desenvolvimento social e econômico em uma ampla gama de setores, e empréstimos de ajuste, que visam prestar assistência às reformas institucionais e de políticas” (BANCO MUNDIAL, 2010a). A sua atuação na política dos países fica explícita já nas formas de indicação para os financiamentos.

A educação, desde a década de 1960, é foco de preocupação do BM, que também apresenta estratégias para esta área. A prioridade para o ensino primário, a redução do papel do Estado, o apoio ao setor privado, e, a partir de 1990, a defesa da educação para todos tem sido a posição desta agência (FONSECA, 1998).

A Argentina, o Brasil e o Paraguai são países-membros do BM e possuem projetos financiados por ele. Em 20 de setembro de 1956, a Argentina tornou-se o 59º membro do BM (BANCO MUNDIAL, 2008). Em 2009, o BM aprovou nova Estratégia de Aliança com o País (EAP) que se estenderá até 2012, com o financiamento de projetos, na Argentina no valor de US\$ 3,300 milhões cujos objetivos são:

- Melhorar a infra-estrutura para evitar entraves na competitividade e sustentar o crescimento a médio prazo e a diminuição da pobreza.
- Melhorar a competitividade, qualidade e produção pecuária e as exportações agrícolas.
- Atender ao crescente problema da degradação dos recursos naturais.
- Consolidar e expandir o progresso na redução da pobreza através do aumento da renda familiar e integração dos grupos marginalizados no mercado de produção.
- Consolidar as melhorias nos indicadores de saúde.
- Reforçar a eficácia, eficiência, transparência e responsabilização no setor público.
- Expandir a gestão baseada no desempenho e melhorar a qualidade dos gastos públicos, melhorar a prestação de serviço e confiança nas instituições (BANCO MUNDIAL, 2010a).

No momento da referida pesquisa, a Argentina contava com 34 projetos em desenvolvimento, com um total de US\$ 5.842 milhões do BM. Os projetos abrangem áreas da agricultura, saúde, meio ambiente, educação, infraestrutura, mercado laboral e proteção social.

Na educação, o BM está financiando o projeto “Melhoria da Educação Rural”, proposto em 2005 e que se estendeu até 2011, com o objetivo de formar professores, adquirir equipamentos e materiais didáticos e também de construir outras escolas no interior do país.

Em 14 de janeiro de 1946, o Brasil tornou-se o 32º membro do BM, que financiou US\$ 44,8 bilhões para projetos governamentais no País, com mais de 360 operações financiadas. O Brasil é o maior parceiro do BIRD, pois apresenta o maior número de projetos e o maior volume de financiamentos.

No Brasil, o BM tem a missão de promover o crescimento sustentável a longo-prazo e também desenvolver oportunidades para a população, ou seja, auxiliar o país no alcance de seus objetivos. Para isso, muitos projetos estão sendo atualmente executados, como mostram os dados do Banco Mundial (2010a):

Em setembro de 2010, havia 64 projetos ativos financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) em atividade no Brasil, totalizando US\$ 10.4 bilhões alocados. Outros 18 projetos do Fundo Ambiental Global, de financiamento de carbono e em garantias também estavam ativos, totalizando US\$ 462.77 milhões em doações e garantias.

Os investimentos são na área da educação, saúde e proteção social como o programa Bolsa Escola, dentre outros. Com o Nordeste, já são mais de vinte anos de parceria na busca da redução da pobreza. Alguns destes projetos estão relacionados à educação, conforme demonstra o Quadro 2:

Quadro 2 – Alguns projetos financiados pelo Banco Mundial no Brasil

<b>Programa Bolsa Família FED</b>	<b>Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública PE</b>	<b>Proacre AC</b>
Financiamento: US\$ 572,2 milhões Aprovação: 17 de junho de 2004 Ministério do Desenvolvimento Social Apoio à consolidação e racionalização das transferências condicionais de renda, e na redução de duplicações e lacunas na cobertura do Bolsa Família. Melhoria dos mecanismos de identificação da população a ser beneficiada pelo Programa. Desenvolvimento de um sistema de monitoramento e avaliação.	Financiamento: US\$ 154 milhões Aprovação: 14 de abril de 2009 Secretaria de Educação de Pernambuco Melhoria da infraestrutura e dos equipamentos escolares, assim como a qualidade e a disponibilidade de professores. Modernização e operacionalização do sistema de monitoramento de estudantes e implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).	Financiamento: US\$ 120 milhões Aprovação: 18 de dezembro de 2008 Secretaria de Planejamento do Acre Fornecimento de serviços básicos de saúde, educação e extensão agrícola para comunidades isoladas. Promoção de inclusão social e econômica em áreas rurais e apoio à capacidade de empreendimento em comunidades urbanas de baixa renda.

FONTE: <http://siteresources.worldbank.org>

Em 28 de dezembro de 1945, o Paraguai tornou-se membro do BM, fazendo parte dos 28 primeiros países-membros deste banco. De 2009 a 2013, serão US\$ 500 milhões para a realização de projetos com os objetivos: “Modernização da administração pública; igualdade e oportunidades para os grupos menos favorecidos; geração de emprego e crescimento econômico sustentável” (BANCO MUNDIAL, 2010a). As informações atuais revelam que os projetos realizados no Paraguai em parceria com o BM envolvem as áreas de infraestrutura, desenvolvimento rural, modernização do setor de água e de saneamento, e de apoio ao setor público.

Atualmente o Banco Mundial organiza uma nova estratégia setorial de educação para o período de 2010 a 2020. Por meio de consulta a 26 países sobre como o BM pode melhorar sua atuação na educação, publicou recentemente uma versão preliminar da Estratégia de Educação 2020:

A nova estratégia educativa do Banco Mundial tem como objetivo aumentar a eficiência dos recursos do Governo e apoiar o financiamento para a educação. Através da assistência operacional, financeira e técnica, o Banco Mundial

respaldará as iniciativas dos países para fortalecer seus sistemas educativos e, como parceiro para o desenvolvimento a nível mundial, ajudará a desenvolver uma base de conhecimentos de dados e lições de alta qualidade fundada em investigação e prática, com a finalidade de apontar políticas, inovações e investimentos futuros<sup>7</sup> (BANCO MUNDIAL, 2010b, p. 3).

Nas novas estratégias mantém-se a posição do BM em atuar como agência financiadora de projetos, em especial na área da educação e, como definidora de políticas a serem adotadas. A versão definitiva do referido documento está prevista para ser publicada em fevereiro de 2011 (até presente momento não foi publicada).

O documento intitulado *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Education Strategy 2020* (BANCO MUNDIAL, 2010c), apresenta um quadro que mostra como as estratégias do BM para educação foram mudando nos últimos anos; da preocupação com educação de qualidade para todos à aprendizagem de todos, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Foco das Estratégias do Banco Mundial para a Educação

Ano	2000	2005	2020
<b>Objetivo</b>	Educação de qualidade para todos.	Educação para todos e educação para a economia do conhecimento.	Aprendizagem para todos.
<b>Prioridades ou temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação básica (aos mais pobres, as meninas);</li> <li>• Intervenções precoces (desenvolvimento infantil, saúde na escola);</li> <li>• A reforma sistêmica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar a educação numa perspectiva nacional;</li> <li>• Adotar uma abordagem setorial ou global;</li> <li>• Tornar os resultados mais orientados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em nível nacional, para fortalecer os sistemas de educação para alcançar resultados;</li> <li>• Em nível global, para desenvolver uma base de conhecimento de alta qualidade na educação.</li> </ul>

FONTE: <http://siteresources.worldbank.org>

<sup>7</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “La nueva estrategia educativa del Banco Mundial apunta a incrementar la efectividad de los recursos del Gobierno y apoyar el financiamiento para la educación. A través de la asistencia operativa, financiera y técnica, el Banco Mundial respaldará las iniciativas de los países para fortalecer sus sistemas educativos y, como asociado para el desarrollo a nivel mundial, ayudará a desarrollar una base de conocimientos de datos y lecciones de alta calidad fundada en investigación y práctica, con el fin de apuntalar políticas, innovaciones e inversiones futuras” (BANCO MUNDIAL, 2010b, p. 3).

Em particular, acerca da educação inclusiva, o Banco Mundial publicou, em 2006, um artigo, em uma série especial sobre a educação para todos na América Latina e no Caribe, intitulado *Educación para todos: la inclusión de los niños con discapacidad*, de autoria de Susan Peters.

A educação para todos tem sido, desde 1990, a meta preconizada pelas agências internacionais. Com ênfase ao acesso e à permanência de todos os alunos na escola, a educação inclusiva, cujo princípio consiste em que todas as crianças aprendam juntas, ganha destaque.

O artigo anteriormente mencionado pontua que a deficiência pode ser o fator que mais exclui as crianças da educação escolar, sendo preciso uma mudança nesta realidade, ou seja, uma educação integrada na qual se:

[...] equipem as escolas comuns e correntes para que reconheçam e respondam as necessidades dos diversos alunos, incluindo aqueles que tem sido tradicionalmente excluídos, tanto do acesso a escola como de uma participação igualitária nela<sup>8</sup> (PETERS, 2006, p. 2).

Além da organização da estrutura da escola, Peters aponta que é preciso que se observem as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes, propiciando sua atuação na vida social e que a escola e os professores acolham e promovam o desenvolvimento de todos os alunos. Algumas medidas são pontuadas para auxiliar os alunos com deficiência no processo de inclusão tais como:

1) estratégias de capacitação para docentes e administradores, em serviço e durante as etapas de estudo; 2) centros de recursos centralizados, programas de extensão e cooperativas; 3) mobilização e capacitação de pais e mães como recursos; e 4) colaboração multissetorial e melhoramento das capacidades dos programas de reabilitação baseados na comunidade<sup>9</sup> (PETERS, 2006, p. 2).

---

<sup>8</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] equipan las escuelas comunes y corrientes para que reconozcan y respondan a las necesidades de diversos estudiantes, incluidos aquellos que han sido tradicionalmente excluidos, tanto del acceso a la escuela como de una participación igualitaria en ella” (PETERS, 2006, p. 2).

<sup>9</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “1) estrategias de capacitación para docentes y administradores, en el servicio y durante las etapas de estudio; 2) centros de recursos centralizados, programas de extensión y cooperativas; 3) movilización y capacitación de padres

Em relação à atuação do BM na educação inclusiva, Peters (2006) ressalta que o apoio tem sido modesto, pois a referida agência, naquele momento, financiava 25 projetos de educação primária e sete projetos de secundária os quais envolviam temas para pessoas com deficiência.

Outra publicação, realizada pela Alemanha e financiada pelo BM, trata especificamente da pessoa com deficiência, tem como autores Ursula Miller e Stefanie Ziegler e intitula-se *A Dimensão Inclusiva do PRSP* (Documento de Estratégia para a Redução da Pobreza), conceito desenvolvido pelo BM e pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), em 1999, com o objetivo de “[...] levar os países de baixo rendimento e altamente endividados a desenvolver e formular um plano nacional para reduzir a pobreza e melhorar as condições de vida dos seus cidadãos” (MILLER; ZIEGLER, 2006, p. 6). Com o estabelecimento deste projeto, o país pode ter sua dívida com o BM reduzida e também obter novos créditos e empréstimos.

Miller e Ziegler (2006, p. 8) destacam que a deficiência pode ser “[...] vista como causa e consequência da pobreza”, uma vez que a pessoa com deficiência encontra muitas barreiras, sejam elas, financeiras, materiais e também falta de justiça e de igualdade de oportunidades. Uma em cada cinco pessoas mais pobres do mundo apresenta alguma deficiência, pois possuem:

- condições de vida precárias relativas a habitação, abastecimento de água e saneamento, trânsito e condições de trabalho;
- ausência ou inacessibilidade a cuidados médicos e reabilitação adequados (devido a barreiras ambientais e/ou monetárias);
- restrições de acesso à educação e ao emprego;
- exclusão da vida social: as pessoas com deficiências muitas vezes não têm acesso a lugares públicos por causa das barreiras físicas e não podem participar das tomadas de decisões políticas (MILLER; ZIEGLER, 2006, p. 68).

Em relação, exclusivamente, à educação, esse artigo ressalta que somente 1 a 2% das crianças que têm deficiência, nos países em desenvolvimento, frequentam algum tipo de escola. Uma solução de “baixo

---

y madres como recursos; y 4) colaboración multisectorial y mejoramiento de las capacidades de los programas de rehabilitación basados en la comunidad” (PETERS, 2006, p. 2).

custo” para que todas as crianças possam ter acesso à educação, dizem as autoras, é uma escola inclusiva. E continuam, “[...] para tanto, são necessárias modificações nas infra-estruturas e nos currículos, assim como na formação dos professores” (MILLER; ZIEGLER, 2006, p. 73). No entanto, apenas apontam a necessidade de modificações e não abordam como fazê-las, não discutem possíveis formas de atuação para essa nova organização da escola regular e nem de como a educação inclusiva pode ter um baixo custo.

No decorrer desta pesquisa, em junho de 2011, a Organização Mundial de Saúde em parceria com o Banco Mundial, lançou o *World Report on Disability*, um relatório acerca de deficiência com o objetivo de dar subsídios à criação de políticas públicas e programas que visem à implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>10</sup>.

O referido relatório ressalta que, em todo o mundo, há mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência e destes, entre 93 a 150 milhões, são crianças de zero a 14 anos. O Sétimo capítulo, destinado à educação, pontua que muitas pessoas, crianças e adultos, com deficiência, não possuem oportunidades de atendimento educativo e que “[...] esta situação começou a mudar somente quando a legislação passou a exigir a inclusão das crianças com deficiência nos sistemas de educação<sup>11</sup>” (WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 205).

Esse documento defende que a educação das pessoas com deficiência seja realizada em escolas inclusivas, pois compreende que a “[...] educação inclusiva é central na promoção de sociedades inclusivas e equitativas<sup>12</sup>” (WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 206). Reafirmam três razões, apontadas pela UNESCO para que a educação inclusiva aconteça: a educacional que traz benefícios a todas as crianças ao aprenderem juntas; a social, pois ao aprenderem juntas se criará uma sociedade mais justa e sem discriminações; e o econômico, pois ao estarem no mesmo ambiente acarretará em um custo menor.

---

<sup>10</sup> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é abordada na página 74.

<sup>11</sup> No texto original, em inglês, lê-se: “The situation began to change only when legislation started to require including children with disabilities in educational systems” (WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 205).

<sup>12</sup> No texto original, em inglês, lê-se: “Inclusive education is thus central in promoting inclusive and equitable societies” (WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011, p. 206).

Perguntamo-nos: apenas a proximidade das crianças garantiria a criação de uma sociedade mais justa e sem discriminações? Um custo menor, como o documento indica, proporciona a possibilidade de inclusão?

No relatório ainda são discutidas algumas barreiras à implantação da educação inclusiva, com destaque para a política e os recursos inadequados; depois, a realidade da escola é abordada demonstrando que existe a necessidade de flexibilização no currículo, de uma formação dos professores voltada ao atendimento à criança com deficiência, fazer as mudanças necessárias para que se torne possível a acessibilidade, além de se controlar a violência e *bullying*, dos quais as pessoas com deficiência são vítimas quando adentram às escolas regulares.

Por fim, trazem algumas conclusões e recomendações para que a educação inclusiva seja efetivada em todas as escolas. Dentre as soluções apresentadas destacamos: o desenvolvimento de uma política clara que dê suporte à educação inclusiva; investimentos para mudanças necessárias na infraestrutura das escolas e na formação de seus professores; envolver a comunidade neste processo e ter a participação da criança com deficiência nas decisões sobre sua própria educação (WORLD REALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011).

Frente ao exposto, podemos concluir que o Banco Mundial tem função relevante nos países-membros, dentre eles, a Argentina, o Brasil e o Paraguai, atuando com empréstimos para o desenvolvimento de projetos e determinando a política nacional, inclusive na questão educativa, ou seja, representa um instrumento organizado para monitorar e direcionar projetos nos países signatários com a finalidade de manutenção do capitalismo.

O financiamento é apenas para a realização de medidas compensatórias de alívio da pobreza e não tem finalidade de discutir a real causa das diferenças sociais. Possui filiação com a proposta neoliberal, pois “[...] aponta que os problemas sociais são fruto do precário crescimento social, político e econômico dos países em desenvolvimento” (CRUZ, 2003, p. 63). Assim, reconhece que o Estado necessita manter suas funções mínimas, na provisão das garantias de educação, saúde e infraestrutura.

## 2.2.2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Em 16 de novembro de 1945, a UNESCO foi constituída em uma conferência que reuniu 37 países que pretendiam fundar uma organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. Sua constituição entrou em vigor em 04 de novembro de 1946 com a ratificação de 20 países, dentre eles, o Brasil. Tem como missão “[...] contribuir para a construção da paz, da erradicação da pobreza, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural através da educação, ciências, cultura, comunicação e informação” (UNESCO, 2010).

Ao todo são, 193 estados-membros, inclusive os países em estudo. A UNESCO possui dois órgãos orientadores: a Conferência Geral e o Conselho Executivo. A Conferência Geral determina políticas e linhas de trabalho desta organização, por meio de uma reunião a cada dois anos com os representantes dos estados-membros. Já, o Conselho Executivo, que se reúne duas vezes por ano, prepara todos os trabalhos da Conferência Geral e também inspeciona se as decisões tomadas estão sendo efetivadas.

Tem como missão geral o combate à ignorância e possibilitar o acesso de todas as pessoas ao conhecimento produzido. Assim, “[...] quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 11).

A educação é compreendida como direito e como responsável pelo desenvolvimento humano e o fortalecimento do respeito ao outro, aos seus direitos e suas liberdades. Devido a grande desigualdade social, na qual há 900 milhões de analfabetos e 100 milhões de crianças sem escola, que a UNESCO direciona suas políticas educativas ao respeito pelo ser humano.

Com a preocupação em organizar uma educação voltada às necessidades sociais, uma das primeiras iniciativas desta agência foi a

elaboração do Relatório Faure, em 1972, documento elaborado por uma comissão<sup>13</sup> e com a direção de Edgar Fraure:

[...] foi resultado de amplos estudos conduzidos, incluindo o envio para todas as regiões do mundo de missões especiais para proceder à troca de idéias, visitas e reuniões com inúmeras instituições educacionais, estudos de documentos pertinentes e entrevistas com diversos especialistas de credibilidade internacional (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14).

Após esse documento, com as transformações sociais e a globalização, um novo estudo foi publicado pela UNESCO, o Relatório Delors, produzido por uma comissão<sup>14</sup> com a direção de Jacques Delors, no período de março de 1993 a janeiro de 1996.

O Relatório Delors, propõe uma educação que visa ao desenvolvimento de talentos e de potencialidades. Para isso, precisa ser organizada em quatro pilares: Aprender a Conhecer; Aprender a Viver Juntos; Aprender a Fazer; e Aprender a Ser<sup>15</sup>. Power (2002, p. 53), expõe que:

Aprender a conhecer implica aliar conhecimentos gerais relativamente amplos a oportunidades de estudar em profundidade um pequeno número de tópicos e desenvolver a capacidade e a motivação para aprender a aprender. Aprender a fazer envolve não apenas técnicas ocupacionais, mas, também, a competência para lidar com uma série de situações e para trabalhar em equipe. Aprender a conviver implica compreender os outros e suas culturas, dar valor à nossa interdependência e administrar conflitos com um espírito de pluralismo, compreensão mútua e paz. Aprender a ser implica o desenvolvimento pleno da própria personalidade e a capacidade de agir com autonomia, capacidade de julgamento e responsabilidade pessoal sempre maiores.

---

<sup>13</sup> “Participaram da Comissão, além de Faure, Felipe Herrero (Chile), Abdulzak Kaddoura (Síria), Henri Lopez (Congo), Arthur Petrovski (URSS), Majid Rqhnema (Iran) e F. Champion Ward (Estados Unidos da América)” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14).

<sup>14</sup> “Participaram da Comissão presidida por Jacques Delors: In'am Al Mufti, Isso Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Koran Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 18).

<sup>15</sup> Vale ressaltar que o objetivo é de apresentar alguns pontos do relatório, em especial, os pilares em que a educação deve estar pautada e não analisá-lo.

Com este norte para a educação, essa agência busca uma formação humana que vise à igualdade, em que se possa gradativamente “[...] alimentar dentro de cada indivíduo, as características de pensamento e de sentimento que os tornarão capazes de contribuir de forma significativa, conjuntamente como os demais, para a criação do melhor futuro global possível” (CAMPBELL, 2002, p. 33-34).

Em um mundo globalizado, com a competitividade acirrada, as diferenças são potencializadas, sendo preciso “[...] descobrir maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais possam conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura e aprender a compartilhar e a cuidar do nosso futuro comum” (POWER, 2002, p. 42).

A educação inclusiva também tem sido um eixo das orientações da UNESCO. Dentre as publicações nesta área, destacamos as *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos* (2005); *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009a); e *Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia* (2009b).

A UNESCO (2005) adverte que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo possuem alguma deficiência e, por isso, são excluídos da sociedade. Cerca de 80% destas pessoas são dos países em desenvolvimento. Pontua, ainda, que 140 milhões de crianças estão fora da escola, sendo, na sua maioria, meninas e crianças com deficiência.

Com esse quadro, a UNESCO defende a Educação para Todos (EPT) e esclarece:

*Educação para Todos* significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto significa criar condições nas escolas e nos programas de educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem propiciar um ambiente inclusivo, eficaz, simpático e acolhedor, saudável e protector (UNESCO, 2005, p. 7).

Para que tal inclusão ocorra, as orientações da UNESCO (2005) são para que os países voltem suas políticas a esta prática e aponta alguns documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção dos Direitos da Criança (1989); a Convenção da

UNESCO contra a Discriminação na educação (1960), dentre outros, para servir de base a uma política inclusiva.

A UNESCO compreende que inclusão escolar é reflexo de:

[...] um **processo** de atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estrutura, estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (UNESCO, 2005, p. 10-11).

A educação inclusiva, de responsabilidade do sistema regular de ensino, deve estar baseada em três princípios: educação gratuita e obrigatória; igualitária; e com qualidade nos conteúdos e estratégias. Os principais atores para o apoio a esta inclusão são “[...] os professores, pais, comunidade, autoridades escolares, orientadores curriculares, escolas de formação de professores e empresários na área da educação [...]” (UNESCO, 2005, p. 18).

A UNESCO (2009a) aponta razões para a inclusão tais como: a educativa; a social e a econômica. A razão educativa, por ser necessário uma educação que respeite a individualidade e, assim, beneficie a todas as crianças. A razão social é para se ter uma sociedade justa que respeite a diversidade. A razão econômica, por ser menos dispendiosa, ter escolas comuns que atendam a todas as crianças.

As crianças pequenas que apresentam alguma deficiência precisam de atenção especial, de atendimento educativo desde a primeira infância. Dados apresentados pela UNESCO (2009b) mostram que a taxa de mortalidade das crianças com deficiência chega a 80% e, ainda, que, nos países em desenvolvimento, cerca de 98% destas crianças não frequentam a escola.

Na primeira infância, a educação pode promover o desenvolvimento infantil, uma vez que 80% da capacidade cerebral da criança é constituída antes dos três anos de idade. A falta de condições provocada pela desatenção para com a criança nesta fase da vida pode causar danos para toda a vida. A UNESCO (2009b, p. 1) relata:

A má nutrição conduz ao retardo do crescimento, condição que combinada com um baixo nível de estimulação contribui ao baixo desempenho acadêmico de mais de 200 milhões de crianças menores de 5 anos que não alcançam seu pleno potencial de desenvolvimento<sup>16</sup>.

Assim, a UNESCO propõe a efetivação de políticas de investimentos para avaliações e intervenções precoces, oferecendo acesso à educação infantil e promovendo a educação inclusiva com o respaldo de especialistas de diferentes áreas. Em síntese, a UNESCO (2009a, p. 19) pontua que “[...] as políticas nacionais sobre a inclusão, os sistemas de apoio locais e as modalidades de planos de estudo e de avaliação adequados são importantes para o objetivo de criar o contexto necessário para a promoção da inclusão<sup>17</sup>”.

As diretrizes para as mudanças na direção de uma educação inclusiva estão em documentos internacionais tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração de Dakar (2000), dentre outros que serão abordados no próximo item desta seção.

No ano de 2010, foi publicado pela UNESCO (2010a) o informe intitulado Metas educativas 2021: desafios e oportunidades, no qual são destacadas as tendências sociais e educativas na América Latina no ano de 2010 e são tecidas as metas para a educação até o ano de 2021.

São apresentadas 11 metas gerais e 28 metas específicas a serem alcançadas pelos países da América Latina. A segunda meta trata especificamente da educação da pessoa com deficiência e registra: “Alcançar a igualdade educativa e superar toda forma de discriminação na educação”<sup>18</sup>; e a meta específica cinco: “Apoiar a inclusão educativa do alunado com

---

<sup>16</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “La mala nutrición conduce al retardo del crecimiento, condición que combinada con un bajo nivel de estimulación contribuye al bajo desempeño académico de más de 200 millones de niños menores de 5 años que no alcanzan su pleno potencial de desarrollo” (UNESCO, 2009b, p. 1).

<sup>17</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión” (UNESCO, 2009a, p. 19).

<sup>18</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación” e “Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y ayudas necesarias” (UNESCO, 2010b, p. 23).

necessidades educativas especiais mediante as adaptações e ajudas necessárias” (UNESCO, 2010b, p. 23).

Cada meta traz textos, de diferentes autores, que abordam as diferentes temáticas. A meta relacionada à educação inclusiva tem dois artigos: um que trata da educação dos indígenas; e o segundo, escrito por Renato Opertti, representante da OIE (Organização dos Estados Iberoamericanos) – UNESCO, que aborda a educação das pessoas com NEE. O autor destaca que a educação inclusiva permite discussões referentes à reflexão sobre os conceitos de equidade e qualidade; ao fortalecimento de políticas públicas para o atendimento de todos e todas; ao desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos e à planificação de políticas e recursos para um plano de desenvolvimento social e educativo mais amplo. Em suma, refere Opertti, que uma inclusão democrática:

[...] debería reflejar-se no fortalecimento de políticas públicas universais. Este universalismo debería, por um lado, vincular fortemente os temas de educação inclusiva com o desenvolvimento de uma formação cívica abrangente para fortalecer as democracias e a coesão social e, por outro lado, avançar para uma visão mais decididamente inclusiva, para garantir serviços de qualidade e atender a todas e todos<sup>19</sup> (UNESCO, 2010b, p. 58).

Assim, a educação inclusiva é defendida como a possibilidade de todas e todos terem acesso à cultura e de participar efetivamente da sociedade em que estão inseridos.

A Argentina, o Brasil e o Paraguai tornaram-se estados-membros da UNESCO em datas distintas: a Argentina, em 15 de setembro de 1948; o Brasil, em 04 de novembro de 1946; e o Paraguai, em 20 de junho de 1955 (UNESCO, 2010a).

Atualmente, no Brasil, com objetivo de alcançar a Educação para Todos, a UNESCO trabalha em cooperação com as iniciativas nacionais em

---

<sup>19</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] debería reflejarse en el fortalecimiento de las políticas públicas universalistas. Este universalismo debería, por un lado, vincular fuertemente los temas de educación inclusiva con el desarrollo de una formación ciudadana comprehensiva para afianzar las democracias y la cohesión social y, por otro lado, avanzar hacia una visión más decididamente incluyente, por la vía de garantizar prestaciones de calidad y de atender las todas y todos”<sup>19</sup> (UNESCO, 2010b, p. 58).

programas como o Bolsa-Escola, que oferece bolsas às crianças pobres; o projeto Abrindo Espaços, que abre as escolas nos finais de semana com atividades aos jovens; e Proformação, que se encarrega da formação de docentes. No Paraguai, desenvolve-se o “Plan Ñanduti”, parte do Plano Nacional de Educação para Todos, para o período de 2003-2015 (UNESCO, 2010a).

Embora haja realização de muitas pesquisas apontando a educação inclusiva como necessária à inclusão social da pessoa com deficiência, destacamos, que tanto a BM como a UNESCO são agências internacionais que interferem na política dos países com o intuito de defender a manutenção do capitalismo, na atual forma do neoliberalismo, com a participação mínima do Estado. Ferreira e Ferrreira (2004, p. 33) advertem:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula de ensino regular, sendo isso o suficiente.

Entendemos que, na visão destes organismos internacionais, a defesa pela inclusão de pessoas com deficiência está atrelada à economia, ou seja, que é muito mais barato criar escolas que atendam a todos os alunos, que investir em escolas diferenciadas com o suporte necessário as diversidades que se apresentam. Também se transfere do Estado para a escola a obrigação de incluir socialmente a pessoa com deficiência, não tendo que discutir as reais bases da desigualdade social. Certamente, não é esta a inclusão que buscamos e defendemos.

### **2.3 Breve histórico do processo de inclusão escolar**

A compreensão que se tem acerca da deficiência e às maneiras de tratamento da pessoa com deficiência está arraigada à forma de organização da sociedade e das necessidades que vão se colocando no decorrer da história da humanidade. É preciso recorrer ao processo histórico para compreender o

porquê da defesa pela educação inclusiva. Assim, de forma breve, vamos apontar as principais compreensões acerca da deficiência, guiadas pelos estudos de Pessotti (1984); Bianchetti (1995); Mazzotta (1996); Bueno (1993); e Jannuzzi (2004), para depois nos determos ao tema central, a inclusão escolar.

A pessoa com deficiência tem um histórico de abandono, preconceito, exclusão e rejeição. Em cada período histórico, o modo como se compreendia a pessoa com deficiência moldava o atendimento dispensado a ela, como pontuado no Quadro 4, ressaltando-se que muito do ranço dessa história perpetua em nosso tempo.

Quadro 4 – Histórico de Atendimento à Pessoa com Deficiência

<b>PERÍODO</b>	<b>COMPREENSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>ATENDIMENTO OFERTADO</b>
Época Antiga	Consideradas sub-humanas	Eliminadas ou abandonadas
Época Medieval	Filhos de Deus e donos de uma alma como as demais pessoas	Acolhidos de forma caritativa em conventos e igrejas
Época Moderna	A deficiência passa a ser comparada a uma doença e, por isso, passível de tratamento.	Surgimento das primeiras instituições especializadas voltadas a educação de surdos (1760) e cegos (1784) na França
Época Contemporânea	Pessoa capaz de aprender e de desenvolver suas capacidades.	Integração e inclusão em escolas regulares ou atendimento em instituições especializadas

FONTE: Pessotti (1984); Bueno (1993); Bianchetti (1995); Mazzotta (1996); Jannuzzi (2004)

Na época Antiga, com a sociedade primitiva, os homens eram nômades; como possuíam baixo desenvolvimento das forças produtivas e viviam da coleta de frutos, da caça e da pesca, necessitavam sempre buscar locais que oferecessem a possibilidade de sobrevivência. Neste contexto, a pessoa com deficiência era considerada um peso e era abandonada, como um processo de seleção natural, já que colocava em risco a sobrevivência do grupo.

Em muitas civilizações, como a espartana, por exemplo, o extermínio era inevitável. O indivíduo com deficiência era eliminado ainda criança, sendo considerado sub-humano, visto que suas diferenças eram contrárias aos

objetivos da perfeição e à valorização da estética e da beleza exigida pela sociedade bélica espartana.

Na época Medieval, houve a ascensão, o apogeu e o declínio da Igreja Católica. Com o Cristianismo, explica Pessotti (1984, p. 4), “[...] o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade”. Assim, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em conventos ou igrejas, onde podiam sobreviver em troca de pequenos favores. Eram considerados seres nos quais os milagres de Deus poderiam se manifestar e também uma forma de as demais pessoas praticarem a caridade.

A concepção que defendia a dualidade corpo-espírito contribuiu para a formação de uma concepção supersticiosa da deficiência: de um lado, considerava-se as pessoas com deficiência como seres humanos; e de outro, acusava tais seres de “[...] possessão demoníaca e, portanto, de serem diabólicos, reforçando a permanência dos mesmos em locais distantes do convívio com aqueles considerados normais, sob a proteção exclusiva da Igreja” (VIZIM, 2003, p. 57-58).

Com o fim do feudalismo e o nascimento do capitalismo, os costumes medievais sedem lugar à cultura moderna. Com a Idade Moderna, houve abertura para o estudo das ciências e voltou-se um novo olhar à pessoa com deficiência. Como explica Bianchetti (1995, p. 11), esta nova organização do mundo do trabalho com “[...] o gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia que garantirão um gradativo domínio do homem sobre a natureza” permitiu que a deficiência deixasse de ser considerada resultado de forças sobrenaturais e demoníacas, e passasse a ser compreendida como doença, desvio genético e hereditário.

O modelo biológico forneceu os primeiros pressupostos científicos à educação da pessoa com deficiência. A educação especial tem início no século XVI, com a educação da criança surda. Mas, como explica Bueno (1993, p. 58), “[...] esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente a criança surda, por não se desenvolver através da instituição escolar [...] e por envolver um número reduzido de deficientes”. Somente dois séculos depois, no século XVIII, foi considerado o marco da

educação especializada, com o surgimento de duas instituições públicas: o Instituto Nacional de Surdos, em 1760; e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos em Paris.

O início da época contemporânea foi marcada pela Revolução Francesa (1789), que possibilitou com seu ideal democrático a realização da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na Assembleia Nacional Francesa. Essa Declaração mostrou ao mundo a necessidade de uma educação voltada à pessoa com deficiência. Assim, muitas instituições foram surgindo e, juntamente com elas, formas diferenciadas de se ensinar. Neste sentido, ressalta Mazzotta (1996, p. 17),

[...] até o século XIX diversas foram as expressões utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Mesmo com diferentes Pedagogias, a perda do caráter educativo e a manutenção de um espaço de isolamento de exploração com a realização de trabalhos forçados foi sendo a realidade de muitas instituições especializadas; um exemplo a ser citado é o Instituto dos Jovens Cegos que se tornou uma espécie de asilo-oficina, no qual a mão-de-obra era o centro do processo e a escolarização ficava relegada a um plano inferior (BUENO, 1993). Esta realidade atendia às necessidades postas, pois, até o início do século XIX, as pessoas com deficiência precisavam de habilidade mínimas para participar do processo produtivo. Entretanto,

[...] com a aceleração do processo de industrialização e a exigência cada vez maior, de melhor nível de escolaridade para inserção no processo produtivo, passou-se a se preocupar paulatinamente com as possibilidades de melhor escolarização (BUENO, 1993, p. 74).

Trabalhos publicados na área médica, demonstrando a possibilidade de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, também influenciaram na qualidade de escolarização ofertada. O médico francês Jean M. Itard (1774-1838), como relatam Pessotti (1984) e Bueno (1993) foi grande influenciador da educação especial, pois desenvolveu um trabalho educativo com um menino

selvagem, encontrado em uma floresta, próximo a Aveyron, no início do século XIX. Por meio deste trabalho, intitulado *L'Education d'un homme sauvage*, publicado em 1801, procurou demonstrar a possibilidade de se tratar, treinar e reintegrar a pessoa com deficiência à sociedade.

Provavelmente, em razão de o tratamento de indivíduos com deficiência, naquele momento histórico, estar atrelado aos cuidados médicos, até hoje “[...] a autoridade médica sobre a educação é marca presente no cotidiano das escolas especiais em muitos países, principalmente do hemisfério sul [...]” (VIZIM, 2003, p. 60).

Com as duas Guerras Mundial, que marcaram a primeira metade do século XX, muitas pessoas ficaram com deficiências, sendo necessária o oferta de serviços a estas pessoas, assim, se iniciou o crescimento da luta pelos direitos humanos, e por volta da segunda metade desse século, o paradigma da institucionalização começou a ser criticado, iniciando-se um movimento denominado integração escolar, cujo alicerce era a normalização<sup>20</sup> (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

De acordo com Mendes (2006), o princípio de normalização tinha o pressuposto de que toda pessoa deveria ter direito a um modo de vida comum aos demais homens de sua cultura, com oportunidades para participar das mesmas atividades, ou seja, deveria se permitir que a pessoa com deficiência pudesse ter um ritmo de vida com participação no ambiente escolar, trabalhar, ter seus anseios respeitados, poder realizar projetos etc.

A referida ideia teve início no final de 1950, nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen e Nirje, “[...] quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual (MANTOAN, 1997, p. 145), princípio amplamente difundido na América do Norte e Europa.

---

<sup>20</sup> Anterior à concepção de inclusão, a integração consistiu em um movimento que entendia à necessidade de a pessoa com NEE ter a oportunidade de conviver com os demais membros do grupo social. Nesta concepção, no entanto, é o indivíduo que precisa se adequar ao ambiente social para que seja aceito: “A criança deficiente precisa da presença dos outros, mas uma presença que ela procura, às vezes, como meios inadequados. Para ser aceita, ela precisa ser aceitável, ou seja, possuir uma certa autonomia pessoal e não ficar fechada em comportamentos de oposição” (VAYER; RONCIN, 1989, p. 61).

O período entre 1960 e 1970 foi marcado por “[...] grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para inseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 389).

Com essas novas discussões, muitas foram as propostas para a integração do indivíduo com deficiência nas atividades da comunidade. Nos Estados Unidos, as práticas de integração foram consolidadas por meio de um movimento denominado *mainstreaming*, que recomendava a escolarização da pessoa com deficiência num ambiente normalizador, evitando lugares que os segregavam (OMOTE, 1999).

De acordo com Mendes (2006, p. 389) o *mainstreaming* pontuava alguns critérios para a inserção dos estudantes com deficiência:

- 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência em grupos escolares sociais de idades equivalentes.

O *mainstreaming* não previa alterações na organização da escola e nem de seu currículo, mas alguns serviços de apoio poderiam ser realizados como as salas de recursos e atendimento feito de forma parcial, na escola regular e na escola especializada.

A normalização foi amplamente questionada por ser compreendida como uma proposta que pretendia tornar as pessoas com deficiência o mais “normal” possível e não como uma teoria que almejasse o atendimento destas pessoas como ser humano com possibilidades de superação (MENDES, 2006).

Na perspectiva da normalização, em 1976, no Canadá, houve a proposta denominada Sistema de Cascatas, composto por níveis de integração, graduados de acordo com as necessidades das crianças:

- 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; e 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais (MENDES, 2006, p. 390).

A proposta era de que a pessoa que estivesse em um dos níveis pudesse ser colocada em outros à medida que suas necessidades fossem se

modificando, consistia em uma forma de permitir “[...] ao aluno transitar do ensino regular ao especial e vice-versa, ainda que isto raramente ocorra na prática, donde as críticas que recebe por supostamente mascarar o fracasso da escola que mantém segregados aqueles alunos com os quais consegue lidar” (GUHUR, 2003, p. 41).

Em tese, os resultados alcançados eram avaliados pela família, professores e gestores da escola. Alguns países também promoveram a normalização ou integração por meio de níveis, demonstrando que, nesse processo, não era defendida somente a inserção em classe comum, mas a necessidade de serviços de apoio (MENDES, 2006).

O sistema de cascata foi criticado, porque muitos acreditavam que se ocultava o fracasso da escola com o isolamento dos alunos que apresentavam dificuldades ou deficiências, visto que a integração realmente acontecia aos alunos que não desafiavam o sistema de ensino posto (MANTOAN, 1998).

Na década de 1980, houve um grande questionamento acerca das práticas integracionistas. Ficou claro que o sistema regular não se modificava para receber as pessoas com deficiência e, sim, sua permanência no ambiente em questão dependia exclusivamente de sua capacidade de adaptação. Nas palavras de Mendes (2002, p. 63), só participavam da integração escolar “[...] aqueles estudantes que conseguissem se adaptar a escola comum, portanto, sem modificações no sistema, sendo que aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos”.

Tais constatações deram início a um novo movimento em prol do atendimento educacional da pessoa com deficiência, a inclusão escolar. Embora muitos trabalhos pontuem que a inclusão escolar teve sua origem em um movimento mundial para o combate à exclusão, de acordo com Mendes (2006), este movimento teve seu começo nos Estados Unidos e depois foi expandido aos demais países. A autora ressalta que uma prova disso é a constatação do termo “inclusão” na literatura dos Estados Unidos enquanto a expressão “integração” era utilizada nos países da Europa.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) registram que, em 1986, foi lançada, nos Estados Unidos, a Iniciativa de Educação Regular (Regular Education Initiative – REI), com propostas de se fundir a educação especial com o ensino regular. Este debate intensificou-se no final de 1980, seguindo

uma tendência à inclusão escolar. No entanto, algumas iniciativas em resistir à inclusão continuavam ocorrendo, como o restabelecimento de escolas especiais.

Somente no início de 1990 a inclusão escolar foi amplamente defendida nos Estados Unidos e em outros países. Nos Estados Unidos, muitos artigos foram publicados, mostrando como a inclusão poderia ser efetivada<sup>21</sup>: os tribunais foram solicitados para julgar casos relacionados à inclusão e houve uma reestruturação da escola e do currículo escolar. Garcia (2008, p.13) destaca:

[...] a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada entre outros elementos, pelo consenso da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates.

Com a necessidade da universalização da escola, a inclusão escolar passou a ser defendida como uma educação de qualidade para todas as crianças, com deficiência ou não, no mesmo ambiente educativo. Assim, era preciso uma reformulação de currículos, avaliação, formação de professores e uma política que permitisse esse sistema. A inclusão, explica Mendes (2002, p. 64):

[...] estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas às diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Duas são as correntes na perspectiva da educação inclusiva: uma, defendendo a inclusão; e outra, propondo a inclusão total. O primeiro grupo apoia que a pessoa com deficiência seja matriculada em classes comuns, tendo a possibilidade de atendimento em instituições especializadas, ou seja,

---

<sup>21</sup> Para outros esclarecimentos, consultar: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. Embora existam críticas frente ao posicionamento destes autores em relação à inclusão, seus escritos contribuem para a compreensão do histórico do processo de inclusão neste país.

tais instituições são consideradas uma forma de viabilizar a inclusão; e o segundo, que sustenta a ideia de extinção destes serviços e a colocação de todas as crianças e jovens, independente de suas limitações, nas classes regulares (MORI, 2009).

Fuchs e Fuchs (1998) alertam que a inclusão total não está sendo bem-sucedida, principalmente porque desconsidera as reais necessidades das pessoas com deficiência, defendendo até mesmo a extinção das instituições especializadas. A esse respeito, Mendes (2002, p. 70) ressalta que a inclusão total é uma resposta “simplista e equivocada para um tema tão complexo”, e essa realidade pode ser muito perigosa, pois prevê o fechamento de programas e serviços de atendimento especializado e, conseqüentemente, o não custeio de programas desta natureza nas políticas públicas futuras.

Não se pode ignorar que há pessoas com deficiências acentuadas, altamente incapacitantes que precisam ser acolhidas, com o auxílio de profissionais de diferentes áreas, a fim de se reduzir suas limitações. Omote (2004, p. 7) explica que negligenciar “[...] a realidade biológica de condições incapacitantes, pode representar um retrocesso na concepção acerca das deficiências”. Neste contexto, é preciso, de um lado, lutar contra toda credence e mitos que inferiorizam a pessoa com deficiência; e, de outro, não ignorar as dificuldades e as necessidades que cada deficiência impõe ao sujeito.

Ferreira e Ferreira (2004, p. 32) pontuam que “[...] não se pode ignorar o risco agravado de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos [...]”. A reação da sociedade ocorre em atitudes as quais presenciamos luta de pais e professores para o não fechamento de escolas especiais. Embora a educação inclusiva seja um movimento internacional, guiado pelo neoliberalismo, num contexto de intensa exclusão, Guhur (2003, p. 53) adverte que é preciso dar um novo significado à inclusão, tentando responder aos seguintes questionamentos: “como pensar na inclusão escolar neste contexto? O que vamos ensinar nas escolas às pessoas com necessidades especiais com deficiência?”

A palavra inclusão passou a ser utilizada no dia-a-dia das pessoas, na política, em diferentes documentos ou nas pesquisas acadêmicas, no entanto,

como pontuam os autores Patto (2008); Sawaia (2002); Wanderley (2002), a exclusão é a prática que permeia a sociedade capitalista. É preciso, então, para entender a inclusão, questionarmos o que é a exclusão.

Muitos são os significados aplicados à exclusão. Como esclarece Wanderley (2002), alguns conceitos de autores franceses contemporâneos<sup>22</sup> são: desqualificação, desinserção e desfiliação. A desqualificação está ligada ao fracasso na integração social, tendo a pobreza como parte desse processo. A desinserção também está envolvida na não integração social, mas tem como fator o sistema de valores que são apregoados pela sociedade. A desfiliação, por sua vez, é a perda do vínculo com a sociedade. Wanderley (2002) também destaca o conceito do brasileiro Cristóvão Buarque de que exclusão é a apartação social, ou seja, expulsão não somente dos meios de consumo e dos bens de serviço, como do gênero humano. Dentre tantos conceitos de exclusão utilizaremos a síntese apresentada por Sawaia (2002, p. 9):

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A exclusão constitui um processo próprio da sociedade capitalista e é vivida por muitos. O não ter acesso aos bens produzidos, à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros aspectos, é fato no cenário atual, no entanto podemos observar um quadro pior que a exclusão, ou seja, uma inclusão marginal.

A inclusão marginal, de acordo com Patto (2008), é própria da sociedade capitalista que, primeiramente, exclui e, depois, inclui a seu modo, gerando degradação. As políticas de inclusão que estão postas respondem aos interesses dos que dominam, uma inclusão de pessoas no processo econômico para a reprodução do capital. Este fato, adverte a autora, é muito

---

<sup>22</sup> De acordo com Sawaia (2002), a literatura francesa de 1990 é a mais rica no debate sobre a exclusão.

perigoso, pois nos detemos à discussão da exclusão e deixamos de refletir acerca da precariedade da inclusão que está acontecendo.

Assim, podemos afirmar que vivemos um binômio inclusão/exclusão, a inclusão marginal, como pontua Patto (2008). Tal fato está presente no processo de inclusão escolar. Na defesa pela escola pública para todos, encontramos leis e programas governamentais que orientam que toda criança e adolescente devem estar na escola, mas o que realmente encontramos é uma escola nos moldes neoliberais, no qual o barateamento do ensino público é palavra de ordem, com escolas sucateadas, professores desmotivados e com baixos salários; salas de aula superlotadas. Neste cenário, podemos nos indagar: como realizar a real inclusão escolar de pessoas com deficiência, participantes do processo educativo?

Pesquisas realizadas por Omote (2004); Baptista (2006); Kassar (1995); Mendes (2002; 2006)<sup>23</sup>, dentre outros, discutem as possibilidades, as barreiras, enfim, a realidade necessária para que a educação inclusiva não seja somente um número nas estatísticas dos diferentes países.

A educação foi marcada pela dicotomia educação regular e educação especial e, conseqüentemente, por uma classificação, na qual os alunos, considerados normais, estariam na escola regular; e os que apresentassem alguma deficiência, na escola especial.

A educação e a educação especial foram sendo compreendidas como formas distintas (KASSAR, 1995). Ao se tratar a educação especial na sua especificidade, desvinculada da educação geral, algumas concepções equivocadas se arraigaram, tais como, a educação da pessoa com deficiência precisa ocorrer em ambientes segregados; a educação especial é um ensino menor, fragmentado, voltado às atividades cotidianas e não ao ensino de conteúdos científicos, citando apenas as mais comuns.

Assim, as questões relativas à deficiência, por muito tempo, afirma Omote (2004), ficaram restritas a profissionais da área da educação especial, de familiares e de amigos de pessoas com deficiência. No entanto, a partir de 1990, por causa dos movimentos internacionais, a proposta da inclusão

---

<sup>23</sup> Optamos em apresentar as abordagens sobre a educação inclusiva somente de autores brasileiros porque as análises sobre a inclusão escolar serão realizadas tendo como referência as entrevistas com os professores de Foz do Iguaçu, BR.

educativa abriu o leque para outros profissionais, em particular, professores do ensino regular, que começaram a receber alunos com NEE em sua sala de aula.

O primeiro fator que precisa ser destacado no processo em questão é a concepção de inclusão escolar que está sendo veiculada. Para Prieto (2002, p. 49), a educação inclusiva precisa ser “[...] compreendida como educação de qualidade para todos e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”.

O equívoco de se compreender que a criança com deficiência estaria automaticamente na inclusão escolar simplesmente pelo fato de estar presente na escola regular é o primeiro passo para que se perpetue o quadro histórico de exclusão. E, infelizmente, esta é a realidade em muitas instituições, nas quais os alunos que têm deficiência ficam na sala de aula regular, mas não participam do cotidiano da classe. A eles são destinadas atividades de pintura ou desenho, pois, no entendimento coletivo, não possuem capacidade de aprender e estão naquele ambiente somente para a socialização.

Mendes (2002, p. 68) explica que, embora haja leis que garantam a participação de pessoas com deficiência preferencialmente em classes regulares em escolas públicas, “[...] a mera inserção na classe comum não garante educação de qualidade, integração social e a conquista de uma educação inclusiva e, mais do que isso, de uma sociedade inclusiva”.

Como defende Omote (2004), acreditar que o objetivo da educação, ou seja, o de ensinar conteúdos de disciplinas específicas e garantir o domínio competente desse conhecimento pode possibilitar o pleno exercício da cidadania, necessita ser reafirmado.

Dessa forma, juntamente com a necessidade de uma nova compreensão do que seja a inclusão escolar, de que a função da escola não é mera socialização do aluno com deficiência, é imperioso que se compreenda que a pessoa com deficiência requer um ensino que atenda às suas necessidades.

Um grande engano que resulta na perpetuação da exclusão na escola consiste em acreditar que todos os alunos devem receber a mesma forma de ensino. A fim de completar a ideia anterior citamos Vigotski (1997) que afirma que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência está relacionado às possibilidades de acesso a métodos e recursos

direcionados às suas especificidades. O desafio da inclusão escolar, portanto, está em oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, mas em condições diferenciadas. As metas de aprendizagem precisam ser as mesmas, no entanto, com propostas educativas diferenciadas. Góes, apoiada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, explica:

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares [...]. Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento (GÓES, 2002, p. 105-6).

A escola deve promover a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento individual a todos os alunos. No caso dos alunos com deficiência, Vigotski (1997) adverte que o professor deve partir das capacidades existentes e possibilitar novos níveis de desenvolvimento, portanto necessário superar a antiga noção de que há limites estabelecidos no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Autores como Góes (2002; 2008); Anache (2008) e Victor (2008), apontam em seus escritos a relevância dos estudos dos autores da abordagem histórico-cultural para a educação da pessoa com deficiência. Em síntese, podemos pontuar algumas das principais contribuições desta perspectiva: o desenvolvimento psíquico como um processo dinâmico; a superação dos déficits por meio da compensação e a relevância da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos.

O desenvolvimento psíquico, ou seja, das funções psicológicas superiores (atenção, raciocínio, memória, imaginação, dentre outras) se constituem e se desenvolvem em cada ser humano nas relações sócio-culturais. Essas características humanas não se desenvolvem fora do âmbito dessas relações (VYGOTSKY, 1998)

Este desenvolvimento segue o mesmo percurso em pessoas com deficiência, assim, a depender das mediações que recebe, suas deficiências podem ser compensadas. Vigotski (1997), explica que juntamente com o déficit são dadas as possibilidades de desenvolvimento. Mas esta compensação

somente poderá acontecer se houver uma real necessidade de mudança, de superação por parte da criança e apoio social sistemático.

Amparada na perspectiva histórico-cultural, Bondezan (2004, p. 10-11), aponta que a relação professor/conhecimento/aluno tem uma destacada importância na reconstituição intrapsíquica de capacidades, inicialmente, intersíquicas, assim, “[...] a educação escolar precisa estar atenta tanto ao modo como essa reconstituição se dá, como à espécie de linguagem que a permeia”. Vigotski (1998a) e Luria (1979) explicam que a qualidade das capacidades psíquicas depende da qualidade das interações a que a criança é exposta e das quais participa. Kostiuk (1977, p. 55) explica que:

[...] o ensino exerce um papel ativo no desenvolvimento. Ao colocar os alunos perante as tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

A educação escolar tem um papel importante, primeiramente porque a aprendizagem promove o desenvolvimento e, também, porque a educação escolar pode possibilitar a superação de déficits das crianças com deficiência. Como participa Kostiuk (1977, p. 60),

O ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (KOSTIUK, 1977, p. 60).

Para que a escola promova o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, com deficiência ou não, além dos conhecimentos elencados, é preciso que haja modificações profundas em vários aspectos: formação de professores, estrutura física, organização do sistema de ensino e desenvolvimento de políticas públicas.

A formação do professor é fundamental para que a educação inclusiva aconteça. Os cursos de graduação para o Magistério devem propiciar a

formação inicial aos professores, pois, ao ingressar na escola, estes irão trabalhar com pessoas com diferentes necessidades. Nos cursos de Pedagogia, por exemplo, constatamos a oferta de uma disciplina de em média 68 horas que aborda o tema da educação especial ou educação inclusiva<sup>24</sup>, tempo insuficiente para o trabalho com alunos que apresentam NEE. Além da formação inicial, é imprescindível que o professor tenha acesso a uma formação continuada, que dê a ele suporte para que o ensino ofertado em sala de aula atinja todos os alunos. As secretarias de educação, por sua vez, devem promover cursos de capacitação aos profissionais da educação. Para além da formação inicial e continuada dos professores, é fundamental que o professor tenha condições para a realização de seu trabalho: salário digno, plano de carreira adequado, jornada de trabalho justa, número reduzido de alunos, professor auxiliar por sala, espaço para reflexão da ação pedagógica com incentivo ao desenvolvimento de pesquisas.

O ambiente educativo e, neste aspecto, a acessibilidade, é outro fator que precisa ser analisado para que a inclusão educativa ocorra. Padilha (2009, p. 12) observa a precariedade da organização do espaço físico nas escolas e alerta: “[...] parece que a escola para os pobres deve ser pobre e que a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que de longe atendem à real necessidade dos alunos”. Tais arranjos acontecem nas escolas regulares que recebem alunos com deficiência e, por vezes, nem ao menos isso, ficando a cargo do professor dar um “jeitinho” para que todos os alunos possam participar das atividades, em sala e fora dela. É elementar que seja feito um planejamento para o atendimento das necessidades educacionais da população. Para isso, a realização do levantamento das condições das instituições públicas de ensino é imprescindível, observando-se:

Levantamento do número, do tamanho e da localização das escolas públicas, seus contornos e seus diferentes entornos; conhecer em que condições físicas se encontram os prédios; e quais os materiais existentes e seus estados de conservação (PRIETO, 2002, p. 55).

---

<sup>24</sup> Para essa constatação, pesquisamos a grade curricular do curso de Pedagogia das grandes universidades do país como Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dentre outras.

Com tais informações, será possível prever as necessidades de reformas e de adaptações como rampas de acesso, calçadas, banheiros etc, para que todos os alunos possam ter acesso à escola e participar dos trabalhos efetivados no referido espaço.

Além das mudanças estruturais, os recursos pedagógicos também precisam ser disponibilizados. Atualmente, com o avanço tecnológico e científico, com pesquisas na área da deficiência, muitos são os materiais que podem e devem ser utilizados no ambiente educativo para facilitar o processo de aprendizagem. Podemos citar o computador com teclado adaptado para os alunos cegos, reglete, impressora braile, multiplano, computadores que operam com comando de voz, dentre outros.

O professor, juntamente com a equipe pedagógica, também pode fazer adaptações para que todos os alunos venham a realizar as atividades com o mesmo objetivo como, por exemplo, passar tinta relevo nos mapas, para que os alunos cegos possam senti-los, colocar guizos em bolas para as atividades lúdicas.

Com o processo de inclusão educacional, o professor sentiu-se desamparado e com uma grande dúvida: como dar conta de atender aos alunos com diferentes deficiências, sem conhecimento, sem recursos, com um número grande de alunos em aula? Certamente a inclusão escolar não irá acontecer, sem a urgente mudança nesse quadro. A inclusão escolar requer a implementação de novos projetos, Góes (2004, p. 74) pontua que [...] “sem alterar o delineamento do currículo e metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não vai responder ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes”.

O papel do professor conseqüentemente, torna-se fundamental para que a inclusão escolar ocorra, no entanto tal processo requer a mobilização da comunidade escolar e de toda a sociedade. Toda a população carece de instrução para aceitar as diferenças, e a comunidade escolar precisa estar atenta às necessidades e colaborar nas adaptações para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento a fim de que o aprendizado se efetive; entretanto de forma especial e primordial, há de se destacar o papel do Estado.

A promoção de políticas públicas transparentes garantiriam os direitos de todos à educação, com a previsão de orçamento para o custeio das

diferentes necessidades apontadas acima tais como professores habilitados, formação continuada, materiais adaptados, escolas acessíveis, bem como a implantação, desenvolvimento e manutenção de recursos educacionais especiais (PRIETO, 2002). Para que haja o aprimoramento dessas políticas públicas, é primordial a avaliação e o acompanhamento das intervenções realizadas com os alunos com NEE as quais devem acontecer guiados pelo compromisso de analisar se a aprendizagem realmente está se efetivando ou se os alunos estão somente num processo de socialização é primordial. Como adverte Prieto (2002, p. 57), “[...] é imprescindível a criação de instrumentos que avaliem a aprendizagem dos alunos e sinalizem as mudanças que devem ser implantadas para garantir a educação de todos”. Esta avaliação deve ir além de números e estatísticas e mostrar a realidade das escolas que se atribuem a qualificação inclusivas.

Enfim, é imperioso repensar o processo de inclusão escolar e sua real situação no contexto de cada escola, bem como as necessidades que são postas nas diferentes culturas, nos diferentes países, uma vez que, como veremos a seguir, o discurso internacional sobre inclusão educacional tem se mostrado uniforme, ou seja, não abrange a realidade de cada país.

## **2.4 Panorama mundial da inclusão educacional**

A inclusão educacional, nos diferentes países, tem sido apoiada nas conferências internacionais tais como Conferência Mundial de Educação para todos, em 1994; Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994; Convenção Interamericana para a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999; dentre outras, que têm como objetivo a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento:

[...] a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (GARCIA, 2008, p. 13).

A partir destas conferências com líderes de diferentes países alguns documentos legais foram organizados, a fim de assegurar direitos à igualdade e respeito às diferenças. Dentre estes documentos, destacam-se: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Declaração de Dakar (2000); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Declaração de Madrid (2002); e Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Elencamos, a seguir, no Quadro 5, os documentos internacionais organizados com o objetivo de proporcionar educação a todos.

Quadro 5: Documentos Internacionais para a Educação Para Todos

<b>DOCUMENTO (ANO)</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>ALGUMAS AÇÕES PROPOSTAS</b>
<b>Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)</b>	Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.	- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; - propiciar ambiente adequado à aprendizagem; - fortalecer alianças.
<b>Declaração de Salamanca (1994)</b>	Garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no quadro do sistema regular de educação.	- adotar medidas políticas e orçamentais para o desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos; - desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência em escolas inclusivas, estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com NEE, de modo descentralizado e participativo.
<b>Declaração de Dakar (2000)</b>	Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena; assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015.	- mobilizar a forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, com planos de ação nacionais de investimentos em educação básica; - desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional participativos; - criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e eqüitativamente supridos, para uma aprendizagem de qualidade.
<b>Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)</b>	Com uma parceria entre governos, trabalhadores e sociedade civil, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras,	- ofertar ambientes, produtos e serviços que apontem a inclusão de todas as pessoas; - implementar políticas e programas que promovam a inclusão.

	acessíveis, adquiríveis e úteis.	
<b>Declaração de Madrid (2002)</b>	Conduzir todas as pessoas com deficiência e suas famílias à igualdade efectiva.	- eliminar barreiras discriminatórias que limitam a liberdade das pessoas com deficiência; - rever os serviços e os sistemas de apoios para assegurar que políticas ajudem e animem as pessoas com deficiência a permanecer e/ou a se tornar parte da sociedade; - reforçar a legislação sobre acessibilidade.
<b>Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)</b>	Promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência.	- adotar medidas legislativas, administrativas necessárias à realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; - oferecer às pessoas com deficiência apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

FONTE: Síntese realizada pela autora

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi elaborada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental nos países signatários. Esta declaração foi organizada e aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, promovida pelo Banco mundial, organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em relação à educação da pessoa com deficiência a referida declaração registra que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência 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 (BRASIL, 1990, p. 3).

De acordo com Garcia (2008, p. 13), a partir dessa declaração, ganhou força a ideia de universalização da educação básica, “[...] tanto por expressar uma demanda da sociedade como por ser um quesito importante para a manutenção de contratos entre as agências financiadoras internacionais e estados nacionais”.

A Declaração de Salamanca foi produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. O governo da Espanha e a UNESCO promoveram-na em 1994 e obtiveram a presença de mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, na discussão de uma educação para todos, “[...] reconhecendo a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca compreende que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Sedimentados nessas prerrogativas, foram instituídos princípios, políticas e práticas para uma educação que visasse às necessidades educacionais especiais em uma linha de ação com orientações em nível regional e internacional. Essa declaração consta como “[...] referência das diretrizes de planos e programas de atendimento educacional especializado em redes ou sistemas de ensino no Brasil [...]” (PRIETO, 2008, p. 26).

A Declaração de Salamanca também é referência para os programas de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais da América Latina, dentre eles, a Argentina e o Paraguai. De acordo com Ramos (2009, p.

20), “[...] Salamanca (1994) alcançou êxito em impor uma cultura de integração e de inclusão nos sistemas educativos públicos latinoamericanos [...]”<sup>25</sup>.

A Declaração de Dakar, em 2000, redefiniu as metas que haviam sido preconizadas em Jontiem (1990), de que todas as pessoas possuem “[...] 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” (UNESCO, 2001, p. 8).

A referida declaração apresenta seis objetivos que devem ser cumpridos até 2015. Destacamos o segundo objetivo: “assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015” (UNESCO, 2001, p. 9). Para alcançar tais objetivos, são apontados 12 estratégias, dentre as quais, em relação ao atendimento a pessoa com deficiência enfatizamos o oitavo item: “criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e eqüitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos” (UNESCO, 2001, p. 9).

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada em Montreal, Quebec, no Canadá, em 2001, tem como fundamento que “todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, Artigo 1º). Neste documento, percebe-se a possibilidade de uma parceria entre governos, trabalhadores e sociedade civil para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. “O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (BRASIL, 2001b).

A fim de se atingir tal meta, é preciso que haja planejamento, com oferta de ambientes, produtos e serviços que apontem a inclusão de todas as pessoas. Ainda, há ênfase de que os governos devem ser responsáveis pela implementação de políticas e programas que promovam a inclusão, e que “[...]”

---

<sup>25</sup> No texto, em espanhol, lê-se: “Salamanca (1994) logró imponer una cultura de la integración y la inclusión en los sistemas educativos públicos latinoamericanos [...]” (RAMOS, 2009, p. 20).

os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento” (BRASIL, 2001b).

A Declaração de Madrid, em 2002, aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, contou com a presença de mais de 600 representantes. Em relação à educação escolar, o documento defende:

As escolas devem ter um papel relevante na difusão da mensagem de compreensão e aceitação dos direitos das pessoas com deficiência, ajudar a dissipar medos, mitos e conceitos errôneos, apoiando os esforços de toda a comunidade. Devem desenvolver-se e difundir-se amplamente recursos educativos para ajudar a que os alunos desenvolvam um sentido individual com respeito pela sua própria deficiência e pela dos outros e ajudá-los a reconhecer as suas diferenças de modo mais positivo. É necessário atingir a educação para todos baseada nos princípios da plena participação e igualdade. A educação desempenha um papel fundamental na definição do futuro de todos, tanto do ponto de vista pessoal, como social e profissional. O sistema educativo tem de ser, por isso, o lugar chave para assegurar o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, que permitirá às crianças e jovens com deficiência ser tão independentes quanto possível. O sistema educativo é o primeiro passo para uma sociedade inclusiva (PORTUGAL, 2000, p. 7-8).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, pela Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), e que foi aberta para assinatura em 30 de março de 2007. Esta Convenção é composta por 47 artigos que postulam os princípios de: respeito pela dignidade inerente, independência e autonomia da pessoa; não discriminação; plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; respeito pela diferença; igualdade de oportunidades; acessibilidade; igualdade entre o homem e a mulher; e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

De acordo com Fávero (2010, p. 26), o paradigma adotado pela referida Convenção é o da inclusão total no qual “[...] o acesso à educação se dá apenas em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Não é o fim do ensino especializado, mas o fim do ensino totalmente segregado”.

O Artigo 24 trata da educação da pessoa com deficiência, ressaltando que os estados-partes devem assegurar que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (CONVENÇÃO, 2007, p. 28-29).

Podemos observar que esse artigo abrange tanto o direito à matrícula e o acesso ao ensino comum assim como a permanência dos alunos com deficiência nessas escolas, por meio de adaptações e apoio geral e individualizado.

Além dessas medidas, a Convenção trata da participação da pessoa com deficiência em todas as atividades de ensino, com a utilização do Braille; da língua brasileira de sinais; ou de outras formas de comunicação, a depender das necessidades dos alunos. Para isso prevê a contratação de professores habilitados.

Enfim, a Convenção “[...] permite expressamente que a inclusão escolar de alunos com deficiência seja tomada como mais uma bandeira dos direitos humanos da infância, portanto, um direito inalienável” (FÁVERO, 2010, p. 31).

Diante de tais documentos internacionais, pode-se perceber que há uma hegemonia discursiva, ou seja, “[...] um projeto educacional comum apoiado em um discurso uniforme, para ser implementado em diferentes regiões do mundo, o qual produz resultados diferentes em países distintos [...]” (GARCIA, 2008, p. 12). Documentos esses, que não discutem as necessidades de cada país a depender de sua realidade social, histórica, econômica e cultural. Assim, é preciso saber como a inclusão educacional está sendo realizada em diferentes países e culturas.

Outro fator de destaque é que, ao assumir a adesão a estes documentos, os países também assumem um compromisso junto ao BM e à UNESCO os quais promoveram tais encontros. Estes compromissos, ressaltam Ferreira e Ferreira (2004, p. 24), “[...] apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso [...]” e os aspectos qualitativos são relegados a segundo plano, resultando em atividades de ensino precárias ou insuficientes.

Cabe, agora, compreender os aspectos geográficos, políticos, culturais e educacionais da Argentina, do Brasil e do Paraguai, para, em seguida, analisar como as discussões apresentadas nessas conferências e declarações internacionais, que visavam a uma educação para todos e à inclusão escolar das pessoas com deficiência, influenciaram as teorias e práticas inclusivas que foram sendo firmadas na política nacional de cada país estudado.

### **3 A TRÍPLICE FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI: ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS**

A palavra fronteira possui muitos sentidos e significados. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000, p. 334) fronteira é “extremidade dum país ou região do lado onde confina com outro; limite, raia”. Segundo Martin (1992, p. 12), a palavra fronteira deriva do latim “*fronteria*” ou “*frontaria*” que significa a parte do território localizada às margens, ou seja, “*in fronte*”. No presente texto, a palavra fronteira será utilizada como sinônimo de um espaço geográfico que é ocupado por grupos heterogêneos, que convivem com culturas e costumes diferentes. O contato entre estes grupos não dissolve as diferenças culturais, e, por vezes, as identidades étnicas são fortalecidas nas regiões de fronteira.

As cidades de fronteira possuem algumas características singulares: “[...] destacam-se por concentrar funções aduaneiras, fiscais e de controle para atender às demandas específicas que surgem junto aos limites do território” (DIETZ, 2008, p. 64). Nestes locais, encontram-se aduanas, Receita Federal, postos militares que buscam atender à legislação, ao sistema de controle e segurança de cada país.

Algumas questões sobre a fronteira precisam ser compreendidas. Primeiramente, o fato de se ter a imagem de aspectos naturais da fronteira, ou seja, são demarcadas por um rio, uma serra ou uma montanha, fazendo com que muitos acreditem que esta demarcação foi algo “natural”, sem conflitos. É preciso ter claro que: “[...] as fronteiras nacionais são criações humanas, delimitadas e demarcadas sucessivamente de acordo com os processos de ocupação militar, geográfica, econômica, política e cultural que ocorrem nos territórios fronteiriços” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 37).

Outro fator relevante é a veiculação da informação de que a fronteira é um local perigoso, de ilegalidade e violência por causa da dificuldade de se fiscalizar o que entra e sai do país, mesmo com as aduanas e policiamento. Albuquerque (2010) explica que a fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai tem sido representada pela imprensa brasileira e argentina, desde 1990, como local de tráfico de drogas e armas, de contrabando de cigarro, ou seja, de

ilegalidade. Esta não é uma inverdade, mas é parte da realidade social, que não pode ser generalizada. O autor pontua que as fronteiras:

[...] não se resumem a limites, divisas, tratados diplomáticos, nem podem ser simplificados como o lugar do narcotráfico e do contrabando. Não existe a fronteira em abstrato, o que existem são situações sociais e singulares de fronteiras. Alguns fenômenos podem ser generalizados para outros contextos fronteiriços e outros são específicos de uma dada configuração social (ALBUQUERQUE, 2010, p. 42).

Assim, a fronteira representa o espaço compreendido entre dois ou mais países, um limite abstrato que foi estabelecido com acordos internacionais, que possuem diferentes organizações, a depender da realidade social dos diferentes países.

A partir de 1990, conforme explica Dietz (2008), as fronteiras começaram a ter uma reestruturação em suas funções, em razão das questões político-econômicas, em especial, a globalização. Autores como Adiala (2006), Machado (1998) e Coelho (1992) tratam da questão das mudanças nas noções de fronteira. Apesar de sua principal função de regulação ser incontestável, a ela somam-se outros fatores como local de transição, de troca e de integração entre países.

A Tríplice Fronteira, nosso objeto de estudo, corresponde à região de encontro entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai. O uso deste termo para indicar esta localidade firmou-se em 1992, devido a discussão acerca da possibilidade de se ter terroristas islâmicos no referido território, e foi incorporado pelos governos em 1996, no Encontro dos Ministros do Interior da República Argentina, da República do Paraguai e da Justiça da República Federativa do Brasil (RABOSSI, 2004). Assim, o termo Tríplice Fronteira “[...] nasce intimamente relacionado a questões de segurança, mais especificamente ao terrorismo e outras dinâmicas de caráter internacional e/ou transnacional” (AMARAL, 2010, p. 1).

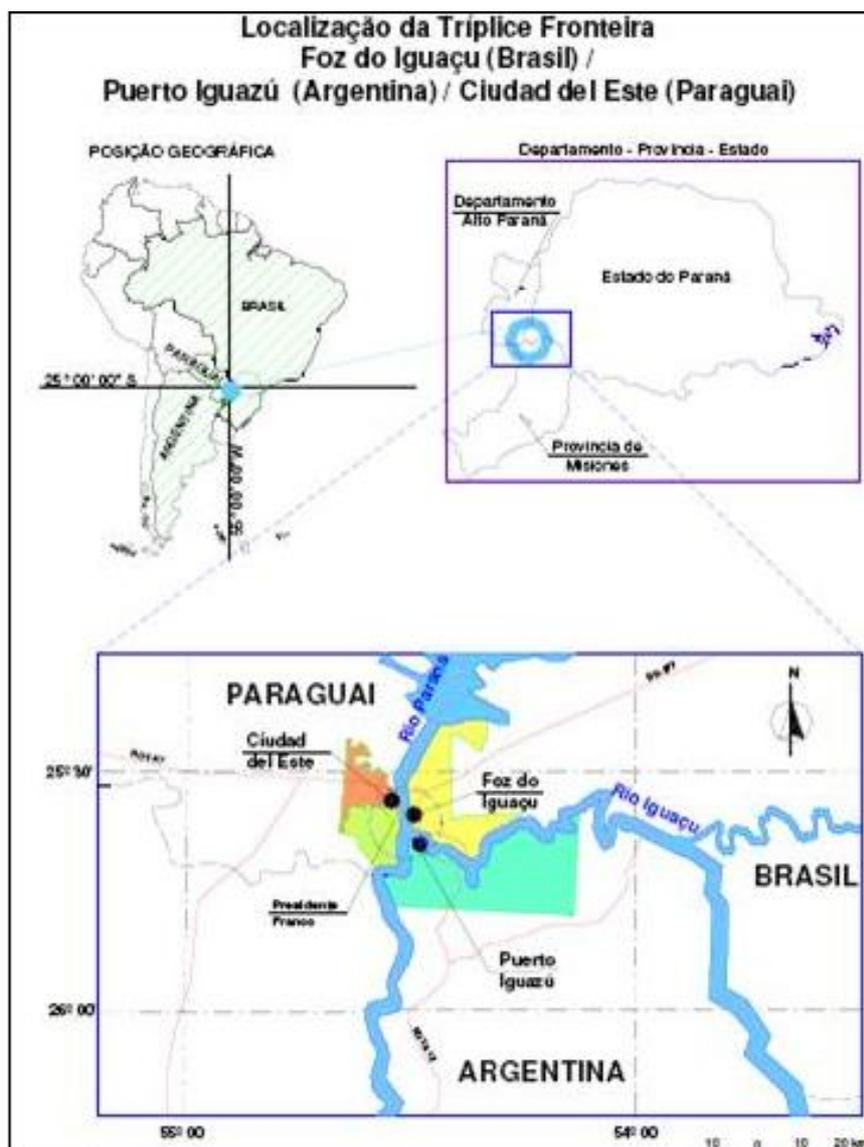
Apesar de o Brasil obter um total de nove fronteiras tríplices<sup>26</sup>, ou seja, a

---

<sup>26</sup> “São elas as fronteiras Brasil-Guiana Francesa-Suriname no AP; Brasil-Suriname-Guiana no PA; Brasil-Guiana-Venezuela em RR; Brasil-Venezuela-Colômbia no AM; Brasil-Colômbia-Perú também no AM; Brasil-Peru-Bolívia no AC; Brasil-Bolívia Paraguai no MS; Brasil-Paraguai-Argentina no PR (nosso foco de atenção); e, por fim, Brasil-Argentina-Uruguaí no RS” (AMARAL, 2010, p. 5).

junção de fronteiras de três países diferentes, a Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai tem esta como diferencial. Segundo Amaral (2010, p. 2) “[...] a presença de três cidades de médio porte nesta confluência de limites territoriais e a conseqüente intensidade dos fluxos humanos e econômicos que tem lugar na região”.

MAPA 1: Tríplice Fronteira



FONTE: <http://mapasblog.blogspot.com/>

De acordo com Leonardi (2007), a fronteira entre a Argentina e o Brasil possui uma linha de extensão de 1.263 km, e a fronteira entre o Paraguai e o Brasil, 1.339 km. As cidades que contemplam a Tríplice Fronteira em estudo são: Puerto Iguazú – Argentina, Foz do Iguaçu – Brasil e Ciudad Del Este – Paraguai.

A cidade de Foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Este (PY) são separadas pelo Rio Paraná e ligadas pela Ponte da Amizade. Puerto Iguazú (AR) e Foz do Iguaçu (BR) são separadas pelo Rio Iguaçu e ligadas pela Ponte Tancredo Neves, originalmente denominada Ponte da Fraternidade.

Para entender como a educação inclusiva é compreendida em cada um dos países da Tríplice Fronteira – Argentina, Brasil e Paraguai – é preciso conhecer a realidade política, econômica e cultural de cada um destes países.

### **3.1 Argentina**

A Argentina possui a superfície de 3.761.274 km<sup>2</sup> e uma população de cerca 40.117.076 pessoas, conforme Censo de 2010 (INDEC, 2010). É o segundo país mais extenso da América Latina e, também, da Tríplice Fronteira, tendo como principais rios: Rio Paraná, Rio Paraguai, Rio Bermejo, Rio Colorado e Rio Uruguai.

Seu território compreende 23 províncias e uma cidade autônoma, Buenos Aires, sua capital e sede de Governo Federal. De acordo com dados do Banco Mundial (2010e), representa o 23º país na economia mundial; considerado pelo Programa das Nações Unidas (PNUD, 2010), no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, de 2010, como um país de desenvolvimento alto, ocupando o 46º lugar.

MAPA 2: Argentina



FONTE: <http://homer.gsu.edu/blogs/library/2011/03/29/argentinas-dirty-war/mapa-politico-argentina/>

A Argentina foi conquistada pelos espanhóis, no Rio da Prata. O território estava ocupado pelos índios que foram, em grande parte, exterminados. De acordo com Ferrer (2006, p. 23), “[...] a totalidade da população indígena do atual território Argentino, na época da conquista, teria somado cerca de 300 mil habitantes”.

O nome Argentina vem do latim *argentum* que significa “prata” e foi utilizado pela primeira vez no poema *Argentina y la conquista del Río de la Plata*, pelo poeta Miguel del Barco Centenera, em 1602 (ETIMOLOGIA, 2010).

A população do país foi formada pelos índios e pelos filhos das índias com os espanhóis, denominados gaúchos. A partir do final do século XIX,

iniciou-se a imigração europeia, por causa da recessão que ali ocorria. Os italianos e os espanhóis eram os principais imigrantes, dentre os franceses, alemães e russos. Com o processo de imigração a população da Argentina passou de 1.750.000 de habitantes em 1869 para 11.600.000 em 1929 (REYES, 2002). Sua independência ocorreu em 1816, em um episódio denominado Revolução de Maio.

De 1860 a 1913, a Argentina recebeu 33% de todo o capital que chegou à América Latina. Os recursos vinham de suas terras férteis e graças à localização de Buenos Aires que favorecia a construção de um porto para o comércio com a Europa.

Do início do século XX até 1913, esse país ocupava o quarto lugar em crescimento entre os 41 países. Já, entre 1913 até 1950, sua posição era a de 26º, entre os 47 países, e de 1950 a 1990, teve uma queda brusca, passando para o 48º lugar entre os 56 países (DITTICIO, 2007); decadência que ocorreu pela:

Corrupção, populismo exacerbado, guerras, [...], injustiças sociais, golpes, alternâncias entre militares e civis no poder, má condução da política econômica e externa no relacionamento internacional, com o apoio e neutralidades que se revelaram prejudiciais ao país e inclusive as próprias dificuldades mundiais (DITTICIO, 2007, p. 101-102).

Para compreender a atual situação econômica da Argentina é preciso destacar alguns momentos políticos e os resultados de diferentes governos. No governo do general Juan Domingos Perón (1946-1955), houve a nacionalização das empresas de serviços públicos; o apoio ao ensino e à qualificação dos trabalhadores; e um índice insignificante de desemprego.

Após o referido período, houve a ditadura militar que anulou a Constituição implantada por Perón, voltando à Constituição de 1853, que impedia a fundação de um Estado Unido. Por meio de levante e golpes militares, foram se sucedendo vários governantes na Argentina:

Fronzizi foi deposto pelos militares em 1962, sendo substituído por José Maira Guido, que governou por um ano e meio e, em novas eleições em 1963, por Arturo Illía, que foi derrubado em 1966 por um novo golpe militar. Assumiu o general Juan Carlos Onganía, que foi substituído por outro militar, Roberto

Levingston em 1970, que a partir de novo golpe militar, cedeu lugar ao general Alejandro Lanusse, em 1971 (DITTICIO, 2007, p. 107).

Durante o governo de Alejandro Lanusse foi autorizada a volta de Perón que estava exilado. Em 1973, com as eleições, Perón volta ao poder, falecendo em 1974 e foi substituído por Maria Estela Martinez, deposta pelos militares. Com o golpe militar, houve a expulsão dos cientistas e intelectuais do país, também ocorreu a suspensão da Constituição, o fechamento do congresso, a proibição da atuação de partidos políticos e sindicatos, bem como censura à comunicação.

A democracia só retornou em 1983 com a presidência de Raúl Afonsín, representante do Partido União Cívica Radical, e teve como prioridade o tratamento da dívida externa e o combate ao *déficit* fiscal. No entanto, este presidente não alcançou êxito em seus projetos.

Seu sucessor, Carlos Menem, com base neoliberal, realizou um extremo processo de privatizações, cujo objetivo era reduzir os gastos com o setor público e melhorar o fluxo de caixa. Com este direcionamento político, ressalta Ferrer (2006, p. 270):

[...] no final da década de 1990, a economia Argentina era provavelmente a mais estrangeirizada do mundo, além de ser a mais endividada. O petróleo e o gás, a eletricidade, as telecomunicações, as redes comerciais, os bancos, as agroindústrias e a indústria automotiva eram propriedade de não-residentes, ou operados por eles.

Uma das tentativas para a estabilização da economia da Argentina, no referido governo, foi o Plano de Conversibilidade que “[...] obrigava o governo e o Congresso a não financiarem gastos com base em emissões monetárias, se estas não fossem garantidas por moedas estrangeiras” (DITTICIO, 2007, p. 115). Assim, o Estado deixava de ter autonomia sobre a política monetária que ficou condicionada ao movimento do capital e às reservas do Banco Central.

Com essa medida, houve “[...] ajuste fiscal, redução do setor público, enfoque nas demandas produtivas externas, eliminação da previdência social, da massa salarial dos trabalhadores e dos postos de trabalho voltados a uma vestigial demanda interna” (SOUZA, 2007, P. 163). Com tais medidas, o Plano

de Conversibilidade agradou aos técnicos do BM e do FMI e aos investidores internacionais que passaram a tecer elogios à economia argentina. Esse plano alcançou os objetivos iniciais de estabilizar os preços, aumentar as importações e investimentos estrangeiros, no entanto, o grande consumo acarretou o aumento da dívida externa (DITTICIO, 2007).

Fernando de La Rúa, em 1999, assumiu o poder, com uma situação difícil no país, grande número de desempregados, um salário mínimo defasado e o sistema de saúde deteriorado. Mesmo assim, manteve ele o Plano de Conversibilidade proposto por Menem, até o ano de 2002 e renunciou à presidência. Ferrer (2006, p. 299) explica que:

A renúncia do presidente De la Rúa em dezembro foi seguida pela designação de vários substitutos pelo Congresso Nacional até, finalmente, em janeiro, a nomeação de Eduardo Duhalde, que conduziria a transição para as eleições e triunfo de um dos candidatos peronistas, o governador de Santa Cruz Néstor Kirchner, em abril de 2003.

Néstor Kirchner propôs uma renegociação da dívida externa com o aumento dos prazos e buscou o reembolso de capitais emprestados. Como resultado de seu governo, em 2003-2004, havia o aumento de 9% do PIB, crescimento no setor industrial e nas exportações, ocasionando o crescimento das reservas internacionais (DITTICIO, 2007).

No decorrer da escrita desta tese, Cristina Kirchner é a presidente da Argentina, eleita em 2007, sendo a primeira mulher presidente do país. Seu plano de trabalho é continuar o governo de seu marido Nestor Kirchner, falecido em 2010. De acordo com dados do Banco Mundial (2010)

O primeiro semestre do ano, a atividade econômica apresentou um crescimento de 9,4 por cento, com a previsão de que o ano poderia fechar com um avanço de em cerca de 9 por cento. Investimentos aumentaram 18,9 por cento e o consumo privado subiu 8,1 por cento da forma anual e representa 55 por cento do total do PIB<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: "En el primer semestre del año, la actividad económica marcó un crecimiento de 9,4 por ciento, y se proyecta que el año podría cerrar con un avance de alrededor del 9 por ciento. La inversión aumentó el 18,9 por ciento y el consumo privado subió 8,1 por ciento de forma anual y representa el 55 por ciento del total del PIB" (BANCO MUNDIAL, 2010).

Com estes dados, observamos que, em 2010, a Argentina comemorou o bicentenário de sua independência, com alguns avanços em sua economia. Em 2011, Cristina Kirchner foi reeleita presidente do referido país.

### 3.1.1 Misiones (AR)

A província de Misiones (AR) possui uma localização interessante na Tríplice Fronteira, são 1.267 quilômetros de fronteira com o Brasil e com o Paraguai; e, apenas, 90 quilômetros de limite com Corrientes, em seu próprio país. Pela situação geográfica, possui baixos índices de desenvolvimento, pois, como explica Dietz (2008, p. 50), “[...] por longo período da história não foram realizados investimento pelo Estado nessa área. Esse fato é justificado pela preocupação com possíveis invasões por parte do Brasil e do Paraguai”.

Misiones (AR) possui uma área de 30.000 km<sup>2</sup> e sua população é de 1.097.829 habitantes (INDEC, 2010); a área urbana é formada, na sua maioria, por cidades pequenas. As maiores cidades desta província são: sua capital, Posadas, seguidas por Oberá, Eldorado, Apostoles e Puerto Iguazú, e cerca de 70% da população moram na área urbana (INDEC, 2001), que é formada por famílias que vieram da Suíça, Alemanha, Ucrânia e outros países europeus.

Atualmente, em Misiones, a atividade agrícola é bem pequena, com o cultivo de tabaco, mandioca e milho. A erva-mate é um dos produtos mais importantes dessa província, e sua produção, como aponta dados do INDEC (2006), equivale a 85% da produção nacional para a exportação. Uma atividade econômica de destaque é o turismo, por estar localizada em ambiente fronteiriço e possuir uma diversidade de atrativos. De acordo com Cammarata (2002, p. 2):

Misiones localiza sitios e lugares de importância cultural histórica, corredores e vias de trânsito para os atrativos turístico recreativos. O cenário apresenta mudanças nas características do mercado, são enfatizadas as demandas mais complexas e diversas; flexibilidade e especialização nas formas de consumo<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Misiones localiza sitios y lugares de significación histórico cultural, corredores o rutas de tránsito hacia los atractivos turístico recreativos. El escenario en su conjunto, presenta cambios en las características del mercado, se enfatizan las

Destacamos, como principais pontos turísticos de Misiones (AR), a selva subtropical, as ruínas jesuíticas e as Cataratas do Iguazú.

### 3.1.2 Puerto Iguazú (AR)

No ano de 1551, Álvarez Núñez encontrou as Cataratas do Iguazú. Ao chegar ali, deparou-se com os Guaranis, habitantes do local. Somente em 1881, a província de Corrientes vendeu os 240 quilômetros quadrados onde hoje está localizado Puerto Iguazú (CATARATAS, 2011). Estas terras foram divididas em 1882 em cinco departamentos; depois, em 1989, em 14 departamentos. Em 1901 foi realizada a primeira viagem turística para as Cataratas.

Puerto Iguazú, significa “Águas Grandes” em guarani, foi fundada em 10 de setembro de 1901, com o nome de Puerto Aguirre. Sua história acompanha a constituição do Parque Nacional do Iguazú – PNI, e a chegada dos primeiros visitantes. O planejamento desta cidade foi realizado por Carlos Thays, em 1902, a pedido do governo, com a finalidade de ali instalar uma zona turística. Foi por ele solicitada “[...] a criação de um parque nacional, uma colônia militar e utilização para aproveitamento hidrelétrico” (CURY, 2010, p. 145).

O PNI na Argentina (PNI-AR) foi criado em 1934 e trouxe impulso para o desenvolvimento do turismo na região. Em 1938, destinou-se uma área de 36 hectares para a construção de uma base aérea, que funcionou de 1943-1970 dentro do Parque Nacional.

Outra obra de relevância para a cidade foi a construção da Ponte Tancredo Neves, que liga Puerto Iguazú (AR) a Foz do Iguazú (BR), concluída e inaugurada em 1985. Este feito possibilitou a abertura política e econômica da Argentina, constituindo um salto para o turismo internacional. Esta cidade possui uma superfície de 759 km<sup>2</sup> e, em 2001, apresentava uma população de 32.038 pessoas (INDEC, 2001). Tem como principais atividades econômicas o comércio e o turismo. Além PNI-AR, Puerto Iguazú possui outros atrativos

---

demandas más complejas y diversas; flexibilidad y especialización en las formas de consumo” (CAMMARATA, 2002, p. 2).

turísticos como o Marco das Três Fronteiras, os museus automotor, M'bororê e Imágenes de la Selva, a Casa do Pássaros, entre outros.

Com a desvalorização do peso argentino e com o investimento na qualidade dos ônibus que circulam pelo território argentino, da hospedagem e da gastronomia, houve o aumento no número de turista em Puerto Iguazú.

Em Puerto Iguazú está localizado o Aeroporto Internacional Cataratas del Iguazú que recebe cerca de 300 mil passageiros por ano e cuja infraestrutura proporciona conforto ao turista:

[...] cinco voos diários para São Paulo, Córdoba e Buenos Aires, com escala para as principais cidades da Argentina, através das companhias Aerolíneas Argentinas, Arsa/Austral, Lapa e SW. Sua pista principal, com 3,3 mil metros, é habilitada para voos noturnos, por meio de modernos instrumentos. O embarque e o desembarque de passageiros até a aeronave são realizados através de modernos dutos. O aeroporto está instalado num prédio de 8 mil metros quadrados, de três andares, com salas vips, snack bar, aduana, departamento de migração, informes turísticos e guarda-volumes automático (CURY, 2010, p. 153).

Pode-se notar que, nos últimos anos, a cidade de Puerto Iguazú (AR) vem buscando aprimorar sua infraestrutura, para atrair o turista que visita o complexo, envolvendo as Cataratas do Iguazú, usando para o seu desenvolvimento econômico este atrativo natural.

### **3.2 Brasil**

O Brasil é o maior dos três países que compõem a Tríplice Fronteira, também o maior da América do Sul em extensão territorial e população. De acordo com os dados sistematizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2002, a área territorial do Brasil corresponde a 47% do Continente Sul-Americano, sendo distribuídos em 8.514.876,599 Km<sup>2</sup>.

Diferentemente da Argentina e do Paraguai, o Brasil foi colonizado pelos Portugueses, fato que trouxe características peculiares na formação do povo brasileiro. Segundo Freyre (1998, p. 4), a aptidão de Portugal para a colonização se consolidou no Brasil, local onde se formou “uma sociedade agrária, na estrutura escravocrata na técnica de exploração econômica híbrida

de índio – e mais tarde de negro – na composição”. Tal composição de raças é visível nos traços físicos da população total, 190.732.694 pessoas, conforme último censo do IBGE, em 2010.

O território brasileiro compreende 25 unidades da federação, ou os 25 Estados e o Distrito Federal, com sede na cidade de Brasília. Segundo o Banco Mundial (2010e), o Brasil possui a 7ª maior economia do mundo, com o Produto Interno Bruto estimado em 2,1 trilhões de dólares, em 2010, e com estimativa de crescimento para os anos seguintes. Entretanto, essas cifras, quando comparadas com ranking do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH 2010 registra que o país possui a 73ª posição, revelam um paradoxo entre produção de riquezas e distribuição de renda.

MAPA 3: Brasil



FONTE: <http://www.guiageo.com/brasil-mapa.htm>

Durante quase quatro séculos da colonização portuguesa, iniciada no ano de 1500, o Brasil fez da escravidão o componente central de sua

economia. Gorender (1980) considera que a escravidão, no Brasil, foi um sistema econômico racional que impulsionou o país e contribuiu para preservação da unidade territorial. Isso não implica afirmar que toda a mão-de-obra escrava empregada no país não tivesse características desumanas que se considerava o elemento negro da nossa cultura apenas a força motriz que movimentava as engrenagens de uma economia basicamente agrícola.

Nos anos em que vigorou o tráfico de escravos da África para o Brasil, a reposição da mão-de-obra estava assegurada. Entretanto, em meados do século XIX, enquanto elite dominante lutava para manter o sistema econômico escravocrata, a Inglaterra já era considerada a maior potência comercial e pressionava o Brasil a abandonar o trabalho servil e a ingressar no sistema de concorrências típicas das relações capitalistas de produção, seja no mercado ou no trabalho (REGO, 1992).

Essa pressão contribuiu para a substituição gradativa da mão-de-obra escrava pelo o trabalho assalariado. Porém, a população disponível para a produção não havia passado por nenhuma experiência de trocas capitalistas nas relações de trabalho, gerando um problema nessa transição. A solução encontrada foi a importação de trabalhadores da Europa, população que já estava acostumada às características do trabalho livre, mas que, quando chegou ao Brasil, como afirma Martins (2004) encontrou um padrão específico, que oprimia seus trabalhadores.

Mesmo com a transferência da mão-de-obra escrava para assalariada, a propriedade da terra não sofreu qualquer alteração, ao contrário, manteve-se a estrutura social hierarquizada e a sociedade dividia-se entre possuidores e os sem-posse. Um tipo de sociedade “estamental”<sup>29</sup>, na qual as oligarquias ditavam os mandos nos partidos políticos e o governo era submetido às decisões da elite agrária (LEAL, 1986).

A abolição do trabalho escravo e a inserção do Brasil na rota do capitalismo inglês enfraqueceram significativamente a monarquia brasileira, pois a libertação dos cativos não contemplava os interesses da oligarquia rural. Aliás, este foi apenas um dos fatores que contribuiu para a derrocada do império: os gastos elevados na guerra contra o Paraguai, também foi decisivo e

---

<sup>29</sup>Ver Weber (1971).

culminou com a proclamação da República em 1889, por meio de um golpe dos militares.

A denominada República Velha (1889-1930) caracterizava-se economicamente pela expansão da exploração cafeeira que ajudou a financiar um princípio de industrialização. Naquele período, multiplicaram-se a oferta dos serviços públicos como os transportes ferroviários, energia elétrica e comunicações.

Cumprе ressaltar, que o ponto alto da economia brasileira, com o advento do regime republicano no século XIX, consiste no alargamento das forças produtivas, fato que contribuiu significativamente para o rompimento da economia predatória ditada por Portugal, para inscrever o país nas relações de mercado, que, aliás, não deixaria de ser uma relação de dependência do mercado internacional: o papel do Brasil era produzir, em grande escala, “matérias-primas e gêneros tropicais destinados” à Europa e aos Estados Unidos, países que vinham apresentando elevados índices de desenvolvimento econômico (PRADO JUNIOR, 1998, p. 207).

Nesse sentido, as finanças internacionais tiveram participação ativa e estimularam a produção nacional. Os empresários brasileiros, bem como o próprio poder público, em qualquer nível – Federal, Estadual ou Municipal – foram livremente seduzidos pelos créditos de financiamentos e pelos lucros que as instituições financeiras da Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos, aparentemente, proporcionaram, numa situação inteiramente nova que vivia a economia no Brasil. Entretanto, o estímulo à produção com capital estrangeiro trouxe consequências nefastas. Segundo Caio Prado Junior (1998, p. 210), “[...] a ação progressiva dos interesses financeiros internacionais”, se alastrou e se infiltrou “ativamente em todos os setores fundamentais da economia brasileira, até colocá-la inteiramente a seu serviço”.

Com a deflagração da primeira crise do período republicano, ocasionada principalmente pela desorganização do sistema financeiro<sup>30</sup> em meio à crise de superprodução do café, surge também, em várias regiões do país, movimentos populares ou de interesses das elites regionais e que foram duramente combatidos pelos militares republicanos. Neste contexto, têm grande destaque

---

<sup>30</sup> Ver Prado Júnior (1998, p. 218).

as revoltas militares entre 1822 e 1824, que deu início a Coluna Prestes, em 1926, para a brutal repressão a Canudos em 1894<sup>31</sup>, fatores que contribuíram para outro golpe militar, em 1930.

No momento histórico em questão, a década de 1930 é marcada pela reestruturação do capitalismo mundial em razão da crise de superprodução ocorrida em 1929. No Brasil, esta crise trouxe grande instabilidade política; e Getúlio Vargas comandou um levante armado contra o então presidente Washington Luiz e assumiu a presidência da república com medidas ditatoriais. Como explica Moniz Bandeira (2010, p. 111), o governo de Getúlio Vargas em meio à crise deflagrada pela quebra de Bolsa de Nova York, em 1929, “ [...] passou a intervir diretamente na economia, tanto para regular as relações de trabalho, quanto para romper o bloqueio imposto pelos cartéis internacionais a setores básicos da produção”.

Além da crise econômica, o governo de Vargas era hostil aos interesses dos fazendeiros paulistas que contestaram o golpe, fazendo uso de armas, em 1932. O movimento foi derrotado pelas forças do governo depois de muitas batalhas sangrentas, mas inspirou outros levantes como o dos comunistas liderados por Luis Carlos Prestes em 1935 e dos fascistas, em 1937, que também foram derrotados.

Com medidas populistas, o governo de Getúlio Vargas foi notoriamente marcante para a produção nacional; implantou leis básicas que ditou o rumo da política econômica, encerrando-se, assim, um ciclo que vinha desde o Império, no qual a produção primário-exportadora abastecia mercados industriais da Europa e dos Estados Unidos. Com Getúlio, o Brasil iniciou um processo de industrialização “voltado para dentro” com recursos do Estado e de empresas nacionais que produziam visando ao mercado interno<sup>32</sup>.

Getúlio cometeu suicídio, em 1954, favorecendo o retorno à política econômica conservadora e colocou o país novamente na dependência do capital estrangeiro. Apesar das disputas e dos protestos houve grande desnacionalização da indústria brasileira, mas o incremento das forças

---

<sup>31</sup> Ver Cunha (1905).

<sup>32</sup> Nesse período, a crise do capitalismo mundial provocou o isolamento do país o que dificultou as importações. Além disso, fatores decorrentes à Segunda Grande Guerra também estimularam a substituição dos produtos importados pelos produzidos em território nacional e a ideologia populista ajudou a criar um sentimento nacionalista impulsionando o desenvolvimento brasileiro (BERNARDES, 2004).

produtivas, com novas tecnologias trazidas pelas multinacionais, elevou a industrialização no país a um patamar superior.

No início da década de 1960, o processo de industrialização do Brasil necessitava ser complementado, já que as condições de acumulação de capital havia se estagnado. Neste contexto, as forças nacionalistas e populares vislumbraram a possibilidade de retomar o comando do processo, o que demandava a realização de políticas de distribuição de renda, com a finalidade de construir uma base sólida para o mercado interno<sup>33</sup>.

A instabilidade provocada pelas propostas das “Reformas de Base” culminou com outro golpe militar, em 1964, considerou-se, assim, uma vitória das forças conservadoras e do capital estrangeiro. Do ponto de vista econômico, os militares permitiram a associação entre Estado, empresas transnacionais e capital nacional, fato que, num primeiro momento, aumentou consideravelmente a capacidade de produção industrial do país, uma vez que grandes empresas estrangeiras passaram a demandar sua produção de entrepostos no Brasil (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008).

Em meados da década de 1970, o capitalismo mundial necessitou ser mais uma vez reformulado, já que o modelo de “bem-estar social”, implantado após a Segunda Guerra Mundial se encontrava em decadência por causa de vários fatores, tais como o fortalecimento de grandes empresas de capital transnacional; o *déficit* fiscal em constante crescimento; a revolução tecnológica que atingia principalmente a classe trabalhadora, ocupando os postos de trabalho; a desintegração da ideologia comunista na União Soviética; e a crise energética (FIORI, 1997).

Nesse contexto, o grande capital privado exigiu o fim do Estado regulador e a volta da política liberal flutuante, comandada pelo mercado, numa versão que ficou conhecida no mundo econômico como neoliberalismo.

---

<sup>33</sup> Os setores nacionalistas e populares defendiam que o Brasil deveria romper com a relação de dependência do capital estrangeiro. Nesse sentido, as chamadas “Reformas de Base”, não indicava a inserção do país no regime comunista como interpretaram ideologicamente os conservadores da política econômica nacional, mas pretendiam desapropriar grandes fazendas e distribuir terras a camponeses com uma proposta sólida de reforma agrária. No sistema financeiro era necessário rever o papel dos bancos multinacionais que aplicavam todo o dinheiro fora do país e no sistema tributário, a leis de arrecadação seriam mais favoráveis a produção nacional (MONIZ BANDEIRA, 2010).

No Brasil, o impacto do recrudescimento do liberalismo no capitalismo mundial enfraqueceu os militares, já desgastados por inúmeras denúncias de torturas aos opositores do regime. Sendo assim, pressionados por setores populares, religiosos, intelectuais e trabalhadores rurais sem-terra, os militares promoveram aberturas a partir da segunda metade da década de 1970, no Governo Geisel, e terminou no mandato seguinte, no Governo do General João Batista Figueiredo.

A abertura ainda não previa eleições diretas, mas, indiretamente, foi eleito pelo Colégio Eleitoral, o civil Tancredo Neves, que detinha o apoio dos opositores ao regime militar. Tancredo faleceu antes mesmo de assumir o poder, morte decorrente de complicações de um quadro clínico<sup>34</sup>. Em seu lugar assumiu seu Vice Presidente, o também civil José Sarney.

O governo Sarney foi marcado por elevado índice inflacionário, planos econômicos e reajustes cambiais<sup>35</sup>, entretanto, em seu mandato, organizou-se a Assembleia Constituinte, que possibilitou ao Brasil organizar uma nova Constituição, em 1988, que prevê eleições diretas, inclusive para Presidente da República.

As eleições diretas para Presidente ocorreram no ano seguinte à promulgação da Constituição, em 1989. O crescimento dos setores populares e o enfraquecimento da economia conduziram um candidato à disputa das eleições presidenciais, cujo apoio se encontrava no operariado brasileiro, nas comunidades eclesiais de base da Igreja Católica e no movimento dos trabalhadores sem-terra. Este candidato, Luiz Inácio da Silva – o Lula – um extornteiro mecânico e líder sindical, que já havia sido Deputado Federal, quase venceu o primeiro pleito que disputou, porém perdeu a eleição, no segundo turno, para o candidato que representava a elite econômica e o capital estrangeiro, Fernando Collor de Mello.

Collor foi eleito com o compromisso de fazer ajustes neoliberais à economia. Entretanto, segundo Pereira (1991), a primeira fase do plano econômico, anunciado pela Ministra da Economia, Zélia Cardoso de Mello,

---

<sup>34</sup> Os Bastidores da morte do Presidente Tancredo Neves foram publicados no livro *Assim morreu Tancredo*, escrito por Antonio Brito e Luís Claudio Cunha (BRITO; CUNHA, 1985).

<sup>35</sup> O trabalho organizado por Lourdes Sola (1988) retrata sistematicamente a dimensão econômica da “Nova República” iniciada com o governo Sarney (SOLA et. al. 1988).

mostra que o governo não reduziu o Estado como esperavam empresários e os economistas liberais:

Zélia hesitou em abandonar velhas convicções protecionistas e desenvolvimentistas, que no passado foram confundidas com posições de esquerda, embora abraçadas pelo regime autoritário de direita, e em adotar com firmeza as idéias modernizantes. Com isso não se transformava em uma neoliberal, não traía suas posições social-democratas, por que seu objetivo não era *laissez faire*, o “Estado mínimo”. Era saneá-lo e reformá-lo para que ele pudesse voltar a intervir eficientemente, embora subsidiariamente ao mercado, em novos setores: política industrial e tecnológica, política social, política do meio ambiente (PEREIRA, 1991, p. 10).

Ainda segundo Pereira (1991), Collor não poderia afrontar os empresários e a elite que o colocaram no poder, mesmo que sua eleição tivesse um grande apelo popular, uma vez que seu *slogan* de campanha havia sido “caça aos marajás”, políticos que desviavam dinheiro público; e em prol dos “descamisados”, referindo-se à população mais pobre. Collor, entretanto, perdeu sua popularidade logo nos primeiros atos de governança, pois seu plano de estabilização da economia atingiu principalmente a classe média e baixa: Collor bloqueia as aplicações em caderneta de poupança, congela os preços das mercadorias e não consegue impedir a volta dos altos índices inflacionários (PEREIRA, 1991).

O fracasso do plano repercute uma série de denúncias de corrupção, sobretudo a partir de 1991. Importante ressaltar novamente o desencantamento da população geral e da sociedade civil organizada contra o governo Collor, ao ponto de as denúncias de corrupção partirem dos mais diversos setores, inclusive da própria família do Presidente como afirmou Schilling (1999), sugerindo 1991, como ano-marco do grande “movimento denunciatório”, em meio ao “clima de escândalos que emoldura a denúncia de Pedro Collor – irmão do Presidente – em 1992. Quem denuncia? Por meio da imprensa, encontram-se denúncias individuais de jornalistas e de personalidades do mundo acadêmico, político e de setores do judiciário [...]” (SCHILLING, 1999, p. 148).

Nesse sentido, com ampla divulgação e influência da imprensa, diversos setores da sociedade começaram a exigir o *Impeachment* do Presidente. A

votação no Congresso Nacional pelo “sim” ou pelo “não” ao afastamento de Collor foi transmitida, ao vivo, por o todo país e revelou os bastidores de uma política marcada por emoção, oportunismo e traição. Apesar dos recursos impetrados pelo Presidente, o Senado manteve a decisão pelo *Impeachment* e ainda determinou que Collor “estaria inabilitado, pelos oitos anos seguintes, a votar e ser votado” (SCHILLING, 1999, p. 320), decisão que forçou sua renúncia, em 1992.

O Vice-Presidente Itamar Franco assumiu o poder e iniciou novos planos de estabilização da economia. De fato, este governo conseguiu baixar a inflação e controlar o mercado financeiro, porém sua política de estabilização previa o desmantelamento do Estado, discursando que essa seria uma condição *sine qua non* para o progresso do país. Tal proposta se tornou hegemônica e, segundo Ouriques (1997, p. 114), ela realizar-se-ia em duas fases: “a primeira foi o rápido e amplo processo de privatizações”, seguindo a “cartilha” do Consenso de Washington; e “a segunda, imposta pelas políticas de “austeridade” visava desmontar todo setor público, da esfera federal à municipal”.

O “Plano Real”, como ficou conhecido, conduziu à disputa, para o próximo pleito eleitoral, o Ministro da Fazenda de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso. Intelectual de grande prestígio internacional, o governo de Fernando Henrique conduziu sua política econômica alinhada às propostas neoliberais a um patamar que nem mesmo os militares permitiram fazer, como registra Rampinelli (1997), na comparação que faz do governo militar com o de FHC:

Embora a conjuntura internacional fosse outra, com a permanência da guerra fria, houve claramente uma defesa do interesse nacional, princípio que o governo de Fernando Henrique não considera, pois com a globalização crê que o Estado nacional foi superado pelo supranacional (RAMPINELLI, 1997, p. 85).

De fato, os oitos anos do Governo de Fernando Henrique assentam o país na relação de dependência do grande capital e agravam a situação de miséria da maioria dos brasileiros. Neste sentido, nas eleições de 2002, o partido político do Presidente (PSDB), não consegue eleger seu sucessor por

causa do forte apelo das massas, seduzidas pelas propostas do Partido dos Trabalhadores, que tem na imagem de Lula, uma figura que estaria preparada para governar o país.

Com uma forte proposta social, Lula vence as eleições de 2002, sendo reeleito em 2006. Como Lula, de origem humilde “[...] (retirante nordestino, vítima da seca) e por sua trajetória forjada na luta sindical conta a ditadura militar e as injustiças sociais” (FREITAS, 2007, p. 66) era esperado que seu governo trouxesse ao país uma mudança na economia, que privilegiasse a classe pobre da sociedade em detrimento a classe dominante. No entanto, como explicam Marques e Mendez (2007), sua política econômica serviu a “dois senhores”, pois, de um lado:

[...] favoreceu largamente os interesses do capital financeiro nacional e internacional (garantindo elevada rentabilidade mediante a elevada taxa de juros e viabilizando um lucro bancário recorde) e ao agrobusiness, por outro lado, implementou uma série de programas e iniciativas direcionada aos segmentos mais pobres da população brasileira e àqueles até então excluídos de algumas políticas (MARQUES; MENDES, 2007, p. 16).

No governo Lula, pontuam as autoras, os lucros das cinco instituições bancárias foram maiores do que o governo de FHC, chegando a 26%. Houve aumento de juros e a continuidade de investimentos mínimos em saúde, educação, habitação e saneamento. A posição neoliberal adotada por este governo, dado continuidade ao governo FHC, foi sendo motivo de muitas críticas (FREITAS, 2007).

Alguns avanços em relação ao governo anterior foram alcançados, como: uma política externa mais independente; estabelecimento de diálogo com os movimentos sociais; redução da dívida externa; apoio a agricultura familiar e aumento do salário mínimo acima da inflação (FREITAS, 2007).

Como programas sociais do governo Lula, destacamos o Fome Zero e o Bolsa Família. O programa Fome Zero, lançado em janeiro de 2003, foi destinado “uma estratégia impulsionada pelo governo federal para assegurar o direito humano à alimentação adequada às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos” (BRASIL, 2012).

Em 2004, o Programa Fome Zero foi incorporado pelo Programa Bolsa Família reuniu outros programas do governo anterior (Bolsa escola; Bolsa Alimentação e Auxílio Gás). Em 2006 o Programa Bolsa Família tinha beneficiado 11,2 milhões de famílias que possuíam renda per capital mensal de até R\$ 120,00 (DRUCK; FILGUERAS, 2006).

Com o Programa Bolsa Família muitas famílias que se encontravam na pobreza absoluta tiveram uma alteração em suas possibilidades de subsistência. Mas como pontuam Marques e Mendes (2007, p. 22):

[...] ao não estar associado a mudanças estruturais, pois os determinantes da pobreza não foram alterados, não impede que novos contingentes nessa situação surjam e nem que essas famílias possam, no médio e longo prazo, viverem sem esses recursos.

Com os programas sociais, com o aumento do emprego, aumento do salário, Lula estabeleceu forte vínculos com a população beneficiada e apresentou grande popularidade em várias regiões do país (FREITAS, 2007).

Em 2010, apoiada pelo ex-presidente Lula, Dilma Rousseff foi eleita a primeira mulher presidente da República no Brasil.

No Quadro 6 apresentamos de forma resumida as diretrizes e ações de seu governo:

Quadro 6: Diretrizes do Governo da Presidente Dilma Rousseff

<b>DIRETRIZES</b>	<b>ALGUMAS AÇÕES PROPOSTAS</b>
Expandir e fortalecer a democracia política, econômica e socialmente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preservar a autonomia dos poderes constituídos;</li> <li>- Aprofundar o respeito aos Direitos Humanos e incentivar à participação popular para que haja uma reforma política que fortaleça as instituições</li> </ul>
Crescer mais, com expansão do emprego e da renda, com equilíbrio macroeconômico, sem vulnerabilidade externa e desigualdades regionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preservar as políticas que mantiveram e expandiram os níveis de crescimento alcançados nos últimos anos;</li> <li>- Realizar mudanças tributárias que racionalizem e reduzam os efeitos da estrutura atual com o objetivo de beneficiar a produção nacional e a exportação.</li> </ul>
Dar seguimento a um projeto nacional de desenvolvimento que assegure grande e sustentável transformação produtiva do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o empreendedorismo com políticas especiais tributárias;</li> <li>- Promover mudança da infraestrutura, com a eliminação dos obstáculos que</li> </ul>

	limitam o crescimento econômico.
Defender o meio ambiente e garantir um desenvolvimento sustentável.	- Manter uma política ambiental para que o País tenha um modelo de desenvolvimento ao mesmo tempo sustentável e inclusivo.
Erradicar a pobreza absoluta e prosseguir reduzindo as desigualdades. Promover a igualdade, com garantia de futuro para os setores discriminados na sociedade.	- Ampliar iniciativas legais e administrativas de igualdade de direitos e oportunidades para mulheres, negros, populações indígenas, idosos e outros setores da sociedade que sejam discriminados.
O Governo de Dilma será de todos os brasileiros e brasileiras e dará atenção especial aos trabalhadores.	- Facilitar o acesso formal ao trabalho, em particular aos jovens e segmentos hoje discriminados; - Oferecer alternativas para inserção ocupacional de beneficiários do Bolsa Família; proteção ao emprego e renda dos trabalhadores e combate a toda e qualquer forma de trabalho infantil, precário ou degradante.
Garantir educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento.	- Disponibilizar mais verba para estimular pesquisas e fortalecer o ensino superior; - Manter e potencializar o programa ProUni ; - Ampliar o projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifet).
Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica.	- Expandir os recursos destinados à Pesquisa e Desenvolvimento, ampliando substancialmente o número de bolsas de estudo oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Universalizar a Saúde e garantir a qualidade do atendimento do SUS.	- Aperfeiçoar o Sistema Único de Saúde (SUS) e seus mecanismos de gestão, fiscalização e controle de qualidade dos serviços prestados.
Prover as cidades de habitação, saneamento, transporte e propiciar vida digna e segura aos brasileiros.	- Dar prosseguimento à democratização do acesso a terra urbana e a regularização da propriedade nos termos da lei; - Universalizar o saneamento e apoio a gestão integrada de resíduos sólidos.
Valorizar a cultura nacional, dialogar com outras culturas, democratizar os bens culturais e favorecer a democratização da comunicação.	- Ampliar os pontos de cultura e outros equipamentos e implementado o Vale Cultura; - Fortalecer o Sistema Nacional de Cultura.
Garantir a segurança dos cidadãos e combater o crime organizado.	- Dar continuidade ao Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci), - Colocar em prática projetos de

	urbanização de áreas de maior conflito e programas sociais e de saúde para atender aos jovens usuários de drogas.
Defender a soberania nacional. Por uma presença ativa e altiva do Brasil no mundo.	- Dar ênfase especial aos processos de integração sul-americana e latino-americana, à cooperação Sul-Sul e à solidariedade com países pobres e em desenvolvimento.

Fonte: <http://www2.planalto.gov.br/presidenta/diretrizes-de-governo>

De acordo com pesquisas realizadas pelo CNI-IBOPE (2011), o governo Dilma apresentou no primeiro ano de mandato um índice de aprovação maior do que o alcançado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e de Fernando Henrique Cardoso.

### 3.2.1 Paraná (BR)

O Paraná está localizado na região Sul do Brasil, fazendo fronteira com a Argentina e o Paraguai, e divisa com os Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e São Paulo, ocupa uma área de 199.880 km<sup>2</sup> e possui uma população de 10.439.601 (IBGE, 2010), formada por pessoas de várias etnias, como poloneses, italianos, alemães, ucranianos, holandeses, espanhóis, japoneses e portugueses.

O Estado do Paraná está dividido em 399 municípios. As cidades de maior importância são: Curitiba, Maringá, Londrina, Foz do Iguaçu e Paranaguá. Curitiba é a capital do Estado; em Maringá e Londrina, a agroindústria é bastante forte; em Foz do Iguaçu, o turismo e a produção de energia elétrica são muito intensos; e em Paranaguá, as atividades ligadas ao Porto merecem destaque.

É a quinta maior economia do país, tendo como principais setores econômicos a agropecuária e a indústria. Na agricultura, é considerado o Estado que mais produz grãos no Brasil, dentre eles, a soja, o milho, o trigo e o feijão. Na pecuária, a avicultura representa 25,5% do total de abates no país. Na indústria, prevalecem os segmentos de alimentos e bebidas, refino de petróleo e veículos automotores (IPARDES, 2011).

### 3.2.2 Foz do Iguaçu (BR)

O início da história de Foz do Iguaçu possui estreitas relações com Puerto Iguazú. Os índios, habitantes de Foz do Iguaçu, precederam a chegada dos europeus. Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca é considerado o descobridor das Cataratas do Iguaçu, em 1542, após ser guiado por índios Caingangues. Somente em 1881, os dois primeiros habitantes chegaram ao município, o brasileiro Pedro Martins da Silva e o espanhol Manuel Gonzáles. Depois chegaram os irmãos Goycochéa os quais iniciaram a exploração da erva mate. Em 1889, foi fundada a Colônia Militar, considerada o marco do início da ocupação deste local por brasileiros. Em 1910, a Colônia Militar passou à condição de "Vila Iguassu", distrito do Município de Guarapuava. Em 1912, a colônia foi emancipada e entregue ao governo do Paraná, que criou, então, a Coletoria Estadual da Vila. Em 14 de março de 1914, pela Lei 1383, foi criado o Município de Vila Iguassu. Em 10 de junho de 1914, tomou posse o primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng, e instalou-se a primeira Câmara de Vereadores. Em 1918, finalmente, o município passou a denominar-se "Foz do Iguaçu" (FOZ, 2011, p. 2).

Atualmente a cidade conta com 256.081 habitantes (IBGE, 2010). Até o final do século XIX o município tinha como principais atividades econômicas, o comércio de madeira e o cultivo da erva mate. Com a construção da Ponte da Amizade, que liga Foz do Iguaçu (BR) à Ciudad del Este (PY), em 1965, foram se intensificando as relações comerciais entre estes dois países (BIANCHI, LAGO, 2009).

Com a construção da Hidrelétrica de Itaipu, em 1974, e a vinda de muitos trabalhadores ocorreu uma nova etapa de desenvolvimento na cidade de Foz do Iguaçu. De acordo com dados da prefeitura de Foz do Iguaçu:

Em 1960, o município contava com 28.080 habitantes e 33.970 em 1970. Na década de 70 houve uma explosão demográfica que promoveu um aumento populacional na ordem 401,3% em relação à população existente. Tal fato foi constatado quando o IBGE promoveu o censo de 1980 e registrou uma população existente de 136.320 pessoas (aumento de 102.350 habitantes) (FOZ, 2011, p. 3).

A Usina Hidrelétrica de Itaipu e o Parque Nacional do Iguaçu podem ser considerados dois importantes atrativos da região por receberem mais de um milhão de turistas anualmente.

A Itaipu, conta com um complexo turístico composto pela Usina Hidrelétrica, o Ecomuseu, o Refúgio Biológico Bela Vista e o Centro de Recepção de Visitantes, que recebe mais de 300 mil pessoas por ano (CURY; FILHO, 2008)

### 3.3 Paraguai

O nome “Paraguay” é derivado da palavra guarani “paraguay” que tem como significado “de um grande rio”, que se referia ao rio Paraná. O guarani e o espanhol são as duas línguas oficiais do país (BANCO MUNDIAL, 2010d). Possui uma superfície de 406.752 km<sup>2</sup> e uma população de cerca de 6.000.000 pessoas (DGEEC, 2006). Atualmente, é considerado pelo PNUD (2010) um país de desenvolvimento humano médio, ocupando o 96º *ranking* mundial de 2010 (BANCO MUNDIAL, 2010e).

Em relação ao aspecto físico, é um dos menores países da América do Sul. Algumas características deste país são destacadas por Figueredo e Filippi (2005, p. 3): “[...] sua condição de país mediterrâneo – sem saída direta para o mar -, pouca superfície (maior unicamente com relação ao Equador e ao Uruguai) e uma população relativamente escassa e concentrada no lado oriental do rio Paraguai”.

Este país tem a Argentina, o Brasil e a Bolívia como vizinhos: “Ao sul e ao oeste faz fronteira com a Argentina, ao norte e a noroeste, com a Bolívia e, ao norte, a leste e a sudeste, com o Brasil” (ROLON, 2010, p. 22). Sua hidrografia é formada pelos rios Paraguai, Paraná e Pilcomayo; também dispõe da Bacia da Prata, um dos maiores aquíferos de água doce do mundo.

O território do Paraguai está dividido em 17 departamentos que, por sua vez, dividem-se em distritos e localidades. As principais cidades do país, de acordo com Rolon (2010), são Assunción, Ciudad del Leste, San Lorenzo, Lambare e Fernando de La Mora.

MAPA 4: Paraguai



FONTE: [www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mapa-do-paraguai/index.php](http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mapa-do-paraguai/index.php)

O Paraguai foi colonizado por espanhóis que viveram em Buenos Aires. A fundação de Assunção ocorreu em 1537 e até 1776 ficou em domínio do Peru. Após este período, passou a ser Vice-reinado de Prata, e Buenos Aires era sua capital. Sua independência ocorreu entre 1811 a 1813 (ROLON, 2010), no ano de 1020 se comemorou os 200 anos sua de independência.

O Paraguai passou por duas guerras devastadoras: A Guerra do Paraguai (1864-1860) e a Guerra do Chaco (1932-1935). A Guerra do Paraguai<sup>36</sup> foi a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, formada por Brasil, Argentina e Uruguai, na qual “[...] o Paraguai perdeu 40% do seu território. Mais ainda: de aproximadamente 1.3000.000 habitantes antes da guerra sobreviveram apenas 300.000 a maioria mulheres e crianças” (GOIRIS, 2010, p. 29).

<sup>36</sup> Ver também: AMAYO, Enrique. A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9, n. 24, Aug. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Jan. 2011.

A Guerra do Chaco, com a Bolívia, cujo resultado “[...] em pleno deserto da região do Chaco foi a morte de mais de 90.000 paraguaios e um país devastado economicamente, destruído socialmente e esmagado animicamente” (GOIRIS, 2010, p. 29). Mesmo com as perdas econômicas e a morte de seus cidadãos, o Paraguai foi considerado vencedor e, “[...] essa vitória, no entanto, teve como efeito o levantamento da altivez Paraguaia” (ROLON, 2010, p. 26).

As duas guerras foram resultado das relações tensas entre o Paraguai e seus vizinhos e, também da vulnerabilidade em que este país se encontra, pela sua localização geográfica: entre dois grandes países (Brasil e Argentina) e sem saída para o mar.

Em 1887, foram criados os partidos tradicionais do Paraguai: o Partido Colorado (PC) e o Partido Liberal, atualmente Partido Liberal Radical Autêntico (PLRA). Alfredo Stroessner, comandante-chefe do exército paraguaio, em 1954, assumiu no poder, via golpe de estado, e governou o Paraguai por cerca de 34 anos e trouxe a exclusão social, o enriquecimento de uma minoria, a corrupção, a impunidade, a pobreza e o exercício autoritário do poder. As principais características do regime que foi implantado neste governo foram: uma forma de governar que seguia a tradição de violência da política paraguaia; a economia com o desenvolvimento da agricultura; e a política externa de aliança com os Estados Unidos (ROLON, 2010).

Assim, do ponto de vista político, o Paraguai pode ser considerado um país de fragilidade institucional, pois foi governado, por longo período, por uma “[...] elite-militar com forte e rígido controle sobre a sociedade civil” (ROLON, 2010, p. 62).

Se comparado com ao Brasil e à Argentina, o Paraguai teve seu processo de democratização tardio, em 1990, com a saída de Alfredo Strossner que liderava o país no período de ditadura que ocorreu entre 1954 a 1989. Naquele momento, a situação da educação e da saúde eram bem precárias, sendo as mais baixas do continente. Em 1992, houve a promulgação da nova Constituição Democrática, na busca por uma melhor forma de governo (NICKSON, 2008).

Somente em 1998 ocorreram as primeiras eleições consideradas “normais”, antes disso, a violência era a forma de se chegar e se manter no

poder, o qual encontrava sempre nas mãos de um pequeno grupo de amigos, excluindo a possibilidade de mudanças. DASSO JÚNIOR (2000, p. 41) refere que:

[...] foi a primeira vez, que um presidente civil, ao final de seu mandato, entregou o cargo a um sucesso eleito. Além disso, foi a primeira vez, desde 1947, que uma eleição foi organizada por uma entidade independente do poder Executivo e realizada com um mínimo de garantias para a oposição.

Mesmo assim, o Partido Colorado, saiu vencedor, continuando no poder que já lhe pertencia há mais de cinquenta anos.

No ano de 2008, foi eleito como presidente, Fernando Lugo, chegando ao fim os 61 anos de governo de representantes do Partido Colorado, tendo, portanto, muitos problemas a enfrentar diante da realidade em que o país se encontrava, fruto da antiga administração. Nickson (2008, p. 7) explica que:

Apesar da promulgação de uma nova Constituição democrática em 1992 e da introdução de eleições livres, o legado do passado se fazia sentir com seu enorme peso frente aos esforços para melhorar o governo. Com uma sucessão de presidentes colorados ineptos e venais –Andrés Rodríguez(1989-1993), Juan Carlos Wasmosy (1993-1998) e Luis González Macchi (1999-2003)–, a corrupção seguiu em aumento. Paraguai se localizou no posto 129 do índice de percepção de corrupção publicado em 2003 por Transparência Internacional, sobre um total de 133 países<sup>37</sup>.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dos planos do atual governo que tem a finalidade de melhorar tal situação do país. De acordo com o Ministério da Fazenda, o governo de Fernando Lugo tem como Plano estratégico econômico-social para o período de 2008-2013:

---

<sup>37</sup> No texto, original, em espanhol, lê-se: “Apesar de la promulgación de una nueva Constitución democrática en 1992 y de la introducción de elecciones libres, el legado del pasado se hacía sentir con su enorme peso frente a los esfuerzos para mejorar la gobernanza. Con una sucesión de presidentes colorados ineptos y venales –Andrés Rodríguez(1989-1993), Juan Carlos Wasmosy (1993-1998) y Luis González Macchi (1999-2003)–, la corrupción siguió en aumento. Paraguay se ubicó en el puesto 129 del índice de percepción de corrupción publicado en 2003 por Transparency International, sobre un total de 133 países” (NICKSON, 2008, p. 7).

## Quadro 7: Plano estratégico econômico-social do governo de Fernando Lugo

- Prosseguir com o crescimento econômico com maior geração de emprego e com melhor distribuição de renda, diversificando as exportações para uma mais estável inserção internacional da economia, mantendo os equilíbrios macro econômicos fundamentais.
- Fortalecer as instituições do Estado para melhorar a eficácia das políticas públicas, elevar a qualidade dos serviços públicos e por em marcha um sistema estável de regras do jogo que ofereça garantias jurídicas às pessoas e aos investimentos.
- Aumentar e melhorar o investimento nas áreas sociais, fundamentalmente na educação e saúde, focalizando o gasto público no combate à pobreza extrema.
- Incentivar a diversificação da estrutura produtiva, preservando o meio ambiente e fazendo melhor uso dos recursos energéticos e humanos disponíveis no país.
- Impulsionar a participação da sociedade civil e do setor privado na economia para fortalecer as micro e pequenas empresas, em especial as pequenas propriedades agrícolas, aumentando sua capacidade competitiva.
- Harmonizar e coordenar as ações do governo para apoiar o desenvolvimento regional descentralizado.

FONTE: <http://www.hacienda.gov.py/web-hacienda/index.php?c=436>

Apesar das grandes expectativas em relação ao referido governo, de acordo com alguns artigos publicados, acredita-se que pouco o Presidente Fernando Lugo conseguirá cumprir de seus planos de governo<sup>38</sup>.

De acordo com Rolon (2010), destacam-se algumas particularidades do Paraguai que precisam ser pontuadas para a compreensão de sua atual conjuntura e dificuldades:

[...] o tamanho de seu território, seu precário desenvolvimento econômico, um mercado de baixo potencial, mão-de-obra desqualificada, uma população pequena e questões de natureza político-institucional. Somando a tudo isso o fato de ter como vizinhos duas grandes potências, mais a contingência de não ter saída para o mar, o que de certo modo o subordinou alternadamente à Argentina e ao Brasil (ROLON, 2010, p. 27).

Em vistas a estas particularidades o Paraguai tem sido mais conhecido por seus aspectos negativos, como a instabilidade externa, o contrabando, a

<sup>38</sup> Ver: <[sopabrasiguaia.blogspot.com/.../analise-dois-anos-de-governo-lugo.html](http://sopabrasiguaia.blogspot.com/.../analise-dois-anos-de-governo-lugo.html)>

corrupção e os contratos com as hidrelétricas de Itaipu e Yacyretá<sup>39</sup>. Sendo, por vezes, tido como um país incapaz de resolver seus problemas.

Apesar de suas dificuldades o país vem buscando superar seus problemas. Atualmente é um país de tradição agrária. Exporta produtos primários, da agricultura, da pecuária e do extrativismo. Recentemente, como pontuam Figueredo e Filippi (2005, p. 3), o Paraguai “[...] tem-se caracterizado como grande produtor de soja na região (atrás apenas do Brasil e Argentina) e exportador de carne, que certamente são os produtos que possibilitam sua inserção econômica global”. Também busca outras formas de acumulação com a construção das usinas Itaipu, com o Brasil, e Yacyretá, com a Argentina, que formaram, entre 5 e 6%, do PIB em 2006 (BORDA, 2008).

FIGURA 1: Usinas de Itaipu e Yacyretá

Itaipu



Yacyretá



Fonte: [www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mapa-do-paraguai/index.php](http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mapa-do-paraguai/index.php) e <http://sopabrasiguai.blogspot.com/2010/02/segundo-argentino-usina-binacional-esta.html>

De acordo com dados publicados em 2006, pela Direção Geral de Estatísticas (DGEE), houve um crescimento na economia do país, no entanto “[...] a pobreza se mantém em torno de 38%, o desemprego 11,4 % (6,7% aberto e 4,7% oculto), o subemprego 24,0% apesar de um crescimento econômico de 4,3% em 2006<sup>40</sup> (BORDA, 2007, p. 14).

<sup>39</sup> Em 25 de abril de 1973, foi assinado o tratado de Itaipu; e em 03 de dezembro de 1973, foi assinado o tratado de Yacyretá. Atualmente, o Paraguai busca uma revisão nestes contratos, pois analisa o contrato como oferecendo desvantagem econômica ao país.

<sup>40</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] la pobreza se mantenga en torno a 38%, el desempleo 11,4 % (6,7% abierto y 4,7% oculto), el subempleo 24,0% a pesar de un crecimiento económico del 4,3% en 2006 (BORDA, 2008, p. 14).

Borda (2007) ainda ressalta que apesar de o Paraguai ter uma considerável riqueza natural, a grande maioria de sua população não tem acesso aos direitos fundamentais para uma vida digna, tais como moradia, saúde e educação. Alguns motivos para esta realidade e pelo crescimento econômico insuficiente são apontados pelo autor, entre eles informalidade do Estado e a corrupção que:

[...] legitima a informalidade de uma parte importante do setor privado. A corrupção do Estado se manifesta de diferentes formas: desvio das receitas tributarias, doações, e transferências, uso indevido de outros recursos estatais (veículos, maquinarias, insumos, etc.), cobrança de “canon” por inversões públicas, licenças (jogo de azar), transferência de recursos fiscais e arranjos políticos que trazem benefícios econômicos. O Estado informal não serve ao cidadão nem ao setor privado honesto. Deixa de ser um mecanismo para corrigir os efeitos sociais negativos da economia de mercado; não é, na verdade, um provedor eficiente dos bens públicos (educação, seguridade social, infraestrutura, regulação, etc.), nem um árbitro neutro no mercado e um promotor do crescimento, de emprego pleno e a estabilidade social e macroeconômica<sup>41</sup> (BORDA, 2007, p. 18).

Além disso, os serviços prestados à população pelo Estado são ineficientes como o abastecimento de água, esgoto e telefonia. A educação e a saúde, embora se tenha aumentado a oferta, ainda são consideradas de baixa qualidade. Assim, explica Borda (2007, p. 23) que “[...] a baixa competitividade, a corrupção e o baixo nível de desenvolvimento humano estão refletidos nos índices internacionais donde Paraguai está localizado entre os países de pior qualificação<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] legitima la informalidad de una parte importante del sector privado. La corrupción del Estado se manifiesta de diferentes formas: desvío de las recaudaciones tributarias, donaciones, y transferencias, uso indebido de otros recursos estatales (vehículos, maquinarias, insumos, etc.), cobro de “canon” por inversiones públicas, licencias (juego de azar), transferencia de recursos fiscales y arreglos políticos que reportan beneficios económicos. El Estado informal no sirve al ciudadano ni al sector privado honesto. Deja de ser un mecanismo para corregir los efectos sociales negativos de la economía de mercado; no es, en los hechos, un proveedor eficiente de los bienes públicos (educación, seguridad social, infraestructura, regulación, etc.), ni un árbitro neutral en el mercado y un promotor del crecimiento, del empleo pleno y la estabilidad social y macroeconómica” (BORDA, 2008, p. 18).

<sup>42</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “La baja competitividad, la corrupción y el bajo nivel de desarrollo humano están reflejados en los índices internacionales donde Paraguay se ubica entre los países de peor calificación (BORDA, 2007, p. 23).

Mesmo com os muitos desafios, o Paraguai, após a vitória de Fernando Lugo, vive uma nova etapa com “[...] um novo ambiente de esperança e otimismo em um país onde a emigração estava crescendo e a maioria da população depreciava os políticos”<sup>43</sup> (NICKSON, 2008, p. 16).

### 3.3.1 Alto Paraná (PY)

O Departamento de Alto Paraná (PY) foi criado em 1945. Na atualidade, ele se divide em 20 distritos, dentre eles, Ciudad del Este, sua capital. Possui uma superfície de 14.895 km<sup>2</sup> e sua população é de 720.225 pessoas (DGEE, 2006).

É constituído por vales estreitos pelos quais percorrem os afluentes do rio Paraná, às margens deste rio se encontram bosques devastados pela exploração da madeira, para os quais estão sendo estabelecidos programas de reflorestamento.

Sua economia tem como base a industrialização de madeira e, também, a produção agrícola, sendo uma potência na produção da soja, destaca-se também com o turismo pelas suas belezas naturais, assim,

[...] o fluxo turístico e comercial de Alto Paraná mobiliza milhares de pessoas e grandes volumes de recursos econômicos. Com a construção da Represa Itaipu Binacional se realçou a importância da área. Um dos atrativos turísticos de fabulosa beleza natural é o imponente Salto del Monday, em meio de exuberante natureza. Outro lugar interessante para visitar é o Monumento Científico Moisés Bertoni, onde se guarda um verdadeiro tesouro científico produzido por este sábio, consistem em livros, papéis, antiga máquina de impressão e outros objetos<sup>44</sup> (ATLAS, 2010, p. 144).

---

<sup>43</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] un nuevo ambiente de esperanza y optimismo en un país donde la emigración estaba creciendo y la mayoría de la población despreciaba a los políticos (NICKSON, 2008, p. 16).

<sup>44</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “El flujo turístico y comercial de Alto Paraná moviliza miles de personas y grandes volúmenes de recursos económicos. Con la construcción de la Represa Itaipú Binacional se realizó la trascendencia de la zona. Uno de los atractivos turísticos de fabulosa belleza natural es el imponente Salto del Monday, en medio de exuberante naturaleza. Otro lugar interesante para visitar es el Monumento Científico Moisés Bertoni, donde se guarda un verdadero tesoro científico producido por el sabio, consistente en libros, papeles, antigua máquina de impresión y otros objetos<sup>44</sup> (ATLAS, 2010, p. 144).

O verdadeiro desenvolvimento deste Departamento ocorreu na década de 1960, com a construção da Ponte da Amizade e a represa hidrelétrica de Acaray; e na década de 1970, com a construção da hidrelétrica de Itaipu. A Ciudad del Este é a cidade mais importante desse departamento como veremos a seguir.

### 3.3.2 Ciudad del Este (PY)

A Ciudad del Este (PY) está situada ao extremo oeste do Paraguai, separada pelo rio Paraná da cidade de Foz do Iguazu (BR), e diante dela e do outro lado do rio Iguassu está localizada a cidade de Puerto Iguazú (AR). Em termos demográficos e econômicos, pontua Rabossi (2004, p. 4), ela “[...] é a segunda cidade em importância do Paraguai. Dado chamativo se considerarmos que foi fundada em 1957: quatrocentos e vinte anos depois de Asunción (1537), primeira cidade colonial e atual capital do país”.

Ao ser fundada, em 1957, foi chamada de Puerto Flor de Lis; durante a ditadura militar teve o nome mudado para Puerto Stroessner. Com a queda do general Stroessner, passou a se chamar Ciudad del Este. Nas palavras de Cardin (2010, p. 40), sua fundação:

[...] ocorrida em 28 de janeiro de 1957 pelo decreto do poder executivo paraguaio de nº 24.634, estava alicerçada nos interesses políticos e econômicos paraguaios que visavam à consolidação de uma rota internacional que possibilitasse o escoamento da produção nacional pelo Oceano Atlântico.

Possui uma superfície de 104 km<sup>2</sup> e uma população de 320.782 habitantes em 2007 (DGEEC, 2007). Considerada, nos anos de 1990, uma das três cidades de maior movimento comercial do mundo, ao lado de Miami e Hong Kong; seu centro comercial é localizado próximo à Ponte da Amizade, com estabelecimentos comerciais, galerias, *shoppings* e postos de venda de rua que oferecem mercadorias que são, em sua grande maioria, produtos importados de diferentes partes do mundo.

Ciudad del Este (PY) tem algumas características importantes que a tornam uma cidade singular: “[...] imenso mercado, cidade de fronteira, empório

comercial transnacional, espaço de oportunidades para comprar ou vender” (RABOSSI, 2004, p. 12). Por ser uma cidade de fronteira, desde sua fundação, o objetivo era construir um corredor viário que unisse o Brasil e o Paraguai. Embora pessoas de todo o mundo venham para o comércio de Ciudad del Este (PY), os brasileiros são os principais compradores.

Apresenta uma área central, composta por negócios destinados à importação e à exportação de diferentes produtos e muitas galerias e *shoppings* com eletrônicos, que atraem um grande público. O grande fluxo de compras ocorre pela diferença de preços das mercadorias em detrimento a outros países e, também, pela possibilidade do não pagamento de impostos correspondentes, num processo ilegal denominado contrabando.

Muitas pessoas transitam, diariamente, entre os países. Comerciantes de outros países vivem no Brasil e trabalham no Paraguai e parte dos empregados do comércio paraguaio moram em Foz do Iguaçu (BR). Há os chamados “laranjas” – brasileiros contratados para passar produtos ao Brasil – e os “*paseros*” – paraguaios que passam mercadorias de Foz do Iguaçu (BR) à Ciudad del Este (PY). Ainda existem, transportadores, como mototaxistas, taxistas e os que trabalham com as vans do Paraguai. A esse respeito, Cury (2010, p. 142-143) pontua que:

Não existem dados oficiais concretos sobre a quantidade de pessoas que atravessam a Ponte da Amizade. Segundo a Polícia Federal, em dias de grande fluxo estimam-se 20 mil pessoas. Os veículos de placas brasileiras e paraguaias são em quantidades relevantes, os mototáxis, não se sabe a quantidade, fala-se em 800 registrados legalmente do lado brasileiro, fora os ilegais e estima-se um número semelhante a este no lado paraguaio. Os ônibus interurbanos internacionais que ligam as três cidades principais das TTI, ônibus de turismo, táxis, vans e caminhões são muitos e fazem a parte oficial deste processo complexo e com poucos dados estatísticos.

Nos termos do comércio, parece que a fronteira é apenas uma abstração. No entanto, a dinâmica social e a trajetória histórica dos povos que ali convivem são diferentes, tornando a Ciudad del Este (PY) “inter-relações que se estrutura a partir de diferenças. Ambos elementos se pressupõem e não

se cancelam, contrariamente às imagens de alguns retratos que o apresentam como um espaço homogêneo” (RABOSSI, 2004, p. 11).

Atualmente a Ciudad del Este (PY) é governada por Sandra Zacarías. Esta direção atua nas áreas de desenvolvimento social, educação, segurança e saúde, por meio de: Oficinas de Desenvolvimento Social, Centro Educativo Municipal, Creches, Clínicas Médicas, Das de Governo Municipal, Vaca Mecânica, Casa da Cultura, Museu e Deporto (MCDE, 2010).

### **3.4 O Mercado Comum do Sul (Mercosul)**

A Argentina, o Brasil e o Paraguai, juntamente com o Uruguai, em função da necessidade de expansão do mercado, com a globalização, em 1991, assinaram o Tratado de Assunção, dando início ao chamado Mercosul<sup>45</sup>. Este acordo, oficialmente denominado Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai, é composto por 25 Artigos, dividido em seis Capítulos e apresenta como objetivos:

A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, [...];

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum e relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes [...]; e

O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, Cap. 1, Art. 1°).

Além da importância do crescimento econômico, o tratado demonstrava a preocupação com a educação, a cultura, o meio ambiente, a integração física e política dos países envolvidos. Como pontua Santos (2007, p. 45), “[...] a extensão do Mercosul expressa no Tratado demonstrou que a integração

---

<sup>45</sup> Houve um processo de acordos e tratados entre os países, principalmente entre a Argentina e o Brasil, antes de se concretizar o Mercosul, a esse respeito ver Araújo (2008); Santos (2007); Trapp (2010).

deveria ser mais ampla do que uma integração puramente econômica [...]", no entanto o viés economicista destacou-se.

O tratado previa um período de transição que ocorreria de 1991 a 1994. Neste processo, os estados-partes deveriam adotar medidas para a constituição de um Mercado Comum, como reduções tarifárias progressivas, lineares e automáticas, com a coordenação de políticas macroeconômicas para a realização gradativa destes programas de desgravação tarifária.

Para a administração e execução do Mercosul, foram criados o Conselho do Mercado Comum e o Grupo Mercado Comum. O Conselho, considerado o órgão superior do Mercado Comum, tinha como função a condução política e a tomada de decisões para o cumprimento do presente tratado. Já o Grupo Mercado Comum, órgão executivo do Mercado Comum, tinha o papel de:

- velar pelo cumprimento do Tratado;
- tomar as providências necessárias ao cumprimento das decisões adotadas pelo Conselho;
- propor medidas concretas tendentes à aplicação do Programa de Liberação Comercial, à coordenação de políticas macroeconômicas e à negociação de Acordos frente a terceiros;
- fixar programas de trabalho que assegurem avanços para o estabelecimento do Mercado Comum (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, Cap. 2, Art. 13°).

Como até o término do período de transição o objetivo de se ter um Mercado Comum entre os países partes não foi alcançado, em 1994, foi assinado o Protocolo de Ouro Preto que "[...] fundamentou a estrutura institucional definitiva do Mercosul, reafirmando a competência de órgãos e comissões já existentes, prevista no Tratado de Assunção, e criando outros para gerir o funcionamento do bloco" (SANTOS, 2007, p. 46). Este Protocolo determinou nova estrutura institucional do Mercosul, com os seguintes órgãos: "Conselho Mercado Comum-CMC, o Grupo Mercado Comum-GMC, a Comissão de Comércio do Mercosul-CCM, a Comissão Parlamentar Conjunta-CPC, o Foro Consultivo Econômico e Social-FCES e a Secretaria Administrativa do Mercosul-SAM" (PROTOCOLO DE OURO PRETO, 1994, Art. 1°).

Após a referida data, outras instituições foram sendo criadas, entre as quais, destacamos a Comissão de Representantes Permanentes do Mercosul (CRPM)<sup>46</sup>, em 2003; o Observatório da Democracia do Mercosul (ODM)<sup>47</sup>, em 2007; e o Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos<sup>48</sup>, em 2009.

Em 2011, a Venezuela era o estado-parte que estava em processo de adesão ao Mercosul. Além deste país, há os Estados Associados, ou seja, países membros da ALADI<sup>49</sup> (Associação Latino-Americana de Integração) que celebram acordos de Livre Comércio com o Mercosul. São eles: a Bolívia, o Chile, a Colômbia, o Equador e o Peru (MERCOSUL, 2011).

Em março de 2011, o Mercosul completou 20 anos; vários artigos e livros foram publicados a respeito deste percurso, como os livros intitulados *Mercosur 20 años: elementos para un balance político del bloque regional*<sup>50</sup>; e *Mercosur 20 años*<sup>51</sup>, publicados em Montevideo, no Uruguai.

Lima (2011, p. 16) afirma que a formação do Mercosul possibilitou o aumento dos volumes comercializados entre os países-membros. Entre 1990 e 1996, “[...] os valores negociados entre o Brasil e os países do MERCOSUL passaram de US\$ 3,632 bilhões para US\$ 15,606, equivalendo a um crescimento de 329%. Em 2010, este montante já havia atingido a cifra de US\$ 39,211 bilhões”.

De acordo com Trapp (2010), o Mercosul apresenta problemas e suas instituições são deficientes. O autor ainda pontua é preciso:

[...] aprofundar a compreensão dos problemas relacionados ao mundo do trabalho, aproximar e harmonizar legislações e normas trabalhistas, garantir um patamar de direitos fundamentais do trabalho e da seguridade social e intensificar a cooperação e o intercâmbio entre os serviços públicos dos quatro países (TRAPP, 2010, p. 40).

<sup>46</sup> MERCOSUR/IV CMC EXT/ DEC. n. 11/03 – Comisión de Representantes Permanentes del Mercosur.

<sup>47</sup> MERCOSUR/CMC/DEC. n. 05/07 – Observatório da Democracia.

<sup>48</sup> MERCOSUR/CMC/DEC. n. 11/09 – Instituto de Políticas de Derechos Humanos.

<sup>49</sup> São países-membros da ALADI: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Venezuela, e Cuba (ALADI, 2011).

<sup>50</sup> ALOP – Asociación Latinoamericana de Organización de Promoción al Desarrollo. **Mercosur 20 años: elementos para un balance político del bloque regional**. Montevideo – Uruguay: CLAEH, 2011.

<sup>51</sup> CAETANO, Gerardo (Coord.). **Mercosur 20 años**. Montevideo, Uruguay: CEFIR, 2011.

Entre avanços, retrocessos e perspectivas, os países-membros do Mercosul, continuam com suas assimetrias, ou seja, desigualdades de condições e de oportunidades. Como explica Silvero (2011, p. 283), essas desigualdades podem ser superadas com intervenção, a depender da “[...] vontade política, coletiva e democrática [...]”<sup>52</sup>. No entanto, pontua o autor que o Mercosul tem alcançado pouco êxito nesta direção.

### 3.5 Alguns quadros comparativos referente aos aspectos econômicos, políticos e culturais da Tríplice Fronteira

Os países que compõem a Tríplice Fronteira – Argentina, Brasil e Paraguai – possuem características bastante distintas em relação a sua superfície e sua população.

Quadro 8: Superfície, População e Capital dos países da Tríplice Fronteira

PAÍS	SUPERFÍCIE	POPULAÇÃO	CAPITAL
Argentina	3.766.274	40.117.076 (2010)	Buenos Aires
Brasil	8.514.876	190.732.694 (2010)	Brasília
Paraguai	406.752	6.381.940 (2010)	Asunción

FONTE: INDEC (2010); IBGE (2010); DGEEC (2010)

Conforme o Quadro 8, a população do Brasil chega a ser 30 vezes maior que a do Paraguai e quase cinco vezes maior que a da Argentina. Em relação à superfície, o Brasil corresponde ao maior país da América Latina.

Em relação aos Estados que compõem a Tríplice Fronteira, podemos observar no Quadro 9 que, embora Misiones (AR) tenha mais que o dobro da superfície de Alto Paraná (PY), sua população é cerca de 30% maior.

Quadro 9: Superfície, População e Capital dos Estados da Tríplice Fronteira

PAÍS	SUPERFÍCIE	POPULAÇÃO	CAPITAL
Misiones (AR)	30.000	1.097.829 (2001)	Posadas
Paraná (BR)	199.880	10.439.601 (2010)	Curitiba
Alto Paraná (PY)	14.895	720.225 (2006)	Ciudad del Este

FONTE: INDEC (2001); IBGE (2010); DGEEC (2006)

<sup>52</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] la voluntad política, colectiva y democrática [...]” (SILVERO, 2011, p. 283).

No Quadro 10 podemos observar que as cidades da Tríplice Fronteira possuem grande diferença em relação à sua área. Foz do Iguaçu (BR) apresenta a maior superfície, ao passo que Ciudad del Este (PY) é o município que possui a maior população.

Quadro 10: Superfície e População das cidades da Tríplice Fronteira

<b>CIDADE</b>	<b>SUPERFÍCIE</b>	<b>POPULAÇÃO</b>
Puerto Iguazú (AR)	759 km <sup>2</sup>	32.028 (2001)
Foz do Iguaçu (BR)	617,701 km <sup>2</sup>	256.088 (2010)
Ciudad del Este (PY)	104 km <sup>2</sup>	320.782 (2007)

FONTE: INDEC (2001); IBGE (2010); DGEEC (2007)

Apesar de ter histórias, culturas e índices de desenvolvimento distintos, alguns pontos são convergentes no que se refere aos três países que passaram por período de colonização, de ditadura militar e que hoje são países republicanos, em busca do desenvolvimento. O Quadro 11 lista os governos dos três países no momento da pesquisa:

Quadro 11: Atuais Presidentes dos países da Tríplice Fronteira

<b>PAÍSES</b>	<b>PRESIDENTES</b>
Argentina	Cristina Kirchner
Brasil	Dilma Rousseff
Paraguai	Fernando Lugo

FONTE: ARGENTINA (2012); BRASIL (2012); PARAGUAI (2010)

Cristina Kirchner no ano de 2007, foi a primeira mulher eleita Presidente na Argentina, semelhante ao que ocorreu com Dilma Rousseff, no Brasil, em ano de 2010. Cristina Kirchner, antes Senadora, foi sucessora do governo do marido, Nestór Kirchner. Já, Dilma Rousseff, sucedeu o governo de Lula Inácio da Silva, apoiada pela coligação liderada pelo Partido dos trabalhadores (PT). Fernando Lugo eleito, em 2008, Presidente do Paraguai, significou a possibilidade de mudanças, encerrando 61 anos de governo do Partido Colorado (PC).

De acordo com dados do Banco Mundial (2010), os países estudados apresentam-se no cenário mundial de desenvolvimento em lugares diferenciados. O Brasil está em sétimo lugar, sendo o mais desenvolvido;

segue-se a Argentina em 23º; e o Paraguai em 89º lugar, conforme Rancking Mundial de Desenvolvimento Mundial (BM)

Embora, o Brasil encontra-se em sétimo lugar em desenvolvimento mundial, seu Índice de Desenvolvimento Humano, que apresenta o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população, é inferior ao da Argentina que apesar de se encontrar na 23º posição no Ranking de Desenvolvimento Mundial, possui a 46º posição no IDH, conforme Quadro 12:

Quadro 12: IDH dos países da Tríplice Fronteira

<b>PAÍSES</b>	<b>IDH</b>
Argentina	46
Brasil	73
Paraguai	96

FONTE: PNUD (2010)

O turismo é o principal destaque no desenvolvimento econômico da região de fronteira. Das três cidades que compõem a Tríplice Fronteira duas têm o turismo como principal atividade econômica, de acordo com o Quadro 13:

Quadro 13: Principais Atividades Econômicas das Cidades da Tríplice Fronteira

<b>CIDADE</b>	<b>PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONOMICAS</b>
Puerto Iguazú (AR)	Turismo
Foz do Iguazu (BR)	Turismo
Ciudad del Este (PY)	Comércio

FONTE: CURY (2010)

A Ciudad del Este tem o comércio como atividade econômica mais importante. Em razão do grande número de estabelecimentos comerciais e postos de venda de rua que oferecem mercadorias de diferentes partes do mundo, tais atividades também possuem papel relevante para o turismo na região da fronteira. No Quadro 14, destacamos os principais pontos turísticos das cidades da Tríplice Fronteira:

Quadro14: Principais Locais turísticos das Cidades da Tríplice Fronteira

<b>CIDADE</b>	<b>LOCAIS TURISTICOS</b>
Puerto Iguazú (AR)	Parque Nacional do Iguazu; Marco das Três Fronteiras; Parque dos Pássaros; Museus Automotivos.
Foz do Iguazu (BR)	Parque Nacional do Iguazu; Itaipu Binacional; Parque das Aves.
Ciudad del Este (PY)	Usina Hidrelétrica de Itaipu; Centro de compras; Ponte da Amizade.

FONTE: Misiones (2012); Foz do Iguazu (2011); Municipalidad (2012)

Encerrando-se as informações acerca da política, economia, cultura e relações estabelecidas entre os países da Tríplice Fronteira, cabe agora centrar nossas investigações na educação escolar, em especial, na educação inclusiva, tema central deste trabalho.

#### **4. PANORAMA DA EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA TRÍPLICE FRONTEIRA**

A educação de um país tem sua estrutura e objetivos determinados por leis, e a forma de organização e de compreensão da educação está atrelada ao modo com que os homens organizam sua vida material. Como já abordamos na segunda seção desse trabalho, a partir de 1990 o neoliberalismo tem sido o norteamento para esta conduta nos países em estudo.

No entanto, cada nação possui um histórico, condições econômicas, sociais, culturais e políticas que fazem com que a educação seja diferenciada, da mesma forma ocorre com a Tríplice Fronteira – Argentina, Brasil e Paraguai – que, mesmo sendo constituída por países vizinhos, possui realidades distintas e organizações diferenciadas quanto ao sistema educativo.

Entender como se organiza a educação em cada um dos países e as leis que embasam sua estrutura permitirá refletir como a educação geral e a educação inclusiva estão sendo compreendidas e praticadas. Assim, o objetivo desta seção é conhecer a educação de cada um dos três países, especificando, a educação inclusiva. Para tanto, apresentamos o sistema nacional de educação de cada país e, em seguida, abordamos as principais leis e documentos que embasam a educação inclusiva nos referidos locais. Pretende-se compreender como a educação está organizada na atualidade, portanto, não faremos uma revisão sobre o processo histórico das leis de educação, mas uma exposição baseada na legislação que, no momento, está regendo o sistema educativo dos países em estudo.

##### **4.1 Educação na Argentina**

A lei nº 1.420 de 1884, primeira lei nacional específica de educação na Argentina, estabeleceu uma educação de caráter obrigatório, laico, estatal e graduado. Atualmente, a lei que rege a educação na Argentina é bem recente, Lei Nacional de Educação nº 26.206, aprovada em 2006; composta por 12 Títulos, sete Capítulos e 145 Artigos que determinam os níveis e as

modalidades de ensino, os objetivos, a formação de professores, a função do Estado, dentre outros, para a organização do sistema educativo argentino.

Em relação à função do Estado, percebe-se que a função desta Lei foi compartilhada com as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, mas que, contudo, assegura uma educação de qualidade para todos, com igualdade de direitos:

O Estado Nacional, as Províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires tem a responsabilidade principal e indelegável de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos/as os/as habitantes da Nação, garantindo a igualdade, gratuidade e equidade no exercício deste direito, com a participação das organizações sociais e as famílias<sup>53</sup> (ARGENTINA, 2006, Art. 4°).

O sistema educativo argentino compreende quatro níveis e oito modalidades de ensino. Os níveis são: Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. As modalidades compreendem: Educação Técnico Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Bilíngue, Educação em Contexto de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar.

Consideramos importante entender, primeiramente, os níveis educacionais do ensino regular e ver as modalidades de ensino ofertadas, para em seguida, determo-nos à educação especial e à educação inclusiva, uma vez que a educação especial precisa ser compreendida como parte da educação geral e não como uma educação menor ou incompleta. Os níveis de ensino do sistema educacional argentino podem ser visualizados no Quadro 15 que se segue:

---

<sup>53</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias" (ARGENTINA, 2006, Art. 4°).

Quadro 15: Níveis de Ensino do Sistema Educacional da Argentina

NÍVEL DE ENSINO	CICLOS	FAIXA ETÁRIA
Educação Inicial	Jardim Maternal	45 dias - 2 anos
	Jardim de Infância	3 - 5 anos
Educação Geral Básica (EGB)	EGB 1	6 - 8 anos
	EGB2	9 - 11 anos
Educação Secundária	Básica ou EGB 3	12 - 14 anos
	Polimodal	15 - 17 anos
Educação Superior	Universitária	a partir dos 18 anos
	Não Universitária	

Fonte: Lei Nacional de Educação Nº 26.206 de 2006

A educação inicial atende a crianças desde 45 dias até cinco anos de idade, sendo que o último ano é obrigatório, uma vez que o Artigo 16º prevê que “[...] a obrigatoriedade escolar em todo o país se estende da idade de cinco (5) anos até o final do nível da Educação Secundária”<sup>54</sup>.

Esse nível de educação está dividido em Jardins Maternal e Jardins de Infância. Os jardins maternal atendem às crianças de até dois anos e os Jardins de infância dos três aos cinco anos. Além destes atendimentos, a Lei conjectura a possibilidade de atendimento em salas multiidades ou plurisalas, em locais urbanos ou rurais; quer dizer, salas com atendimento múltiplo de crianças, com diferentes idades, a cargo de um docente com formação para o trabalho com crianças deste nível de ensino; salas de jogos ou outras modalidades a depender das necessidades existentes em cada local.

Os objetivos para a educação inicial são abordados no Artigo 20º, totalizando nove itens dos quais podemos destacar a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, de valores éticos, o uso de jogos, a constituição de diferentes formas de comunicação, a formação corporal e motriz por meio da educação física.

No ano de 2009, eram 1.526.915 alunos atendidos nas escolas de educação inicial na Argentina, sendo que 1.013.590, em escolas públicas; e

<sup>54</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “La obrigatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (ARGENTINA, 2006, Art. 16º).

513.325, em instituições privadas (INDEC<sup>55</sup>, 2009). Como o censo de 2010 ainda não foi publicado, temos somente a informação do censo de 2001, que indica o número de crianças de zero a quatro anos de idade em 2.757.869 (INDEC, 2001). Diante deste fato, podemos observar um número significativo de crianças que não são acolhidas pela educação inicial, que prevê o atendimento a alunos entre zero e cinco anos. Tal situação reafirma a necessidade de políticas públicas para que a educação inicial seja disponibilizada a todas as crianças que dela necessitam e que seja reconhecida como de relevância para o processo educativo. Podemos perceber que a não obrigatoriedade do ensino propicia a diminuição da oferta deste nível de ensino.

Em Misiones (AR) os dados mais recentes são os de 2008, ano em que 39.257 crianças estavam matriculadas na educação inicial; sendo 31.478 na rede estatal; e 7.779 no setor privado (DINIECE, 2008). Não obtivemos os dados em relação as Matrículas dos alunos deste nível de ensino, em Puerto Iguazú (AR).

A educação geral básica, considerada obrigatória, recebe crianças a partir dos seis anos de idade. Na lei Nacional de Educação são apresentados, no Capítulo 27, doze objetivos para este nível de ensino em questão. Eles ressaltam desde o ensino dos conhecimentos das diferentes áreas como língua e comunicação, ciências sociais, matemática, ciências naturais e meio ambiente, língua estrangeira, artes e cultura, até o uso das tecnologias da informação e da comunicação e o cuidado com o meio ambiente.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, em 2009, havia 3.509.259 crianças matriculadas na educação primária pública e 1.134.171, no ensino privado, totalizando o atendimento a 4.643.430 crianças (INDEC, 2009). O censo de 2001 aponta que, naquele momento, 1,8% das crianças entre seis e 14 anos não estavam matriculadas na escola (INDEC, 2001).

Em Misiones (AR), em 2008, eram 176.452 alunos matriculados na educação Geral básica ou educação primária, sendo 162.231, em escolas públicas; e 25.188, em instituições privadas (DINIECE, 2008).

---

<sup>55</sup> INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas e Censos).

A formação do professor que irá atuar na educação inicial e primária deve acontecer em quatro anos, atendendo as definições de cada jurisdição. No caso da formação acontecer na forma de curso à distância, as práticas educativas devem ser realizadas na forma presencial, conforme, artigo 75.

A educação secundária é destinada a adolescentes e a jovens que tenham cumprido a educação primária e tem como principal finalidade habilitá-los ao exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. É dividida em dois ciclos: um, de caráter comum (EGB 3); e outro, orientado (polimodal) para as diferentes áreas de conhecimento do mundo social e do trabalho.

Dados do Ministério da Educação apontam que, em 2009, o número de alunos matriculados no ensino secundário era de 2.599.336 alunos em escolas públicas, e 1.019.895, em escolas privadas. No total, eram 3.619.231 alunos atendidos nesse nível de ensino (INDEC, 2009). O censo de 2001 demonstra que 13,1% dos adolescentes não estavam matriculados (INDEC, 2001).

Os dados dos revelam que, em 2008, em Misiones, 66.679 alunos estavam matriculados na educação secundária; 54.778 nas instituições públicas, e 11.901, nas escolas privadas (DINIECE, 2008).

Como a lei que define os critérios para o sistema educativo da Argentina é bem recente, cada jurisdição pode optar na constituição da educação primária e secundária de suas instituições de ensino:

- a) uma estrutura de seis (6) anos para o nível de Educação Primária e de seis (6) anos para o nível de Educação Secundária ou,
- b) uma estrutura de sete (7) anos para o nível de Educação Primária e cinco (5) anos para o nível de Educação Secundária (ARGENTINA, 2006, Art. 134°)<sup>56</sup>.

No entanto, no prazo de seis anos todas as escolas primárias devem adotar o sétimo ano escolar, conforme previsto na Lei Nacional de Educação (2006).

---

<sup>56</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: "a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o, b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria" (ARGENTINA, 2006, Art. 134°).

E, por fim, a educação superior que pode ser ofertada em universidades ou institutos de ensino superior e possui regulamentação própria destacadas na Lei nº 24.521, de 1995, e na Lei de educação técnico profissional nº 26.058, de 2005. As modalidades de ensino estão sintetizadas no Quadro 16:

Quadro 16: Modalidades Educativas do Sistema de Ensino da Argentina

<b>MODALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
Educação Técnico Profissional	Responsável pela formação de técnicos médios ou técnicos superiores em áreas ocupacionais específicas e de formação profissional.
Educação Artística	Compreende a formação em distintas linguagens artísticas em todos os níveis de ensino, assim como formação específica para o ensino secundário e formação artística em nível superior.
Educação Especial	Modalidade que garante o atendimento das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades do sistema educativo.
Educação Permanente de Jovens e de Adultos	Garante a oferta da alfabetização e o cumprimento da obrigatoriedade escolar, prevista em lei a quem não completou o ensino em idade regular.
Educação Rural	Garante o cumprimento da educação obrigatória nos níveis inicial, primário e secundário, para atender às necessidades e particularidades da população que habita em zonas rurais.
Educação Intercultural Bilíngue	Garante o direito constitucional dos povos indígenas em receber uma educação nos níveis inicial, primário e secundário, que contribua com a preservação e o fortalecimento de sua cultura, sua língua, sua identidade e a desempenhar-se ativamente em um mundo multicultural e a melhorar sua qualidade de vida.
Educação em Contexto de Privação de Liberdade	Destina-se a garantir o direito à educação a todas as pessoas privadas de liberdade e promover a sua formação integral e desenvolvimento pleno.
Educação Domiciliar e Hospitalar	Garante a educação em nível inicial, primário e secundário, aos alunos que, por razão de saúde, se veem-se impossibilitados de assistir às aulas regulares em instituições educativas, pelo período de 30 dias corridos ou mais.

Fonte: Lei Nacional de Educação Nº 26.206 de 2006

Após a compreensão de como são organizados os níveis de educação na Argentina e as modalidades de ensino existentes, cabe agora analisarmos como a Educação Especial deste país está organizada.

#### 4.1.1 Educação especial e educação inclusiva na Argentina

A educação especial, na Argentina, teve como primeiro avanço o Acordo Marco A-19, firmado em 1998, que estabelecia todos os princípios da educação da pessoa com deficiência. Este acordo foi estabelecido após as discussões suscitadas pela Declaração de Salamanca, em 1994 (ALBERGUCCI, 2006).

O Acordo Marco A-19 pontua as formas de atendimento educacional para as crianças com necessidades especiais, dentre elas, as com deficiência, e prevê a necessidade de integrá-las nas escolas comuns: “Oferecer os apoios específicos para a avaliação e a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, transitórias ou permanentes dentro do âmbito da educação comum, em todos os seus níveis, e nas instituições da comunidade<sup>57</sup>” (ARGENTINA, 1998, p. 3). Nos anos 2002-2003<sup>58</sup>, na Argentina, cerca de 2.176.123 pessoas apresentavam alguma deficiência, ou seja, 7,1% da população. A Tabela 1 contempla esta situação:

Tabela 1: População Total e População com Deficiência na Argentina (2002-2003)

Grupo de Idade	População Total	População com Deficiência
<b>Total</b>	<b>30.757.628</b>	<b>2.176.123</b>
0-4	2.757.869	50.854
5-7	5.722.347	203.647
15-29	7.718.798	250.677
30-49	7.308.279	336.868
50-64	4.188.910	467.823
65-74	1.754.847	372.217
75 ou mais	1.306.578	494.041

Fonte: INDEC – Primeira Pesquisa Nacional de Pessoas com Deficiência 2002-2003

Podemos ver que a maior porcentagem atinge pessoas com mais de 75 anos, fato que, provavelmente, ocorre por causa do histórico de compreensão e de atendimento à pessoa com deficiência. Como vimos, elas ficaram

<sup>57</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Ofrecen los apoyos específicos para la evaluación e la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles, y en las instituciones de la comunidad” (ARGENTINA, 1998, p. 3).

<sup>58</sup> De acordo com os dados parciais publicados do Censo 2010, cerca de 12,9% da população apresenta algum tipo de dificuldade ou limitação permanente, seja de caráter sensorial, físico ou mental, ou seja, dos 40.091.359 habitantes 5.171.785 pessoas com dificuldades ou limitações (INDEC, 2011).

escondidas, totalmente excluídas da sociedade e eram vistas como pessoas doentes, sem possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, pouco foi feito em relação à prevenção de doenças que podem causar deficiências, e também foi pequeno o atendimento ao objetivo de superação das deficiências existentes.

Da população entre zero e 29 anos, 507.174 pessoas apresentam alguma deficiência e precisam de atendimento educativo. Atualmente, alguns documentos legais amparam a educação da pessoa com deficiência, dos quais, destacamos a Constituição da Nação Argentina, de 1994; a Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes nº 26.061; e a Lei de Educação Nacional nº 26.206. No ano de 2009, foi publicado um documento de orientação para a Educação Especial, pelo Ministério da Educação.

A Constituição da Nação Argentina prevê a igualdade de oportunidades a todo o povo argentino. No Artigo 75º, são destacadas as atribuições do Congresso Nacional, e o Inciso 23º prevê que um de seus atributos é o de:

Legislar e promover medidas de ação positiva que garantam a igualdade real de oportunidades de tratamento, e de pleno gozo e exercício dos direitos reconhecidos por esta Constituição e pelos tratados internacionais vigentes sobre direitos humanos, em particular respeito das crianças, das mulheres, dos idosos e das pessoas com deficiências<sup>59</sup> (ARGENTINA, 1994, Art. 75º, Inc. 23º).

O inciso destaca e assegura o direito das pessoas com deficiência, definindo que o Congresso Nacional promova medidas para que estes direitos sejam garantidos.

A Lei nº 26.061, Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes publicada em 26 de outubro de 2005, também tem o objetivo de garantir os direitos de todas as crianças e adolescentes ao acesso à educação, saúde e dignidade de vida. No Artigo 9º, é afiançado a eles que

---

<sup>59</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Legislar e promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, ls ancianos y las personas con discapacidad” (ARGENTINA, 1994, Art. 75º, Inc. 23º).

não sejam tratados com violência, discriminação, humilhação ou que sejam intimidados.

Em relação à saúde, o Artigo 14º Inciso “b”, garante a criação de Programas de assistência integral, reabilitação e integração, tão necessários aos que apresentam alguma deficiência.

O Artigo 15º, por sua vez, trata especificamente da educação e ressalta:

[...] Por nenhuma causa se poderá restringir o acesso à educação devendo entregar a certificação ou diploma correspondente.

As meninas, meninos e adolescentes com capacidades especiais tem todos os direitos e garantias consagrados e reconhecidos por esta lei, além dos inerentes a sua condição específica.

Os organismos de Estado, a família e a sociedade devem assegurar-lhes o pleno desenvolvimento de sua personalidade até o máximo de suas potencialidades, assim como o gozo de uma vida plena e digna<sup>60</sup>.

Nesta parte da Lei encontra-se a garantia de que as crianças e os adolescentes, dentre eles, os que possuem alguma deficiência, tenham acesso a uma educação e ao atendimento de suas necessidades.

Outro aspecto de grande importância destacado nesta Lei é o princípio de igualdade e da não discriminação, abordado no Artigo 28º que diz:

As disposições desta lei se aplicarão igualmente a todos as meninas, meninos e adolescentes, sem discriminação alguma fundada em motivos raciais, de sexo, cor, idade, idioma, religião, crenças, opinião, política, cultura, posição econômica, origem social ou étnica, capacidades especiais, saúde, aparência física ou impedimento físico, de saúde, o nascimento ou qualquer outra condição da criança ou de seus pais ou de seus representantes legais<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente.

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna (ARGENTINA, 2005a, Art 15º).

<sup>61</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...]Las disposiciones de esta ley se aplicarán por igual a todas las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición

Com o Artigo em questão, garante-se que a lei seja aplicada a todas as crianças e adolescentes, assegurando que todos tenham direitos à educação, saúde, expressão e participação da vida em comunidade.

A Educação Especial é uma modalidade no sistema de ensino argentino, que possui suas normativas apresentadas na Lei Nacional da Educação nº 26.260 (2006), no Capítulo VII, do Artigo 42º ao Artigo 45º. De acordo com a Lei, a educação especial tem como objetivo “[...] assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, temporais ou permanentes, em todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo. A Educação especial se rege pelo princípio de educação inclusiva [...]”<sup>62</sup> (ARGENTINA, 2006, Art. 42º).

De acordo com o documento de orientação para a Educação Especial, coordenado por Daniel López (2009), a inclusão é uma visão de educação que se baseia na diversidade e que tem quatro elementos fundamentais a ser compreendidos: a inclusão é um processo; ela busca identificar e romper barreiras; tem como objetivo a participação de todos os estudantes; e apresenta uma atenção especial aos grupos com maior risco de serem marginalizados. Assim, a educação inclusiva:

[...] se refere a capacidade do Sistema Educativo de atender a todos, meninas e meninos, sem exclusões de nenhum tipo. Para isto, é necessário abordar a ampla gama de diferenças que apresentam os estudantes e assegurar a participação e a aprendizagem de cada um no quadro de serviços comuns e universais. Em definitivo, a educação inclusiva aponta que todos os estudantes de uma determinada comunidade aprendam juntos independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais<sup>63</sup> (LÓPEZ, 2009, p. 18-19).

---

económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales” (ARGENTINA, 2006, Art. 28º).

<sup>62</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa [...]” (ARGENTINA, 2006, Art. 42º).

<sup>63</sup> No original, em espanhol, lê-se: “La educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (LÓPEZ, 2009, p. 18-19).

O conceito de educação inclusiva, presente na Lei Nacional de Educação, Artigo 11º, Inciso “n”, ressalta que um dos objetivos da educação nacional é “[...] fornecer às pessoas com deficiências, temporais ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos<sup>64</sup>”. Esta proposta pedagógica pode ser realizada nas escolas comuns ou nas escolas especiais, pois, a educação especial atende as crianças cujos problemas específicos não podem ser atendidos pela educação comum (ARGENTINA, 2006). Para garantir estes direitos aos alunos com deficiência algumas medidas foram postuladas no Artigo 44º, Incisos “a-e”:

- a) Possibilitar uma trajetória educativa integral que permita o acesso aos saberes tecnológicos, artísticos e culturais.
- b) Contar com um pessoal suficientemente especializado que trabalhe em equipe com os/as docentes da escola comum.
- c) Assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidade para sua formação ao longo de toda a vida.
- e) Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares<sup>65</sup>.

A observação dos direitos mencionados é muito importante para que a educação da pessoa com deficiência se realize. Assegurar, em lei, que os alunos tenham acesso a diferentes recursos, por toda a vida; e que sejam atendidos por professores especializados, traz uma perspectiva positiva para a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, o aporte político é um dos passos para que estes direitos sejam garantidos. É preciso, portanto, que se desenvolvam práticas inclusivas nos ambientes escolares e, acima de tudo, que se tenha uma cultura inclusiva na sociedade.

---

<sup>64</sup> No original, em espanhol, lê-se: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (ARGENTINA, 2006, Art. 11º, Inc. n).

<sup>65</sup> No original, em espanhol, lê-se: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares (ARGENTINA, 2006, Art. 44º, Inc. a-n).

Levantamos aqui uma reflexão que pretendemos deixar mais clara no decorrer de nossos estudos: será que isso é possível numa sociedade capitalista?

A Lei Nacional da Educação (ARGENTINA, 2006) aponta objetivos em relação à inclusão educacional em cada um dos níveis de ensino. Ao tratar do ensino inicial, o Artigo 20º, Inciso “i” destaca que se deve “prevenir e atender às necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem<sup>66</sup>”. Na educação primária, o Artigo 27º, Incisos “a, c e h” também preconizam que a educação deve atender à todas as crianças, com as mesmas oportunidades e que sejam formados para “[...] o exercício de uma cidadania responsável e permita assumir os valores de liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito a diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum<sup>67</sup>”.

Em relação ao ensino secundário, nos objetivos que se encontram no Artigo 30º, somente o Inciso “a” pontua a formação de indivíduos que rechacem todo o tipo de discriminação (ARGENTINA, 2006). No ensino superior, regido pela Lei nº 24.521 de 1995, o aluno tem direito “ao acesso ao sistema sem discriminações de nenhuma natureza<sup>68</sup>” (ARGENTINA, 1995, Art. 13º, Inciso a).

Para Beech e Larrondo (2007), a nova Lei Nacional da Educação da Argentina de 2006 implicou em ganhos para a educação inclusiva em dois aspectos: o primeiro refere-se à obrigatoriedade do ensino secundário e o anúncio de responsabilidade do governo na oferta de salas para as crianças de cinco anos; e o segundo é a oferta de oito modalidades de ensino: “Isto implica que o Estado deve não somente promover, mas garantir o acesso, a permanência e a oferta destas modalidades. Assim, a inclusão na diversidade passa a ser um direito dos cidadãos e uma obrigação do Estado<sup>69</sup>” (BEECH; LARRONDO, 2007, p. 22).

Para que o disposto nesta Lei em relação à educação especial fosse esclarecido e se evitassem equívocos, foi publicado, em 2009, um documento

---

<sup>66</sup> No original, em espanhol, lê-se: “Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje” (ARGENTINA, 2006, Art. 20º, Inc. i).

<sup>67</sup> No original, em espanhol, lê-se: “[...] el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (ARGENTINA, 2006, Art. 27º, Inc. n).

<sup>68</sup> No original, em espanhol, lê-se: “Al acceso al sistema sin discriminaciones de ninguna naturaleza” (ARGENTINA, 1995, Art. 13º, Inciso a).

<sup>69</sup> No original, em espanhol, lê-se: “Esto implica que el Estado debe no ya promover, sino garantizar el acceso, la permanencia y la oferta a estas modalidades. Así, la inclusión en la diversidad pasa a ser un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado” (BEECH; LARRONDO, 2007, p. 22).

contendo as orientações para esta modalidade de ensino e que primeiramente trata da Modalidade Educação Especial, destacando que a inclusão consiste em um desafio (LÓPEZ, 2009).

As diretrizes para a organização dessas orientações foram obtidas em textos disponibilizados pela UNESCO; ONU; OEA e pela Normativa Nacional. Este documento evidencia que a educação especial, na Argentina, tem o princípio da inclusão, e que é necessária uma articulação entre a criação de culturas, no qual a educação geral e a educação especial fazem parte de um sistema único. Neste contexto a educação especial representa:

[...] um conjunto de propostas educativas e recursos de apoio educativo, especializados e complementares, orientados à melhora das condições de ensino e aprendizagem para quem apresenta deficiências. A educação inclusiva centra sua preocupação no contexto educativo e em como melhorar as condiciones de ensino e aprendizagem para que os estudantes participem e se beneficiem de uma educação de qualidade<sup>70</sup> (LÓPEZ, 2009, p. 20).

O mesmo documento preconiza que a educação inclusiva tem o princípio de que “[...] sempre que seja possível as crianças devem estudar juntas, sem estabelecer nenhum tipo de diferença” (LÓPEZ, 2009, p. 25), ou seja, a pessoa com deficiência tem o direito de estar na educação comum, com uma pedagogia direcionada à ela mesma.

Assim, a inclusão requer um currículo que seja adaptado às necessidades dos estudantes. Uma forma de educação que não se paute nas dificuldades que os alunos apresentam, mas nas possibilidades que possuem. Para isto, a formação dos professores é um dos fatores imprescindíveis para que a inclusão escolar ocorra (LÓPEZ, 2009).

Algumas alternativas educativas são propostas pelo referido documento, quais sejam, a provisão de meios de acesso ao currículo; a oferta de um currículo diversificado; e a atenção à estrutura social e ao clima emocional no local em que se estabelece a educação. O acesso ao currículo pode ser

---

<sup>70</sup> No original, em espanhol, lê-se: “[...] un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad” (LÓPEZ, 2009, p. 20).

viabilizado pelas condições de acessibilidade, por meio de mudanças no ambiente físico (como eliminação de barreiras arquitetônicas); com a aquisição de equipamentos específicos (como materiais técnicos de audição) ou com pequenas adaptações relacionadas às características específicas de educando (como aumentar o tamanho da letra).

A diversificação de currículo refere-se a mudanças em o que, como e quando ensinar e avaliar. Para isso, são propostas modificações nos objetivos, metodologia, conteúdos e formas de avaliação, tendo em vista a cultura e a participação do educando no processo de aprendizagem (LÓPEZ, 2009). Já, a atenção à estrutura social e ao clima emocional de onde tem lugar a educação podem ocorrer de várias formas, a depender das características de cada aluno como: alguns precisam participar de um grupo pequeno para aprender; outros precisam de uma escola menor para ter segurança (LÓPEZ, 2009). Estas alternativas educativas requerem apoio da modalidade Educação Especial:

- Com diferentes tipos de organização (tipo de ajuda que se necessitam).
- Em função das necessidades dos estudantes com deficiência (apoio prévio, simultâneo ou posterior ao trabalho em sala regulares).
- Identificando funções dos profissionais de apoio (apoio na escola, ao docente, aos estudantes, a famílias ou a comunidade) e trabalho colaborativo entre equipes envolvidas<sup>71</sup> (LÓPEZ, 2009, p. 38-39).

As práticas de apoio correspondem a redes, relações, posições e interações entre pessoas, grupos ou instituições que têm intencionalidade educativa, configurando-se como: atenção, assessoramento e orientação, capacitação, provisão de recursos, cooperação e colaboração, seguimento e investigação. Tais práticas são definidas de acordo com as necessidades dos estudantes e as barreiras que são encontradas em seu processo de aprendizagem (LÓPEZ, 2009). De acordo com os dados obtidos na página do

---

<sup>71</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “Con diferentes tipos de organización (tipo de ayudas que se necesitan).

- En función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (apoyo previo, simultáneo o posterior al trabajo en sala de clases).

- Identificando funciones de los profesionales de apoyo (apoyo a la escuela, al docente, a los estudiantes, a las familias o a la comunidad) y trabajo colaborativo entre equipos intervinientes” (LÓPEZ, 2009, p. 38-39).

INDEC (2002), os números em relação à educação da pessoa com deficiência são:

Tabela 2: População com Deficiência de Três Anos ou Mais e assistência escolar

Grupo de Idade	Total	Assiste a Educação Comum	Assiste a Educação Especial	Assiste a Educação Comum e Educação Especial
<b>Total</b>	<b>2.155.407</b>	<b>204.042</b>	<b>67.862</b>	<b>26.310</b>
3-14	233.781	132.075	41.284	16.459
15-29	250.677	50.707	23.432	8.686
30-49	336.868	9.706	---	---
50-64	467.823	---	---	---
65 ou mais	866.258	7.058	---	---

Fonte: INDEC. Primeira Pesquisa de Pessoas com Deficiência 2002-2003

Diante das informações veiculadas na Tabela 2, concluímos que das crianças entre três 14 anos, 56,5% estão na escola comum, enquanto que 17,7% continuam na educação especial e 7% assistem às aulas na educação comum e especial. Ainda há 18,8% de crianças nesta faixa etária sem atendimento escolar (ALBERGUCCI, 2006). Embora não haja relatos dos motivos deste percentual elevado de crianças com deficiência sem atendimento escolar, estima-se que seja pelas condições sócio-econômicas do país e, também em razão da educação inicial não ser uma obrigatoriedade para crianças de três e quatro anos.

Segundo a Supervisora de Educação de Puerto Iguazú (AR) dois programas do Governo contribuem para a educação da pessoa com deficiência, o Salário Universal e o Conectar a Igualdade. O Salário Universal corresponde a ajuda que o governo oferece às famílias de baixa renda com filhos menores de 18 anos, e a pessoas com deficiência sem limite de idade (ARGENTINA, 2011). O programa Conectar a Igualdade é uma política de inclusão digital cujo objetivo consiste em distribuir 3 milhões de *netbooks*, no período de 2010-2012, a alunos e professores da educação secundária pública e educação especial, a fim de valorizar a escola pública e reduzir as desigualdades digitais, educativas e sociais (ARGENTINA, 2010).

A matrícula de educação especial tem sido efetivada em todo o país, segundo DINIECE (Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade

Educativa), em 2005, foram matriculados 106.942 alunos; destes, 14.575, na educação inicial (10.640 na educação especial e 3.935 em escolas de integração); 88.408 alunos na educação primária (65.479 na educação especial e 22.029 em escolas de integração) e 3.959 no ensino médio (2.678 na educação especial e 1.281 em escolas de integração).

No caso específico de Misiones, onde se localiza o município de Puerto Iguazú, foram matriculados 2.441 alunos com deficiência; destes, 461 na educação inicial (453 na educação especial e 8 em escolas de integração); 1.966 alunos na educação primária (1.748 na educação especial e 218 em escolas de integração) e 14 no ensino médio (todos na educação especial). Na cidade da fronteira, há cerca de 60 alunos matriculados em escolas especiais e dois em escolas de integração.

Estes dados mostram que o processo de inclusão nesta região ainda encontra-se insipiente, em especial, em Puerto Iguazú, que registra o atendimento de somente dois alunos com NEE em escolas regulares.

## **4.2 Educação no Brasil**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil foi a Lei nº 4.024 de 1961, seguida pela Lei nº 5.692 de 1971. Atualmente, a educação em nosso país, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que contém nove Títulos, cinco Capítulos, cinco Sessões e 92 Artigos os quais estabelecem as diretrizes e bases da educação no país.

O Artigo 2º diz que a educação, responsabilidade da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade consiste no pleno desenvolvimento do educando, em seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Título V trata dos Níveis e Modalidades de Ensino; o Sistema Educativo Brasileiro contém dois níveis de ensino: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Conforme está demonstrado no Quadro 17:

Quadro 17: Níveis de Ensino do Sistema de Educação Brasileiro

NÍVEIS DE ENSINO	ETAPAS	CICLOS	FAIXA ETÁRIA
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	0 - 3 anos
		Pré-escola	4 e 5 anos
	Ensino Fundamental	Facultativo	6 - 14 anos
	Ensino Médio		15 - 17 anos
Educação Superior	Graduação		a partir dos 18 anos
	Pós-Graduação		Indefinido

FONTE: Lei nº 9.394 de 1996; Resolução CNE/CEB nº 3 de 3 de 2005; Lei nº 11.264 de 2006

A educação básica “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22). Já a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como objetivo atender às crianças de zero a cinco anos de idade, como define a Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, em razão da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos. As creches devem acolher as crianças até os três anos e as pré-escolas as de quatro e cinco anos de idade. A avaliação, neste momento, é realizada em forma de registro do desenvolvimento que a criança apresenta e não possui o objetivo de promoção ao ensino fundamental.

De acordo com dados do INEP<sup>72</sup> (2010) o número de matriculados nas creches e nas pré-escolas públicas é de 4.925.633 alunos; e nas instituições privadas 1.831.065; totalizando o atendimento a 6.756.698 crianças de zero a cinco anos. A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2009 apontou que 80% das crianças entre zero e três anos estão sem atendimento educacional, atestando a necessidade de políticas públicas e investimentos voltados para esta etapa da educação básica, uma vez que a educação para as crianças, nesta faixa etária, não é obrigatória.

No Paraná, em 2010, havia 318.789 crianças matriculadas na educação infantil (INEP 2010); em Foz do Iguaçu este atendimento é ofertado a 6.200 crianças na rede municipal de ensino (FOZ DO IGUAÇU, 2011).

<sup>72</sup> INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

O ensino fundamental, com a nova redação dada pela Lei nº 11.264 de 2006, perfaz nove anos, sendo de caráter obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade. No Artigo 5º desta lei, ficou aprovado que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tinham o prazo de até o ano de 2010 para fazerem este ajuste.

Cumpra aqui a necessidade de destacar os principais objetivos do ensino fundamental, a saber:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

A referida etapa da educação básica deve ocorrer em regime presencial, com jornada escolar diária de, no mínimo, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, que poderá também ser realizado em tempo integral, como disposto nos Artigos 32º e 34º da LDB 9.394/96.

De acordo com o INEP (2010), o ensino fundamental, no ano de 2010, contava com 27.067.663 alunos matriculados na rede pública de ensino e 3.937.678 alunos, em instituições privadas de ensino; totalizando 31.005.341 matrículas. Dados do PNAD (2009) apontam que 97,6% das crianças entre seis e 14 anos frequentavam a escola no ano de 2009.

No Estado do Paraná, as matrículas dos alunos do ensino fundamental, no ano de 2010, alcançou 1.639.666 alunos (INEP, 2010). Em Foz do Iguaçu, a rede municipal de ensino matriculou 20.191 alunos nos anos iniciais desta etapa de ensino (FOZ DO IGUAÇU, 2011).

O ensino médio corresponde à última etapa da educação básica e deve conter, no mínimo três anos, e cujos objetivos são:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35°).

Para isso, as metodologias e as avaliações precisam ser organizadas com o intuito de que o educando demonstre ter domínio dos conteúdos e dos conhecimentos expostos em sala de aula. Esta fase da educação básica é requisito que se exige para se prosseguir os estudos em nível superior. O ensino médio também pode preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas.

Dados do INEP (2010) mostram que 8.357.675 alunos estavam matriculados no ensino médio em todo o Brasil. Em 2009, 90,6% dos adolescentes, entre 15 e 17 anos, estavam frequentando a escola (PNAD, 2009). No Paraná, 479.417 alunos estavam matriculados nesta etapa da educação básica, no ano de 2010. Em Foz do Iguaçu, 8.767 alunos estudaram no ensino médio no mesmo ano (INEP, 2010).

A formação dos professores que trabalham com a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo admitida a formação mínima na modalidade Normal, em nível médio, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries ou cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, Art. 62°).

O segundo nível de ensino, o ensino superior, possui sete finalidades, das quais destacamos as três que aliam o ensino, a pesquisa e a extensão: incentivar o trabalho científico; formar diplomados em diferentes áreas de trabalho; e promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos (BRASIL, 1996, Art. 43°).

O ensino superior abrange cursos de graduação, pós-graduação e de extensão, que devem ser ministrados em instituições públicas ou privadas. O

ano letivo dos cursos presenciais deve conter 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

As instituições de ensino superior possuem o direito de autonomia universitária, que lhe permitem organizar os currículos, número de vagas, contratar ou dispensar professores, elaborar orçamentos, dentre outros.

Além dos níveis de ensino, como mencionado anteriormente, o sistema nacional de educação no Brasil contém modalidades. O Quadro 18 apresenta uma síntese dessas modalidades<sup>73</sup>:

Quadro 18: Modalidades do Sistema de Ensino da Educação Brasileira

<b>MODALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
Educação de Jovens e Adultos	Destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.
Educação Profissional	Integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação a serem desenvolvidas em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou em ambiente de trabalho.
Educação Especial	Educação oferecida, preferencialmente, em rede regular de ensino, para educandos, portadores de necessidades especiais <sup>74</sup> , e que pode ser realizada em classes, escolas ou serviços especializados.
Educação Indígena	Educação bilíngue e intercultural, destinada aos povos indígenas.

FONTE: Lei nº 9394 de 1996

Em seguida, deter-nos-emos em abordar a educação especial e a educação inclusiva na legislação brasileira.

<sup>73</sup> A Resolução CNE nº4 de 13 de julho de 2010, institui outras modalidades de ensino, quais sejam, a educação Básica do Campo; a Educação a Distância e a Educação Escolar Quilombola.

<sup>74</sup> Terminologia utilizada na época e que foi substituída por pessoas com necessidades educacionais especiais.

#### 4.2.1 Educação especial e educação inclusiva no Brasil

A inclusão escolar, no Brasil, vem sendo discutida desde a década de 90, seguindo os ditames do cenário mundial. Alguns são os documentos que favoreceram o processo de inclusão de todas as crianças no cenário educacional brasileiro com garantias legais. Cabe ressaltar, neste momento, algumas leis que regem o direito à educação, como a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/01 - o Plano Nacional de Educação; a Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009; o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011; e o Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011.

A Constituição Federal de 1988, vem reafirmar o direito de toda pessoa à educação elementar de forma obrigatória, como pontuado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Os Artigos 205º a 214º, da Constituição brasileira asseguram este direito.

Em relação à educação da pessoa com deficiência, o Artigo 208º, Inciso III, garante “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O Artigo 227º, 1º Parágrafo, Inciso II, assegura a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial ou mental [...]”. A Constituição de 1988 é a primeira Constituição brasileira que prevê o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência.

Com os princípios firmados na Constituição Federal de 1988, foi instituída a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nesta lei, encontram-se os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes com deficiência ou não.

No Artigo 11º, é assegurado o direito à saúde, destacando-se que “§ 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. § 2º. Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação” (BRASIL, 1990). Em relação à educação, o Artigo 53º reitera a igualdade de condição para o acesso e

permanência na escola, e o Artigo 54° ressalta que o dever do Estado é ofertar atendimento especializado aos que possuem alguma deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a obrigatoriedade da matrícula destas pessoas no Ensino Fundamental, pelos pais, e atribui aos dirigentes dos Estabelecimentos de ensino a responsabilidade de comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos, faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, com nº 9.394/96 e reserva um capítulo exclusivo para a Educação Especial, reafirmando o direito à educação pública, gratuita e atendimento especializado aos que possuem deficiência ou altas habilidades.

O Capítulo V “Da educação especial” caracteriza o atendimento especializado que deve ser oferecido aos alunos “portadores de necessidades especiais”. No Artigo 58°, destaca-se o atendimento realizado preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços especializados. Um fator de destaque é a oferta da educação especial com início desde a educação infantil, de zero a seis anos.

O Artigo 59° trata dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades destes alunos, além de pontuar a formação necessária ao professor, ou seja, “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996), este artigo ainda prevê a educação especial para o trabalho, com o intuito de proporcionar a efetiva integração da pessoa com necessidades educacionais especiais na vida em sociedade.

Embora se destaque a necessidade de uma formação diferenciada para o trabalho aos alunos com necessidades educacionais especiais, não há clareza de como deva ser a formação deste profissional. Como questiona Ferreira (1998, p. 5); o professor deveria ter sua formação por meio de cursos de especialização, ou deveria ser uma habilitação do curso de Pedagogia, ou ainda, com programas de capacitação docente ofertados pelas escolas?

E o último Artigo deste Capítulo acorda que serão os órgãos normativos dos sistemas de ensino que deverão estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. No entanto, o atendimento na rede regular de ensino deve ser a alternativa preferencial que o Poder público irá adotar, como disposto em Parágrafo Único, do Artigo 60º.

A esse respeito, Ferreira (1998, p. 7) observa que as instituições e organizações privadas sempre tiveram, na história do Brasil, “[...] a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas públicas da área”. Entretanto, a atual conjuntura requer políticas em que o Estado assuma a responsabilidade da inclusão escolar, revendo como deve ser a relação entre o sistema público de ensino e as instituições especializadas.

Em consonância com esta Lei, o Plano Nacional da Educação, Lei nº 10.172/01, traz objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Em relação à educação das pessoas com necessidades especiais, são apresentados 28 objetivos e metas que, de forma geral, tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Com o compromisso de formação de professores para a educação inclusiva e do atendimento aos alunos com necessidades especiais, foi aprovada a Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu Artigo 7º, aponta que “O atendimento aos alunos com necessidades

educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

A oferta de serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais é considerada pela SEESP (Secretaria da Educação Especial), fator importante à realização de uma educação inclusiva. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), serviços especializados são aqueles que oferecem apoio, complementar ou suplementar, ou aqueles que substituem os serviços educacionais comuns.

Para Oliveira (2009, p. 40), foi por meio destas diretrizes que o Conselho Federal de Educação pôde reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva, e também manifestar o compromisso no atendimento à diversidade dos alunos com necessidades especiais, fato que representou “[...] um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundamental quanto à atenção, à diversidade e na obrigatoriedade na matrícula de todos os alunos”.

Decorridos quase quatro anos da Lei nº 10172/2001, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2000 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e insitui que:

**Art. 30** A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Assim, torna-se obrigatório o ensino de Libras como disciplina nos cursos de formação de professores, fato que está sendo concretizado nas universidades brasileiras. O mesmo decreto trata da educação da pessoa surda ou deficiente auditiva, garantindo:

**Art. 22.** As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Líbras - Língua Portuguesa.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Líbras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005).

O Decreto mencionado anteriormente representou a garantia para que os alunos surdos ou com deficiência auditiva pudessem ter acesso ao ensino, com suas necessidades especiais atendidas.

A Resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, é o documento que atualmente subsidia a política de inclusão por meio dos serviços especializados.

O atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com o Artigo 1º, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Garcia (2008, p. 18) explica que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes”. Com o respeito à diversidade, o trabalho será no sentido de dar acesso à educação a todas as crianças, jovens e adultos.

O público-alvo do AEE são os alunos com deficiência; com transtorno global do desenvolvimento; e os alunos com altas habilidades/superdotação. O atendimento deve ser realizado, de acordo com o que o artigo 5º prevê:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O Artigo 8º assegura que os alunos matriculados em classe comum do ensino regular e que tiverem matrícula concomitante no AEE serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme instituído no Decreto nº 6.571/2008.

Com a exposição dos principais documentos legais do Brasil, fica evidente que a atual política considera as salas de recursos e as salas de recursos multifuncionais como serviços fundamentais para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe ressaltar que essa não era uma ideia nova, já que a sala de recursos foi criada na Educação Especial brasileira na década de 1970, com o intuito de integrar os alunos com deficiência no ensino regular. Neste sentido, Arnal (2007, p. 55) pontua:

[...] a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

No entanto, naquele momento, o atendimento educacional oferecido nas salas de recursos se pautou em uma prática que tinha a deficiência como ponto de partida, com “[...] a perspectiva de integração, um espaço diferenciado de

ensino e indicativos concretos de atendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência” (SILVA 2003, p. 23).

Com a defesa da inclusão escolar, atualmente, a SEESP deu ênfase aos serviços especializados aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. O intuito, no momento, não era adaptar os alunos ao sistema de ensino comum, mas promover o acesso à educação. Para isso, as escolas precisam prover, conforme Artigo 8º, Inciso IV:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001b).

Além desses serviços em sala comum, devem-se organizar as salas de recursos, uma vez que, como afirma Garcia (2008, p. 17): “considerando, portanto, as funções de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos”. As Diretrizes assim definem sala de recursos:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum (BRASIL, 2001).

As salas de recursos foram criadas pela necessidade de apoio ao aluno que possuía alguma deficiência ou necessidades educacionais especiais e que participavam do processo de inclusão escolar. Este atendimento, a princípio

era destinado somente aos alunos que frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental; e, atualmente, foi estendido para todos os anos do ensino fundamental (BARRETO, 2008).

Além das salas de recursos, o governo lançou o programa sala de recursos multifuncionais. A sala de recursos multifuncionais é “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14), e cujo objetivo é oferecer um atendimento especializado aos alunos que apresentem alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, no seu processo de aprendizagem. Este projeto foi iniciado em 2005 e prevê a implantação de salas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos<sup>75</sup> funcionais e adequados às pessoas que deles irão dispor.

Segundo as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica três são os grupos de necessidades educacionais especiais:

- alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

Incluem-se, nesses grupos, alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros (ALVES, 2006, p. 16).

A exemplo do atendimento anteriormente abordado, este pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos. O intuito é de que neste sistema os alunos sejam beneficiados com os recursos disponíveis nestas salas. O professor responsável pela mediação na SRM deve ser especializado, ou seja, com pós-graduação, graduação ou cursos de formação continuada nas

---

<sup>75</sup> Ver tabela em Anexo 1.

áreas específicas de Educação Especial, conforme Resolução do CNE/CEB nº 2/2001.

O desafio para esse profissional é o desenvolvimento de “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos” (ALVES, 2006, p. 13). Não pode ser um ambiente com repetições de atividades desenvolvidas na sala de aula regular. O professor que irá trabalhar nestas salas tem as seguintes atribuições descritas no Artigo 13º da Resolução nº 4, de outubro de 2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Para o ensino nas SRM, o professor precisa organizar estratégias para a especificidade dos alunos que lhe são atribuídos. Para isto, é necessário que este profissional tenha conhecimentos acerca de:

[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (ALVES, 2006, p. 17).

A formação em educação especial está sendo oferecida pelo MEC por meio de cursos a distância, voltados aos professores que atuam ou pretendem atuar nas SRM. De acordo com dados da SEESP/MEC, foram contemplados com esta formação: 13.027 professores, em 2007; 6.700 professores, em 2008; e 11.370 professores, até novembro de 2009.

Vimos que as atribuições aos professores que irão trabalhar em SRM são muitas e, quase que humanamente impossíveis de serem alcançadas em sua totalidade por um único docente. A formação oferecida a distância, com raras exceções, ocorre de forma aligeirada, e que, por vezes, não auxiliam a prática docente nestes ambientes de ensino.

De acordo com dados da Secretaria de Educação<sup>76</sup>, de 2005 a 2009 foram autorizadas 15.551 salas de recursos multifuncionais, atendendo 4.564 municípios brasileiros. Destas salas 5.551, estavam funcionando em 2009 e as outras 15.000 estavam em processo de licitação, devendo ser entregues até 2010<sup>77</sup>.

O Estado do Paraná, onde se encontra a cidade de Foz do Iguaçu, tem buscado ofertar atendimento especializado desde 2003. De acordo com matéria publicada no *site* dia a dia educação, intitulada *Conselho Nacional consolida trabalho de inclusão no Paraná*, são 819 salas de recursos para alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental. Em todos os 399 municípios, os alunos com necessidades educacionais especiais têm acesso à educação, tanto que “a matrícula destes alunos na rede pública estadual cresceu 108,39% do final de 2002 (17.796 alunos) para início de 2009 (37.086 alunos) [...]”<sup>78</sup>.

O Decreto nº 7.611/11 dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências; é composto por 11 Artigos. O primeiro Artigo destaca o dever do Estado em relação à educação das pessoas que necessitam da educação especial e determina as seguintes diretrizes:

---

<sup>76</sup> Dados retirados do portal do MEC, Disponível em: <[HTTP://portaldomec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12295&Itemid=595](http://portaldomec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595)>. Acesso em: 20 jul. 2011.

<sup>77</sup> Dados retirados do Caderno destaques: Disponível em: <[HTTP://wikicoi.planalto.gov.br/coi/Caderno\\_Destaques/Destaque\\_julho09pdf](http://wikicoi.planalto.gov.br/coi/Caderno_Destaques/Destaque_julho09pdf)  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1208>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011a, art. 1º).

A educação inclusiva corresponde à base deste decreto que prevê o atendimento da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns. Os Artigos 2º ao 6º tratam do atendimento educacional especializado que tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a, Art. 3º).

O AEE deve ser estendido a todos os alunos, a fim de que suas necessidades educacionais especiais sejam atendidas com o intuito de que a aprendizagem seja efetivada. Este decreto ainda está sendo analisado pelos pesquisadores e pessoas interessadas, gerando opiniões diferenciadas<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Consultar: <<http://www.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/41485/>>

e

<<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=33174>> Acesso em 15 jan. 2012.

O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, recentemente lançado pelo governo brasileiro e que tem como objetivo ampliar a integração da pessoa com deficiência na sociedade. As ações deste programa serão realizadas na área de educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Em relação à educação, os primeiros Incisos do Art. 3º garantem uma educação de caráter inclusivo e acesso a equipamentos públicos de educação. O referido decreto determina as instâncias de gestão do Plano Viver sem Limite, a saber: o Comitê Gestor e o Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento que serão responsáveis pelas políticas, programas e ações deste Plano.

Diante desses documentos, podemos constatar que o Brasil tem buscado cumprir as exigências internacionais de atendimento educativo da pessoa com deficiência, com vistas à sua inserção nas escolas regulares.

De acordo com os dados do IBGE (2000), o número de pessoas com deficiência no país era de 24.600.257, no ano de 2000. De zero a quatro anos, 370.530 crianças possuíam pelo menos uma deficiência; de cinco a nove, 707.763 crianças; de 10-14 anos, 1.083.039; e, de 15-19 anos, 1.165.179. O número de matrículas em 2010 totalizava 218.271 alunos em classes especiais e escolas exclusivas; e 484.332 em escolas comuns (INEP, 2010). Estes números demonstram como ainda é pequeno o atendimento educativo às pessoas com deficiência no Brasil.

No Paraná, foram matriculados 26.540 alunos com deficiência, em escolas especiais; e 27.489, em escolas comuns (INEP, 2010). A cidade de Foz do Iguaçu, em 2010, contava com 942 alunos matriculados nas escolas especiais e 1400 alunos, em escolas inclusivas. Não há a divulgação do número de pessoas com deficiência em Foz do Iguaçu até a data de conclusão de nossa tese.

Embora não exista a possibilidade de se estabelecer um parâmetro em relação a porcentagem de alunos com deficiência que recebem ou não atendimento educativo, podemos observar que em Foz do Iguaçu tem havido, por parte das famílias que possuem crianças com NEE, a busca pelo ensino em escolas regulares.

### 4.3 Educação no Paraguai

A educação no Paraguai é regida pela Lei Geral da Educação, Lei nº 1.264 de 1998, que teve como marco legal de referência a Constituição Nacional, aprovada e sancionada em 1992. A presente Lei de Educação compreende 11 Títulos; cada Título contém Capítulos, totalizando 161 Artigos. Em 2006, a educação inicial na modalidade formal e não formal foi regulamentada pela Resolução N. 22449/06.

O Estado é o responsável em assegurar o acesso à educação para toda a população, conforme exposto no Art. 4º que prevê que “o Estado tem a responsabilidade de assegurar a toda a população do país o acesso à educação e criar as condições de uma real igualdade de oportunidades”<sup>80</sup> (PARAGUAY, 1998).

A educação formal é dividida em três níveis de ensino: a educação inicial e a educação básica representam o primeiro nível; a educação média, o segundo nível; e a educação superior, o terceiro nível, conforme demonstra o Quadro 19:

Quadro 19: Níveis de Ensino do Sistema Educacional do Paraguai

NÍVEIS DE ENSINO		CICLOS	FAIXA ETÁRIA
Primeiro nível	Educação Inicial	Jardim Maternal	0 a 3 anos
		Pré-Jardim	3 anos completo
		Jardim Pré-escola	4 anos 5 anos
	Educação Básica	1º ciclo	6 a 8 anos
		2º ciclo	9 a 11 anos
		3º ciclo	12 a 14 anos
Segundo Nível	Educação Média	Bacharelado Científico	14 a 17 anos
		Bacharelado Técnico	
Terceiro Nível	Educação Superior	Universitário	A partir dos 18 anos
		Não Universitário	

FONTE: Lei nº 1.264 de 1998

<sup>80</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “el Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades” (PARAGUAY, 1998, art. 4).

A educação inicial compreende duas etapas: a primeira refere-se à educação da criança de zero a dois anos; e a segunda, a crianças de três a cinco anos. De acordo com a Resolução N. 22449/06, cada uma das etapas se divide em subgrupos. A primeira etapa em: sala um (dos 45 dias a 12 meses); sala dois (dos 13 meses a 24 meses); e sala três (dos 25 meses aos 36 meses). A segunda etapa é compreendida pela sala de pré-jardim (três anos); jardim (quatro anos) e pré-escola (cinco anos). O objetivo para este nível de ensino é:

[...] criar condições adequadas para o desenvolvimento harmônico das potencialidades das crianças de 0 a 5 anos, nos aspectos afetivo, social, intelectual, psicomotor, atendendo a diversidade sociolingüística, cultural e as necessidades educativas especiais<sup>81</sup> (PARAGUAI, 2008a, p. 6).

Apesar de a educação infantil não ser obrigatória, a presente Lei Nacional de Educação prevê que a educação pré-escolar pertencerá sistematicamente à educação básica e terá caráter obrigatório. Nos dados fornecidos pela UNESCO (2011), este atendimento é obrigatório de acordo com a disponibilidade orçamentária, fato que explica o porquê de o anuário estatístico do Paraguai (DGEEC, 2008) apontar que, em 2007, 153.965 alunos estavam matriculados neste nível de ensino, enquanto que havia no país 735.043 crianças de zero a quatro anos de idade, no ano de 2008<sup>82</sup>. Esta significativa porcentagem de crianças sem atendimento escolar demonstra a necessidade de políticas públicas para que a educação inicial seja um direito para todas as crianças.

A educação básica, de caráter obrigatório, atende às crianças de seis a 14 anos de idade e está dividida em nove graus, distribuídos em três ciclos. O primeiro ciclo (1º, 2º e 3º graus); o segundo ciclo (4º, 5º e 6º graus) e o terceiro ciclo (7º, 8º e 9º graus), cujo objetivo consiste em:

---

<sup>81</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] crear condiciones adecuadas para el desarrollo armónico de las potencialidades de niños de 0 a 5 años, en los aspectos afectivo, social, intelectual y psicomotriz, atendiendo la diversidad sociolingüística, cultural y las necesidades educativas especiales” (PARAGUAY, 2008a, p. 6).

<sup>82</sup> Não há disponibilidade de informações de número de alunos matriculados e número de crianças no país no mesmo ano, por isso, precisamos fazer as comparações com datas próximas.

[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de meninos, meninas, jovens e adultos desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os mesmos necessitam para resolver seus problemas cotidianos, para seguir aprendendo de acordo com suas necessidades e interesses e assim melhorar sua qualidade de vida (PARAGUAI, 2008a, p. 6)<sup>83</sup>.

No ano de 2008, o Paraguai possuía 1.268.096 crianças de seis a 14 anos; destas, 1.208.995 encontravam-se matriculadas na educação básica, ou seja, 95,3% (DGEEC, 2009).

O ensino médio possui duração de três anos e é constituído pela modalidade de bacharelado científico (com ênfase em Ciências Sociais, em Letras e Artes ou em Ciências Básicas e Tecnologia) e a modalidade de bacharelado técnico (industrial, serviços e agropecuária). O número de alunos matriculados, em 2007, correspondia a 165.317, na modalidade de bacharelado científico e 49.980, na modalidade de bacharelado técnico (DGEEC, 2008).

O ano letivo deve ser constituído de no mínimo 200 dias, para a educação básica, média e profissional, com pelo menos quatro horas diárias de aula, conforme previsto no Artigo 144º da Lei Geral da Educação de 1998.

O professor, conforme Artigo 131º da Lei Geral da Educação (1998), deve ter formação em centros de formação docente, institutos superiores ou universidades, que tenham planos e programas de formação ou aperfeiçoamento em ciências da educação. A referida carreira é regida pelo Estatuto do Docente, Lei nº 1725 de 2001, que prevê sua formação, função educativa, carreira, dentre outros.

A educação superior compreende graus universitários ou não universitários, realizados em universidades, em institutos superiores ou outras instituições de formação profissional de terceiro nível. Os graus não universitários compreendem estudos realizados após o término do ensino secundário, em instituições como Academia Militar, Colégio de Polícia,

---

<sup>83</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que los mismos necesitan para resolver sus problemas cotidianos, para seguir aprendiendo de acuerdo con sus necesidades e intereses y así mejorar su calidad de vida” (PARAGUAY, 2008a, p. 6).

Seminário Conciliar e Institutos de Formação Docente. O ensino superior é regido pela Lei Universitária nº 136 de 1993.

Além da educação formal, há a educação não formal, a qual ocorre fora do sistema educativo formal e tem como objetivo atender às necessidades educacionais de uma população; a educação reflexa, também chamada de educação informal, que ocorre com os meios de informação e comunicação no processo de educação permanente e de difusão da cultura; e a educação de regime especial que compreende educação artística e educação de língua estrangeira e de outras etnias.

O sistema educativo do Paraguai possui, ainda, as modalidades de educação denominadas Modalidades de Atenção Educativa, descritas no Quadro 20:

Quadro 20: Modalidades do Sistema de Ensino da Educação Paraguaia

<b>MODALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>BREVE DESCRIÇÃO</b>
Educação Geral Básica e Educação Permanente	Destina-se a erradicar o analfabetismo, dar oportunidade de estudos às pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos carcerários e capacitar aqueles que não cursaram a educação básica.
Educação para Grupos Étnicos	Assegurar aos grupos étnicos os processos de identidade e integração na sociedade paraguaia, respeitando seus valores culturais.
Educação Campesina e Rural	Educação destinada ao homem do campo e a sua família, auxiliando em sua capacitação como agente ativo do desenvolvimento nacional.
Educação para Pessoas com Limitações e com Capacidades Excepcionais	Busca o desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais ou com características individuais significativamente diferentes de seus pares, com base em seu potencial para a aquisição de habilidades que permitam sua realização pessoal e sua incorporação ativa na sociedade. Deve ser realizado, se possível, em instituições educativas comuns.
Educação para a Reabilitação Social e Prevenção de Vícios	Tem como objetivo informar os grupos de risco a respeito do uso de drogas e serviços como reabilitação de pessoas com vícios.
Educação Militar e educação Policial	Destinada à educação de militares e à educação de policiais, regida pelos dispositivos das leis para as Forças Armadas e Policiais.
Educação para Ministros de Culto	Destina-se à formação de ministros de cultos de igrejas e comunidades religiosas.

FONTE: Lei nº 1.264 de 1998

Em seguida destacamos como a educação especial e a educação inclusiva tem sido regida nesse país.

#### **4.3.1 Educação especial e educação inclusiva no Paraguai**

A educação inclusiva, no Paraguai, tem como aspectos legais a Constituição Nacional de 1992; a Lei Nacional de Educação nº. 1.264 de 1998; e o Código da Infância e Adolescência, Lei nº 1.628/01. Firma-se, também, na Resolução Ministerial nº 2.488/98 que eleva o Departamento de Educação Especial à categoria de Direção de Educação Especial; a Lei nº 3.540 de 2008, que aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e o Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Resolução Ministerial MEC nº 43 de 2009, que implementa o uso da língua de sinais no sistema educativo nacional.

De acordo com Elías (2007, p. 03), a década de 1990 “[...] foi desenvolvendo um marco conceitual e normativo e algumas experiências para promover os direitos à educação e a igualdade educativa dentro de um projeto nacional que aspirava construir uma sociedade democrática<sup>84</sup>”.

A educação inclusiva, no Paraguai, teve, no ano de 2000, o início de sua implantação, sendo guiada pelas propostas da Conferência Mundial de Salamanca (1994), na qual se defendia que toda criança tem o direito de ter acesso a uma educação equivalente, independente de suas características ou diferenças (ELÍAS, 2007). Na Constituição Nacional, o Artigo 58° trata dos direitos das pessoas excepcionais, estabelecendo que:

Será garantido às pessoas excepcionais a atenção de sua saúde, de sua educação, de sua recreação e de sua formação profissional para uma plena integração social. O Estado organizará uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes físicos, psíquicos e sensoriais, a quem prestará o cuidado especializado que requeiram. Reconhecerá o desfrute dos direitos que esta Constituição outorga a todos os habitantes da República, em igualdade de

---

<sup>84</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...]fue desarrollando un marco conceptual y normativo y algunas experiencias para promover los derechos a la educación y la equidad educativa dentro de un proyecto nacional que aspiraba a construir una sociedad democrática” (ELÍAS, 2007, p. 3)

oportunidades, a fim de compensar suas desvantagens<sup>85</sup> (PARAGUAI, 1992, Art. 58°).

No artigo em questão se prevê a integração das pessoas com necessidades especiais, assim como a igualdade de oportunidades.

A Lei Nacional de Educação, nº 1.264/98, no Capítulo IV, Artigos 80° a 84°, trata da educação das pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais. No Artigo 80° o governo nacional garante a educação básica a:

- a) pessoas com características educativas individuais significativamente diferentes das de seus pares; e,
- b) pessoas com necessidades educativas especiais: superdotados, com dificuldades de aprendizagem, com transtornos de conduta, com transtornos de linguagem e outros<sup>86</sup> (PARAGUAI, 1998a, Art. 80°).

No Artigo 81° é garantido que esta educação seja realizada em escolas comuns. O Artigo 83° dispõe que o professor que trabalhar com as crianças com deficiência necessita ter uma formação especializada.

O papel do governo, como exposto no Artigo 84°, é o de estabelecer uma política de prevenção, diagnóstico e tratamento a pessoas com alguma deficiência, assim como dar suporte à família para o atendimento às crianças e conscientizar a população da necessidade de sua integração<sup>87</sup>.

O Código da Infância e Adolescência, Lei nº 1.628, promulgado em 2001, é outro documento de grande importância para a garantia da educação às crianças e adolescentes com deficiência. Ao tratar das necessidades educativas especiais a Lei ressalta:

---

<sup>85</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: "Se garantizará a las personas excepcionales la atención de su salud, de su educación, de su recreación y de su formación profesional para una plena integración social. El Estado organizará una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, a quienes prestará el cuidado especializado que requieran. Se les reconocerá el disfrute de los derechos que esta Constitución otorga a todos los habitantes de la República, en igualdad de oportunidades, a fin de compensar sus desventajas" (PARAGUAY, 1992, Art. 58°).

<sup>86</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: "a) personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y, b) personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros" (PARAGUAY, 1998, Art. 80°).

<sup>87</sup> Esta lei do Paraguai ainda preconizava a integração e não a inclusão da pessoa com deficiência.

A criança e o adolescente com deficiência física, sensorial, intelectual ou emocional, tem direito de receber cuidados e atenção adequados, imediatos e contínuos, que contemplem estimulação precoce e tratamento educativo especializado, direcionado a sua reabilitação e integração social e laboral, que lhe permitam valer-se por si mesmos e participar da vida de sua comunidade em condições de dignidade e igualdade. Em nenhum caso se permitirá a discriminação ou a separação social dos afetados (PARAGUAI, 2001, art. 22)<sup>88</sup>.

Garante-se assim, que se tenha uma educação especializada, mas com o intuito de integração para que nenhuma criança ou adolescente seja discriminado ou separado do convívio social.

O Artigo 23º, do Código da Infância e Adolescência, aponta como obrigação da pessoa responsável pela criança ou adolescente, com necessidades educativas especiais, o acompanhamento nos atendimentos, quantas vezes forem necessárias. Caso isso não ocorra, o mesmo Artigo adverte sobre a necessidade de esta realidade ser informada às autoridades competentes.

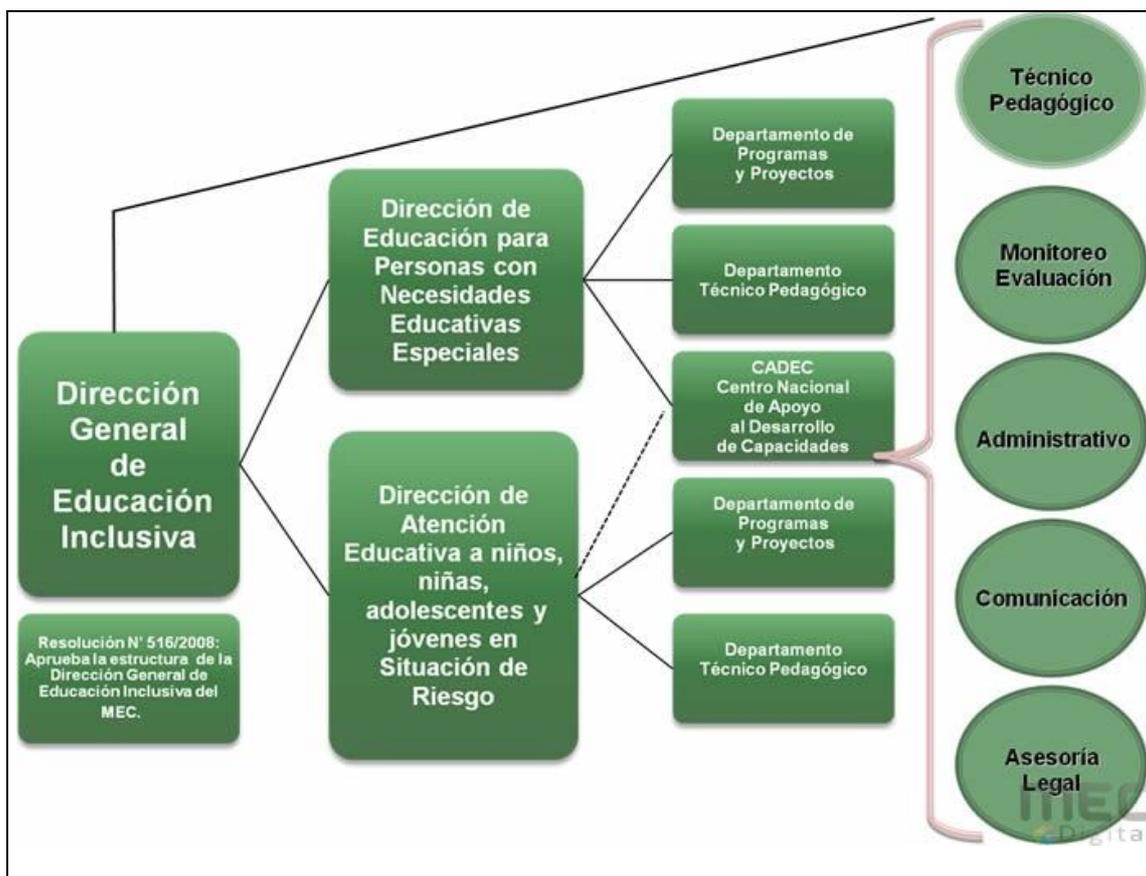
Este Artigo possui duas conotações: se, por um lado, aponta a responsabilidade dos pais para com a educação de seus filhos; por outro lado, não garante que as necessidades de transporte e custeio sejam supridas.

No momento de nossa pesquisa, a administração da educação das pessoas com deficiência estava a cargo da Direção Geral de Educação Inclusiva (Dirección General de Educación Inclusiva - DiGEI). Em 1990, era um departamento de Educação especial, mas, com a Resolução Ministerial nº 2.488/98, elevou-se o Departamento de Educação Especial à categoria de Direção Geral de Educação Inclusiva, que possui como objetivo executar e administrar as políticas nacionais na área de educação especial, promovendo e fundamentando o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, tendo em vista sua inclusão.

---

<sup>88</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “El niño y el adolescente con discapacidad física, sensorial, intelectual o emocional, tienen derecho a recibir cuidados y atención adecuados, inmediatos y continuos, que contemplen estimulación temprana y tratamiento educativo especializado, tendiente a su rehabilitación e integración social y laboral, que le permitan valerse por sí mismos y participar de la vida de su comunidad en condiciones de dignidad e igualdad. En ningún caso se permitirá la discriminación o el aislamiento social de los afectados” (PARAGUAY, 2001, art. 22).

Quadro 21: Estrutura Provisória da Direção Geral de Educação Inclusiva



Fonte: <http://www.mec.gov.py>

De acordo com o organograma anterior, a Direção Geral de Educação Inclusiva tem a função de assessorar a Direção de Educação para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e a Direção de Atenção a Meninos e Meninas, adolescentes e Jovens em Situação de Risco, a fim de que se dê suporte à realização do Projeto Educativo Institucional que prevê a busca de uma legislação mais clara, contemplando a diversidade e o trabalho conjunto entre comunidade, professores, pais, estudantes e especialistas, objetivando um currículo flexível, a fim de se extinguir as barreiras para a inclusão.

A coordenação de Educação da Ciudad el Este explica que a estrutura da Direção Geral de Educação Inclusiva está sendo reformulada e será composta por: Direção de Educação Especial (DEE); Direção de Atenção Educativa a Pessoas em Situação de Risco (DIR); e Direção de Apoio à Inclusão (DAI). A DEE é responsável pelo serviço de atendimento precoce; centros e escolas de educação especial; graus especiais na Educação Escolar

Básica (EEB); serviços de apoio a EEB; centro de formação. A DAI, pelas boas práticas inclusivas; aulas de apoio; produção de materiais adaptados; *ciber pedagógico*; palestras a docentes, profissionais, estudantes e pobres. E a DIR, por aulas hospitalares; prevenção a violência; prevenção ao uso indevido de drogas e apoio à família de imigrantes.

Outra conquista foi a Lei nº 3.540 de 2008, que aprovou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. De acordo com esta lei, as pessoas com deficiência são aquelas que têm deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais. Por meio desta convenção, busca-se:

- a)** O respeito a dignidade inerente, a autonomia individual, incluída a liberdade de tomar as próprias decisões, e a independência das pessoas;
- b)** A não discriminação;
- c)** A participação e inclusão plenas e efetivas na sociedade;
- d)** O respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade e a condição humanas;
- e)** A igualdade de oportunidades;
- f)** A acessibilidade;
- g)** A igualdade entre o homem e a mulher;
- h)** O respeito à evolução das faculdades dos meninos e das meninas com deficiência e de seu direito a preservar sua identidade <sup>89</sup>(PARAGUAI, 2008a, Art. 3°).

Esta Lei resguarda os direitos das pessoas com deficiência em participar plenamente da sociedade em condições de igualdade e que o processo de inclusão ocorra na medida em que se garanta o acesso pleno nas mesmas atividades cotidianas, assim como a educação escolar. A educação, especificamente, é tratada, na presente Lei, em um capítulo exclusivo, o de número 24, pontuando a finalidade da educação, os direitos em relação à educação inclusiva, a formação dos professores, entre outros. Em suma, assegura:

---

<sup>89</sup> No original, em espanhol, lê-se: “**a)** El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; **b)** La no discriminación; **c)** La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; **d)** El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; **e)** La igualdad de oportunidades; **f)** La accesibilidad; **g)** La igualdad entre el hombre y la mujer; **h)** El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad” (PARAGUAY, 2008a, Art. 3°).

- a)** As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de educação por motivos de deficiência, e que os meninos e as meninas com deficiência não sejam excluídos do ensino primário gratuito e obrigatório nem do ensino secundário por motivos de deficiência;
- b)** As pessoas com deficiência podem ter acesso a uma educação primária e secundária inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais, na comunidade em que vivam;
- c)** Se façam ajustes razoáveis em função das necessidades individuais;
- d)** Se preste o apoio necessário as pessoas com deficiência, no quadro do sistema geral de educação, para facilitar sua formação efetiva;
- e)** Se facilitem medidas de apoio personalizadas e efetivas nos ambientes que fomentem ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social, em conformidade com o objetivo da plena inclusão<sup>90</sup> (PARAGUAI, 2008a, Art. 24°).

E, por fim, a Resolução Ministerial MEC nº 43 de 2009, que implementou o uso da língua de sinais no sistema educativo nacional, em instituições públicas e privadas. O Departamento de Educação Especial também ficou responsável pela organização, o assessoramento, a supervisão e a avaliação desta implementação no Sistema Educativo Nacional.

De acordo com autores como Elías (2007) e Pacheco (2007), o Paraguai encontra-se atualizado em relação a normativas para garantir uma educação inclusiva. No entanto, a realidade social, econômica e educativa têm apresentado algumas barreiras à sua efetivação.

Para o Paraguai (2008b), ainda há grande discriminação social e educativa, evidenciando a necessidade de movimentos e campanhas para levar conhecimento à população de que a pessoa com deficiência não possui uma doença e que tem direitos e pode participar ativamente da sociedade.

---

<sup>90</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “**a)** Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; **b)** Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; **c)** Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; **d)** Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; **e)** Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (PARAGUAY, 2008a, Art. 24°).

Outro fator de influência é o econômico, tanto em porcentagem de verbas destinadas ao atendimento à pessoa com deficiência, ao salário dos docentes, assim como às mudanças necessárias à garantia da acessibilidade. Além disso, algumas famílias de crianças que possuem deficiência não possuem renda para mantê-las em instituições privadas, e as escolas públicas, muitas vezes, localizam-se somente nos grandes centros. Acrescenta-se, ainda, que se acredita que não é preciso investir na formação destas crianças, pois são consideradas pouco produtivas à sociedade (PARAGUAI, 2008b).

Em relação aos problemas que envolvem a educação, o documento do MEC (PARAGUAI, 2008b) pontua a necessidade de: profissionais qualificados, capacitação em serviço; normas para adaptações curriculares; melhora nos serviços de apoio; legislação mais clara e específica, dentre outros.

De acordo com o Anuário Estadístico Del Paraguay (DGEEC, 2008), o número de alunos matriculados em instituições de ensino especial era de 6.845 alunos e, em instituições não especiais, ou seja, em escolas comuns, de 23.871 alunos. No departamento de Alto Paraná, no qual se inclui a Ciudad Del Este, o número de alunos matriculados em escolas especiais era de 920 alunos, enquanto que havia 2.635 alunos matriculados em instituições não especializadas. Não tem como realizarmos uma análise em relação aos números apresentados, já que este censo não apresenta o número de pessoas com deficiência no país.

#### **4.4 O Mercosul Educacional**

Com a instituição do Mercosul, em 1991, com o principal objetivo de uma integração econômica entre os países – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai – foi criado o Setor Educacional do Mercosul (SEM), pois acreditava-se que era necessário instrumentalizar a dimensão educativa, já que o processo de integração não poderia ocorrer somente na esfera econômico-comercial (DNCI, 2011).

A educação, nesse contexto, era compreendida como ferramenta de alcance para um desenvolvimento integral, ou seja, a tarefa da educação seria a de contribuir com o desenvolvimento da região:

[...] por meio da formação de uma consciência política que favoreça o processo de integração, que fortaleça os processos democráticos, a geração de métodos educativos socialmente transcendentais, a capacitação de recursos humanos aptos para a incorporação ativa das novas formas de trabalho e de produção<sup>91</sup> (DNCI, 2011).

Por meio da educação, as pessoas deveriam ser formadas para o mercado de trabalho e para a aceitação do processo de integração econômica e dos acordos que seriam realizados entre os países-membros do Mercosul.

O SEM foi criado já no primeiro ano do Tratado de Assunção, em dezembro de 1991, com a participação de representantes dos Ministérios de Educação dos quatro países que assinaram o Acordo, que tinha o objetivo de desenvolver programas em conjunto na área da educação. Porém, foi a partir de 1992 que se tornaram dinâmicas as reuniões deste setor (DNCI, 2011).

Em 2011, o SEM, estava composto por uma estrutura, aprovada pela Decisão 15 de 2001, do Conselho do Mercado Comum (CMC), que abrange: Sistema de Informação e Comunicação (SIC); Reunião de Ministros de Educação do Mercosul (RME); Comitê Coordenador Regional (CCR); Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRCA); e Grupos Gestores de Projetos (GGP).

O SIC constitui-se um sistema que utiliza tecnologias de comunicação para atender aos requerimentos de comunicação, gestão de conhecimento, informação e trabalho colaborativo no âmbito do setor. O RME corresponde ao órgão responsável em tomar as decisões sobre os aportes de gestão educativa ao desenvolvimento de políticas do Mercosul. O CCR, órgão que propõe políticas de integração no âmbito da educação, coordena o desenvolvimento de ação do SEM. As CRCA são instâncias dependentes do CCR que colaboram na definição das linhas de ação e nas propostas de implementação dos objetivos estabelecidos pelo SEM. O GGP compreendem instâncias temporais específicas, convocadas *ad hoc* pelo CCR para elaborar os perfis e desenvolver os projetos aprovados (DNCI, 2011).

---

<sup>91</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] mediante la formación de una conciencia política que favorezca los procesos de integración, que fortalezca los procesos democráticos, la generación de métodos educativos socialmente trascendentales, la capacitación de recursos humanos aptos para incorporarse activamente a las nuevas formas de trabajo y la producción (DNCI, 2010).

O SEM desenvolve programas nas áreas de educação básica, de educação superior, de educação tecnológica e de sistemas de informação e comunicação. Alguns projetos que estão sendo desenvolvidos podem ser visualizados no Quadro 22:

Quadro 22: Programas desenvolvidos pelo SEM

PROGRAMAS	DESCRIÇÃO
Caminhos do Mercosul	Busca promover, entre os jovens de 16 e 17 anos, a consciência favorável à integração regional por meio de uma experiência formativa na qual os participantes, além de ampliar seus conhecimentos, desenvolvem uma vivência que permita valorar a identidade regional, respeitando a diversidade cultural.
Escolas de Fronteira	Promove a integração do Mercosul Educacional, com a implementação da educação bilíngue no ensino fundamental, voltado para alunos de escolas públicas.
Banco Terminológico	É a aplicação web para a gestão de linguagens documentárias que objetivam principalmente orientar o trabalho de desenvolvimento de tesouro <sup>92</sup> hierárquico, mas pode ser usado para desenvolver estruturas de navegação na <i>web</i> , ou para articular a gestão de conteúdos, as bibliotecas digitais, ou em uma biblioteca tradicional para gerenciar as linguagens de indexação em uso.

FONTE: <http://www.sic.inep.gov.br/>

A avaliação das atividades do SEM de 2006-2010 demonstrou que o Projeto Caminhos do Mercosul alcançou a realização da oitava edição. No período destacado, na Educação Básica:

[...] houve a consolidação e a atualização da tabela de equivalência do Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário e Médio, não técnico, que estava defasado face às alterações legislativas relacionada à educação nos países (MERCOSUL, 2011, p. 7).

O SEM também tem atuado na criação de grupos de trabalho para formação docente e na busca para a criação e implementação de cursos de graduação com diplomas do Mercosul.

Em 2009, foi criada, pelo governo brasileiro, a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), com sede em Foz do Iguaçu (BR), com

<sup>92</sup> Tesouro: “[...] é um conjunto de termos semântica e genericamente relacionados, cobrindo uma área específica do conhecimento. É um instrumento da indexação/recuperação de informação” (GOMES, 2000).

o objetivo de atender aos alunos da Argentina, Brasil e Paraguai. Metade dos alunos e dos professores são brasileiros e a outra parte formada pelos demais países (MARTINS; ALBUQUERQUE; GOMENSORO, 2011)

No que diz respeito à educação inclusiva, *Educar na Diversidade*, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil e com participação da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, foi um projeto de destaque, que aconteceu entre 2000 e 2003, nos cinco países, num total de 25 escolas, com apoio financeiro da Organização dos Estados Americanos (OEA) e com assessoria técnica da UNESCO.

O Educar na Diversidade propôs “[...] a alterar as práticas de ensino e de gestão, a política e a cultura escolar organizando escolas inclusivas que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (MEC et al., 2009, p. 5). Para isso, alguns passos foram seguidos: sensibilização das autoridades de cada país para a realização do projeto; seleção dos consultores (um da educação especial e outro da educação básica); parte prática do projeto que envolvia incentivo às escolas, avaliações e realização de oficinas de formação.

A formação dos professores que participaram do projeto teve como principal referência o material organizado pela UNESCO, intitulado “Formação de Professores, Necessidades Especiais em Sala de Aula” (MEC, et al, 2009). A partir dessa experiência, foi desenvolvido um material, “Educar na Diversidade: material de formação docente”<sup>93</sup>, publicado em 2003, para ser utilizado na formação de professores.

De acordo com seus organizadores, o desafio consiste em, conforme exposto pela Declaração de Salamanca (1994), organizar e instrumentalizar as escolas para o atendimento a todas as crianças, “[...] independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais” (MEC; SEESP, 2006, p. 14-15). A fim de superar tal desafio, o Mercosul:

---

<sup>93</sup> Este material está disponível na versão em português no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>, ou em espanhol, [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf). Acesso em: 20 jul. 2011.

[...] vem incentivando a adoção de reformas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da equidade do setor educacional, o que significa oferecer oportunidades educacionais de qualidade para todos, sejam quais forem as condições sociais, culturais e características individuais dos estudantes (MEC; SEESP, 2006, p. 15).

Com o intuito ora apresentado, por meio deste material, pretende-se auxiliar a formação dos professores do Mercosul para trabalhar com a diversidade em sala de aula, ou seja, para o atendimento dos alunos e alunas que estão constantemente correndo o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. O livro está dividido em quatro módulos: projeto educação na diversidade; o enfoque da educação inclusiva; construindo escolas para a diversidade; e aulas inclusivas. Cada módulo contém explicações, atividades e questões para debate e reflexão. Educar na diversidade está disponibilizado para a formação de professores no Mercosul e, em breve, será lançado um livro relatando experiências das 25 escolas públicas que participaram do projeto (PNUD, 2011).

No ano de 2011, foi lançado o Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015, MERCOSUL/CMC/DEC nº 20/11, no qual são estabelecidos a visão, a missão, os princípios norteadores, os objetivos estratégicos, as linhas de atuação e o plano operativo.

A visão e a missão do Plano de Ação do SEM denotam a garantia de uma educação de qualidade e de equidade na qual haja respeito à diversidade. Oito são os princípios norteadores: confiança; respeito e consenso; solidariedade; cooperação; impacto; difusão e visibilidade; gradualidade; diálogo e interação. Os objetivos estratégicos são:

1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente;
2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo;
3. Promover a cooperação solidária e o intercâmbio, para a melhoria dos sistemas educacionais;
4. Promover e fortalecer os programas de mobilidade de estudantes, estagiários, docentes, pesquisadores, gestores, diretores e profissionais; e

5. Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL (MERCOSUL/CMC/DEC, 2011. p. 13).

Podemos observar que o primeiro e segundo objetivos estratégicos ressaltam os direitos humanos e o ensino de qualidade a todos, o que denota uma educação que inclua a todos os indivíduos, respeitando suas diferenças. As linhas de atuação e o plano operativo são bem detalhados, com datas para as ações propostas. Em relação à educação inclusiva, destacamos: a divulgação de políticas e de práticas de educação inclusiva nos países-membros e associados do Mercosul; o fortalecimento de uma política pública de educação na diversidade; a inclusão da temática da diversidade na formação inicial e continuada de professores; e o intercâmbio de experiências entre os países do Mercosul.

Nesse contexto compreendemos que a educação inclusiva, de pessoas vulneráveis, dentre eles, as pessoas com deficiência, tem sido bastante discutida nos países do Mercosul e que é apresentado um Plano de Educação que busca a educação para todos e todas.

#### **4.5 Algumas comparações da educação escolar entre os países da Tríplice Fronteira**

Na seção anterior, abordamos que, embora as cidades da Tríplice Fronteira estejam em intensa relação e que os habitantes dos três países convivam entre si, mediante transações comerciais, formação educativa, entre outros, cada país apresenta particularidades na formação educacional, política, economia e cultura. No âmbito da educação, este quadro se mantém, assim, cada um dos países em estudo possui sua Lei Nacional de Educação. Justamente estas leis definem toda a estrutura e organização do sistema educativo dos países em análise, conforme se demonstra no Quadro 23.

Quadro 23: Leis Nacionais de Educação dos Países da Tríplice Fronteira

<b>PAÍS</b>	<b>LEI NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Argentina	Lei nº 26.206	2006
Brasil	Lei nº 9.394	1996

Paraguai	Lei nº 1.264	1998
----------	--------------	------

Fonte: Argentina (2006); Brasil (1996); Paraguai (1998)

A Argentina é o país que teve a Lei Nacional de Educação aprovada mais recentemente. Todas as leis tratam da educação da pessoa com deficiência, dando ênfase ao atendimento em instituições de caráter comum. A Declaração de Salamanca (1994) foi o documento internacional que impulsionou e norteou o direito da educação da pessoa com deficiência nas leis de educação dos países em estudo. A estrutura da educação dos países da Tríplice Fronteira são bem parecidas como podemos observar no Quadro 24:

Quadro 24: Estrutura Geral da Educação dos Países da Tríplice Fronteira

NÍVEIS DE ENSINO			CICLOS			FAIXA ETÁRIA		
Argentina	Brasil	Paraguai	Argentina	Brasil	Paraguai	Argentina	Brasil	Paraguai
Educação Inicial	Educação Infantil	Educação Inicial	Jardim Maternal	Creche	Jardim Maternal	45 dias a 2 anos	0 a 3 anos	0 a 3 anos
			Jardim de Infância	Pré-escola	Pré-Jardim Jardim Pré-escola	3 a 5 anos	4 e 5 anos	3 anos compl. 4 anos 5 anos
Educação Geral Básica	Ensino Fundamental	Educação Básica	EGB1	1º ciclo	1º. Ciclo	6 a 8 anos	6 a 10 anos	6 a 8 anos
			EGB2	2º ciclo	2º. Ciclo	9 a 11 anos	11 a 14 anos	9 a 11 anos
				3º. Ciclo	12 a 14 anos	12 a 14 anos		
Educação Secundária	Ensino Médio	Segundo Nível Educação Média	Básica ou EGB 3	Propedeutico	Bacharelado Científico	15 a 17 anos	15 a 17 anos	14 a 17 anos
			Polimodal	Profissionalizante	Bacharelado Técnico			
Educação Superior	Educação Superior	Terceiro Nível Educação Superior	Universitário	Graduação	Universitário	A partir dos 18 anos	A partir dos 18 anos	A partir dos 18 anos
			Não universitário	Pós-Graduação	Não universitário			

Ao comparar os níveis de ensino, podemos observar que os três países possuem como primeiro nível de ensino (educação inicial ou educação infantil) o atendimento de crianças entre zero e cinco anos. A educação básica ou ensino fundamental, no Brasil e no Paraguai, atendem aos alunos entre seis e 14 anos, já a Argentina, os alunos de seis a 11 anos. E a educação média, tanto no Brasil como no Paraguai destina-se aos adolescentes de 15 a 17 anos; e na Argentina, denominada educação secundária, aos adolescentes entre 12 e 17 anos. Os Quadros 25 e 26 demonstram o número de alunos atendidos nos diferentes níveis de ensino:

Quadro 25: Número de Matrículas nos Níveis de Ensino dos Países da Tríplice Fronteira

<b>PAÍSES</b>	<b>ED. INICIAL (AR) ED. INFANTIL (BR) ED. INICIAL (PY)</b>	<b>ED. GERAL BÁSICA (AR) EN. FUNDAMENTAL (BR) ED. BÁSICA (PY)</b>	<b>ED. SECUNDÁRIA (AR) EN. MÉDIO (BR) ED. MÉDIA (PY)</b>
Argentina (AR)	1.526.915	4.643.430	3.619.231
Brasil (BR)	6.756.698	31.005.341	7.254.184
Paraguai (PY)	153.965	1.208.995	215.897

FONTE: INDEC (2008; 2009); PNDA (2009); DGEEC (2001)

Quadro 26: Número de Matrículas nos Níveis de Ensino dos Estados da Tríplice Fronteira

<b>ESTADOS</b>	<b>ED. INICIAL (AR) ED. INFANTIL (BR) ED. INICIAL (PY)</b>	<b>ED. GERAL BÁSICA (AR) EN. FUNDAMENTAL (BR) ED. BÁSICA (PY)</b>	<b>ED. SECUNDÁRIA (AR) EN. MÉDIO (BR) ED. MÉDIA (PY)</b>
Misiones	39.257	176.452	66.679
Paraná	318.789	1.639.666	479.417
Alto Paraná	17.772	144.211	222.379

FONTE: DINIECE (2008); INEP (2010); DGEEC (2009)

A educação inicial contempla o menor número de matrículas, uma vez que este nível de ensino não é obrigatório em nenhum dos três países. A Educação Básica, ou ensino fundamental, dos três países contemplam o maior número de matrícula, possuindo 9 anos ou 9 graus. Representa um nível de ensino obrigatório em todos os países da Tríplice Fronteira. O ensino

secundário ou médio, com duração de três anos, tem como objetivo preparar os adolescentes para o trabalho ou para a continuidade dos estudos.

Além dos níveis, as Leis de Educação da Argentina, do Brasil e do Paraguai, contemplam modalidades de ensino, conforme demonstra o Quadro 27.

Quadro 27: Modalidades de Ensino da Educação dos Países da Tríplice Fronteira

ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAI
Educação Permanente de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	Educação Geral Básica e Educação Permanente
Educação Intercultural Bilingue	Educação Indígena	Educação para Grupos Étnicos
Educação Técnico-Profissional	Educação Profissional	Educação para Reabilitação Social e Prevenção de Vícios
Educação Especial	Educação Especial	Educação para Pessoas com Limitações e com Capacidades Excepcionais
Educação Rural		Educação Campesina e Rural
Educação Artística		Educação Militar e Educação Policial
Educação em Contexto de Privação de Liberdade		Educação para Ministros de Culto
Educação Domiciliar e Hospitalar		

Fonte: Argentina (2006); Brasil (1996); Paraguai (1998)

Embora algumas modalidades sejam bem parecidas nos três países, como a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, algumas modalidades são bastante peculiares como a Educação Militar e Policial e a Educação para Ministros de Culto, no Paraguai.

Em relação à educação da pessoa com deficiência, todos os países em estudo apresentam leis que defendem que todas as crianças devem estudar em escolas comuns. No entanto, também apontam a necessidade das matrículas em escolas especiais para os alunos que possuem uma deficiência

mais acentuada. As leis que amparam a inclusão educacional nestes países são:

Quadro 28: Documentos Oficiais que Amparam a Educação Inclusiva nos Países da Tríplice Fronteira

<b>ARGENTINA</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PARAGUAI</b>
Constituição da Nação Argentina (1994)	Constituição Federal (1998)	Constituição Nacional (1992)
Acordo Marco A-19 (1998)	Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 (1990)	Lei Nacional de Educação - Lei nº 1.264 (1998)
Lei de Proteção Integral dos Direitos das Meninas, Meninos e Adolescentes, nº 26.061 (2005)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 (1996)	Código de infância e Adolescência - Lei nº 1.928 (2001)
Lei Nacional de Educação, nº 26.206 (2006)	Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172	Resolução Ministerial, nº 2.488 (2008)
	Resolução nº 2 (2001)	Lei nº 3.540
	Decreto nº 5.626 (2005)	Resolução Ministerial, nº 43 (2009)
	Resolução nº 4 (2009)	
	Decreto nº 7.611 (2011)	
Decreto nº 7.612 (2011)		

Algumas leis que amparam a educação da pessoa com deficiência nos três países estudados são bem parecidas como a Constituição Nacional, a Lei Nacional de Educação e a Lei de Proteção a Crianças e Adolescentes. As leis do Brasil são mais abrangentes e especificam mais os conceitos que envolvem a educação inclusiva, os atendimentos educacionais especializados e o uso da Línguas. No entanto, observa-se que todos os países estão buscando atender às exigências internacionais para a inclusão das pessoas em estado vulnerável, em seu sistema regular de ensino. O Quadro 29 mostra o número de pessoas com deficiência atendidas em escolas comuns e especiais nos três países:

Quadro 29: Número de Pessoas com Deficiência e de Pessoas com Deficiências Matriculadas na Educação dos Países da Tríplice Fronteira

<b>PAÍS</b>	<b>NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>NÚMERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL OU NO ENSINO REGULAR</b>
Argentina	2.176.123 (2002-2003)	106.942 (2005)
Brasil	24.600.257 (2000)	384.913 (2009)

Paraguai	51.146 (2001)	30.716 (2008)
----------	---------------	---------------

FONTE: DINIECE (2005); INDEC (2001); INEP (2009); IBGE (2000); DGEEC (2001; 2008)

Podemos constatar que na Argentina e no Brasil um grande número de pessoas com deficiência ainda estão sem atendimento educativo. Mesmo com as políticas de educação inclusiva estas pessoas permanecem fora do ambiente educativo. Em relação aos estados estudados podemos observar, no Quadro 30, as matrículas efetuadas de alunos com deficiência em escolas especiais e em escolas regulares:

Quadro 30: Número de Pessoas com Deficiência, Matriculadas em Escolas Especiais e em Escolas Inclusivas, nas Cidades da Tríplice Fronteira

CIDADE	MATRICULAS EM ESCOLA ESPECIAL	MATRICULAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS
Ciudad del Este	524 (2011)	Não consta
Foz do Iguazu	942 (2011)	1400 (2011)
Puerto Iguazú	02 (2011)	60 (2011)

FONTE: Dados obtidos nas Secretarias de Educação participantes

Apesar de haver uma discussão acerca da educação inclusiva nos países da Tríplice Fronteira, não há dados atuais do número de pessoas com deficiência e nem das matrículas em escolas especiais e em escolas inclusivas. Já nas cidades da Tríplice Fronteira estes dados são recentes, do ano de 2011, e nos foram cedidos pelas secretarias de educação. Os censos de 2010 da Argentina e do Brasil ainda não foram publicados na íntegra, e o censo do Paraguai será realizado somente em 2012, o que dificultou nossa análise.

Com os dados apresentados, podemos constatar que o atendimento educacional a pessoas com deficiência precisa de atenção maior, pois as pesquisas e coleta de dados revelaram uma porcentagem pequena de pessoas com deficiência nas escolas. No entanto, mais do que estatísticas, existe a necessidade de um levantamento das perspectivas e dos problemas que envolvem o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência na região de fronteira, o objetivo que norteia a seção a seguir.

## 5 SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM FOZ DO IGUAÇU: EFETIVANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A educação inclusiva, como apontado anteriormente, está amparada pela política dos países da Tríplice Fronteira que tem como parâmetro os documentos produzidos nos encontros realizados por organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial (LÓPEZ, 2009; ELÍAS, 2007). Mas, é imprescindível, nesta etapa de nosso estudo, questionar como está ocorrendo esta prática nas escolas.

Nesta seção, temos o objetivo de analisar como a educação inclusiva está sendo realizada na Tríplice Fronteira, especialmente, nas escolas de Foz do Iguaçu (BR). Nossa análise deteve-se nesta cidade da Tríplice Fronteira porque, embora tenhamos que compreender como a educação inclusiva tem sido abarcada nos países vizinhos, Foz do Iguaçu (BR) é o local em que atuamos diretamente na formação dos professores que recebem alunos dos três países. Assim, a efetivação desta seção contou com a realização de trabalho de campo, ou seja, entrevistas com coordenadores de educação e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho de campo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas<sup>94</sup>, aplicadas a um coordenador<sup>95</sup>, ou pessoa responsável pela educação inclusiva ou educação especial nas cidades da fronteira: Puerto Iguazú (AR); Foz do Iguaçu (BR); e Ciudad del Este (PY); e aos professores de escolas municipais de Foz do Iguaçu (BR) que lecionavam para alunos em processo de inclusão. A entrevista, como esclarecem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), consiste em uma técnica “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo”, neste caso, em especial, pessoas que compreendem e atuam na educação inclusiva.

---

<sup>94</sup> Questionário: Apêndice 1 e 2.

<sup>95</sup> Embora tenhamos entrevistado na Argentina a Supervisora Escolar da Educação Geral Básica, no Brasil a Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e no Paraguai o Coordenador Departamental de Supervisão ao nos referir a estes representantes de cada país utilizaremos o termo “coordenador da educação”.

As análises pautaram-se em escritos de pesquisadores da área da educação especial e educação inclusiva, de publicações de profissionais nessa área e nas obras de autores da abordagem histórico-cultural, dentre eles, Vigotski (1997) Leontiev (1991) e Luria (1991).

As publicações de pesquisadores dessa temática auxiliam-nos na compreensão da realidade que se pauta no âmbito nacional e internacional, assim como pontuam os avanços e as dificuldades encontradas no processo em discussão. As publicações de professores e profissionais que trabalham com a educação especial e educação inclusiva trazem contribuições para a compreensão das realidades vivenciadas no Brasil. A abordagem histórico-cultural permite-nos apreender que as leis gerais do desenvolvimento da pessoa com deficiência seguem o mesmo curso das demais, no entanto, pelas suas peculiaridades, é preciso que haja caminhos alternativos e recursos especiais para que esse desenvolvimento ocorra. Corroborando esta ideia, citamos Góes (2002, p. 108) ao afirmar que os escritos dessa abordagem “[...] sobre desenvolvimento, educação e deficiência nos ajudam a ponderar sobre a realidade atual, perante questões da educação escolar e de várias esferas da vida social”.

Por meio da análise das respostas dos profissionais envolvidos nas entrevistas e com os dados obtidos na pesquisa documental e bibliográfica, foi possível compreender como a educação inclusiva está sendo interpretada e de que forma a educação da pessoa com deficiência tem sido praticada na Tríplice Fronteira, assim, auxiliando-nos no destaque das conquistas e das necessidades que o processo de implementação da educação inclusiva enfrenta nesse contexto.

## **5.1 Instrumentos e procedimentos de pesquisa**

O primeiro passo para realização da pesquisa de campo foi a localização da Secretaria de Educação, responsável pela educação especial ou educação inclusiva em cada uma das cidades da Tríplice Fronteira. Em seguida, fomos em cada uma das unidades, dirigimo-nos aos coordenadores<sup>96</sup> aos quais

---

<sup>96</sup> Coordenador aqui, trata-se da pessoa responsável pela educação inclusiva nas cidades da Tríplice Fronteira. Ao nos referir a estes indivíduos optamos em utilizar o termo

explicitamos os objetivos da pesquisa. Naquele momento, os mesmos, assinaram os termos para a participação na investigação.

O segundo passo foi a seleção das escolas que fariam parte da pesquisa. Para isto concretizamos um levantamento do número de alunos em processo de inclusão em cada uma das cinquenta e duas (52) escolas municipais de Foz do Iguaçu (BR). Os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas municipais forneceram-nos os dados solicitados, pois a Secretaria Municipal de Educação Especial não possuía o número exato de alunos em processo de inclusão, uma vez que este quadro se modifica com frequência.

Em seguida, selecionamos as cinco escolas que, naquela ocasião, possuíam o maior número de alunos no processo de inclusão. Nas escolas selecionadas, contatamos cada diretora, explicamos os objetivos da investigação e solicitamos uma autorização para que a pesquisa fosse realizada nos locais já determinados. As autorizações foram prontamente concedidas.

De posse dos documentos, encaminhamos o projeto de pesquisa ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual Maringá - COPEP, sendo aprovada pelo parecer nº 278/2011.

Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os responsáveis pela educação na fronteira dos três países e com os professores das escolas municipais selecionadas de Foz do Iguaçu (BR). As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para preservar a fidelidade das informações.

O objetivo da entrevista com os coordenadores de educação<sup>97</sup> consistiu em compreender como estava organizada a educação inclusiva em cada país, e os temas abordados nas entrevistas contemplaram: as leis que regem este processo; materiais e formação destinados aos professores; formação continuada; autores utilizados; e número de alunos atendidos. Com relação aos

---

“coordenadores” de educação, no entanto, em cada país encontramos pessoas em diferentes cargos com esta responsabilidade: na Argentina – Supervisora Escolar da Educação Geral Básica; no Brasil – Diretora do Departamento de Educação Especial e no Paraguai – Coordenador Departamental de Supervisão.

<sup>97</sup> Ver Apêndice 1.

professores<sup>98</sup>, tivemos como finalidade conhecer a realidade vivenciada nas escolas, o apoio recebido, a formação continuada, assim como as dificuldades e sucessos enfrentados com os alunos na inclusão escolar.

Com os dados obtidos por meio das respostas dos participantes em questão, pudemos verificar como a educação inclusiva tem sido trabalhada e compreendida no contexto da Tríplice Fronteira, em especial, na realidade brasileira, em Foz do Iguaçu.

## **5.2 Alguns percalços na coleta de dados**

Toda pesquisa requer dedicação e trabalho árduo e faz com que os pesquisadores enfrentem diferentes agruras. O trabalho em região de fronteira, ou seja, com a participação de pessoas de diferentes países, não foi diferente e apresentou algumas particularidades. A primeira dificuldade da pesquisa foi conseguir um contato com as secretarias de educação do Paraguai e da Argentina.

Na Argentina, há a dificuldade de entrada no país; é preciso adquirir a Carta Verde, seguro obrigatório para turistas que adentram no país com carro próprio. Isso faz com que a pesquisa tenha um alto custo, pois, o seguro tem curto prazo de validade. Como fomos várias vezes à Argentina para conversar com a Supervisora, adquirir as autorizações, fazer a entrevista, levar o trabalho para que ela analisasse, esse processo foi bastante dispendioso<sup>99</sup>.

Por outro lado, o trânsito na cidade de Puerto Iguazú (AR) é muito tranquilo e conseguimos encontrar facilmente a secretaria. Tivemos que ir até lá várias vezes, porque a pesquisa contava com etapas a serem cumpridas como apresentação dos objetivos da investigação; permissão para a realização da entrevista, concretização da entrevista. O fato de a Supervisora a ser entrevistada ter que assessorar um grande número de escolas exigia que ela viajasse constantemente e permanecesse fora da secretaria por diversos dias, fato que fez com que tivéssemos grande dificuldade em encontrá-la, mesmo

---

<sup>98</sup> Ver apêndice 2.

<sup>99</sup> Esse processo foi possível devido ao apoio financeiro do Programa de Bolsas para doutorado do PTI C&T da Fundação Parque tecnológico Itaipu – Brasil.

com datas agendadas. Independente destes obstáculos fomos bem recebidos e prontamente atendidos em nossas necessidades.

Para encontrar a secretaria de educação no Paraguai, o processo foi difícil em outro sentido. Primeiramente, o trânsito na Ponte da Amizade e no centro do comércio da Ciudad del Este (PY) é muito complicado, o que dificultou a chegada ao local da entrevista, visto que muitas pessoas fazem este trajeto: trabalhadores, turistas, moradores, vendedores ambulantes, entre outros. Assim, apenas a garantia de um espaço para caminhar já é uma vitória. O trânsito de veículos é enorme e grandes congestionamentos são formados, além do perigo dos assaltos que acontecem com frequência nesse ambiente de fronteira e comércio.

Fomos abordados por crianças e adolescentes, próximos à Ponte da Amizade, que queriam dinheiro, e passamos por momentos de tensão e receio, pois cinco deles começaram a dar socos nos vidros do carro, ameaçando-nos. Estas crianças são fruto de uma realidade sofrida; alguns buscam o sustento da família; e outros são aliciados por adultos para conseguir dinheiro de forma ilícita. Tacro (2005, p. 12) adverte que “[...] Brasil e Paraguai tem, na Ponte da Amizade, um grande desafio, dada a atração que exerce sobre as crianças e adolescentes, cooptados para todo o tipo de trabalho”.

A partir de então, nossas visitas à Ciudad del Este (PY) começaram a ser de ônibus de linha, para atravessar a fronteira, e uma vez no Paraguai, utilizávamos táxi. Outro fator relevante a ser mencionado, é que os taxistas que se encontravam nas proximidades da Ponte da Amizade não sabiam onde se localizava a secretaria de educação e não reconheciam o endereço.

Apesar de Ciudad del Este (PY) ser consideradas um dos grandes centros da tecnologia, os taxistas não tinham GPS no seu carro, que, por sua vez, apresenta-se muito danificado, com lataria estragada, bancos com estofamento furado, pneus “carecas”, demonstrando a dificuldade financeira pela qual passa grande parte da população paraguaia. Conseguimos chegar ao destino graças a um mapa feito à mão, o qual fomos traçando na primeira visita à secretaria, auxiliados por outros professores brasileiros que fazem pesquisa no mesmo local.

O contato com os dois coordenadores responsáveis pela educação naquela região foi muito agradável. No entanto, a comunicação no decorrer da

pesquisa foi bem difícil. O telefone encontrava-se sempre ocupado, por ser uma linha que atende a um grande número de pessoas; as mensagens pela Internet raramente foram respondidas; e um dos coordenadores foi substituído. Diante destes problemas, tivemos que ir várias vezes a essa secretaria, na esperança de encontrar os coordenadores, que também são responsáveis por um número grande de escolas e de cidades, e quando estavam presentes na referida unidade, era preciso aguardar durante um bom tempo a disponibilidade para nos atender.

Nesse processo, tivemos que optar por fazer a pesquisa somente com um dos coordenadores, pois tivemos mais dificuldade nos contatos com a nova coordenadora. Porém, os dados da entrevista realizada com o coordenador da zona 1 foram suficientes para que a análise pudesse ser efetivada, sem prejuízo para a pesquisa.

### **5.3 Coordenadores de educação**

Os coordenadores, diretores ou supervisores da educação dos três países prontificaram-se em participar da pesquisa. Um dado a ser destacado é que a única cidade que tem um coordenador especificamente para a educação especial é Foz do Iguaçu (BR), os coordenadores das outras cidades da tríplice fronteira são responsáveis pela educação de modo geral.

Na Argentina, contamos com a participação da Supervisora Escolar da Educação Geral Básica, do Conselho Geral de Educação da Província de Misiones; no Brasil, a entrevista foi realizada com a Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu; e do Paraguai, o Coordenador Departamental de Supervisão da Zona 1 do Departamento de Alto Paraná.

O Conselho Geral de Educação da Província de Misiones, na cidade de Puerto Iguazú (AR), está localizado nas instalações de uma escola municipal, situada no centro da cidade. Embora a Supervisora viaje bastante, por causa de seu itinerário de trabalho, uma secretária, muito atenciosa, recebeu-nos e agendou as datas e horários de atendimento.

O Departamento Municipal de Educação Especial localiza-se no centro de Foz do Iguaçu (BR). A equipe formada, por uma psicóloga e quatro

pedagogas que trabalham na avaliação dos alunos para o AEE, atende no mesmo edifício. A diretora deste departamento recebeu-nos nos horários agendados e também por meio do correio eletrônico.

O Departamento de Supervisão de Educação na Ciudad de Este (PY), está localizado na Rua Picuíba, nº 115, local cedido pela Itaipu Binacional, onde são realizados atendimento de vários setores da educação. Como foi difícil um contato antecipado, deslocamo-nos até lá e aguardamos ser recebidos, uma vez que, a secretária nos instruiu a esperar, pois o coordenador nos receberia naquele mesmo dia. Agendamos, então, os encontros seguintes.

Dialogar pessoalmente com os coordenadores da educação nas cidades da Tríplice Fronteira objetivou obter informações acerca das leis que regem a educação especial e/ou inclusiva; das orientações internacionais para a educação especial; da formação do professor; dos recursos disponibilizados; e dos números de escolas e alunos atendidos em escolas especiais e escolas inclusivas de cada país em estudo.

Por meio das respostas dos profissionais mencionados, direcionamos nossa pesquisa pautados nas leis da educação especial e educação inclusiva em cada país, constantes na quarta seção do presente trabalho. As demais informações serviram de base para as análises realizadas na presente seção.

De forma breve, podemos destacar que se discute a educação inclusiva em Puerto Iguazú (AR), porém ali ainda se enfrentam muitos obstáculos. Somente dois alunos com deficiência desta cidade estão em escolas regulares; os demais participam da escola especial. A cidade possui duas escolas especiais, sendo uma pública e outra privada. A coordenadora da educação de Puerto Iguazú (AR) compreende as questões da educação inclusiva e pontuou que os alunos com deficiência são aceitos na escola regular, se os professores estiverem preparados para os atender. Uma supervisora escolar de outra cidade, San Inácio (AR), orienta os professores que possuem alunos em processo de inclusão.

Em Foz do Iguaçu (BR), a educação especial possui um departamento especificamente organizado para a educação inclusiva, o que denota a relevância dada a essa modalidade educacional. Há uma equipe que atende às escolas municipais que possuem alunos com deficiência matriculados. Essa equipe também avalia os alunos, determinando quais participarão do

atendimento em sala de recursos multifuncionais, assim como estipulam a quantidade de dias para este atendimento, de duas a quatro vezes por semana.

Ao todo, são cinco escolas especiais em Foz do Iguaçu (BR), a maioria de caráter filantrópico. Todas as escolas municipais são consideradas inclusivas e atendem a 1.400 alunos com diferentes tipos de deficiência (mental, sensorial, física).

Na Ciudad del Este (PY), apesar de não haver um coordenador da educação especial, existe um profissional que assessora este setor. Como no Brasil, a educação inclusiva tem sido bastante debatida e todas as escolas dessa cidade são consideradas inclusivas, ou seja, atendem a todos os alunos que queiram se matricular na rede municipal de ensino.

O coordenador da educação da Ciudad del Este (PY) destacou que o referido processo é recente e que ainda são necessários muitos estudos e discussões a respeito deste tipo de atendimento. Também pontuou que o Paraguai tem buscado, por meio da Direção Geral de Educação Inclusiva, organizar o atendimento educacional à pessoa com deficiência nas escolas regulares.

A Ciudad del Este (PY) possui seis escolas especiais, sendo uma de caráter filantrópico; duas particulares; e as outras três, públicas. O número de alunos em processo de inclusão, nesta cidade, não foi divulgado até o término desta pesquisa.

Observamos que, nas três cidades da Tríplice Fronteira, a inclusão está em debate, no entanto, em Foz do Iguaçu (BR) e na Ciudad del Este (PY), há um maior número de crianças com deficiência presente na escola regular. Este dado não representa que a educação inclusiva está realmente ocorrendo nestes locais, porém nos mostra que, em Puerto Iguazú (AR), a preocupação consiste em, primeiramente, preparar o professor para atender a estes alunos, enquanto que, nas outras cidades da fronteira, a preocupação inicial é cumprir as leis de direito à educação em sala regular e, concomitantemente, organizar formas de atendimento a estes alunos.

Foi muito importante a participação dos coordenadores da educação do Paraguai e da Argentina que se dispuseram a ler a parte específica da pesquisa sobre a educação de seus respectivos países e atestaram o conteúdo

discutido, auxiliando na complementação, com o fornecimento de sugestões para o enriquecimento do texto. Esta etapa foi bastante significativa, pois a Supervisora Escolar da Educação Geral Básica<sup>100</sup>, da Província de Misiones, e o Coordenador Departamental de Supervisão, do Departamento de Alto Paraná demonstraram respeito pela pesquisa, satisfação na sua execução e a possibilidade de futuras parcerias de pesquisa nessa área.

No Brasil, estamos delineando possíveis parcerias entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento de projetos na formação continuada de professores. No Paraguai, fomos convidados para participar de palestras em eventos futuros, destinados à formação dos professores. Na Argentina, a coordenadora verbalizou interesse em continuarmos com pesquisas entre os países.

#### **5.4 Professores de alunos em processo de inclusão**

Como já comentamos, o critério de escolha das escolas para a participação na investigação foi o número de alunos em processo de inclusão. Entrevistamos todas as professoras que estavam atuando com os educandos de inclusão. No total, foram entrevistadas 24 professoras em cinco escolas municipais de Foz do Iguaçu (BR). As escolas serão identificadas como escola A, B, C, D e E, e as professoras, com números de 1 a 24.

Antes de dialogar com as professoras, solicitamos à direção da escola que nos indicasse as que trabalhavam com os alunos em processo de inclusão e o horário da Hora-atividade para que pudéssemos conversar com elas, sem atrapalhar as respectivas aulas.

Fomos para cada escola e, primeiramente, explicamos os objetivos da pesquisa e como ela estava sendo realizada. Em seguida, as professoras assinaram os termos de consentimento e gravamos as entrevistas. Percebemos que as professoras, a princípio, sentiram-se intimidadas com a gravação, e outras demonstraram receio responder às questões, pois diziam que não estavam preparadas e não sabiam o que deveriam responder.

---

<sup>100</sup> Ver anexo II

Esclareci que seria uma conversa sobre o dia-a-dia com os alunos no processo de inclusão. Nenhuma professora se recusou a participar da pesquisa.

Tivemos dificuldade em encontrar um local para a gravação das entrevistas, porque as salas estavam todas ocupadas, assim, as entrevistas foram realizadas em sala de supervisão, biblioteca, sala de professores ou na própria sala, onde os professores estavam preparando as aulas da semana.

Em duas escolas, algumas professoras não sabiam que tinham na sala de aula alunos em processo de inclusão. Na escola D, as professoras da 4ª série não sabiam que possuíam alunos nesse processo e até disseram que se fosse um ou outro aluno que apresentasse dificuldade era fácil de saber, mas, como as turmas possuíam um índice alto de alunos com problemas de aprendizagem, não sabiam quem eram. Diante deste fato, essas professoras não participaram da entrevista, pois as perguntas envolvem o trabalho específico com os alunos no processo de inclusão; e uma vez não sendo identificados esses alunos, a entrevista não correspondia aos objetivos anteriormente traçados.

Já, na escola A, uma das professoras apontada pela direção para fazer parte da pesquisa não sabia que tinha alunos com NEE em sua sala, mas suspeitava de que uma de suas alunas apresentava alguma deficiência. A professora foi até a secretaria para sanar sua dúvida e, como se confirmou a suspeita, ela se dispôs a participar da pesquisa, a relatar a realidade que vivia e as dificuldades que encontrava no trabalho com a aluna em questão.

Esse é um dado importante, pois pudemos notar que, por vezes, não há um preparo do professor para receber os alunos que apresentam alguma deficiência. O professor não sabe das reais condições dos próprios alunos e, por isso, não planeja e não realiza trabalhos diferenciados com os mesmos. Neste contexto, as necessidades dos alunos não são atendidas.

O professor que trabalha com educação inclusiva necessita ter uma nova atitude, novos conhecimentos para o ensino que venham ao encontro das reais especificidades que os alunos apresentam. Para Freitas e Osório (2007, p. 73):

Visto a relevância e a complexidade da estrutura e aplicação de estratégias de ensino para a viabilização de uma aprendizagem que respeite as diferenças e se caracterize

como uma atitude política do professor, é imprescindível discutir a respeito do currículo, das concepções de ensino e aprendizagem, de avaliação/terminalidade que permeiam a estruturação de novas práticas pedagógicas.

O ensino inclusivo requer uma nova estruturação das práticas pedagógicas que, certamente, não podem ser realizadas se o professor não tem conhecimento dos alunos que se encontram em processo de inclusão e que estão na sua responsabilidade. Os alunos em inclusão, neste contexto, continuam sendo apenas mais um número nas estatísticas do governo, visto que não há ações para o atendimento de suas necessidades.

Das 27 professoras selecionadas para a entrevista, 24 participaram da pesquisa. Com as entrevistas realizadas e as transcrições efetivadas foi possível delinear um quadro com as principais características das professoras, apresentado a seguir:

Quadro 31: Características das Professoras Entrevistadas

PROFESSOR	ESCOLA	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	NUMERO DE ALUNOS
1	A	Letras	Didática e Metodologia	10 anos	26 alunos
2	A	Letras	Literatura	10 anos	28 alunos
3	A	Pedagogia	-----	1 ano	27 alunos
4	A	Normal Superior e Administração	Psicopedagogia e Ensino da Matemática	10 anos	28 alunos
5	A	Desenho e artes plásticas	Alfabetização	22 anos	33 alunos 30 alunos
6	A	Pedagogia	Metodologia	1 ano	26 alunos
7	A	Pedagogia	Ecoturismo	22 anos	27 alunos
8	B	Pedagogia	Educação Especial	5 anos	21 alunos
9	B	Normal Superior	Educação Infantil	18 anos	29 alunos 24 alunos
10	B	Pedagogia	Educação Infantil	23 anos	28 alunos
11	B	Pedagogia	Alfabetização e Métodos e Técnicas em Educação	10 anos	31 alunos
12	B	Pedagogia	Educação	10 anos	31 alunos
13	B	Letras	Educação Infantil	20 anos	25 alunos
14	B	Letras	Supervisão Escolar	22 anos	25 alunos
15	C	Letras	Educação infantil e Educação Especial	27 anos	24 alunos
16	C	Normal Superior	Educação Especial e Alfabetização	10 anos	17 alunos
17	C	Normal Superior	-----	20 anos	24 alunos

18	C	Letras	Língua Portuguesa e Literatura	10 anos	27 alunos
19	D	Matemática	-----	18 anos	28 alunos
20	D	Letras	Pré-escola e Alfabetização	21 anos	30 alunos 24 alunos
21	E	Letras	Alfabetização	19 anos	23 alunos
22	E	Pedagogia	-----	11 anos	26 alunos
23	E	História	Educação Infantil, Didática, Alfabetização e Inclusão	27 anos	21 alunos 21 alunos
24	E	Ciências Biológicas	-----	10 anos	31 alunos

FONTE: Dados coletados nas entrevistas

A partir do levantamento e comparação dos referidos dados, foi possível verificar que, embora as professoras possuam graduação e dezenove (19) delas pós-graduação, esta formação não atende às especificidades do processo da educação inclusiva. As professoras possuem, em sua maioria, grande tempo magistério e, por isso, muitas não tiveram nenhuma leitura na formação inicial sobre o ensino da pessoa com deficiência. Constatou-se, também, que o número de alunos em sala não é ideal para o atendimento individualizado em sala de aula.

As professoras atendem alunos com diferentes deficiências: intelectual; física e visual/cegueira. Em Foz do Iguaçu (BR) a maioria dos alunos com deficiência auditiva/surdez passam a frequentar a escola regular após o quinto ano do ensino fundamental. Da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental eles estudam em uma escola especial<sup>101</sup>, APASFI – Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu, porque ali os pais ou responsáveis encontram professores habilitados para o trabalho com estas crianças.

Em relação ao ensino da criança surda nas escolas regulares, cabe ressaltar que, embora o poder público tenha criado algumas estratégias e leis para que a educação seja realizada em escolas regulares como, por exemplo, o direito a um intérprete de língua de sinais nas salas onde estiverem matriculados os alunos surdos, esta realidade não está sendo efetivada em todas as escolas. Quadros (2007, p. 106) pontua que muitos pais têm acionado

<sup>101</sup> Caso a família manifeste interesse, o aluno com deficiência auditiva/surdez pode ser matriculado em escola regular.

judicialmente o Estado, exigindo o ensino para os filhos na língua brasileira de sinais, assim, “[...] vemos os efeitos da política de educação inclusiva, mesmo que ainda as escolas deparem-se com a inexistência de intérpretes de língua de sinais para atender à demanda imposta por essa política educacional”.

Para auxiliar na formação de intérpretes, algumas instituições de ensino passaram a oferecer cursos de graduação, contemplando essa área como o Curso de Letras Libras Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Catarina. Também há cursos de especialização que são ofertados em várias instituições de ensino em todo o país. No estado do Paraná, podemos citar a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE); e em Foz do Iguaçu, a APASFI que tem oferecido cursos de Línguas aos interessados.

Quadros (2007) alerta que a comunidade surda tem uma compreensão diferente de inclusão e a comunidade surda tem lutado por uma política pública que permita ao aluno surdo ter acesso a uma escola pública de qualidade em língua de sinais e com professores bilíngues e professores surdos:

Os movimentos surdos criticam a manutenção dos surdos nos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português com alunos que crescem ouvindo e falando essa língua, ou seja, essas proposições são contrárias às propostas de inclusão nessa perspectiva (QUADROS, 2007, p. 106).

Assim, a comunidade surda de Foz do Iguaçu (BR) não busca estar em escolas regulares de ensino, mas, sim, como outras comunidades de surdos do país, anseia ter “[...] espaços em que a língua de sinais seja a língua de instrução em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir de sua experiência visual” (QUADROS, 2007, p. 107).

Por isso, eles têm se mobilizado para que as políticas brasileiras voltadas à pessoa com deficiência sejam firmadas com a participação dos principais interessados, ou seja, das pessoas com deficiência. Em 19 e 20 maio de 2011, cerca de 4.000 pessoas foram ao Planalto, em Brasília, na defesa por uma escola bilíngue para surdos. Para Garcêz (2011, p. 08):

O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência.

A luta das pessoas com deficiência precisa ser reforçada por toda a comunidade para que elas tenham voz e participação direta na busca por seus direitos, uma vez que a educação da pessoa surda é de extrema relevância. Como as professoras entrevistadas não possuem, na sala de aula, alunos surdos, a presente seção somente abordará o ensino de crianças com deficiência intelectual; deficiência física e deficiência visual/cegueira.

O primeiro aspecto das entrevistas que nos chamou a atenção foi que muitas professoras não sabem que tipo de deficiência o aluno em processo de inclusão apresenta. Ao perguntar qual era a deficiência do aluno, a maioria respondeu “deficiência de aprendizagem”. Também recebemos respostas como:

Assim, física ele não tem nenhuma. Ele tem uma agitação muito grande, dificuldade de aprender, seria uma dislexia (PROFESSORA 22).

Não sei dizer ao certo que deficiência ele tem. Eu vejo que no português ele tem bastante dificuldade (PROFESSORA 9).

Na verdade não me foi especificado qual foi a deficiência, apenas que estavam na sala de quadro especial e que já foram alfabetizados, então, eles têm condições de acompanhar a minha turma (PROFESSORA 18).

As respostas aqui registradas denotam como o conceito de deficiência não está claro para o professor. Os alunos com deficiência estão em salas de aula regulares, e o professor acredita que conhece seu aluno, mas ainda há a crença de que deficiência é somente física, ou que deficiência, distúrbios e dificuldade de aprendizagem são sinônimos.

Alguns professores defendem que, para que o aluno possa frequentar o ensino regular, deve estar preparado, com conhecimentos suficientes para acompanhar a turma, ou seja, estes profissionais ainda não compreenderam o significado de inclusão escolar. Como adverte Siqueira (2008, p. 317), “[...] no ensino inclusivo, a estrutura escolar é que deve se ajustar às necessidades de

todos os alunos favorecendo a integração e o desenvolvimento de todos, tenham eles necessidades educativas especiais ou não”. Autores como Prieto (2002); Omote (2004) e Mendes (2002) vêm reforçar que é preciso que os professores compreendam o verdadeiro sentido da inclusão escolar, das necessidades que os alunos possuem e das formas de ensino que estas crianças requerem.

Beáton (2001, p. 30) adverte que a qualidade da intervenção pedagógica está estreitamente relacionada à concepção que o professor tem acerca “[...] do desenvolvimento psicológico infantil, do papel que tem o ensino e a educação neste desenvolvimento e o lugar que ocupa o contexto social e cultural neste processo”<sup>102</sup>.

Por muito tempo, o psiquismo foi considerado como um princípio interno, guiado por processos fisiológicos (GALPERIN, 1976). Até o século XIX, como pontua Vigotski (2000, p. 22), o desenvolvimento cultural era compreendido como “[...] um processo independente, autosuficiente, regido por forças internas existentes em si mesmo, subordinado a sua lógica imanente”<sup>103</sup>, enfoque natural que foi questionado por vários estudiosos, dentre eles, Vigotski, Luria e Leontiev.

A explicação para a constituição e desenvolvimento do psiquismo, de acordo com Luria (1979, p. 75), não devia ser procurada “[...] nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”. Esta explicação, fornecida pela psicologia soviética, tem seu fundamento nos estudos do materialismo histórico. Nas palavras de Galperin (1976, p. 24):

[...] no materialismo histórico, a consciência é explicada como uma qualidade específica do psiquismo humano, o qual se forma, em um sistema de relações sociais, no trabalho, e graças à linguagem e assimilação das diferentes formas de consciência social<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> No original, em espanhol, lê-se: “del desarrollo psicológico infantil, del papel que tiene la enseñanza y la educación em este desarrollo y el lugar que ocupa el contexto social y cultural en este proceso” (BEÁTON, 2001, p. 30).

<sup>103</sup> No texto, em espanhol, lê-se: “[...] un proceso independiente, autosuficiente, regido por fuerzas internas existentes en el mismo, supeditado a su lógica immanente (VYGOTSKY, 2000, p. 22).

<sup>104</sup> No texto, em espanhol, lê-se: “[...] en el materialismo histórico la conciencia es explicada como una cualidad específica del psiquismo humano, el cual se forma, en un sistema de

Nessa perspectiva, a constituição do homem ocorreu em um longo processo histórico, tendo como fundamento o trabalho, e que fatores como a vida em comunidade e a utilização da linguagem, como explicam Engels (1986) e Leontiev (1978), foram indispensáveis para que o psiquismo humano fosse formado.

Forma-se, assim, uma interrogação: e hoje, como este processo é reelaborado em cada indivíduo? O trabalho, salienta Leontiev (1978), é uma atividade coletiva, mediada, que se dá na relação entre os homens e entre estes e os objetos. O homem nasce humano somente nos aspectos físicos, mas, as mediações recebidas, desde seu nascimento, das pessoas com quem convive é que permitirão sua humanização. Assim, é possível a internalização da linguagem, o uso dos objetos físicos, e, com isso, todas as funções humanas, como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, dentre outras, que estão no plano intersíquico, passam para o plano intrapsíquico, ou seja, o que estava no meio social é interiorizado e passa a compor o individual (VYGOTSKY, 1998).

O homem, mediante essa concepção, é constituído de funções naturais, ou elementares, que são regidas por mecanismos biológicos, como reflexos e atos que operam no sentido de manter a vida como matar a fome, a sede, o sono etc.; e funções culturais, tais como a atenção voluntária, a memória compreensiva, o pensamento reflexivo, regidas por leis históricas. Este desenvolvimento em que o natural e o cultural se fundem, resulta em um processo amplamente complexo que dá origem ao psiquismo humano. Como explica Piño, (2005, p. 31), as funções elementares e superiores:

[...] se interpenetram de tal maneira que só por abstração é possível separá-las. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas.

Um processo de transformação tão intrincado somente é possível com a mediação à qual a criança está exposta. Caso esta mediação não seja estabelecida, não há o desenvolvimento humano. Este fato comprova-se em vários relatos como das meninas lobo, encontradas na Índia<sup>105</sup>; os irmãos que conviviam com cães, localizados na cidade de Reserva, no Paraná<sup>106</sup>. Estas crianças, por não terem a mediação humana, simplesmente agiam com a finalidade de se manter vivas, com atitudes semelhantes a dos animais que com elas conviviam, uivavam, latiam, sem nenhuma atitude reflexiva. Depreende-se, portanto, que a formação do psiquismo humano depende de fatores internos, mas são definidos pela condição social:

[...] o desenvolvimento psicológico como uma nova qualidade que emerge da complexa relação entre as condições biológicas (genéticas e fisiológicas) e as condições socioculturais, está duplamente mediado pelo cultural e o social dado que já estas condições desde a filogênese, mediaram o desenvolvimento das estruturas biológicas<sup>107</sup> (BEATÓN, 2001, p. 23).

A mediação, a convivência e aprendizagem com seus pares, assim, correspondem à condição para a formação da capacidade psíquica, portanto, o papel do adulto é indispensável ao desenvolvimento infantil. Ele é o responsável pelas mediações que desencadeiam as situações que a criança vivencia desde o seu nascimento. A aquisição da linguagem e o uso dos objetos físicos, as formas de pensar, de agir, de ser de cada criança dependem da atuação do adulto, dos questionamentos que ele faz, do modo de transmitir os conhecimentos. Como pontua Galperin (1976, p. 26) “[...] a criança está em estreita colaboração com o adulto, e seu desenvolvimento psíquico vai junto

---

<sup>105</sup> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502003000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502003000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 fev. 2010.

<sup>106</sup> Ver texto em: NEGRÃO, S. M.. V.; MASHIBA, G. C. X. Linguagem e multiculturalismo: de Kaspar Hauser a Rubi e Diamante. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Orgs.). **Infância e prática educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 159-173.

<sup>107</sup> No texto, em espanhol, lê-se: “[...] el desarrollo psicológico como una nueva cualidad que emerge de la compleja relación entre las condiciones biológicas (genéticas y fisiológicas) y las condiciones socioculturales, está doblemente mediado por lo cultural y lo social, dado que ya estas condiciones desde la filogénesis, mediaron el desarrollo de as estructuras biológicas (BEATÓN, 2001, p. 23).

com a ampliação e aprofundamento de suas relações com o mundo que a rodeia [...] <sup>108</sup>”.

Na convivência familiar e, para além dela, na social, a criança passa a utilizar os instrumentos físicos e simbólicos que lhe são acessíveis de um modo que só os humanos o fazem, diferente, portanto, do modo como os empregam os animais. A atividade consciente, como forma e características humanas, nasce no intercâmbio com os adultos.

O uso dos objetos pela criança como instrumentos é um processo mediatizado, no qual, “[...] é necessário substituir a atividade instintiva, imediata, pela atividade intelectual orientada por intenções complexas e traduzida na ação orientada” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 181). Em outras palavras, gradativamente a criança passa a utilizar os objetos a que tem acesso, não de forma instintiva, mas com um comportamento complexo, com um fim, um objetivo pré-determinado.

O modo de atuar com os objetos com finalidades específicas é ensinado pelo adulto à criança por intermédio da linguagem, que carrega em si todo o conhecimento e a experiência das gerações anteriores, de forma que, ao internalizar a linguagem, nomeando os objetos e definindo suas funções, ocorre o desenvolvimento do intelecto infantil. Luria e Yudovic (1985, p. 12) explicam:

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema no córtex cerebral da criança e se converte em poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver sozinha.

O referido desenvolvimento, gerado pelo uso da linguagem, só é possível na convivência social. Além de uma reorganização mental, por meio da palavra, da orientação de um adulto, também há a regulação da conduta da criança. Ao atender ao que o adulto adverte, a criança começa a atuar de acordo com as influências do meio, buscando alcançar os objetivos de suas ações. Assim, a fala, [...] converte-se num meio de análise e síntese da

---

<sup>108</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] el niño está en estrecha colaboración con el adulto, y su desarrollo psíquico va junto con la ampliación y profundización de sus relaciones con el mundo que lo rodea [...]” (GALPERIN, 1976, p. 26).

realidade mais profunda e, o fundamentalmente mais importante, no ‘regulador mais elevado da conduta’” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 13).

Na escola, a linguagem continua sendo o principal acesso ao conhecimento, é por meio dela que os conteúdos científicos são transmitidos pelo professor e internalizados pelo aluno. O ingresso na escola é um momento muito significativo, pois a criança inicia um processo de atividade socialmente importante, com diferentes obrigações e aprendizagens.

O professor, ciente de sua responsabilidade no ensino das crianças que vão para a escola, precisa conhecer como ocorre este desenvolvimento para poder nele atuar, no intuito de alargá-lo, visto que, juntamente com o ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas, promover o desenvolvimento do intelecto da criança.

Diante do exposto, podemos considerar que o desenvolvimento psíquico é formado por uma base biológica e transformado pelas relações sociais. O suporte biológico produto da atividade cerebral, que pressupõe possibilidades para este desenvolvimento. Conhecendo o conceito de que o cérebro é considerado um sistema aberto dotado de plasticidade, podendo ser moldado (VYGOSTSKY, 1998), entende-se que esta plasticidade permite que, com a existência de algum problema na formação das estruturas cerebrais ou na constituição de órgãos funcionais, haja uma reorganização na qual “[...] seus diferentes componentes podem ser substituídos por outros, contanto que o sistema funcional considerado se mantenha como um todo. Por outros termos, eles contêm imensas possibilidades de compensação” (LEONTIEV, 1978, p. 346).

As deficiências não podem ser compreendidas como impedimento para o desenvolvimento psíquico, como explica Vigotski (1977, p. 15): “[...] o mais importante é que junto com defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo”<sup>109</sup>. O processo de compensação é orientado a partir das dificuldades que a deficiência impõe ao indivíduo e da necessidade da superação dessas dificuldades, ou seja, está condicionado socialmente.

---

<sup>109</sup> No texto, original, em espanhol, lê-se: “[...] lo más importante es que, junto con el defecto orgânico, están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo o nivelarlo (VYGOTSKY, 1977, p. 15-16).

A superação das dificuldades impostas pelo defeito, por meio do processo de compensação, depende, em grande medida, das mediações pelas quais as pessoas com deficiência são expostas. Estes estudos são decisivos para a educação da pessoa com deficiência. Na escola, a compreensão da possibilidade da compensação é fundamental pois o professor não se limita a determinar o nível ou a gravidade da deficiência de seu aluno, mas busca modos de fazer com que o aluno compense tais dificuldades.

De posse da compreensão da relevância da mediação no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa com deficiência e diante da constatação da falta de compreensão acerca da deficiência e da educação inclusiva, selecionamos quatro categorias de análise: relação professor/aluno; relação aluno/aluno; relação aluno/conhecimento; e relação professor/políticas educacionais.

A primeira categoria é a **relação professor/aluno**. A depender desta relação o processo de ensino e aprendizagem pode propiciar grande desenvolvimento ao aluno. A compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem podem auxiliar o professor nas relações que estabelece com seus alunos, pois, determinam ou delimitam seu papel frente à educação.

Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento e aprendizagem são processos diferentes, mas imbricados entre si, pois “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VIGOTSKII, 2006, p. 115).

Segundo Vigotski (1998; 2001a; 2006), a criança possui um nível efetivo de desenvolvimento<sup>110</sup>, ou seja, aquilo que ela consegue realizar sozinha, sem a ajuda de outrem. Apresenta ainda um outro nível de desenvolvimento denominado área de desenvolvimento potencial<sup>111</sup>, ou seja, tudo o que a criança pode fazer com o auxílio dos adultos ou de crianças mais experientes.

A área de desenvolvimento potencial, explica Vigotski (2001a, p. 480), “[...] pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico de seu

---

<sup>110</sup> Em algumas traduções, denominado nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2001a) ou nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998).

<sup>111</sup> Em algumas traduções, denominada zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001a) ou zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998).

desenvolvimento que leva em conta não só o atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento”.

O aspecto essencial da área de desenvolvimento potencial consiste em afirmar que o ensino deve incidir nesses processos em amadurecimento, a fim de que eles passem para o nível efetivo de desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, o professor afasta-se da crença de que é preciso esperar que a criança “amadureça” para ensinar determinados conteúdos.

Tal compreensão altera de forma significativa a concepção de educação da pessoa com deficiência. Ao consolidar a ideia equivocada de que maturação é a condição mais importante para a aprendizagem, o uso de testes psicológicos determinavam o nível de desenvolvimento psico-intelectual da criança, e o educador acredita que há um limite de aprendizagem. Ao apreender que a aprendizagem propicia o desenvolvimento e, por consequência, a superação de alguns limites, o professor assume que seu ensino deve se adiantar ao desenvolvimento.

Nessa relação professor/aluno, o conhecimento produzido pela humanidade passa a ser internalizado e transformado pelo educando. Por meio desta mediação, as funções intersíquicas, entre as pessoas, passam a ser intrapsíquicas, de propriedade interna da criança.

Garcia e Goulart (2010, p. 195), amparadas na abordagem eleita nesse trabalho, explicam que “[...] pela mediação dos indivíduos, gestos, ações e palavras a criança vai incorporando, dinamicamente, as formas de ser e agir dos homens da nossa época”. Na escola, quem tem a função primordial na incorporação, ou seja, na apropriação do conhecimento pelo aluno, é o professor, que intencionalmente deve preparar o ambiente, as explicações, os objetos, as atividades, no intuito de que a aprendizagem ocorra.

Não realizamos uma questão específica acerca da relação que é estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, porque tínhamos o intuito de que, no decorrer da entrevista, o professor oferecesse-nos pistas acerca dessa realidade.

O primeiro impacto de se ter um aluno com deficiência em sala de aula regular deixou algumas das professoras preocupadas, com medo de não saber ensinar aquele aluno, de ter muitas dificuldades. Como explicam as professoras:

[...] a princípio, quando me falaram que eu teria uma aluna de inclusão esse ano, você fica meio aflita, né (PROFESSORA 17).

Eu tinha muito receio [...] vi aqui, digamos assim, que o professor que trabalhava com esses alunos, que trabalhou em anos anteriores, ele não tinha nenhum material diferenciado para trabalhar com esses alunos, então a princípio isso assustava a gente (PROFESSORA 21).

Diante dessa nova realidade, os professores apresentaram um sentimento de apreensão, de medo. Medo do desconhecido, da realidade que a educação enfrenta, da falta de preparo e de apoio nas escolas. Autores, como Vizim (2003, p. 51), estudam o processo de inclusão e relatam a dificuldade do professor:

Diante da “ameaça” da quebra de estabilidade no cotidiano escolar, quando da matrícula de crianças com deficiências em salas regulares, professores se questionam e sentem-se ameaçados e amedrontados pela falta de estrutura física, de material, de apoio e, fundamentalmente, de formação pedagógica no campo da educação especial.

Mesmo diante do receio ante o novo, atrelado à experiências negativas de outros professores que já tiveram alunos em processo de inclusão em anos anteriores, notamos que as professoras entrevistadas demonstraram vontade em compreender as dificuldades dos seus alunos e que também procuram manter uma relação de afetividade com eles. Nos dizeres das professoras:

Eu acho que ali precisa de muito amor, muita paciência. Sabe dedicação e o corpo a corpo do professor que é fundamental (PROFESSORA 3).

Parece assim que eles são mais tímidos, precisam de mais carinho, e eu procuro dar atenção para este lado (PROFESSORA 14).

Muito carinho e muita paciência, cobrando sempre [...] (PROFESSORA 23).

A atenção, o carinho, a paciência, o amor são sentimentos apontados pelos professores de Foz do Iguaçu (BR) como relevantes para conquistar a

atenção dos alunos e servem como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem: o trabalho educativo envolve tanto o aspecto cognitivo ou racional, como o aspecto relacionado ao afeto, “[...] pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem a sua personalidade do lado de fora da sala de aula” (ARANTES, 2002, p. 161).

Ao tratar da afetividade e dos sentimentos, Vigotski (2001a) mostra que eles colaboram para que o conhecimento seja aperfeiçoado. Ajudar o aluno a desenvolver sentimentos positivos de autoestima pode ser fator importante para o aprendizado. Em algumas respostas, as professoras expressaram a necessidade de manter a autoestima do aluno elevada:

Hoje, consegue fazer, amanhã, não consegue mais. O colega do lado consegue. A autoestima deles cai muito com isso e você tem que estar ali o tempo todo, tentando jogar a autoestima deles pra cima (PROFESSORA, 11).

Cada vez que o professor propõe atividades que o aluno consegue fazer sozinho e que demonstra alegria em suas conquistas faz com que a criança acredite em suas potencialidades. O aumento de sua autoestima colabora para que o aluno busque novos sucessos: “[...] o mais importante não é o êxito em si, mas a percepção do mediado de que pode consegui-lo” (GARCIA; GOULART, 2010, p. 207). Complementamos com Vigotski (2001a, p. 139):

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações.

As emoções podem ser aliadas da aprendizagem, de modo especial, dos que possuem NEE, que necessitam, por vezes, utilizar um tempo maior que os outros alunos para alcançar os objetivos propostos, realizar várias tentativas para a consecução de uma atividade e solicitar várias explicações para compreensão de um conteúdo. Com a manutenção de sentimentos positivos, pelo professor, este processo de tentativas pode não ser considerado tedioso para o educando.

A mediação envolve uma série de fatores como a relação de diálogo, de superação, de apoio, resultando em um aprendizado mútuo. A mediação é um processo em que o professor, ao mesmo tempo em que ensina o aluno, aprende com ele. É um processo dinâmico, que traz ao professor que trabalha com alunos com NEE a oportunidade de refletir sobre suas ações, um aprendizado que ele não alcançaria, sem a convivência com esses educandos:

O professor que atua de uma perspectiva mediadora na sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras e pelo fazer desse menino (REILY, 2006, p. 20).

O aprendizado com os alunos com NEE e a surpresa com suas atitudes e desenvolvimento foram exteriorizados em muitas entrevistas e relatos como os que se seguem merecem destaque:

Eu acho que com cada aluno a gente ensina e aprende. Eu tive um probleminha com ela (a aluna em processo de inclusão) e agora consegui um relacionamento bom com ela. Eu vejo que hoje ela não dá problema nenhum. Tudo o que ela precisa ela vem me pedir. [...] e isso ajuda na aprendizagem (PROFESSORA 13).

Ela é uma aluna dedicada, esforçada, ela tem um esforço diferenciado dos outros [...] ela apresenta muito interesse, procura saber as dificuldades que ela tem, que são mínimas, ela procura ajuda, procura ajudar os companheiros de sala, quando solicitada. Então, eu acho que foi muito bom receber ela na sala (PROFESSORA, 10).

Você vê que a criança vem te mostrar o caderno, mostrar que aprendeu, que está conseguindo, isso pra ela é uma vitória, e que pra você na correria é um objetivo alcançado simplesmente. Acho que isso marca, não um dia específico, mas o trabalho como um todo (PROFESSORA, 18).

Na dialética de ensinar e aprender com os alunos, de uma relação de compreensão e de busca pelo sucesso do aluno, é possível ultrapassar uma das barreiras que compromete a inclusão escolar. Assim, a mediação do professor precisa ser planejada e ter intencionalidade para que todas as

crianças possam aprender e ter seu desenvolvimento alargado. Como explicam Garcia e Goulart (2010, p. 196), “[...] a mediação do outro quando intencional e planejada ativa na criança vários processos complexos de pensamento que podem estar relacionados às experiências e habilidades apropriadas por ela”.

O aprendizado realizado na relação professor/aluno garante que o aluno se aproprie dos conhecimentos culturalmente produzidos e, ao mesmo tempo, desenvolva as características especificamente humanas.

A segunda categoria de análise é a **relação estabelecida entre os alunos**, pois a relação que se estabelece com o outro, com seus pares, é fundamental para o desenvolvimento de todo ser humano, visto que, “[...] são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar” (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 81).

Para os alunos, em especial os que apresentam alguma deficiência, o convívio com crianças que apresentam um processo de desenvolvimento mais avançado possibilita troca de conhecimentos, aquisição de novos comportamentos, novos níveis de desenvolvimento. Como explica Vigotski (1977, p. 140) “[...] a coletividade infantil é a fonte, o meio nutrício do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando existe certa diferença ideal no nível intelectual das crianças que a compõem”<sup>112</sup>.

A relação que ocorre no ambiente escolar, entre as crianças consideradas normais e as que apresentam alguma deficiência, nem sempre é realizada de forma harmônica, como salientam as professoras:

O aluno J. sofre muito *bulling*, com os colegas de sala, então a gente tem que estar conversando, explicando (PROFESSORA 9).

Eu acho que o principal problema é a questão do relacionamento entre eles, que eu não vejo, assim, uma aceitação. Você não percebe que tem amizade entre eles. Você percebe que tem um distanciamento [...]. Eu achava que as crianças iam aceitá-la de uma forma mais natural [...] mas eu percebo que não tem aquela proximidade que eles têm com os outros colegas. Você percebe um certo distanciamento que eu não gostaria de evidenciar [...]. Às vezes, os alunos dizem:

<sup>112</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “la colectividad infantil és la fuente, el médio nutrício del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuando existe certa diferencia óptima en el nível intelectual de los niños que la componen” (VYGOTSKY, 1997, p. 140).

“- Ah, você pula igual ao Saci Pererê”. Isso é uma coisa que magoa ela, eu percebo (PROFESSORA 21).

Embora esses acontecimentos sejam muito embaraçosos para a criança com deficiência, estas atitudes são esperadas, pois, na sociedade em que vivemos, as pessoas que fogem aos padrões estabelecidos são consideradas menores e, por vezes, ridicularizadas.

É preciso uma mobilização por parte de toda a equipe pedagógica, dos professores, dos pais e de toda a comunidade escolar para que as crianças compreendam as diferenças e as aceitem. Atividades que envolvam a socialização de conhecimentos acerca das pessoas com deficiência podem fazer parte das reuniões com pais, do dia a dia das crianças e, também, com todos os que trabalham na escola. Alguns alunos têm receio de conversar, de brincar, por não saber como se portar diante das pessoas com deficiência. Até mesmo dúvidas bem simples como: de que forma eu me dirijo a uma pessoa com deficiência física? Posso empurrar a cadeira dela? Posso pegar a bengala de uma pessoa cega?

O trabalho de possibilitar conhecimentos sobre as diferentes deficiências pode trazer muitos benefícios para o processo de inclusão escolar, pois além da comunidade escolar saber como tratar os alunos com deficiência, também terá informações de como preveni-las. A compreensão de que deficiência não é doença, não é transmissível e de que todas as pessoas podem se desenvolver, aprender a depender das mediações que recebem, tanto dos professores, dos alunos e de todos que com eles convivem, certamente possibilita novas formas de aceitação da diferença. Felizmente, há relatos de professoras que não enfrentam essa dificuldade de relacionamento com seus alunos, como atestam algumas entrevistadas:

A convivência dele (aluno com deficiência física) com os demais é ótima [...]. Sempre tem alguém para ajudá-lo, pra empurrar a cadeira dele [...], eu acho isso bacana (PROFESSORA 4).

Na questão do relacionamento, ela se sentiu com mais amizade, mais querida, mais acolhida por ela estar na sala regular (PROFESSORA 1).

Algumas crianças aceitam mais facilmente aquelas que estão em processo de inclusão. Não são raros os relatos a respeito de alunos considerados normais se oferecerem para ajudar os demais em suas dificuldades: empurrando cadeiras de roda, explicando o conteúdo, buscando objetos etc. Esta aceitação é muito importante para que o aluno com deficiência se desenvolva e aprenda, no entanto, o professor necessita estar atento para que a sua função de ensinar, de atender à diversidade em sala não fique a cargo de alunos.

A relação entre os alunos precisa ser seguida pelo professor para que eles consigam aprender uns com os outros e compreender que as pessoas possuem diferenças e que todos têm direitos que precisam ser respeitados e deveres a cumprir. Esse ensino envolve uma compreensão crítica da sociedade, para que não se perpetue o quadro de exclusão que o neoliberalismo impõe à sociedade atual.

Quanto à **relação aluno/contéudo**, terceira categoria de análise, notamos que ela abrange diversos fatores, pois, para que o aluno possa aprender, internalizar conteúdos, é preciso que alguns aspectos sejam observados, tais como atendimento individualizado; número de alunos em sala; recursos e materiais adaptados; e estratégias de ensino que envolvem a formação de professores.

As professoras, em sua grande maioria, apontaram o atendimento individualizado como estratégia primordial para fazer com que os alunos aprendam. Desta forma, elas podem atender aos alunos que precisam de auxílio na escrita, na utilização dos recursos, na explicação que pode ser realizada de forma mais sucinta e com exemplos para que o aluno com deficiência possa compreender os conteúdos explicados:

Na hora das atividades da sala, eu tenho que sentar junto com ela para ela conseguir realizar, né, satisfatoriamente, porque ela tem muita dificuldade. Ela se descontrola emocionalmente em determinados momentos, que ela se vê em dificuldade. Eu tenho que sentar junto com ela, tranquilizar. Daí eu trabalho as atividades que vão ficando. Faço tipo uma recuperação paralela com ela. Ao mesmo tempo que trabalho as atividades do dia, eu vou trabalhando as atividades que ela vai deixando para trás (PROFESSORA 21).

O acompanhamento dele tem que ser bem corpo a corpo, sabe tudo assim, minucioso, tem que explicar bem, palavras com dificuldades, às vezes, você dita e ele não entende, tudo tem que ficar revendo, sabe. Sempre voltando e ficar em cima. Tem que sentar do ali do lado, o corpo a corpo mesmo (PROFESSORA 3).

Apesar de dezenove (19) das professoras entrevistadas terem a certeza de que um trabalho mais individualizado faria com que os alunos em processo de inclusão pudessem apreender os conteúdos com maior facilidade, essa prática não é possível em sala de aula em razão do número de alunos. Das vinte e quatro (24) entrevistadas vinte (20) apontam que o número excessivo de alunos inviabiliza o atendimento individualizado e dificulta dar a atenção que esses alunos requerem. Como pudemos observar no Quadro 31, com as características das professoras entrevistadas, há turmas com 31 e até 33 alunos em cada sala. Assim, explicam as professoras:

Esse atendimento mais individualizado que na sala fica mais difícil porque tem muito aluno (PROFESSORA 13).

Como a sala tem muitos alunos, é difícil eu dar um atendimento especial pra ele e diferenciado no mesmo turno. Na verdade, ele faz o que os outros fazem (PROFESSORA 14).

Eu acho que a inclusão é válida quando não tem quase trinta alunos em sala, com todas as dificuldades que nós temos na rede pública (PROFESSORA 19).

Na verdade, teria que ser individual, mas eu não tenho feito atividades individuais com ela, assim é um trabalho coletivo. As vezes, ela senta com alguém, né, e os alunos ajudam ela. Quando dá, eu tento fazer trabalho individual, mas é difícil (PROFESSORA 2).

A redução do número de alunos em sala não é discussão nova, mesmo quando ainda não havia o processo de inclusão nas escolas regulares, esta era uma das queixas apresentadas pelos professores como fator que interfere na qualidade de ensino.

O número de alunos em sala precisa ser observado, em especial quando a turma possui alunos que necessitam de atendimento individualizado, como é o caso dos alunos em processo de inclusão. Se o número de alunos é elevado, diz a professora 2, em alguns casos a professora tem que ensinar os demais

na sala, e as dificuldades que o aluno em processo de inclusão apresenta acabam sendo atendidas por outro aluno, considerado mais adiantado. Isso com certeza não deveria ocorrer, pois o professor é o responsável pelo ensino, por isso, necessita de condições dignas de trabalho<sup>113</sup>.

De forma geral, a relação aluno/conteúdo, além dos fatores já apontados, depende, em grande medida, da formação que o professor possui para o trabalho com os alunos com NEE. Conforme abordamos na segunda seção desse trabalho, a formação do professor, inicial e continuada, deve ser o alicerce da educação inclusiva.

Embora os documentos oficiais preconizem a formação do professor que trabalha com estas crianças, ainda há muitos sem um preparo para este atendimento. Mesmo que o professor não tenha formação inicial que contemple a educação da pessoa com NEE, ele precisa de uma formação continuada, pois, “[...] a preparação não pode ser compreendida como algo absoluto a ser alcançado, mas um processo de formação, contínua e dinâmica. Sem dúvida essa formação é necessária para o ensino numa abordagem inclusiva” (MANZINI, 2007, p. 82).

A realidade de falta de preparo do professor para o ensino da criança com NEE ocorre na rede municipal em Foz do Iguaçu (BR). Embora a maioria das professoras tenha uma boa formação geral, com graduação e pós-graduação, esta formação não está voltada ao ensino de alunos com NEE. Somente três professoras tem especialização em educação especial e demonstram maior segurança no trabalho com aluno em processo de inclusão<sup>114</sup>.

Nas entrevistas realizadas dezoito (18) professoras apontam a falta de uma formação específica como um empecilho para a educação do aluno com deficiência, o que desencadeia a insegurança quanto às práticas pedagógicas que permitam o atendimento das reais necessidades dos alunos em processo de inclusão:

Olha, eu acho que a gente deveria ter uma formação melhor. Eu acredito que a gente deveria ter material disponibilizado pra gente porque a gente não tem (PROFESSORA 21).

---

<sup>113</sup> As condições de trabalho serão tratadas na quarta categoria de análise.

<sup>114</sup> Ver Quadro 31.

E sei que ele pode ir além disso, mas muito do que a gente conhece ainda é pouco né. Se tivesse conhecimento, poderia atender ele de forma mais adequada (PROFESSORA 16).

Eu não tenho formação pra estar trabalhando [...] eu não tenho certeza do que ele precisa [...] por mais que eu fiz Pedagogia, que tinha uma carga horária pra atendimento da classe especial, não foi assim aquele conhecimento aprofundado, né (PROFESSORA 22).

Pena que nós não estamos preparados para atender eles. Eu acho que é o que acontece com a gente. Porque eu não tenho formação nenhuma para trabalhar com esse tipo de criança. E além de não ter formação para trabalhar com esse tipo de criança, a gente não recebe apoio pra fazer este trabalho (PROFESSORA 12).

As professoras reconhecem as próprias limitações em razão da falta de formação e compreendem que se encontram sem um preparo, sem um assessoramento, sem recursos. Embora a Secretaria de Educação Especial de Foz do Iguaçu tenha pontuado que há recursos disponíveis aos professores, que há cursos de formação continuada, 19 das professoras entrevistadas disseram que não possuem recursos para o trabalho em sala e que não existe um órgão ou profissionais que deem um suporte aos profissionais que atuam diretamente em sala de aula, ou seja, elas necessitam de orientação e apoio para o trabalho com os alunos em processo de inclusão.

Outro aspecto abordado pelas professoras entrevistadas se refere aos cursos de formação na área da educação especial, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (BR), que não são direcionados aos professores das salas regulares, mas aos professores das salas de recursos multifuncionais e das classes especiais.

Os cursos ofertados aos professores da classe comum destinam-se ao ensino das disciplinas específicas de modo geral e não abordam o ensino da criança em processo de inclusão. Assim, elas vão planejando suas aulas, buscando formas de explicação e materiais diferenciados de maneira prática, com a experiência de seu cotidiano como professora, para que esses alunos não fiquem em sala de aula desatendidos. De modo geral, o que elas conseguem colocar em prática é:

Ir às vezes à carteira deles, usar alguns exemplos bem práticos pra ajudá-los a compreender. É mais ou menos isso que a gente faz (PROFESSORA 12).

A gente tem muito material que nós próprias confeccionamos: jogos, materiais concretos, lúdicos pra poder trabalhar com ele e com os demais alunos que têm dificuldades na sala (PROFESSORA 16).

Eu trabalho com cartaz, com jogos e bastante atividades mimeografadas, música. Mas com nenhum atendimento diferenciado dos outros alunos (PROFESSORA 20).

A falta de formação, inicial e continuada, para o atendimento as crianças com NEE também faz com que o professor tenha compreensões e atitudes equivocadas. Como podemos observar na fala a seguir:

Tenho dois que buscam o atendimento. Quando eles não conseguem, eles vêm e perguntam. E um que eu tenho que acompanhar ele porque ele não pede ajuda, fica no lugar dele. Parece que ele não tem o interesse de buscar (PROFESSORA 13).

Pode ser que o aluno ao qual a professora se refere e afirma que não tem interesse, seja uma criança mais tímida, que apresente maiores dificuldades na aprendizagem e que precise de um atendimento mais individualizado. Percebe-se, assim, que todas as questões que envolvem o dia-a-dia do professor estão interferindo na compreensão acerca do *déficit* que este aluno apresenta e, conseqüentemente, a culpa do fracasso da aprendizagem recai na própria criança. O fracasso da aprendizagem também recai sobre a deficiência que a criança apresenta:

Ele tem uma limitação que é orgânica. Ele tem uma limitação que vai além da vontade dele e vai além da minha vontade. É dele, é próprio dele, é orgânico e tem que ser respeitado. Ah! Dizem os grandes sábios, esse aluno tem potencial pra chegar. E aí quer saber: nem todos nós tocamos piano, coloca você pra tocar piano pra ver o que acontece. É sempre essa a imagem que eu tenho (PROFESSORA 19).

Mais uma vez, a falta de formação adequada, faz com que o professor tenha uma visão distorcida das possibilidades que os alunos possuem. Como postula Góes (2002), “[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança.

Esse 'destino' é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Assim como o educando com deficiência não merece uma pedagogia menor, ou seja, um ensino inferior aos demais, o diálogo precisa ser repensado. Alunos com deficiência, principalmente intelectual, necessitam do educador uma explicação mais minuciosa, criteriosa de modo a trazê-lo para o campo da significação, fato que nem sempre ocorre. O relato a seguir ilustra essa situação em sala:

Eu dou atividade, aí ele vem e me mostra tudo prontinho, mas vejo que não foi aquilo que eu pedi. Mesmo assim, eu considero, ah, fez, tá beleza. [...] na verdade eu não sei o ele tem, mas ele faz tudo assim, ao contrário (PROFESSORA 24).

O desconhecimento faz com que o professor prefira deixar de lado e aceitar o que o aluno realiza. Góes (2008), ao tratar sobre o tema, relembra o filme intitulado: “Fale com ela”, que conta a história de uma pessoa em coma - “ela”, contrariando a ideia de que não há comunicação com quem não entende, e ressalta que é preciso que “[...] o educador fale com ela, não apenas dela, por ela ou para ela. À primeira vista, a diretriz é simples, mas a história das práticas educativas tem mostrado que não” (GÓES, 2008, p. 43). Por vezes, o professor não se comunica com o aluno com deficiência, porque acredita que ele não compreende. Essa é uma crença equivocada, certamente, e tem impossibilitado que muitos alunos aprendam pela falta de mediação, de diálogo.

Há ainda relatos em que as professoras atribuem à família a culpa pelo insucesso do aluno como, por exemplo, não administrar medicamentos (relato da professora 23); pelo fato de a família superproteger o filho (relato da professora 16); ou por não deixar a aluna frequentar a SRM (relato da Professora 1). Garcia e Goulart (2010, p. 207) advertem:

Ao atribuir a responsabilidade das dificuldades escolares dos alunos à falta de empenho e de comprometimento da família e da criança, o professor não tem consciência de que o fato de não acreditar nas possibilidades do aluno potencializa, ainda mais, suas dificuldades. Com esse comportamento o professor

acaba isentando-se de responsabilidades e do compromisso com o aluno.

Não queremos retirar a responsabilidade da família quanto ao desenvolvimento dos seus filhos, as atitudes dos pais, a forma de criação, os bens que proporcionam aos filhos, as condições financeiras, o ambiente familiar, tudo influencia na formação da criança e no resultado de sua aprendizagem escolar. No entanto, adverte Rego (2002, p. 55) que “[...] essa influência não exercerá sobre o sujeito uma força determinadora que permanecerá inalterável ao longo da vida”. As limitações que a criança traz de sua família podem ser superadas, caso, na escola, tenha oportunidades de uma nova educação.

Provavelmente, melhor preparados, os professores teriam outro posicionamento e diferente forma de mediação para com a criança. Não veriam as possibilidades de desenvolvimento fadadas ao fracasso pela deficiência que apresentam; o ensino de um novo conteúdo teria como ponto de partida o conhecimento que o aluno já possui, utilizariam as potencialidades que cada aluno possui para, a partir daí, com diferentes formas de ensino, de atividades, propiciar o alargamento de suas capacidades.

A função da universidade na formação dos professores para o atendimento de todos os alunos necessita ser reafirmada. A universidade precisa manter vínculo com a escola pública para atender às necessidades que estão sendo postas como, por exemplo, formas de ensino para o aluno com deficiência.

Muitas são as formas de formação que podem ser oferecidas pela universidade, tais como: inserção de conteúdos acerca da educação especial e educação inclusiva nos cursos que formam professores; execução de projetos de extensão com reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas inclusivas; oferta de cursos de especialização nessa área; promoção de cursos, palestras, congressos, fóruns, dentre outros, com o tema da educação inclusiva; montar grupos de pesquisa com essa temática, dentre outras.

De acordo com Almeida (2007), esses e outros projetos têm sido realizados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

(FE/UFG), e têm representado avanços na questão da inclusão escolar. Enfim, são muitas as ações que a universidade pode realizar para auxiliar na formação dos professores.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), está contribuindo para que as pessoas com NEE possam ter a possibilidade de ingressar e permanecer nesta instituição de ensino superior.

O PEE foi constituído em 2002, a partir da necessidade de se garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência da UNIOESTE. Possui uma coordenação geral em Cascavel e representação nos outros campus desta Universidade (Marechal Cândido Rondon, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão e Toledo). Tem desempenhado papel relevante quanto ao apoio ofertado a pessoas com NEE na realização dos vestibulares; no desenvolvimento de cursos de graduação e de pós-graduação; na realização e divulgação de pesquisa, centradas na abordagem histórico-cultural; e também interagindo com a comunidade externa como, por exemplo, em cursos de formação continuada.

No campus de Foz do Iguaçu, atuam alguns professores que fazem parte desse programa ou se identificam com a temática. A Universidade, por sua vez, busca oferecer alguns cursos para a comunidade, como o de Línguas; incentivar os alunos de Iniciação Científica e nos trabalhos de Conclusão de Curso na realização das pesquisas na área da educação inclusiva; promover a realização de minicursos em eventos científicos, entre outros. No entanto, este processo ainda se encontra em fase de construção, pois são poucos os docentes, nesse campus, que possuem formação na área da educação especial.

Foram 20 as professoras que disseram que não usam nenhuma forma diferenciada para ensinar seus alunos em processo de inclusão. Algumas por afirmar que seus alunos conseguem acompanhar normalmente o ritmo da sala de aula: “Ele acompanha tudo certinho [...] as vezes melhor do que os que não tem dificuldade” (PROFESSORA 6).

Outras professoras, por compreender que não devem tratar o aluno de forma diferenciada para não excluí-lo dos demais:

Na verdade em sala de aula eu trabalho igual com os outros (PROFESSORA 14).

Não tem nada diferenciado porque todos estão no segundo ano e precisam de atendimento individualizado (PROFESSORA 18).

Existe o equívoco de se pensar que devemos atender todos os alunos da mesma forma, ensinar com os mesmos métodos, utilizar as mesmas atividades. Esta postura faz com que os alunos com NEE não sejam atendidos em suas diferenças. Vigotski (1997) defende que as metas da educação precisam ser as mesmas para todos os alunos, porém as crianças com deficiência requerem formas diferenciadas de ensino, caminhos alternativos e recursos especiais.

Para que ocorra a inclusão escolar, é preciso que haja uma mudança em toda a estrutura da escola. Esta mudança deve compor tanto a estrutura física como a forma com que a educação é compreendida e praticada na escola. A escola, explica Vigotski (1997, p. 36), “[...] não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, como também lutar contra elas e superá-las”<sup>115</sup>

O professor também precisa saber que o aluno vem para escola com conhecimentos prévios que devem ser utilizados. Garcia e Goulart (2010, p. 197), pontuam que “[...] a criança, ao ingressar na escola, carrega consigo inúmeros conhecimentos e inúmeras formas de pensar que devem ser levados em consideração e que serão importantes na apropriação dos conhecimentos científicos”.

Assim, para a aquisição de novos conhecimentos, o professor pode partir daqueles que o aluno já possui e, utilizando-se deles, propor os conteúdos mais elaborados, formas científicas de compreender e explicar o mundo.

Diversificação nas formas de ensinar; utilização de diferentes recursos; e mudanças nas formas de avaliação são necessárias no processo de ensino dos alunos com deficiência. Na compreensão de Anache e Martinez (2007, p. 47), “[...] é imperioso construir processos de ensino com objetivos, recursos e

---

<sup>115</sup> No texto original, em espanhol, lê-se: “[...] no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de esse niño, sino también luchar contra ellas, superlas” (VYGOTSKY, 1997, p. 36).

estratégias diversificadas para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos”.

Para a aprendizagem de conteúdos, nos casos de alunos com deficiência física, foi apresentada, pelas professoras entrevistadas, a necessidade de adaptações no ambiente frequentado pela criança, como carteiras mais largas, mais altas, revestidas com emborrachados, lápis mais grossos, entre outros. As palavras das professoras testemunham estas necessidades:

Ela tem um lápis que foi colocado um emborrachado, porque ela tem dificuldade de segurar objetos. A mesa dela também é forrada com uma folha de EVA que é um emborrachado também (PROFESSORA 1).

Nós temos uma carteira um pouco mais alta que dá certinho para encaixar ele (aluno cadeirante). No começo, a gente colocava até um bilhete que aquela carteira era do fulano e não poderia ser retirada em hipótese alguma (PROFESSORA 4).

Algumas mudanças simples podem atender a algumas necessidades de alunos em processo de inclusão, mas não podemos aceitar que as necessidades dos alunos sejam sanadas somente com o “jeitinho”, como se o aluno de escola pública não merecesse ter acesso aos bens conquistados pela humanidade (PADILHA, 2009).

É imprescindível, assim, que sejam providenciados os materiais e os recursos que permitam ao aluno um atendimento satisfatório às suas dificuldades. Para que isso seja uma realidade, é preciso um trabalho em equipe: do professor e da equipe pedagógica que necessitam saber quais são os recursos disponíveis; da direção da escola, em solicitá-los; e dos pais, para cobrar do poder público que seu filho tenha acesso a recursos como plano inclinado, mouse adaptado, vocalizadores, pranchas de comunicação alternativa, que correspondem a alguns dos recursos que podem auxiliar na aprendizagem dos alunos com deficiência física, a depender das habilidades e necessidades que apresentam.

Muitas pesquisas estão sendo realizadas e muitos recursos estão sendo desenvolvidos para que as pessoas possam ter suas deficiências minimizadas. No entanto, estes recursos não estão disponíveis a todas as pessoas, seja pela

falta de conhecimento da existência do recurso, seja pela falta de verbas para a aquisição dos mesmos, ou pela impossibilidade de sua utilização por todos os que deles necessitam, como no caso das SRM, que possuem muito material, porém estes são destinados ao uso exclusivo deste ambiente educativo.

O aluno cego, por exemplo, exige o preparo de materiais em relevo, que se destaquem pelo som, e que estejam escritos em Braille<sup>116</sup>. O computador é uma ferramenta muito importante, com programas desenvolvidos para o atendimento destas necessidades como o Dosvox, “[...] criado pelo professor Antonio Borges, do Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pode ser baixado da rede a custo zero” (NUNES; BRINHOSA, 2007, p. 272).

Em nossa pesquisa, somente uma professora entrevistada possui aluno cego no processo de inclusão, e ela nos contou que ele tem como recurso para a aprendizagem a máquina de escrita em Braille e o soroban. Porém, ela pontuou que:

O ideal seria que toda criança tivesse um *notebook* para trabalhar, tudo seria mais fácil, porque tem o curso de Dosvox, que facilita bastante, mas hoje ainda não se tem acesso a isso (PROFESSORA 15).

A inclusão da pessoa cega requer grande preparo, organização e tempo para a confecção dos materiais, não tem como ensinar esse aluno sem um planejamento antecipado de todos os conteúdos e de todas as atividades a serem trabalhadas:

Você tem que sempre preparar a matéria com antecedência porque você vai ditar a matéria de português, geografia, história e ciências que é mais fácil, porque você dita. Tudo aquilo que você tem que trabalhar no concreto você tem que antecipar. Se você vai trabalhar um mapa, você tem que trabalhar o relevo, então, você tem que se adiantar, preparar com antecedência porque tudo ele tem que estar tocando. Na matemática, se você vai trabalhar horas, você tem que preparar o relógio em Braille (PROFESSORA 15).

---

<sup>116</sup> “O Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852), baseia-se na composição de seis pontos em relevo, alinhados em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda, em uma cela cuja combinação gera 64 sinais que representam as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, as notas musicais e outros sinais gráficos” (ARGENTA; SÁ, 2010, p. 35).

A escola em que essa professora trabalha é a mesma instituição em que se encontra o Centro de Atendimento de Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP), assim, ela possui a assessoria do centro em relação à aquisição de materiais adaptados e de publicações na área. No entanto, ela alerta que os demais professores não possuem a mesma facilidade:

As outras professoras ou por falta de tempo ou pela professora às vezes não antecipar o conteúdo, acaba ficando com dificuldades para atender esse aluno na sala regular. Aqui, eu já tenho o relógio em braile, mapas em relevo, o soroban pra trabalhar a matemática. O professor que trabalha com a inclusão da criança com deficiência visual, ele tem que ter bastante preparo, não é só com esse professor do Centro dando o amparo que ele vai conseguir trabalhar com eficiência, não (PROFESSORA 15).

A professora em questão manifestou o interesse em trabalhar no CAP e, por isso, aprendeu o Braille, o que facilita o ensino de conteúdos. Presenciamos uma atividade que a Professora 15 estava realizando com seus alunos e observamos que, ao aluno produzir com a máquina de escrever Braille, a professora já ia corrigindo a pontuação e as palavras escritas de forma errada.

O ensino dos alunos cegos realizado por uma professora que não tem formação para atendê-lo, adverte a Professora 15, não permite que a mediação seja imediata. Por exemplo, todo o trabalho que o aluno faz em sala é corrigido pela professora responsável pelo CAP, e somente depois, a criança tem um retorno, isso faz com que o aluno perca possibilidades de aprendizagem, seja na correção de conceitos ou de erros ortográficos.

Já os alunos com deficiência intelectual, ou seja, os que vieram da sala especial ou da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Foz do Iguaçu, são os que denotam maiores dificuldades de aprendizagem. As professoras demonstraram bastante preocupação, pois os alunos, segundo elas:

O que hoje ele sabe, tudo o que parecia que sabia, no outro dia já apresenta dificuldade (PROFESSORA 14).

Às vezes, quando você pensa que deu uma evoluída é como se a mente dele esquecesse de tudo. Uma semana sabe, na outra semana, já não sabe (PROFESSORA 3).

Assim, de repente, eles dão saltos qualitativos e, na mesma hora, regridem. Parece que tudo aquilo que você ensinou, tudo o que aconteceu, parece que não aconteceu nada (PROFESSORA 24).

Essa é uma das grandes dificuldades do professor que atende aos alunos com deficiência intelectual. Luria (1991) explica que a pessoa com deficiência intelectual possui potencialidades limitadas e um ritmo de aprendizagem diferente, entretanto pode aprender e superar alguns de seus limites. Portanto, o professor deve organizar o ensino com o objetivo de superar tais deficiências ou, ao menos, minimizá-las.

O problema que envolve a avaliação do desenvolvimento mental dos alunos consiste em considerar “[...] somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas” (VYGOTSKY, 1998, p. 114).

A imitação é um fator importante para a aprendizagem do aluno, principalmente, aqueles com deficiência intelectual. Por meio da imitação, ou seja, com a colaboração do professor, de suas atitudes, do modo de explicar, dos exemplos dados, as crianças podem alcançar êxito em suas atividades e, aos poucos, estas capacidades que estão na área de desenvolvimento potencial podem passar para o nível de desenvolvimento real.

O que podemos destacar dos momentos em que o aluno aparenta compreender o conteúdo e depois esquecê-lo é que “[...] a criança só pode imitar aquilo que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2001b, p. 329), assim, o professor pode estar ciente de que seu ensino está incidindo na área de desenvolvimento potencial de seus alunos.

Para alcançar a compreensão dos conteúdos científicos as explicações do professor precisam, a princípio, basear-se no concreto e em situações do cotidiano dos alunos. Para isso, devem ser utilizados materiais diversos e proceder-se o atendimento individualizado. Essa prática tem sido realizada em escolas de Foz do Iguaçu (BR), conforme atesta a fala a seguir:

É muito no concreto. Tem que ser no concreto. Por mais que a gente sabe que a criança passa pela fase do concreto e da abstração, eles demoram muito pra chegar na abstração, eles ficam muito no concreto. Na matemática o material dourado. É muito no lógico, no pegar. Se é para multiplicar, se é para somar, eles têm que estar pegando. Isso tem que ser no concreto para eles (PROFESSORA 19).

O trabalho com o concreto é muito importante para o aluno com deficiência intelectual, pois a utilização de materiais e de figuras auxiliam na sua compreensão. Como explica Vigotski (2001a, p. 481), as crianças com esta deficiência possuem pouca capacidade para o pensamento abstrato. No entanto, as escolas não devem, por esta característica, basear seu ensino no método direto, pois esta atitude “[...] não só não ajuda a criança a superar a sua deficiência como a aprofunda, habituando a criança a um pensamento exclusivamente direto e abafando nela os fracos embriões do pensamento abstrato [...]”.

O ensino pode partir de situações cotidianas e do ensino direto, com a utilização de materiais, mas o objetivo deve ser o de superação das deficiências. O ensino precisa atuar na área de desenvolvimento potencial, para que os chamados embriões do pensamento abstratos possam ser desenvolvidos. Leontiev (1991), entretanto, adverte:

A criança atrasada, abandonada a si mesmo, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstracto; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta (LEONTIEV, 1991, p. 45).

Assim, o professor precisa estar atento e não limitar o seu ensino. O trabalho com o concreto é importante para o aprendizado do aluno com deficiência intelectual, mas este deve ser o início de um processo que tem como finalidade a criança chegar ao pensamento abstrato. O ensino precisa ser direcionado, planejado, intencional. No caso da criança com deficiência, é preciso um preparo minucioso do material a ser utilizado, das formas de explicação apresentadas, das atividades que serão desenvolvidas e do tempo destinado a elas.

A sala de recursos multifuncionais é um apoio aos alunos em processo de inclusão. Vinte e uma professoras entrevistadas destacaram que seus alunos frequentam o AEE e que este atendimento tem propiciado um aprendizado mais significativo a eles:

O J. ele só pergunta, porque ele já tem um acompanhamento na sala de recursos, então, ele já vem com as dificuldades dele sanadas [...]. Vem no contraturno, no reforço, são acompanhados pela professora que é pós-graduada (PROFESSORA 9).

A sala de recursos multifuncionais, como abordado na seção 4, é um programa do Governo Federal com a função de atender aos alunos em suas especificidades, para complementar ou suplementar a base curricular comum. O professor responsável por este tipo de sala necessita, obrigatoriamente, de uma formação específica na área de educação especial e tem à sua disposição diferentes materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

O professor regente da sala regular precisa ter ciência de que este atendimento especializado não substitui a sua função de ensino. É necessário que haja uma atuação colaborativa entre os profissionais que atuam com a criança com deficiência. Não se trata de uma sala de reforço escolar, com repetição das atividades desenvolvidas na sala regular, mas de propiciar ao aluno novas estratégias de ensino para a internalização de conhecimentos (ALVES, 2006). Das professoras entrevistadas, somente uma pontuou que faz um trabalho conjunto com a professora da sala de recursos. Mendes (2002) considera o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor da educação especial uma forma de se alcançar êxito na aprendizagem dos alunos com deficiência. A resposta de uma das professoras corrobora os apontamentos anteriores:

No caso que eu vejo o que ele precisa e eu e a professora do contraturno vamos atrás de algum material, alguma coisa que a gente conheça, das professoras do ano anterior, alguma coisa que deu certo (PROFESSORA 16).

Nesse processo, o professor da sala regular, responsável pela educação de todos os alunos, pode se apoiar em estratégias e recomendações do

professor do ensino especial, delineando as formas de mediação e adaptações necessárias para o aprendizado.

Mesmo com a oferta do AEE pelas escolas municipais de Foz do Iguaçu, quatro fatores interferem de forma negativa nesse processo. Primeiramente, o tempo de espera para que o aluno seja avaliado para ser encaminhado à SRM. Esta avaliação é realizada por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação Especial, composta por quatro pedagogas e uma psicóloga, em seguida ao pedido do professor regente. Após a avaliação por esta equipe o aluno é encaminhado para o atendimento, no contraturno, de uma a quatro vezes por semana.

O segundo fator refere-se à oferta deste atendimento que não é realizada em todas as escolas, assim, o aluno que precisa do AEE e não possui sala de recursos multifuncionais em sua escola é encaminhado para a escola mais próxima. A dificuldade de acesso faz, de acordo com a fala das professoras, com que os alunos não frequentem o contraturno.

O terceiro fator corresponde ao número de vagas insuficientes que impede que alguns alunos tenham não acesso ao atendimento especializado. Quando os alunos apresentam um rendimento, satisfatório, são retirados do programa. As professoras, contudo, têm lutado para que eles permaneçam enquanto necessário, conforme relata a Professora 12:

Eles frequentavam a sala de recursos, mas foram tirados. Agora depois de muito esforço, conversando com a professora da sala de recursos ela irá atendê-lo duas vezes por semana. Insisti bastante. Vai atender um só (PROFESSORA 12).

Infelizmente, ainda acontece a falta de vagas, mas de acordo com a Secretaria Municipal de Educação Especial, este problema está sendo resolvido, e que o número de vagas é suficiente, mas em locais que ficam distantes dos alunos que necessitam deste atendimento. Como explica a Professora 18:

Eles recebem atendimento no contraturno na sala de recurso, só que acabam faltando. É até negativo, porque foram para a sala normal, digamos, e acabaram faltando daí na sala de recursos porque já acham que não tem mais dificuldade e não

precisam desse atendimento. Isso acaba prejudicando também, né (PROFESSORA 18).

Além da falta de vagas, algumas famílias não incentivam os filhos a frequentar a SRM e, ao aluno não participar desse atendimento, seu aprendizado fica prejudicado. Quando os alunos matriculados na SRM começam a faltar muito, ou seja, cerca de cinco faltas consecutivas, acarreta em seu desligamento no AEE e sua vaga vai para outra criança que precisa deste atendimento.

Por fim, elencamos como quarta categoria de análise a **relação entre professores e políticas educacionais**. Notamos que existe certa revolta por parte das professoras em relação ao processo de inclusão, pois, segundo elas, tudo no papel, ou seja, nas políticas educacionais é muito bonito, mas na prática, esta realidade não acontece. A respeito deste problema, expõem as professoras:

Porque os alunos foram colocados, então a inclusão que eles falavam era uma inclusão que no papel era tudo muito bonito só que na prática você vê que a coisa não funciona como eles falaram, né (PROFESSORA 21).

No caso, a gente tem inclusão na escola, que é colocado pra gente, inclusão tem lei. Mas na verdade não é assim, não dá muito certo [...]. Eu acho que a escola tem lei, tudo tá corretamente, tudo bonitinho no papel, mas a gente não tem preparo pra receber esse aluno, na minha opinião (PROFESSORA 8).

Se me dissesse assim, tem tal aluno (no processo de inclusão), você quer? Não quero. Mas como o pacote vem fechado, daí a gente aceita, mas se fosse pra escolher, sem chance (PROFESSORA 11).

Essa realidade ocorre porque o processo de inclusão escolar, como salientado na segunda seção, foi um processo imposto, primeiramente por meio de pressão das agências internacionais como BM e UNESCO e, depois, por leis em diferentes países, como retratado nos países da Tríplice Fronteira. A respeito deste aspecto, pondera Vizim (2003, p. 61):

O fato de diferentes documentos nacionais e internacionais imporem mudanças na política educacional no Brasil, bem como nos países latino-americanos, asiáticos e africanos, ainda

que atreladas a um acordo monetário, não representa na prática, uma alteração de mentalidades, de valores que resulte num processo menos excludente.

Como o aluno com deficiência foi para a escola, e o professor não estava preparado para recebê-lo, concretizou uma não aceitação desse processo. Os estudiosos da educação inclusiva, pontuam que o professor tem um papel decisivo para a efetivação da inclusão escolar: “[...] atrever-me-ia a dizer que sem o compromisso desse é impossível atacar essa transformação” (DÍEZ, 2010, p. 24). Mas, questionamos: como que o professor vai se responsabilizar e se comprometer com inclusão de alunos com NEE, se não possuem condições dignas de trabalho?

Até mesmo a presença de um professor auxiliar é uma conquista quase que impossível. Como relata a Professora 8 que possui em sua sala um aluno com deficiência intelectual e física: “Eu tenho direito a um professor auxiliar e não tenho. Eu já pedi, aí o município não fornece” (PROFESSORA 8).

Essa professora tem um aluno com muitas limitações e não tem como trabalhar com ele se não for com apoio permanente. Assim, como não conseguiu um professor auxiliar, os pais e irmãos da criança participam das aulas. O que observamos em conversa com essa professora foi um completo desânimo em relação à inclusão, pois nem ao menos o mínimo necessário para ensinar este aluno ela conseguiu.

O Professor de Apoio em Sala de Aula é o profissional da educação especial que trabalha em sala, auxiliando o professor que possui alunos com Transtornos Globais de desenvolvimento e que estejam cursando o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2008, p. 1). Pode ser que essa professora, por atender alunos da educação infantil, não tenha conseguido este profissional para apoio em sala. Em razão disso, novamente indagamos: Por que este atendimento não é destinado aos alunos da educação infantil já que a proposta de inclusão escolar envolve também este nível de ensino?

Vemos assim que, embora se tenham resoluções, decretos e leis brasileiras que amparam a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência em escola regular de ensino, essas leis precisam ser mais claras e mais abrangentes, garantindo uma educação de qualidade a todos, em

qualquer faixa etária. A falta de condições para a realização do trabalho educativo em sala de aula regular acarreta no encaminhamento desses alunos para o atendimento na educação especializada, ou eles ficam na escola regular sem o atendimento necessário.

O apoio determinado nos documentos não são garantidos na realidade escolar. Um dos acordos realizados entre professores e a Secretaria de Educação de Foz do Iguaçu (BR), também, não foi cumprido no decorrer do ano letivo. Como relatou a professora 21:

Foi feita uma ata no ano passado, com a secretária de educação falando que eu não poderia ter mais de 22 alunos na sala, mas quando completou minha turma tinha, 26 alunos na turma da tarde. Então não funcionou (PROFESSORA, 21)

Verificamos a vontade do professor em atender aos alunos, da melhor forma, e de buscar melhores condições de trabalho, mas quando acordos não são mantidos, estes acarretam o descrédito nas promessas realizadas. Isto compromete todo o plano de ensino do professor e frustra algumas expectativas de sucesso no processo de inclusão.

O descumprimento das leis e de acordos faz com que os professores se sintam totalmente sem saída, angustiados, desanimados, desesperados. Como atesta o desabafo da Professora 11:

É um trem bem difícil na sala. Parece uma coisa meio assim de doido. Porque você tem que cuidar dos outros, tem que cuidar da aprendizagem desses, e não pode deixar que o resto da turma se choque com eles e nem que eles se revoltem com a turma e que o aluno continue a respeitar o professor e a obedecer o professor. Então, cada dia que você entra na sala e sai vivo, você pensa: - Ufa, consegui! (PROFESSORA 11).

Esse relato faz-nos refletir acerca da realidade que a educação enfrenta. E, nela percebe-se que a obrigação do professor tem se ampliado a cada dia, mas as condições reais de ensino não são modificadas.

A acessibilidade também tem sido um problema para os professores. O conceito de acessibilidade atualmente “[...] extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização

de todos os bens e serviços sociais por toda a população” (NUNES; SOBRINHO, 2007, p. 270). Na educação os recursos de acessibilidade são reiterados na Resolução CEB/CNE nº 4 de 2008 que, em Parágrafo Único em seu 2º Artigo especifica:

[...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Constatamos, desta forma, na fala das professoras as barreiras arquitetônicas que ainda estão presentes na escola. A Professora 21, refere-se à presença de pequenos degraus na escola que dificultam o trânsito de cadeiras de rodas, sendo preciso que constantemente tenha alguém que auxilie o aluno para se locomover. E, também, fala sobre a falta de acesso a Tecnologias da Informação (TI) para os alunos que têm limitações motoras como caso da aluna da Professora 1:

Existe rampas na escola, mas assim tem que fazer né muita coisa. Tipo assim teria que ter uma carteira apropriada pra ele, tem um degrauzinho na sala de aula que é pequeno mas não tem rampa e ele não consegue subir (PROFESSORA 4).

A gente não tem nenhum material que você trabalha com este aluno que tem dificuldade motora [...], eu tive que ir trabalhando e adaptando as atividades. Eu tive que trabalhar com ele para que ele conseguisse resolvê-las, mas não que tivesse um material que eu pudesse usar (PROFESSORA 21).

As professoras também denunciam que os alunos que estão nas salas precisam de outros atendimentos para além da sala de recursos. Essas necessidades que não têm sido observadas pelo poder público interferem na aprendizagem do aluno, ou ainda, quando recebem, não acontece de forma sistemática:

Ela precisaria de atendimento de fora, ela precisaria de atendimento de fisioterapeuta e psicólogo. Ela está perdendo, parece que ela está endurecendo a mão, então a coordenação motora dela tá ficando pior (PROFESSORA 7).

Ele já tem atendimento psicológico, fonoaudiológico, mas não supre a necessidade. Que nem a psicóloga da escola, pega vários alunos só que no momento que ela tem é pouco pra atender aquela necessidade. Para ter aquele atendimento prolongado que ele necessita (PROFESSORA 3).

Os direitos dos professores e dos alunos com deficiência precisam ser respeitados, mas, para que isso ocorra, é necessário que conheçam quais são esses direitos e se mobilizem na busca de sua efetivação.

Pisaneschi e Pedotti (2010) salientam que a atenção à saúde das pessoas com deficiência está definida na Política Nacional da Pessoa com Deficiência (Portaria MS/GM n. 1.060/02). Também pontuam que a Portaria MS/SAS n. 3.128/08 define as redes estaduais de atenção à pessoa com deficiência visual. Além das necessidades gerais da saúde as pessoas com deficiência precisam:

[...] receber cuidados que se refiram a sua condição específica de saúde, de acordo com a deficiência que apresentam, como, por exemplo, receber órteses e próteses, meios auxiliares de locomoção (aparelhos auditivos, óculos, lupas, muletas, cadeiras de rodas, bengala, etc.) complementarmente ao trabalho de reabilitação realizado por equipe multiprofissional nos serviços de reabilitação próprios ou conveniado ao SUS (PISANESCHI; PEDOTTI, 2010, p. 58).

Apesar dos relatos de algumas professoras de que seus alunos possuem atendimento de saúde no Sistema Único de Saúde - SUS, vemos que esse atendimento ainda é precário. No Brasil, está ocorrendo um avanço na concretização do direito à saúde para a pessoa com deficiência, no entanto “[...] é realidade que nem todos os serviços da rede básica de saúde no país estão preparados em termos de acessibilidade e de capacitação dos profissionais para acolher e tratar as pessoas com deficiência em suas intercorrências e necessidades” (PISANESCHI; PEDOTTI, 2010, p. 63).

Todas as leis, os decretos, enfim, os documentos legais devem ser conhecidos e socializados para que toda a sociedade cobre do poder público seus direitos, conforme adverte Prieto (1998, p. 132):

Cabe à sociedade civil e política fazer valer estes direitos, conquistando mudanças no planejamento sociopolítico-econômico brasileiro de maneira a criar condições para a

implementação destas diretrizes. A existência destes dispositivos é um avanço inegável, mas é imprescindível assegurar, aos portadores de deficiência, as condições para deles usufruir.

A formação do professor que destacamos na categoria relação aluno/conteúdo, precisa ser abordada novamente na categoria professor/políticas educacionais, pois o professor reconhece que falta esta formação para que a educação inclusiva se efetive e também tem se mostrado cansado de ver tantas propagandas relacionadas a inclusão escolar da pessoa com deficiência sem dar condições para tal realidade:

Porque se fala tanto em inclusão. Fala, fala em inclusão, enganando as pessoas. Nada se faz, ninguém faz nada. O governo não faz nada, simplesmente joga o aluno na sala de aula e não prepara ninguém pra isso. A gente sente do professor não ter condição (PROFESSORA 15).

As falas em relação ao não amparo do governo para que o professor possa atender aos alunos que estão na escola regular demonstram que há o conhecimento dos direitos que professores e alunos têm, mas estes não estão sendo atendidos. Vale destacar que:

[...] a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular deve ser entendido como um processo legal, como um processo que envolve a sensibilização da sociedade quanto aos direitos desses alunos e, principalmente, no caso da educação, é um processo que visa garantir a formação do futuro professor para atender ao aluno com deficiência (MANZINI, 2007, p. 78).

Esta formação que vem subsidiar o trabalho do professor é um direito que ele possui. A Professora 15, que tem pós-graduação em educação especial, trabalhou no CAP e buscou conhecimentos como aprender o braile, como trabalhar o soroban e orientação em mobilidade, pontua:

Chega uma criança assim numa sala de uma professora que não tem nenhuma formação, daí acontece o medo, a vontade de não trabalhar com essa criança. Isso não é culpa dessa professora é culpa de todo um sistema que não preparou essa professora, para tal situação e que ela não tem condição para isso, porque ninguém vai trabalhar o que não sabe (PROFESSORA 15).

A formação do professor precisa dar condições a este profissional no sentido de que todos os seus alunos desenvolvam o máximo de potencial. Algumas modificações já estão ocorrendo na formação inicial, nos cursos de licenciatura, com a inserção de disciplinas que tratam da educação da pessoa com deficiência<sup>117</sup> tais como: fundamentos da educação especial e o ensino de Líbras. Porém, essas ações ainda são insuficientes. É preciso que todos os docentes se envolvam nesse processo e promovam um diálogo entre as disciplinas, abordando, nos diferentes conteúdos, a educação da pessoa com NEE.

A formação continuada também merece destaque. Apesar de a Secretaria Municipal de Educação Especial de Foz do Iguaçu pontuar que falta uma formação específica para o atendimento da pessoa com deficiência destinada aos professores da educação regular, aponta a existência de cursos ofertados pelo governo Federal, realizados a distância. A Diretora do Departamento de Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu destacou que muitos professores não têm se interessado, ou não têm se dedicado a esta forma de qualificação. Essa realidade não é diferente dos relatos de Manzini (2007, p. 79):

Em várias situações de formação continuada de professores – cursos financiados por governo federal e municipal – foi possível observar o descompromisso de uma parcela dos professores em participar, assiduamente, nos horários estabelecidos e usufruírem das condições apresentadas pelos setores administrativos dos órgãos governamentais.

Para que haja a participação efetiva do professor, é preciso que ele seja ouvido, que seus anseios sejam atendidos, que o conteúdo seja motivador de novas discussões e que a metodologia seja dinâmica.

Manzini (2007) ressalta que há quatro tipos de formação continuada: 1) realizada por meio de cursos como eventos, congressos e cursos de especialização; 2) realizada em serviço por meio da supervisão da própria escola; 3) formação com informações coletadas na sala de aula e discutidas

---

<sup>117</sup> Conforme pontuado na Seção anterior, disciplinas que por causa da baixa carga horária dificilmente conseguem oferecer preparo suficiente para o trabalho com as crianças com NEE.

com o professor; e 4) formação que ocorre com um profissional que não pertence à escola.

Os eventos e congressos são realizados em todo o Brasil e em outros países, abordando temáticas interessantes, com a presença de pesquisadores e profissionais de várias áreas que trabalham com pessoas com deficiência. No Brasil, destacamos o Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, que acontece a cada dois anos na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e o Congresso Brasileiro de Educação Especial, organizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). No entanto, a participação nesses eventos requer um investimento muito alto que envolve o pagamento de transporte, estada, alimentação e inscrição, custo não compatível com o salário que os professores recebem.

Existe ainda a falta de profissionais para substituir o professor que queira participar em eventos de formação, o que acarreta em sua não liberação para estas atividades, que geralmente ocorrem em dias letivos.

As especializações e cursos podem ser realizados em faculdades privadas, presencialmente ou a distância, e ainda há os cursos oferecidos pelo MEC, por meio do Portal da Educação. Alguns professores conseguem organizar seus horários e participar dessa formação, porém cabe ressaltar que é necessária muita disciplina para a realização de cursos a distância, para assistir às aulas, participar dos fóruns e realizar as atividades propostas.

As outras três formas de formação continuada podem ocorrer na própria escola ou em um pequeno grupo de escolas. Também se pode contar com a parceria de profissionais das escolas especiais e de professores e alunos de universidades que pesquisam a educação inclusiva.

As opções de formação continuada aqui apresentadas devem ser utilizadas na formação dos professores das escolas, a depender das necessidades que se apresentam em cada realidade.

O número de alunos em processo de inclusão, na cidade de Foz do Iguaçu, tem crescido a cada dia. De acordo com dados do Departamento de Educação Especial, nos últimos anos, houve aumento significativo de matrículas nas escolas regulares de alunos com deficiência. O Quadro 32 mostra o número de alunos matriculados em escolas especiais e no processo de inclusão.

Quadro 32: Matrículas de Alunos com Deficiência em Escolas Municipais de Foz do Iguaçu (BR)

ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS
Especiais	942 alunos
Inclusivas	1400 alunos

Fonte: Departamento de Educação Especial

Dos 1.400 alunos que estão nas escolas regulares, 927 estão matriculados na SEM, sendo que, no ano de 2010, Foz do Iguaçu contava com 35 SRM em 24 escolas municipais. Temos que nos remeter ao índice de matrículas e destacá-los mais uma vez, com o objetivo de demonstra que os mesmos não retratam a forma com que essa inclusão está ocorrendo na escola. Vizim (2003, p. 52), a respeito desta realidade, pontua:

Na relação inclusão/exclusão, os dados quantitativos buscam indicar a democratização da escola, entretanto não revelam o que vem acontecendo na realidade brasileira: a baixa qualidade social do conhecimento, que implica a não democratização do ensino.

Percebemos que há um grande número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, no entanto muitos são os problemas apontados pelos professores que estão nas escolas, atendendo a esses alunos, permitindo-nos concluir que a inclusão escolar, que nas estatísticas se concretizam a cada dia, não ocorre na realidade das escolas da fronteira.

De acordo com as entrevistas realizadas, podemos ainda concluir que a educação inclusiva nos três países estudados necessita de muito investimento, seja na infraestrutura das escolas; nos recursos ofertados; na redução do número de alunos por sala ou na formação dos professores.

O maior problema que podemos apontar é a crença por parte dos dirigentes da educação de que a educação inclusiva está sendo efetivada em Foz do Iguaçu, embora possam existir alguns casos de sucesso na educação inclusiva, são casos isolados, que não refletem a realidade da fronteira. Esse quadro é muito preocupante, pois, como adverte Patto (2008), deixamos de

refletir sobre os problemas que envolvem a inclusão e de buscar novos meios para que ela aconteça.

Podemos observar que, na fronteira, ocorre a perpetuação da exclusão dos alunos, ou apenas o que podemos denominar inclusão marginal, pois as necessidades dos alunos com deficiência não estão sendo atendidas, seja na possibilidade de acesso aos bens produzidos ou na aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

## 6 CONCLUSÃO

Finalizar esse estudo lançou-nos um grande desafio, ao desvelar que buscar e defender uma educação verdadeiramente inclusiva, em uma sociedade capitalista, é quase uma utopia. Isso nos fez refletir acerca de nosso papel como professores, formadores de pessoas, de condutas, de formas de agir e de pensar, de compreender o mundo e de se fazer educação.

Ao iniciar esta pesquisa, como objetivo, estabelecemos compreender como a educação inclusiva estava sendo realizada na Tríplice Fronteira, uma vez que percebemos a relevância dessa discussão na formação dos profissionais da educação que trabalham na referida região.

A educação inclusiva tem sido tema de discussão em âmbito mundial. A Tríplice Fronteira, apesar de ser um local em que a preocupação esta voltada ao combate à violência, ao tráfico de drogas e ao contrabando de mercadorias, entre outros, é uma região que possui como característica trocas entre os países que a formam, seja em relação à economia, à saúde ou à educação. Neste sentido, refletir acerca da inclusão escolar de pessoas com NEE se fez premente, uma vez que, como professora formadora de profissionais da educação, percebemos a necessidade de compreender como as políticas e as práticas educativas estavam sendo realizadas neste contexto.

No esforço por apreender este objeto e cientes de que a educação inclusiva não pode ser compreendida em si mesma, traçamos um percurso no qual partimos da compreensão das relações mais amplas, ou seja, da sociedade capitalista, para, em seguida, direcionamos nossa discussão aos países que compõem a Tríplice Fronteira. Procuramos compreender algumas de suas características culturais, políticas, econômicas e educacionais e finalizamos com a análise das práticas escolares, voltadas à inclusão da pessoa com NEE. Optamos por entrevistar professores de Foz do Iguaçu que trabalhavam com alunos em processo de inclusão, visto que os relatos de professores informavam que diversas famílias dos países vizinhos vinham para Foz de Iguaçu na esperança de receber atendimento educacional de crianças com necessidades especiais. Para compreender a educação inclusiva historicamente, fez-se necessário abordá-la no interior da sociedade capitalista

e, nela, o neoliberalismo. Buscamos, para alcançar este propósito, respaldo em pesquisadores como Frigotto (1996; 1998); Gentili (1998); Moraes (1997; 2002), dentre outros.

O capitalismo, na forma do neoliberalismo, está pautado no Estado Mínimo, nas privatizações, no individualismo e na propriedade privada. Com a intervenção mínima do Estado e as privatizações, a saúde, a segurança e a educação passam a ser direito de quem pode adquiri-las.

A educação, a formação de pessoas, nesse cenário, não está voltada à preparação de um ser crítico, mas a de pessoas passivas que atendam às necessidades crescentes do mercado de trabalho, ou seja, capazes de trabalhar em equipe, criativos, eficientes e multifuncionais. Esta educação, avaliada como de qualidade, é direcionada a quem possa comprá-la e oferecida por escolas privadas. Por outro lado, a educação pública é vista como desprovida de qualidade em razão da má gestão e da falta de compromisso de seus professores (SILVA, 1996). Neste entrave, coube a nós questionar: E a educação inclusiva nesse contexto?

A educação inclusiva vem como necessidade de a sociedade capitalista mostrar que está preocupada com a igualdade social; com o combate à pobreza que impera; em incluir os excluídos. No intuito de se realizar a inclusão social, as discussões voltaram-se para a escola, que passou a ser apontada como responsável pela inclusão.

A busca por uma igualdade de condições, ou seja, uma inclusão social, deixou de ser o foco da atenção das políticas nacionais e internacionais, sendo direcionada somente à discussão da educação da pessoa com deficiência. As políticas de inclusão não foram direcionadas à resolução de problemas da exclusão resultante da má distribuição de renda.

No contexto educacional, tem-se firmado, desse modo, uma inclusão que, nas palavras de Patto (2008), é adjetivada de perversa ou marginal, ou seja, corresponde a uma realidade que faz com que as pessoas acreditem que o problema da exclusão esteja sendo resolvido e deixem de buscar seus direitos.

Organismos Internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial têm realizado muitos encontros para discutir a necessidade de uma educação que atenda a todas as crianças, jovens e adultos. Países em desenvolvimento,

como os países da Tríplice Fronteira, são instigados a participar desse processo, uma vez que são essas agências que financiam muitos dos projetos e impõem condutas para que estes financiamentos sejam executados.

Em resposta aos acordos firmados em encontros como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); e Declaração de Dakar (2002), apenas para citar alguns, os países participantes passaram a criar políticas públicas para que a educação inclusiva seja efetivada em cada nação.

A Argentina, o Brasil e o Paraguai promulgaram leis e decretos que preveem a educação da pessoa com deficiência e em condições vulneráveis em escola regular, fato que demonstra como a UNESCO e o BM interferem tanto no direcionamento econômico como na política dos países signatários, com vistas à manutenção do capitalismo (FRIGOTTO, 1996).

A pessoa com deficiência precisava ter um espaço nesse contexto e a escola foi responsabilizada em efetivar sua inclusão, a qual deveria ser de caráter social, mas foi sendo minimizada em termos escolares.

Documentos publicados pela UNESCO e pelo Banco Mundial ressaltam os motivos pelos quais a educação inclusiva deve acontecer, dentre eles, a economia que traria ao poder público, uma vez que, estudando juntas, o custo com os educandos seria menor (WORLD REALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK, 2011; UNESCO, 2009).

Fica claro, portanto, que o intuito maior da proposição da educação inclusiva de pessoas com deficiência é que o Estado ofereça as mínimas condições para que todos possam aprender juntos. Assim, não importa a discussão do porquê ocorre a exclusão dessas pessoas, nem a qualidade de educação ofertada aos alunos. A cobrança dessas agências é no sentido de que as mesmas sejam incluídas na escola regular, mesmo que essa inclusão seja efetivada somente em índices e estatísticas.

Concordamos com Sanfelice (1998) ao afirmar que é patético discutir a educação da pessoa com deficiência da perspectiva do neoliberalismo que possui bases bem definidas e nas quais o individualismo impera; as diferenças são consideradas naturais; e cada pessoa é considerada vencedora a depender de seus esforços pessoais. Entretanto, a contradição está em

perceber que este é um momento ímpar que traz à tona a discussão da educação da pessoa com deficiência.

A mobilização pode ocorrer na contramão das propostas neoliberais, pensando em uma educação que não isente o Estado de seus deveres e responsabilidades. Do nosso ponto de vista, esta é a oportunidade de discutir as necessidades e possibilidades de uma educação que possibilite que todos os alunos possam se apropriar dos conhecimentos elaborados pela humanidade.

A pessoa com deficiência tem um histórico de exclusão, abandono e extermínio no decorrer da história da humanidade. Para resgatar este processo e discutir alguns aspectos da educação inclusiva, utilizamos os estudos de autores ícones desta temática, pesquisadores que demonstram a necessidade de se compreender a educação inclusiva como um processo e cujas ideias e ideias compartilhamos: a urgência de este quadro ser superado; a necessidade de a educação inclusiva ser realmente entendida como uma educação na qual todos aprendam e se utilizem dos conhecimentos historicamente elaborados, o que implica em mudanças significativas em toda a estrutura educacional, sejam pelas políticas, pela formação de professores ou pela acessibilidade, entre outros.

Pudemos constatar, inclusive que, em relação ao movimento internacional de defesa pela educação inclusiva, organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO têm defendido que a mesma aconteça em todos os países, entretanto desconsideram as especificidades e as condições históricas, políticas e econômicas inerentes a cada um dos países. Assim, conhecer a realidade de cada país da Tríplice Fronteira e a singularidade dessa região foi fundamental para nossa investigação, uma vez que a contextualização de cada país nos permitiu compreender que a Argentina, o Brasil e o Paraguai, apesar de possuir histórias, leis e desenvolvimento diferenciados, têm procurado se destacar economicamente no cenário mundial. Com a história de lutas, guerras, ditaduras e, na atualidade, com um governo que denomina a si mesmo democrático, buscam a união para competir diante da globalização.

A Tríplice Fronteira, com o acordo Mercosul, procura uma integração econômica, que não pode ser desvinculada da educacional. Contudo, os

estudos das publicações referentes aos 20 anos do Mercosul, revelou-nos que essa integração ainda não está consolidada. A integração educacional, por sua vez, precisa de um longo caminho para se concretizar e, embora muitas ações estejam sendo realizadas no intuito de alcançá-la, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para se atingir a excelência em educação inclusiva.

Mesmo a educação nos três países em estudo perseguindo um objetivo comum, educação inclusiva a todos e com qualidade, este processo apresenta-se de forma distinta, com níveis e modalidades de ensino diferenciados em cada país. As realidades estudadas evidenciaram que eles ainda possuem uma significativa porcentagem da população analfabeta e também uma parcela de crianças e adolescentes fora da escola, em especial, crianças de zero a cinco anos e adolescentes. Por causa de tais contextos, a educação inclusiva tem sido tema de debate; vários acordos apontam para que esta seja contemplada nos países que dependem de financiamentos do Banco Mundial e da UNESCO; e há uma mobilização política para que ela ocorra nas escolas.

Destacamos, no decorrer desse estudo, as leis de cada país, referentes à estrutura de ensino, aprofundando os estudos na direção da educação inclusiva; dados pelos quais depreendemos que, embora os países que compõem a Tríplice Fronteira estejam se mobilizando para que a pessoa com deficiência tenha acesso a uma educação em escolas regulares, este processo ainda é lento e alcança uma porcentagem pequena das pessoas que necessitam do referido atendimento educativo.

O trabalho de campo permitiu compreender como a educação inclusiva estava sendo realizada na região da Tríplice Fronteira. As pessoas entrevistadas (24 professoras de cinco escolas municipais) e o contato com os coordenadores da educação de cada cidade dessa região proporcionou-nos entender como o processo se desenvolve em Foz do Iguaçu (local em que nossos alunos do curso de Pedagogia atendem a alunos da Tríplice Fronteira) ou na melhor das hipóteses, como as pessoas conseguem se organizar, se preparar, para fazer acontecer o processo de inclusão.

Esses momentos, no desenvolvimento da tese, foram extremamente ricos e repletos de descobertas, pois, apesar de se ter a visão de que as trocas na região de fronteira são corriqueiras e, portanto, simples, a realidade que encontramos foi bem diferente. Muita dificuldade se impôs nesta etapa, dentre

as quais destacamos o processo de aprovação do projeto de Doutorado no Comitê de Ética; transporte para as diferentes localidades; e o diálogo com as coordenações. Apesar desses percalços, muitas oportunidades de socialização, de conhecimento e de interação com os países vizinhos foram realizadas. As entrevistas também contribuíram para que percebêssemos que as professoras possuem uma compreensão muito frágil acerca da deficiência. A visão estreita e limitada desse conceito não permite que o professor conheça seu aluno assim como compreenda e aja nas dificuldades que ele apresenta, de modo a atender suas especificidades na aprendizagem.

Consideramos que, nas cidades três cidades em estudo, a educação inclusiva tem sido abordada e há tentativas de sua efetivação, mas de formas diferenciadas: Em Foz do Iguaçu (BR) e na Ciudad del Este (PY), todas as escolas regulares municipais são consideradas inclusivas e atendem a todo o aluno com deficiência que queira estudar, independente das condições de cada escola e do preparo do professor.

Em Puerto Iguazú (AR), a realidade é diferente. Mesmo sabendo das políticas de inclusão em escolas regulares, de acordo com a Supervisora Escolar entrevistada, esta realidade só ocorrerá à medida que houver condições de atender aos referidos alunos. Como os professores e as escolas não estão preparados para este atendimento, somente dois alunos com deficiência se encontram em processo de inclusão; os demais alunos com deficiência estão matriculados em escolas especiais.

Apesar de constatar que há um número maior de crianças com deficiência nas escolas regulares de Foz do Iguaçu (BR) e de Ciudad del Este (PY), este dado não revela se o processo de inclusão está realmente ocorrendo nas duas cidades. O número de matrículas não revela esta prática na escola. O posicionamento da Secretaria de Educação de Puerto Iguazú (AR) em relação à formação dos professores para o atendimento deste tipo de clientela é significativo, mas ainda é preciso que esta formação seja primordial e estendida a todos os professores da rede regular de ensino.

Sabemos da urgência de que os direitos de educação, de saúde, de participação social da pessoa com deficiência sejam respeitados, e que se formos esperar as condições ideais para que a educação da pessoa com deficiência ocorra em salas regulares poderá demandar muito tempo. No

entanto, cabe frisar que simplesmente matricular essas crianças no ensino regular não significa que o processo de inclusão escolar esteja ocorrendo.

Elencar as quatro categorias de análise para as entrevistas realizadas com as professoras (relação professor-aluno; relação aluno-aluno; relação aluno-conhecimento e relação professor-políticas educacionais) representou um momento-chave de nossa pesquisa, uma vez que, de posse de todo o histórico da educação inclusiva, das políticas educacionais e da fala dos representantes da educação nas cidades da Tríplice Fronteira, pudemos nos dedicar a escutar agentes importantes para o processo, os professores.

Concluimos, também, que o processo de educação inclusiva não está sendo efetivado na Tríplice Fronteira, em especial em Foz do Iguaçu (BR), em razão dos fatores expostos no desenvolvimento da tese os quais envolvem desde a formação do professor, despreparado para o atendimento ao aluno com NEE, até a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação que não é direcionada para o atendimento das diferenças.

As discussões e reflexões acerca da educação da pessoa com deficiência devem, pois, fazer parte da formação de toda a equipe escolar, e não somente das pessoas que já possuem vínculo com a educação especial, como professores das SRM e das classes especiais. Também se evidenciou a necessidade premente da real função das salas de recursos, ou seja, dar apoio ao aluno com NEE e não se responsabilizar pela aprendizagem deste.

É preciso, portanto, que este quadro se modifique com urgência e que a formação continuada dos professores abranja a educação inclusiva e, neste sentido, ressalta-se a relevância da universidade, que, ao manter com a escola pública um vínculo de socialização de conhecimentos, criar um espaço para que, juntas, compreendam as necessidades postas na realidade escolar e alcancem êxito na educação escolar.

A dificuldade que o aluno no processo de inclusão enfrenta ao não ser aceito no grupo escolar também merece destaque em nossas conclusões, pois, embora não seja regra, deve ter sua importância considerada. O posicionamento dessas crianças reflete, mais uma vez, como a sociedade em que estamos inseridos nos impregna de valores e formas de conduta que não nos permite conviver com as diferenças. Certamente, as atitudes de repulsa e ou conflito podem ser amenizadas ou retiradas do convívio escolar à medida

que haja a desmistificação da deficiência. É preciso, assim, conhecer para aceitar e saber conviver.

A estrutura física, número de alunos em sala de aula, materiais adaptados e o apoio contínuo constituem uma realidade muito sofrida, e cada professor tem que dar conta de atender a todos os alunos, ensiná-los, com escasso respaldo, seja da escola ou da secretaria de educação. Percebemos que as escolas ainda não possuem um ambiente adaptado para os alunos, principalmente os deficientes físicos, que encontram obstáculos como degraus ou locais de difícil acesso, restando ao professor suprir tais necessidades, mesmo que não sejam da competência deles como, por exemplo, empurrar cadeiras, pegar alunos no colo, o que é muito difícil a depender de algumas situações como a gravidez, por exemplo.

A improvisação é uma constante, uma vez que existe a falta de materiais adaptados e de acesso aos bens produzidos, assim, o uso de computadores, carteiras adaptadas, entre outros, poderiam facilitar o processo de aprendizagem dessas crianças. Apesar de haver, em algumas escolas municipais, salas de recursos bem equipadas, estes materiais são utilizados pelos alunos com deficiência nestes ambientes. Na sala de aula regular, entretanto, eles não estão disponíveis.

O grande número de alunos em sala representa outro fator que dificulta o processo de inclusão, fator apontado pela maioria dos professores como prejudicial ao ensino do aluno com NEE. Embora tenha sido feito um acordo com os professores de que o número de alunos seria reduzido, caso houvesse matrículas de alunos em processo de inclusão nas salas, este não foi cumprido em razão da burocracia.

Não menos importante é a realidade das políticas educacionais que, apesar de existir, não são efetivadas em sua totalidade, o que resulta em falta de possibilidade de se ofertar uma educação acessível às crianças, jovens e adultos, com NEE ou não.

Percebemos que os professores sabem sobre a existência das leis, têm consciência de seus direitos, porém problemas como a não presença de professor auxiliar; a falta de formação continuada, de condições dignas de trabalho ainda é a regra nas escolas. Isso tem gerado a revolta, acomodação ou a aceitação passiva da realidade imposta, atitudes que, com certeza,

prejudicam o aluno em processo de inclusão, que não recebe mediações necessárias para seu desenvolvimento.

A situação é tão difícil que mesmo com todos os problemas que a educação inclusiva praticada representa um avanço em relação ao que tínhamos anteriormente. Assim, independente dos percalços identificados, a política de atendimento educacional especializado, por meio da oferta de SRM, em Foz do Iguaçu, tem sido muito importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, seja no trabalho colaborativo entre o professor especializado e o professor da sala regular, seja no apoio do contraturno aos alunos que participam deste atendimento. No entanto, foram constatados quatro fatores que interferem de forma negativa nesta forma de atendimento: o tempo de espera para a avaliação e encaminhamento dos alunos; a falta de SRM em todas as escolas que têm alunos em processo de inclusão; o número de vagas insuficiente para todos os alunos que necessitam; e a falta de incentivo das famílias que não compreendem a relevância deste programa.

Embora a educação inclusiva seja uma conquista das pessoas com NEE e hajam projetos para o atendimento educacional dos alunos em processo de inclusão, como as SRM, o que impera nesse processo é uma realidade longe de ser inclusiva. A pessoa com deficiência continua sendo apenas um número nas estatísticas dos países da Tríplice Fronteira, pois suas necessidades educacionais especiais não estão sendo satisfatoriamente atendidas.

Para que haja uma educação inclusiva e não uma inclusão marginal, portanto, é preciso que ela esteja pautada em outros valores, bem diferentes da lógica neoliberal, quer sejam: os princípios de solidariedade, de justiça, de democracia, de igualdade real de condições (SANFELICE, 1997). Parece-nos, a partir do estudo realizado, que estes valores estão longe de ser alcançados.

No entanto, como professores, sabemos que, sem nossa atuação direta, mesmo que haja condições sociais para isso, a educação inclusiva não será efetivada. Nosso papel é primordial nesse processo. O professor é o mediador do conhecimento, aquele que tem a possibilidade de, por meio do ensino de conteúdos científicos, fazer com que os alunos, com deficiência ou não, apropriem-se dos mesmos e se desenvolvam.

No intuito de fechar nossas considerações, reforçamos o ponto de vista de que a deficiência não define o destino de ninguém, que todos podem aprender, a depender da qualidade das mediações pelas quais estão expostos. Para isso é preciso que se tenha uma compreensão diferenciada da deficiência, superando a visão de limites e impossibilidades. De posse da convicção de que a deficiência pode ser compensada pelas relações sociais às quais a pessoa deficiente é exposta, o professor sabe que, na escola, o aluno em processo de inclusão pode aprender e desenvolver suas potencialidades.

Quando o professor sabe da importância de seu papel no ensino dos alunos com NEE, eles se destacam nesse processo e os próprios educandos reconhecem seus esforços, seus planejamentos e o sucesso que eles alcançam. Queremos deixar registrada aqui a cartinha que o aluno L. escreveu, em Braille, para sua professora, cuja participação na pesquisa demonstrou o quanto é importante que o professor tenha uma formação para o sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência:

Professora, você é uma boa professora, as suas aulas são muito legais. Você é a melhor professora do mundo. As provas nem todas que a senhora dá são difíceis. Você é a melhor professora do mundo, beijos (L. aluno cego da Professora 15, 8 anos).

Encerramos nossos apontamentos com o norteamento de que, embora a inclusão não ocorra em uma sociedade que exclui, que divide as pessoas em classes distintas, que impõe a criação de grupos opostos como bons e maus, normais e deficientes, como se revelou a Tríplice Fronteira, a educação escolar tem um papel relevante na educação da pessoa com deficiência, pois suas deficiências podem em muito ser minimizadas ou, até mesmo, superadas.

Esperamos que essa tese propicie aos professores que trabalham com alunos em processo de inclusão momentos de reflexão sobre sua prática pedagógica e que as Coordenações de Educação se preocupem ainda mais em oferecer suporte para que a aprendizagem de todos os alunos aconteça. Mas, acima de tudo, que mostre aos profissionais da educação a sua relevante função no processo de inclusão, mobilizando-os na busca por melhores condições de trabalho para que a educação para todos possa ser uma realidade.

## REFERÊNCIAS

ADIALA, C. S. M. **Efeitos de políticas públicas em cidades de fronteira: Uruguaina e Santana do Livramento (RS)**. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

ALBERGUCCI, M. L. **Educación especial una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?** Documento de la Unidad de Información, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ\\_esp\\_informe.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/educ_esp_informe.pdf)> Acesso em 16 de jan. 2010.

AMAYO, E. A Guerra do Paraguai em perspectiva histórica. **Estud. av.**, São Paulo, v. 9, n. 24, Aug. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Jan. 2011.

ALMEIDA, D. B. de. **O papel da universidade diante da inclusão**. In: MEC; SEESP. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: MEC; SEESP. 2007. p. 133-140.

ALVES, D. de. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, A. B. do. (Org.) **A questão da Tríplice Fronteira no tempo presente**. Tempo presente. 24 nov. 2010. Disponível em: <[www.tempopresente.org](http://www.tempopresente.org)> Acesso em 20 jul. 2011.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.47-58.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D.; MEYRELLES de; et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória; CDV; FACITEC, 2007, p. 43-53.

APPLE, M. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 179-204.

ARANTES, V. A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174.

ARGENTA, A.; SÁ, E. D. de. **Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão**. Inclusão: Revista da educação especial, v. 5, n. 1, p. 32-39, jan.-jun. 2010.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina**. Buenos Aires, 1994.

ARGENTINA. **Ley de Educación Superior**. Ley nº 24.521. Buenos Aires, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la Concertación, Serie A, Nº 19, **Acuerdo Marco para la Educación Especial**, Diciembre, 1998.

ARGENTINA. **Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes**. Ley nº 26.061. Buenos Aires, 2005a.

ARGENTINA. **Ley de Educación Técnico Profesional**. Ley nº 26.058. Buenos Aires, 2005b.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional**. Lei Nº 26.206. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. **Programa Conectar Igualdad**. 2010. Disponível em: <<http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>>. Acesso em 03 jan. 2012.

ARGENTINA. **Asignación universal por hijo**. 2011. Disponível em: <[http://www.argentina.ar/\\_es/pais/C2616-asignacion-universal-por-hijo.php](http://www.argentina.ar/_es/pais/C2616-asignacion-universal-por-hijo.php)>. Acesso em 03 jan. 2012.

ARNAL, L. S. P. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica das salas de recursos**. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

ATLAS CENSAL DEL PARAGUAI. Disponível em: <[www.dgeec.gov.py/.../13%20Atlas%20Alto%20Parana%20censo.pdf](http://www.dgeec.gov.py/.../13%20Atlas%20Alto%20Parana%20censo.pdf)> Acesso em 23 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. **World Bank Group Historical Chronology**. 2008. Disponível em:

<[http://siteresources.worldbank.org/EXTARCHIVES/Resources/WB\\_Historical\\_Chronology\\_1944\\_2005.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EXTARCHIVES/Resources/WB_Historical_Chronology_1944_2005.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. **El Banco Mundial**: trabajamos por un mundo sin pobreza. 2010a. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: Versión preliminar del resumen**. 2010b. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary\\_Spanish.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf)> Acesso em 15 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Learning for all**: Investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank education strategy 2020. 2010c. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education\\_Sector\\_Strategy\\_draft\\_for\\_comment.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_draft_for_comment.pdf)> Acesso em 15 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Paraguay**: reseña del país. 2010d. Disponível em: <I:\banco mundial e unesco\Paraguay - Reseña de país.htm> Acesso em 01 nov. 2010.

BANCO MUNDIAL. Ranking Mundial. 2010e. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817263~pagePK:141159~piPK:51068153~theSitePK:3817167,00.html>>.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos**: um estudo a respeito da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BAPTISTA, C. R. Política e educação especial: quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? In: MEC; SEESP. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. p. 55-62.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta popular, 1994.

BEATÓN, G. A. **Evaluación diagnóstico en educación y desarrollo desde enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BEECH, J; LARRONDO, M. **Taller regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina: La Inclusión Educativa en la Argentina de Hoy. Definiciones, Logros y Desafíos a Futuro**. Buenos Aires: UNESCO, 2007.

BERNARDES, D. **A de M. A era Vargas acabou?** Seminário *O legado de Getúlio Vargas: 50 anos depois*. Instituto de Pesquisas Sociais – INPSO da

Fundação Joaquim Nabuco e Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2004.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 2, n. 3, p. 7-19. 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v02n03/v02n03a02.pdf>> Acesso em 06 jul. 2011.

BIANCHI, C. J. L.; LAGO, Z. A. A influencia socioeducativa da Itaipu Binacional no município de Foz do Iguaçu. **Revista Pesquisa Educacional**. Ano 1, n.2. 2. Ed. Abril 2009. Maceio.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDEZAN. A. N.. **Desenvolvimento da percepção e da atenção: a relevância das relações sócio-educacionais**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

BORDA, D. **Crecimiento economico y empleo: sostenido, sustentable y equitativo**. Notas para el debate electoral 2008. Asunción: CADEP, 2007. Disponível em: <[http://www.cadep.org.py/V2/sistema/editor/UserFiles/Image/1\\_Crecimiento%20Economico%20y\\_Empleo\\_DBORDA.pdf](http://www.cadep.org.py/V2/sistema/editor/UserFiles/Image/1_Crecimiento%20Economico%20y_Empleo_DBORDA.pdf)> Acesso em: 21 nov. 2010.

BORDA, D. **¿Eficiencia del gasto público en Paraguay?: una breve consideración**. Rio de Janeiro: Programa Regional de Políticas Sociales en América Latina SOPLA, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. República Federativa. *Lei nº 8069/90*. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Declaración de Salamanca: principios, política y practica para lãs necesidades educativas especiales. Salamanca: UNICEF, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Portaria MS/GM n. 1060/2002 que Estabelece a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais** - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Portaria MS/SAS nº 3128/2008 que Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na Atenção Básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611 que **dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 11 dez. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.612 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)> Acesso em 11 dez. 2011.

BRASIL. **Fome Zero**. 2012. Disponível em: <<http://fomezero.gov.br>> Acesso em 26 jan. 2012.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2003. p. 39-60.

BRITTO, A.; CUNHA, L. C. **Assim morreu Tancredo**. 9ª Ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CAETANO, G. (Coord.). **Mercosur 20 años**. Montevideo, Uruguay: CEFIR, 2011.

CAMMARATA, E. B. **El turismo em Misiones en El espacio transfronterizo con Paraguay y Brasil**. Cuarto Encuentro Internacional Humboldt. 2002. p. 1-11.

CAMPBELL, J. Introdução. In CAMPBELL, J. (Org.). **Construindo um futuro comum**: educando para a integração na diversidade. Brasília: UNESCO, 2002.

CARDIN, E. G. **A expansão do capital e as dinâmicas de fronteira**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de MesquitaFilho” – Unesp/Araraquara, 2010.

CARVALHO, A. R; ROCHA, J. V. da; SILVA, V. L. R. da. (Orgs.). Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: CARVALHO, A. R; ROCHA, J. V. da; SILVA, V. L. R. da. Programa Institucional de Ações relativas às pessoas com necessidades Especiais. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CATARATAS DE PUERTO IGUAZU. Historia de Puerto Iguazu. Disponível em: <<http://www.cataratasdeliguazuargentina.com/puertoiguazu/historia.php>>. Acesso em 05 jul. 2011.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 2001.

COELHO, P. M. P. **Fronteiras na Amazônia: um espaço integrado**. Brasília: FUNAG/IPRI, 1992.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Brasília: 2007. Disponível em: <[portaldomec.gov.br](http://portaldomec.gov.br)> Acesso em 10 jun. 2010.

CUNHA, E. **Os Sertões**. Rio de Janeiro; São Paulo: Livreiros, 1905.

CURY, M. J. F.; FILHO, L. L. D. Área Internacional do Iguassu: turismo e unidade regional. IV Encontro Nacional de Anppas, Brasília, jun. 2008.

CURY, M. J. F. Territorialidades transfronteiriças do Iguassu (TTI): interconexões, interdependência nas cidades da Tríplice Fronteira – Foz do Iguacu (BR), Ciudad del Leste (PY) e Puerto Iguazú (AR). 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

CRUZ, R. E. da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional. **Educar**. Curitiba, Editora UFPR. n. 22, p. 51-75, 2003.

DASSO JÚNIOR, A. É. **Integração e democracia no Cone Sul da América Latina: processos entrecruzados (1983-2000)**. 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: <<http://www.portal.mj.gov.br>>. Acesso em 20 jul. 2011.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. **Anuario Estadístico Del Paraguay 2006**. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em 20 ago. 2011.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. **Anuario Estadístico Del Paraguay 2007**. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em 20 ago. 2011.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. **Anuario Estadístico Del Paraguay 2008**. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em 20 ago. 2011.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. **Anuario Estadístico Del Paraguay 2009**. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em 20 ago. 2011.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. **EPH 2010**. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/>>. Acesso em 20 ago. 2011.

DIETZ, C. I. **Cenários contemporâneos da fronteira Brasil-Argentina**: infra-estruturas estratégicas e o papel dos atores no processo de cooperação/integração transfronteiriça. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DIÉZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento da educação inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

DITTICIO, C. **Experiências neoliberais**: Brasil, Argentina, Chile e México. 2007, 364 f. Dissertação (Mestrado em Economia Política). Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DNCI. Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Programa de desarrollo del Sector Educativo del Mercosul. 2011. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/dnci/merc\\_antecedentes.html](http://www.me.gov.ar/dnci/merc_antecedentes.html)>. Acesso em 28 set. 2011.

DRUCK, G.; FILGUERAS, L. Política social focalizada e ajuste fiscal: as dias faces do governo Lula. **Katál**. Florianópolis. v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun. 2007.

ELÍAS, R. **Taller regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina**: La educación inclusiva en Paraguay. Buenos Aires: UNESCO, 2007.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1986.

FÁVERO, E. A. G. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico. Inclusão: **Revista Educação Especial**. Brasília, v.5, n.2, p. 25-31, jul./dez. 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2000.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. de. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cad. CEDES [online]. Set. 1998, vol. 19, n. 46, p. 7-15. Disponível em World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 20 de abril de 2010.

FERRER, A. **La economia argentina: las etapas de su desarrollo y problemas actuales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FERRETTI, C. J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-129.

FIGUEREDO, O. A. T.; FILIPPI, E. E. **O Paraguai e sua inserção econômica na globalização: o caso da soja**. XLII Congresso da SOBER: Instituições, eficiência, gestão e contratos no sistema agroindustrial. Ribeirão Preto, 24-27 jul. 2005.

FIORI, J. L. Estado de bem-estar social: padrões e crises. PHYSYS: **Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, n. 7, p. 129-147, 1997.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.1, Jan. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 nov. 2010.

FOZ DO IGUAÇU. Dados socioeconômicos de Foz do Iguaçu 2011. 2011. Disponível em: <<http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br/Portal/VisualizaObj.aspx?IDObj=12572>>. Acesso em 05 jul. 2011.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 34ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREITAS, R. de C. M. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2007.

FREITAS, S. N.; OSÓRIO, A. C. do N. O currículo em grades: mais um desafio da escola inclusiva. In: MEC; SEESP. **Ensaio pedagógico**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. p. 63-66.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31-92.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 77-108.

FUCHS, D.; FUCHS Lynn S. Inclusion versus full inclusion.1998. Disponível em:  
<[http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume\\_medialib/Profiles/pp2b.pdf](http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/2357/2414567/Volume_medialib/Profiles/pp2b.pdf)> Acesso em 26 jul. 2011.

GALPERIN, P. Y. **Introducción a la psicología**: um enfoque dialéctico. Madri: Pablo del Rio, 1976.

GARCÊS, R. L. “Nada sobre nós sem nós”. **Revista Feneis**. n. 44. Jun.ago. 2011, p. 8-23.

GARCIA, D. B.; GOULART, A. M. P. L. Mediação pedagógica em sala de recursos. In: MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. **Educação e inclusão**: estudo sobre salas de recursos no estado do Paraná. Maringá: Eduem, 2010. p. 185-216.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GENTILI, P. (Org.). Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 228-254.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.37-46.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R de; LAPLANE, A. L. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA. M.K.;

REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

GOIRIS, F. A. O desconhecido como preceito: o caso do Paraguai. **Espaço Acadêmico**. n. 112. set. 2010. p. 23-30. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/.../5964>> Acesso em: 23 nov. 2010.

GOMES, H. E. **Classificação, tesouro e terminologia**: fundamentos comuns. Disponível em: <<http://www.conexaorio.com/bit/tertulia/tertulia.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980.

GUHUR, M. de L. P. Dialética inclusão-exclusão. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2003, vol.09, n.01, p. 39-56 . Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382003000100006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382003000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 nov. 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 15 ago. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Primeiros Dados do Censo 2010. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 20 dez. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15 ago. 2011.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina. 2001. Disponível em: <<http://www.indec.mecon.ar/>> Acesso em 15 ago. 2011.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina. 2009. Disponível em: <<http://www.indec.mecon.ar/>> Acesso em 15 ago. 2011.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina. El Indec difunde nuevos datos definitivos del censo de poblacion, hogares y viviendas 2010. 2011. Disponível em: <<http://www.indec.gov.ar/>>. Acesso em 03 jan. 2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br>>. Acesso em 10 ago. 2011.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 35-47.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de. et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória; CDV; FACITEC, 2007, p. 21-31.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977.v. 1, p. 51-97.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**. 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LEONARDI, V. **Violência e direitos humanos nas fronteiras do Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Estampo, 1991. p. 99-210.

LIMA, F. R. F. de. 20 anos de Mercosul. **Análise Conjuntural**. v. 33, n. 3-4. Mar./abr. 2011, p. 15-17.

LIMA, M. J. C. de. Neoliberalismo e educação. **Studia Diversa**. CCAE-UFPB, v. 1, n. 1. Out. 2007, p. 44-61.

LÓPEZ, D. (Coord.). **Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 77-94.

LURIA, A. R.; YUDOVICK, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; DUTRA, U. S. (Orgs.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998, p. 41-49.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Integração X inclusão: Educação para todos. **Pátio**, n. 5, mai./jun., 1998.

MANZINI, E. J. Formação continuada do professor para atender à educação inclusiva. In: MEC; SEESP. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. p. 77-84.

MARIANI, É. J. A trajetória de implantação do neoliberalismo. **Urutágua**, n. 13, p.1-7, ago.-nov. 2007. Disponível em: <<http://urutagua.uem.br/013/13mariani.htm>>. Acesso em 19 nov. 2010.

MARQUES, R.; MENDES, A. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 10, n. 1, p. 15-23, jan./jun. 2007

MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. São Paulo: Contexto, 1992.

MARTINS, J. R. V.; ALBUQUERQUE, C.; GOMENSORO, F. Mercosul social e participativo: a ampliação da esfera pública regional. In: CAETANO, Gerardo (Coord.). **Mercosur 20 años**. Montevideo, Uruguay: CEFIR, 2011p. 137-164.

MARTINS, J. de S. **O cativo da terra**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MCDE. Municipalidad de Ciudad del Este – Alto Paraná. Disponível em: <<http://www.mcde.gov.py>> Acesso em 10 jul. 2010.

MEC et al. **Educar en la diversidad**: material de formación docente. 2009. Disponível em: <[http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf)>. Acesso em 11 out. 2011.

MEC; SEESP. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em 11 out. 2011.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p. 61-86.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, n. 33, set.-dez. 2006, p. 387-404. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)> Acesso em 20 jun. 2010.

MERCOSUL. 2011a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/>>. Acesso em 11 ago. 2011.

MERCOSUL/CMC/DEC. Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015. 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11 out. 2011.

MILLER, U.; ZIEGLER, S. **A dimensão inclusiva do PRSP**. Jan. 2006. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../MakingPRSPInclusive\\_pr.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../MakingPRSPInclusive_pr.pdf)>. Acesso em 06 jul. 2011.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. **O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil, 1961-1964**. 8ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MORAES, R. C. Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa. **Primeira Versão**, n. 73. Campinas: IFCH, Unicamp, março 1997, p. 1-30.

MORAES, R. C. **Reformas neoliberais e políticas públicas**: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 23, n. 80, set. 2002, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 out. 2010.

MORI, N. N. R. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação das pessoas com necessidade especiais. In: CALEGARI-FALCO, A. M. (Org.). **Sociologia da educação**: olhares para a escola de hoje. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 113-125.

NICKSON. A. Una oportunidad para Paraguay: los desafios de Fernando Lugo. **Nueva Sociedad**, n. 216, jul.-ago. 2008. p. 4-16. Disponível em: <[www.nuso.org](http://www.nuso.org)> Acesso em 22 jul. 2010.

NUNES, L. R. d'O. de P.; SOBRINHO, F. de P. N. Acessibilidade. In: BAPTISTA, C. R. et al. (Orgs.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 269-280.

OLIVEIRA, L. V. de. **Sala de recursos e desenvolvimento da linguagem escrita**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: **Inclusão: da intenção à realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de vista**, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999, p. 4-13. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>> Acesso em 20 jun. 2010.

OURIQUES, N. D. A sedução revolucionária e o plano Real. In: Nildo Domingos Ouriques, Waldir José Rampinelli (Org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997, p. 91-135.

PACHECO, C. **Situación de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad en el Paraguay: Una propuesta de atención inclusiva e integral**. Asunción: Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial, MEC, 2007.

PADILHA, A. M. L. “Ensino inclusivo”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). **Re’ discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 5-20.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**. Asunción, 1992.

PARAGUAY. **Ley general de Educación**. Ley nº 1.267/98. Asunción, 1998a.

PARAGUAY. Resolución N° 2488/98 que aprueba la estructura orgánica del **Viceministerio de Educación y las Direcciones dependientes**. Asunción: Ministerios da Educação e Cultura, 1998b.

PARAGUAY. **Código de la niñez y la adolescencia**. Ley nº 1.628. Asunción, 2001.

PARAGUAY. **Resolución N° 22449/06 que reglamenta la Educación Inicial y Preescolar. Modalidad Formal y No formal**. Assunción, 2006.

PARAGUAY. Ley que aprueb la **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Asunción, 2008a.

PARAGUAY. **Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en el Paraguay**. Asunción: MEC, 2008b.

PARAGUAY. Resolución Ministerial nº 43/2009 **implementa el uso de la lengua de señas en el sistema educativo nacional**. Asunción, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Instrução nº 010/2008**. Curitiba: SEUD/SEED, 2008.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 25-42.

PEREIRA, L. C. B. **Os tempos heróicos de Collor e Zélia: aventuras da modernidade e desventuras da ortodoxia**. São Paulo: Nobel, 1991.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz; Ed. Da Universidade de São Paulo. 1984.

PETERS, S. **Educación para todos: la inclusión de los niños con discapacidad**. N. 86, Banco Mundial, fev. 2006. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/INTENBREVE/Newsletters/20902847/86-FEB06-EDDisability\\_SP.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTENBREVE/Newsletters/20902847/86-FEB06-EDDisability_SP.pdf)> Acesso em 01 nov. 2010.

PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, W. J.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997. p. 15-38.

PIÑO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PISANESCHI, E. PEDOTTI, M. A. C. A política nacional de saúde para pessoas com deficiência. **Inclusão: revista da educação especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 54-63, jun.- dez. 2010.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1708](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708)> Acesso em 19 set. 2011.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2011. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/gerapdf.php?id01=502>>. Acesso em 11 out. 2011.

PORTUGAL. DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002. Disponível em <<http://nae.aereal.edu.pt/legislacao/declaracaomadrid.pdf>> Acesso em 20 jun. 2010.

POWER, C. N. A resposta da UNESCO ao desafio de criar unidade na diversidade. In: CAMPBELL, J. (Org.). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 41-62.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 43ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 129-148.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p.45-60.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 25-33.

PROTOCOLO DE OURO PRETO. 1994. Disponível em: <[http://www.mercosur.int/msweb/SM/Normas/PT/CMC\\_1994\\_OuroPreto.pdf](http://www.mercosur.int/msweb/SM/Normas/PT/CMC_1994_OuroPreto.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2011.

QUADROS, R. M. de. A educação de surdos: pela peça que encaixa nesse quebra-cabeça. In: MEC; SEESP. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC; SEESP, 2007. p. 105-108.

RABOSSI, F. **Nas ruas da Ciudad del Este**: vidas e vendas num mercado de fronteira. 2004. 318 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

RAMOS, E. G. La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. **Revista Latinoamericana de educación inclusiva**. v. 3. n. 1, 2009, p. 15 a 23. Disponível em: <[www.rieoei.org](http://www.rieoei.org)> Acesso em 20 ago. 2010.

RAMPINELLI, W J. Uma política externa subserviente a um governo mundial de fato. In: Nildo Domingos Ouriques, Waldir José Rampinelli (Org.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997, p. 65-90.

REGO, L. **Liberalismo e escravidão no Brasil**: um dilema? 1992. Tese (Doutorado)- Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ROLON, J. A. **Paraguai**: transição democrática e política externa. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROMERO, A. P. H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do

terceiro setor. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

ROMMINGER, A. E. O grupo Banco Mundial: origem, funcionamento e a influência no desenvolvimento sustentável em suas políticas. **Universitas – Relações Int.** v.2 n. 1, jan./jun. 2004, p. 269-288.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. *In III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu, 1998. Foz do Iguaçu, Anais... 1998, v. I, p. 15-20.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-15.

SCHILLING, F. **Corrupção: ilegalidade intolerável: comissões parlamentares de inquérito e a luta contra a corrupção no Brasil (1980-1992)**. São Paulo: IBCCrim, 1999

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M. A. M. **Interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos no ensino regular**. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

SILVA, T. T da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 9-30.

SILVERO, R. R. Asimetrías em el Mercosul: breve histórico, situación actual y perspectivas. In: CAETANO, G. (Coord.). **Mercosur 20 años**. Montevideo, Uruguay: CEFIR, 2011. P. 283-302.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 301-347.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.77-94.

SOLA, Lourdes et. al. **O estado da transição: política e economia na Nova República**. São Paulo: Vértice, 1988.

SOUZA, L. E. S. de. **A arquitetura de uma crise**: história e política econômica na Argentina, 1989-2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 109-136.

TACRO, M. A. S. (Coord). **Situação das crianças e dos adolescentes na Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai**: desafios e recomendações. Curitiba: ITAIPU Binacional, 2005.

TRAPP, G. P. **A fragilidade do Mercosul e os seus impactos sobre o mercado de trabalho**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

TRATADO DE ASSUNÇÃO. 1994. Disponível em: <<http://mercosul.gov.br>> . Acesso em 20 jul. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR**. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2010.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**: garantindo o acesso à educação para todos, 2005.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. 2009a.

UNESCO. **Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infância. Nota de la UNESCO sobre las Políticas de La Primera Infancia**. N° 46,abr. – jun. 2009b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183156s.pdf>> Acesso em 06 jul. 2011.

UNESCO. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. 2010a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/>> Acesso em 10 nov. 2010

UNESCO. **Metas educativas 2021: desafios y oportunidades**. 2010b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189945s.pdf>> Acesso em 06 jul. 2011.

UNESCO. Datos Mundiales de Educación 2010/2011: Paraguai. 2011. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/paraguay/index.html>>. Acesso em 20 de set. 2011.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André e Giambiagi, Fabio. Determinantes do "Milagre" Econômico Brasileiro (1968-1973): Uma Análise Empírica. **Rev. Bras. Econ.** [online]. 2008, vol.62, n.2, p. 221-246. ISSN 0034-7140. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402008000200006>> Acesso em 06 jul. 2011.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 59-70.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas-** Tomo cinco: Fundamentos da defectología. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas-** Tomo três: problemas del desarrollo de La psique. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 49-72.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 16-26.

WEBER, M. Classe, *Status* e Partido. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; THE WORLD BANK. **World report on disability**. Jun. 2011. Disponível em: <[http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)> Acesso em 06 jul. 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1: Questões dirigidas aos coordenadores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**Grupo de Pesquisa:** Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação

**Professora Orientadora:** Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart

**Título da Tese:** Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas

**QUESTÕES DIRIGIDAS AOS COORDENADORES DAS REGIÕES DE  
 FRONTEIRA (ARGENTINA, BRASIL E PARAGUAI) SOBRE A EDUCAÇÃO  
 ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A. Dados Gerais**

1. Nome: \_\_\_\_\_  
 Função: \_\_\_\_\_
2. País: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_
3. E-mail: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_
4. Formação: \_\_\_\_\_

**B. Educação especial e educação inclusiva**

1. Como está estruturado o sistema educacional de sua cidade?
2. Onde estudam as crianças com deficiência em seu país?
3. Como a criança é avaliada para o encaminhamento? Por quem? Como está organizado este atendimento?
4. Qual é a formação exigida para o professor atuar na área da Educação Especial e na Educação Inclusiva?
5. Existe um setor responsável para a orientação do professor que recebe crianças com NEE?
6. Quais são os recursos (físicos e humanos) disponibilizados ao professor?
7. O que é entendido por inclusão pela Secretaria de Educação? Existe algum documento explicitando esta orientação aos professores?
8. Existe Legislação nacional específica para a educação inclusiva?

9. Em que site são encontrados?

10. Quais são as orientações internacionais para a educação especial utilizadas em seu país?

11. Em que site são encontrados?

12. Número de escolas:

Comuns	
Especiais	
Inclusivas	

13. Alunos com NEE:

Matriculados em SR	Matriculados na Ed. Esp.	Encaminhados (atendimento especializado, clínicas, sr)

14. Vocês tem alunos com NEE, dos países vizinhos, estudando em suas escolas? Quantos?

15. Que tipo de atendimento é ofertado a estes alunos?

16. Quais são os autores priorizados para o trabalho na área de Educação Especial em sua secretaria?

## APÊNDICE 2: Questões dirigidas aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Doutorado em Educação

**Linha de Pesquisa:** Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

**Grupo de Pesquisa:** Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação

**Professora Orientadora:** Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart

**Título da Tese:** Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas

**QUESTÕES DIRIGIDAS AOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM  
 ALUNOS EM PROCESSO DE INCLUSÃO**

**A. Dados Gerais**

1. Nome: \_\_\_\_\_  
 Função: \_\_\_\_\_
2. País: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_
3. E-mail: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_

**B. Educação inclusiva**

1. Para qual turma você leciona?
2. A quanto tempo você trabalha como professor (a)?
3. Qual é a sua formação?
4. Quantos alunos tem em sua sala de aula?
5. Você tem em sua sala algum aluno no processo de inclusão?
6. Qual deficiência seu aluno apresenta?
7. Que tipo de atendimento diferenciado você precisa realizar com este aluno?
8. Que orientações você recebeu para o trabalho com alunos em processo de inclusão? Quem dá este suporte?
9. Quais são os recursos que são disponibilizados para o trabalho com este aluno? Eles são suficientes?
10. Houve alguma mudança (comportamental, conhecimento e de habilidades) depois que ele veio para a sua sala?

11. Este aluno recebe atendimento especializado? Onde? Qual?
12. Quais são os autores que você utiliza para a realização de seu trabalho com alunos com deficiência?
13. Como você acha que deve atuar para fazer com que esta criança aprenda?
14. Conte algo que te marcou no trabalho com crianças com NEE no ensino regular.

**ANEXOS**

## ANEXO 1: Materias das Salas de Recursos Multifuncionais

**Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – 2009**

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, conforme quadro abaixo:

N. de Ordem	Especificações
01	02 Microcomputadores com gravador de CD, leitor de DVD
02	02 Estabilizadores
03	Lupa Eletrônica
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colmeia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha Rítmica
10	Dominó
11	Material Dourado
12	Esquema Corporal
13	Memória de Numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão Criativo
17	Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Lupa manual, Lupa Conta - Fio Dobrável e Lupa de Régua
21	Dominó com Textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

## Salas de Recursos Tipo II

Obs: são compostas pelos mesmos materiais que a tipo I e os materiais que seguem abaixo.

N. de Ordem	Especificações
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Reglete de Mesa
04	Punção
05	Soroban

06	Guia de Assinatura
07	Globo Terrestre Adaptado
08	Kit de Desenho Geométrico Adaptado
09	Calculadora Sonora
10	Software para Produção de Desenhos Gráficos e Táteis

FONTE: [www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)

## Anexo 2: Parecer da Supervisão de Educação (AR)

**PROVINCIA DE MISIONES  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION  
DIRECCION DE ENSEÑANZA EGB Y REG. ESPECIALES  
SUPERVISION ESCOLAR IGUAZU**

Iguazú, 01 de Noviembre de 2011.

Sra.  
**Andreia Nakamura Bondezan**  
Presente

La Supervisión Escolar del Dpto. de Iguazú se dirige a Ud. a los efectos de cumplimentar el pedido solicitado sobre la lectura de su trabajo de tesis titulado "Educación inclusiva en Regiones de Frontera": políticas y prácticas. Se rescata la variedad de fuentes utilizadas y el entrecruzamiento de las mismas, que aporta una mirada amplia sobre la educación inclusiva tanto en su comprensión como en sus prácticas. Coincido en que el estado argentino establece políticas educativas con lineamientos sólidos para la atención de las trayectorias escolares de los alumnos. Las que alcanzaron un gran impacto en la inclusión escolar son: Salario Universal y Conectar Igualdad.

Agradecesco la información y la posibilidad de haber trabajado en forma conjunta por la niñez misionera. Como así también espero continuar relacionadas intercambiando experiencias y datos para fortalecer nuestro crecimiento y tener más herramientas para nuestro quehacer educativo.

Atentamente.



  
Schweikowski Claudia  
Supervisora Iguazú