



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Cristina Silva dos Santos*
(UES)

RESUMO

O presente artigo traz como objeto de estudo o modo de produção do ideário de inclusão no contexto de exclusão social. Adotamos o estudo bibliográfico constituído em uma breve retomada histórica de autores clássicos da educação para mostrarmos como o ideário de educação inclusiva se apresenta na sociedade capitalista. A pesquisa busca subsidiar-se em discussões históricas e dialéticas. Propôs-se analisar a produção de documentos internacionais e nacionais, norteadores da concepção de inclusão e seus reflexos na prática pedagógica docente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão social; Inclusão escolar; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Observamos que, nas últimas décadas do século XX, discussões e debates acerca da inclusão, de uma forma geral, têm se apresentado de modo contínuo na sociedade. Por quê? Será isso reflexo das denúncias, dos alertas e das preocupações que parte dos homens deste momento histórico realiza a respeito das desigualdades sociais? Será uma tentativa de acobertar o real produzido em termos das

*Professora de Educação Especial da UES. Mestre em Educação. E-mail: tinasantosba@hotmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

desigualdades sociais? Será uma tentativa de minimizá-las como fenômeno produzido ao longo de séculos e que deram origem a sucessivas formas de exclusão social dos homens? O que nós, professores, queremos com essas discussões e debates? São muitas as indagações que ainda estão sem respostas e, por essa razão, continuamos a caminhar em busca de explicações, explicitações e entendimentos.

Neste artigo, verificamos que o movimento de exclusão, que se configurou ao longo do tempo, expandiu-se, sobretudo, a partir da transição do sistema feudalista para o capitalista. Essa transição significou, entre outros fundamentos, a substituição da terra pelo capital como símbolo de riqueza do novo modelo de sociedade. Em seu processo de constituição, o sistema capitalista produziu, também, fortes mecanismos de preconceitos, discriminações, diferenças marcantes entre as classes sociais. Atualmente, detectamos que este modelo valoriza, em si, apenas o homem que apresenta desempenho considerado ótimo ou excelente, porque não há mais lugar sequer para o bom ou o regular; aquele que compete com alto grau de produtividade e eficácia, já que é pela competição que os melhores se mostrarão como detentores de qualidades. As limitações humanas são desqualificadas e desvalorizadas por não condizerem com as exigências do modo de produção do modelo social neste momento.

É, pois, nesse contexto alarmante e crítico de exclusão social, que o ideário de inclusão foi produzido na contemporaneidade, especialmente ao final da primeira terça parte do século XX, com o objetivo de enfrentar as diferentes formas de exclusão. Observamos que, nesse sentido, ocorre uma tentativa de nivelar ou transformar as desigualdades sociais – que estão atreladas a um movimento excludente, realizado pelas forças dominantes da sociedade – em diferenças sociais, culturais e intelectuais. Parece-nos que esse movimento desvia a atenção para as



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

margens do problema, o que acaba trazendo e produzindo uma “certa” idealização do fenômeno denominado de inclusão.

Para o desenvolvimento deste artigo, estabelecemos como objetivo de analisar a produção de documentos internacionais e nacionais que estão norteando a concepção de inclusão social e escolar, e seus reflexos na prática pedagógica do docente a partir da década de 40 do século XX, focalizados pelos estudiosos da educação inclusiva como referência. Embasamos em fundamentos sociais, teóricos e legais, em autores clássicos nos quais pudemos compreender a produção da exclusão social e da idealização da inclusão social fundamentados em um estudo bibliográfico de caráter dialético.

I – O ideário de inclusão escolar no contexto da sociedade capitalista a partir de autores clássicos

Buscamos situar e compreender a base material na qual algumas idéias referentes à inclusão escolar já foram produzidas e disseminadas na sociedade. A inclusão escolar como idéia e como ação intencional na sociedade capitalista não é nova e nem recente. Não se trata, portanto, de uma grande invenção do século XX e nem dos homens da atualidade. Essa afirmação pode ser constatada na análise das discussões de alguns pensadores, em diferentes e distintos momentos históricos. Naturalmente, ao tomarmos essas discussões em diferentes momentos históricos, precisamos localizá-los para que façamos uma leitura apropriada da produção de suas idéias.

Consideramos importante e necessária essa breve retomada, entendida como ponto de partida para as discussões que queremos estabelecer, visando compreender as intenções sociais para explicar as possibilidades da instituição escolar relativas à inclusão. Assim, iniciamos com uma indagação: de que forma e em qual circunstância



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

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

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

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

As contribuições desse pensador clássico estão registradas por meio de suas obras, das quais podemos citar a *Didáctica Magna* e a *Pampaedia*. Em suas idéias e análises, são empregadas, com frequência, analogias, porque, como homem de seu tempo, realiza comparações entre o homem (sujeito) e a natureza, por tratar-se de um momento histórico de grande desenvolvimento das ciências naturais. Esse pensador defendia a escola como *locus* da educação do homem e lançava as bases da pedagogia moderna ao defender a máxima de ensinar tudo para todos, contemplando as diferenças sociais, culturais, de gênero, de classe, uma vez que, para Comênio (1985, p. 139), todos “[...] devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas [...]”.

Comênio (1985), como homem datado e situado historicamente, propôs uma educação escolar que rompesse com o modelo que trazia as marcas da sociedade feudal. Entre as várias propostas que apresentou, uma delas trata acerca da necessidade de oportunizar a escolarização aos débeis e aos estúpidos, termos utilizados pelo pensador. Dessa forma, mesmo essas crianças não tendo progresso poderiam adequar-se às exigências do convívio social.

Na visão religiosa de Comênio (1985), o nascimento de uma criança deficiente era resultado de pecados praticados pelos pais, isto é, um castigo divino pelo qual teriam que pagar. O autor compara a criança deficiente com um pedaço de madeira bruta que não serve para ser esculpida. Para Comênio, a educação para todos tinha por objetivo dar acesso às Escrituras Sagradas por meio da instituição escolar. Além dessa percepção religiosa, a universalização do conhecimento correspondia ao período histórico-social da visão de um novo homem, baseado em sua necessidade de saber ler, escrever e contar para estabelecer uma nova relação social, agora, fundada no capital comercial (COMÊNIO, 1985).

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

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

época foi marcada, segundo Arce (2002), por muitas transformações sociais como o triunfo da indústria capitalista e revoluções como Francesa e Industrial de um lado, e grande pobreza e miséria de outro lado. Essas revoluções produziram uma série de contradições na sociedade, dentre elas, a divisão de classes, demarcando o pobre e o rico, o assalariado e o burguês, cuja origem está marcada pelo êxodo rural, as revoluções européias e a produção de bens baseados no modelo liberal.

Uma condição que precisamos levar em conta para entendermos Pestalozzi é que ele era protestante e viveu em meio às revoluções. Dessa condição, trazia e demonstrava, em seus escritos, o amor que tinha pelos pobres e desfavorecidos. Isso reforça a idéia de que se deve procurar salvar o homem da corrupção por meio do amor, porque este pode tocar qualquer vida e modificá-la. Sua preocupação não estava centrada em defender as classes desfavorecidas de um processo de alienação, mas em contribuir para a formação moral, política e religiosa da criança e para o desenvolvimento das capacidades humanas (ARCE, 2002).

Outra autora clássica que encontramos forte influência a partir do final do século XX é Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, formada também em filosofia e grande estudiosa da psicologia experimental. Para Giles (1987), Montessori vivenciou um período de mudanças significativas no campo educacional ao final do século XIX e no decorrer do século XX na Europa e nos Estados Unidos da América. Nesse período, as escolas laicas marcaram a luta para romper com o domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal. Nessa luta contra a educação tradicional (SNYDERS, 1974; SAVIANI, 1984), foi produzida, ao final do século XIX, a educação nova, no interior da qual se encontra Montessori.

Montessori buscava estabelecer um método próprio para a Pedagogia Experimental, baseada em suas experiências realizadas em asilos infantis, nos quais as crianças com deficiências ou doenças mentais eram internadas por seus familiares.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Com essas experiências, desenvolveu sua sensibilidade para os problemas da criança, especialmente aqueles relativos às influências negativas do ambiente social, tais como: a pobreza, o abandono, a repressão e a miséria. Defendia que todas as crianças, independente de serem deficientes ou não, deveriam ser tratadas da mesma forma e educadas pelo mesmo método, satisfazendo suas necessidades de acordo como eram manifestadas. Assim, Montessori (198-, p. 134) afirmava que *“crianças deficientes pudessem constituir uma verdadeira chave para auxiliar o desenvolvimento das crianças normais”*. Esta passagem nos remete a observar que Montessori, apesar dos seus estudos terem sido iniciados com vistas à educação de crianças deficientes, dedicou-se a experimentar seu método de ensino com crianças consideradas normais, exatamente pelas experiências bem sucedidas.

Nesta breve retomada histórica da idéia de inclusão escolar, discutida e proposta pelos pensadores clássicos: Comênio (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) e Montessori (1870-1952), cujas idéias foram disseminadas na sociedade e retomadas como objeto de reflexão em diferentes e distintos momentos históricos até serem intensificados no decorrer do século XX. Esses autores não fazem referências diretas à inclusão, mas já trazem algumas indicações e subsídios para o nosso entendimento das discussões presentes na atualidade.

II – Configuração do ideário de inclusão social a partir de documentos nacionais e internacionais decorrentes da década de 40, do século XX

No cerne de nossa apreensão do contexto social do século XX, realizamos um extenso levantamento de documentos que foram produzidos a partir de muitas discussões realizadas acerca da inclusão social e escolar, presentes em nossa sociedade desde a década de 40 do século XX, em um contexto social marcadamente excludente.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A sociedade capitalista vivenciou, após a II Guerra Mundial, um período de transição política, econômica e jurídica, no qual buscou dar uma nova configuração para as novas demandas do sistema social vigente nas quais, as indústrias, por meio de sua tecnologia e produção em massa, contribuíram significativamente para o extermínio de milhões de civis. A alta tecnologia produziu gases venenosos, tanques de guerra, submarinos e aeronaves. Avalia-se em torno de 50 a 60 milhões de pessoas que morreram em consequência da II Guerra Mundial, sendo considerada por Hobsbawm (2002) como a maior catástrofe da história da humanidade.

Em 1945, com o fim da II Guerra Mundial, foi criado nos Estados Unidos a Organização das Nações Unidas - ONU - com sede em São Francisco - Califórnia. Integram essa organização 51 países que têm como missão manter a paz e a segurança mundial, atualmente está sediada em Nova York e está representada por 192 países membros. A ONU é constituída e organizada por diversos órgãos. Entre eles, trazemos, aqui, alguns que são importantes para os objetivos de nosso trabalho, tais como: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Os projetos financiados pelo Banco Mundial fortaleceram um modelo econômico industrial regido pelo capital, os quais contribuíram negativamente para a desregulamentação e eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, privatização das empresas e serviços públicos, redução dos direitos sociais do homem e intensificaram as desigualdades sociais. Dessa forma, a partir da década de 80 do século XX, o Banco Mundial abre uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza, à exclusão social, buscando proporcionar a inclusão do homem na sociedade.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Observamos que o movimento estabelecido, na sociedade, de primeiro excluir o homem para depois incluí-lo, segue a lógica do mercado e do sistema de produção capitalista. Esse movimento de exclusão-inclusão, no qual os homens produzem um amplo e profundo processo de exclusão social para, em seguida, produzir um ideário de inclusão, selecionando os mais hábeis e competentes, pode ser analisado nos diversos documentos que já foram e serão assinados, com certeza, pelos Estados-membros da ONU.

Assim, para analisarmos as influências que as políticas neoliberais exercem no cenário internacional sobre o advento da inclusão social e escolar, realizamos uma delimitação dos documentos direcionando nossa análise à inclusão de alunos com necessidades especiais. Estabelecemos como critério para essa delimitação as produções acadêmicas brasileiras na área da educação que receberam conceito A e B na avaliação classificatória Qualis, circunstanciadas no período de 1996 a 2006.

Destacamos que os documentos internacionais mais referenciados foram, em ordem decrescente: Declaração de Salamanca (42 textos); Declaração Mundial de Educação para Todos (19 textos); e Declaração Universal dos Direitos Humanos (11 textos). Quanto aos nacionais mais referenciados e comentados, também em ordem decrescente, são: Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (32 textos); Resolução n. 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (24 textos); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (24 textos); Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (10 textos).

Frente a essas constatações, analisamos os documentos nacionais e internacionais que foram mais referenciados e comentados em sua singularidade, tendo como base os levantamentos feitos a partir de uma ordem cronológica de produção. Propusemo-nos a discutir as políticas de inclusão de pessoas com



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

deficiência não somente como um pacote de medidas, mas como um processo de materialização das relações sociais que se fizeram presentes desde meados do século XX até a atualidade.

A partir da criação da ONU, em meados do século XX, foram iniciados debates políticos e sociais tendo como principal tema a integração social. Esse tema incorpora articulações políticas com a finalidade de proporcionar aos homens mecanismos de progressão social por meio do mercado de trabalho e da educação, além de assegurar seus direitos, independentemente de raça, cor, sexo, língua ou religião. Daí surgiu o primeiro documento que analisamos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual encontra-se como terceiro documento mais referenciado e comentado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza a construção de uma sociedade justa, fraterna para todos, como podemos observar, logo no início do documento, ao afirmar que em seu artigo 1º *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”* (DECLARAÇÃO..., 1948). O documento declara que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e respeito. Apesar de todos nascerem livres e iguais na letra do documento, concretamente, os homens são discriminados desde o momento de seu nascimento. Como exemplo, podemos citar as diferentes condições de atendimento que sofrem, dependendo da classe social ocupada pelos seus genitores.

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

tensão, injustiça, violência e desigualdade social, econômica e política. Ainda nestem documento é destacado que a instrução deverá fortalecer o “[...] *respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais*” (DECLARAÇÃO..., 1948). São direitos civis e políticos considerados universais, na crença de que a condição de pessoa seja requisito único para garantir a titularidade e o respeito pelos direitos. Porém, por não ser um requisito único de garantia, aqueles que se encontram à margem da instrução escolar são privados das liberdades fundamentais de sobrevivência e de possibilidades de ascensão social e financeira.

Neste período, o mundo vivenciava o pós-guerra mundial e suas consequências, em que a intolerância das grandes potências estavam pautadas na destruição de outras por questões políticas, econômicas, étnicas, raciais ou religiosas. O ideário de igualdade, dignidade, liberdade e direito para todos, presente na Declaração, serviu para dar base a várias discussões e entre elas, também, sobre as pessoas com necessidades educativas especiais por meio de outros documentos internacionais, mas que nem sempre são comentados nas produções sobre educação especial. Apesar de os representantes dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmarem, em 1948, que todos os homens tinham direito à educação, ainda hoje, persiste a violação desse direito e está muito distante daquele idealizado na década de 40 do século XX.

Mas particularmente na área educacional, que foi produzida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990). Em nossa pesquisa, essa declaração aparece como o segundo documento mais citado e comentado nas produções acadêmicas brasileiras que tomamos como referência para nosso trabalho. Esse documento foi aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que ocorreu na Tailândia, em 1990, promovida pelo BM, UNESCO,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

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

Sob a influência da UNESCO e do Banco Mundial, discutiu-se, durante essa conferência, a necessidade de desenvolvimento de uma política educacional de qualidade e a universalização da educação básica, como forma de garantir um maior número de crianças dentro da escola (sejam elas deficientes ou normais). A Declaração, produzida durante a conferência, não apresenta a pessoa deficiente como aquela discriminada e pertencente aos grupos dos excluídos no acesso às oportunidades educacionais. Para esses grupos, em especial, o documento declara que:

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

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

superar as disparidades educacionais, de modo a garantir educação para todos, mas continuam as dificuldades para sua concretização.

A Educação de Salamanca é o documento que aparece em primeiro lugar em nosso recorte das produções acadêmicas brasileiras, sendo citada em 23 textos e comentada em outros 19 textos. Parte do princípio de que a educação é um direito de todos e que “[...] a escola deve acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, lingüísticas e outras” (DECLARAÇÃO..., 1994). Estruturado nesse princípio, o documento visa proporcionar condições para a inserção dos grupos discriminados e excluídos no sistema educacional. É um documento de grande relevância no cenário mundial, por marcar a difusão da filosofia da educação inclusiva por meio de princípios, política e prática para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

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

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

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

questão da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, no Brasil, está inserida em um processo histórico que reflete a condição de subordinação dos dispositivos legais brasileiros aos documentos firmados em comum acordo com os países capitalistas desenvolvidos por intermédio das ações da ONU. Quanto a nossa análise dos documentos nacionais seguem os mesmos critérios estabelecidos para a análise dos documentos internacionais. Cabe registrar como estava marcado esse período histórico.

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

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

Na nova Carta Magna, são apresentados os princípios fundamentais baseados nas idéias da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento internacional do qual o Brasil foi signatário. Encontramos, no artigo 5º do texto constitucional, os fundamentos jurídicos que legitimam o ideário de uma sociedade



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

baseada nos princípios da igualdade, redigido da seguinte forma: “[...] todos são iguais perante a lei [...] garantindo-se aos brasileiros a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Apresentar esses princípios e, ao mesmo tempo, garantir sua inviolabilidade como ordenamento jurídico, ainda está distante da realidade vivenciada pela maioria dos homens que se encontra excluída dos direitos sociais.

No Capítulo II, da Seguridade Social, especificamente na seção IV, observamos que, no artigo 203, é afirmado que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social” (BRASIL, 1988). Isso nos leva a crer que está disponível a todos, mas, para que esse homem tenha acesso, é necessário que ele tenha conhecimento desse direito. No artigo 205, a educação para todos é apontada como um dos deveres do Estado e da família. O artigo é apresentado afirmando que a “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Nesse artigo, o Estado brasileiro dispõe que a educação deve configurar-se como obrigação conjunta do Estado e da família. Isso significa que todos têm direito, mas o Estado não se responsabiliza mais por essa garantia, chamando a família para dividir a responsabilidade. Por outro lado, consideramos que o direito de todos à educação não deve estar restrito apenas à promoção da garantia de acesso, mas à permanência de cada pessoa na escola, assegurada integralmente pelo Estado pela crescente arrecadação de impostos.

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

direitos das pessoas deficientes de serem atendidas no sistema regular de ensino, proporcionando a convivência entre as crianças deficientes e normais.

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

A partir da década de 90 do século XX, o ideário de inclusão ganha força no cenário mundial por meio da política de intervenção do Banco Mundial. A influência exercida por essa agência continuou expressiva nos setores sociais e nas reformas educacionais, particularmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Nota-se uma tendência geral nas leis de valorizar os princípios de uma educação destinada a todos os homens, a valorização da diferença, da diversidade, a excelência da eficiência e da produtividade como fundamentos para a construção de uma sociedade democrática. Paralelo a esse quadro, os homens continuam a vivenciar situações cotidianas de exclusão baseada na desigualdade de oportunidades, que se processa em todos os níveis sociais: saúde, educação, alimentação, bens culturais, dentre outros.

As políticas públicas educacionais da década de 1990 têm início por meio da Lei nº. 8.069/90, criada com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esse instrumento legal, citado e referenciado em 10 produções acadêmicas, conforme nossa pesquisa, que foi aprovado pelo Presidente Fernando Collor de Melo, em 13 de julho de 1990, dispendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto é composto por 267 artigos, uma legislação vasta que prioriza a ampliação e valorização dos direitos infantis. Mas,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

vamos nos deter apenas no Capítulo V, que fala sobre o direito à educação. Em seu artigo 53, é assegurado para a criança e o adolescente “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990). Busca-se, por meio desse documento, não apenas dar condições de acesso à educação, mas garantir permanência daqueles que estão excluídos na sociedade.

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

Dentre as reformas realizadas pelos representantes governamentais, podemos destacar a Lei nº. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essa lei é o documento mais citado e comentado, de acordo com o nosso levantamento. Salientamos que essa nova legislação educacional, em linhas gerais, reforça os princípios do ideário de inclusão, mencionados em documentos nacionais anteriormente apresentados, como liberdade, solidariedade e desenvolvimento humano, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Enfocamos, mais especificamente, que a Lei nº. 9.394/96 traz a Educação Especial como modalidade de ensino. Essa modalidade é destinada a todos educandos portadores de necessidades especiais e deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Observamos uma contradição nesse dispositivo, porque ao



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

mesmo tempo que preconiza a inclusão escolar, também oferece margem para que o atendimento continue a ser segregado.

Essa Lei estabeleceu a organização do ensino brasileiro em dois níveis: educação básica e educação superior. Também foram apresentadas três modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Porém, mesmo sendo legalmente referidas como modalidades de ensino, historicamente são constituídas como subsistemas ou sistemas paralelos de ensino por meio de programas e de políticas educacionais compensatórias. Identificamos que esse é o primeiro documento na história da educação brasileira que reserva um capítulo para tratar da Educação Especial, que, com certeza, possibilitou a expansão do ensino especial por meio de escolas especiais e classes especiais, o que pode ser observado no artigo 58, § 2º: “O atendimento educacional especial será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

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



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

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

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

A Resolução nº. 2 do CNE/CEB foi aprovada em 11 de fevereiro de 2001, pelo presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. É um documento normativo, composto por 22 artigos, e que reflete a síntese dos debates vivenciados nas legislações educacionais anteriores. Observamos que esse dispositivo legal é o 2º documento mais citado e comentado nas produções acadêmicas brasileiras que fazem parte de nosso recorte. Na referida Resolução, encontramos, de forma clara, sua finalidade de normatizar o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas modalidades da Educação Básica, conforme podemos observar em seu artigo 2º:



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

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

O atendimento aos alunos com necessidades especiais é conferido à escola. A educação deixa de ser oferecida 'preferencialmente' (LEI nº. 9.394/96) para ser disponibilizada na escola comum nas modalidades de ensino previstas em classe comum, classe especial e em sala de recursos. Nessa indicação, está presente a tendência de descentralização, com ênfase na autonomia escolar, como uma característica da política educacional brasileira regida pelos ideais neoliberais. Nesse documento, está presente uma nova terminologia para identificação dos alunos portadores de necessidades especiais (termo anteriormente apresentado pela Lei nº. 9.394/96). Nessa Resolução, prescreve-se atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, conforme o artigo 5º:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultarem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, denominando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 1996)

Percebemos que o documento traz uma nova perspectiva de inserção, amplia a área de atuação da educação especial para além das causas das dificuldades de



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

aprendizagem relacionando-as a limitações e deficiências. O seu domínio é ampliado ao alcançar, também, as dificuldades de causas cognitivas, psicomotoras e comportamentais. Os fatores orgânicos da deficiência, portanto, deixam de ser o problema central para a educação, e a atenção volta-se para o ensino-aprendizagem. Dessa nova perspectiva, a ênfase recai sobre o currículo, conteúdo, metodologias, programas e serviços educacionais. Contudo, a quem cabe a responsabilidade da identificação do educando com necessidades educativas especiais? Encontramos a resposta no artigo 6º da própria Resolução ao indicar como responsáveis os gestores e especialistas da escola; profissionais da educação especial, a família e setores do serviço público.

Na Resolução, são identificados os profissionais para trabalhar com a diversidade de professores capacitados (em nível médio ou superior) e professores especializados em nível superior. Esse princípio de diversidade sugere que os alunos com necessidades educativas especiais estejam inseridos nas classes comuns do ensino regular, uma vez que, assim beneficiará a todos os alunos porque podem conviver com as diferenças. Essa inovação foi objetivada de forma simplista, uma vez que o convívio com as diferenças em um modelo social que não suporta a diferença é muito complexo.

Os documentos apresentados e analisados prezam por uma escola que valorize a heterogeneidade contida nas propostas dos processos educacionais. Assim, a proposta está centrada na diversidade das formas de acesso à Educação Básica para racionalizar formas diversas de participação escolar. Identificamos diferentes propostas, ora a disponibilização de recursos, equipamentos, metodologias e formação de recursos humanos, destinados aos alunos com necessidades especiais, como uma forma de racionalização do acesso ao sistema escolar; ora um currículo



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

flexibilizado, de acordo com a deficiência e com a mesma terminalidade do curso que racionaliza o acesso ao conhecimento.

CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, procuramos explicitar como os documentos internacionais de cunho político-filosófico e os documentos normativos nacionais contribuíram como fontes documentais para a construção do ideário de inclusão sob forte pressão social de exclusão, preponderante na atualidade. Identificamos, com base nas análises documentais, que as propostas e as determinações legais utilizam-se das políticas de inclusão para justificar as desigualdades sociais construídas pela lógica do mercado. As propostas políticas apresentadas vão desde a flexibilização dos currículos até a formação de recursos humanos e buscam transformar as situações de risco dos excluídos em oportunidades para que o resultado de sucesso ou fracasso seja uma marca individual produzida pelo próprio homem – responsável pela sua formação.

A partir do exposto, é necessário deixarmos claro para o leitor que, em nosso olhar de pesquisadora, não nos opomos ao processo de inclusão, mas ao forte processo excludente que tem ganhado enorme proporção nas últimas décadas. Observamos que uma forma de administrar as desigualdades sociais e educacionais é justificada por meio da naturalização das diferenças individuais. Essas diferenças são formas de caracterizar todos os grupos compreendidos entre as minorias sociais que se apresentam em situação de risco na sociedade que prioriza o capital.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções"*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 06 out. 2006.
- _____. *Presidência da República. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 06 dez. 2006.
- _____. *Presidência da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 06 ago. 2007.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 02 de 11 de fevereiro de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 06 ago. 2007
- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calourte Gulbenkiam, 1985.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 25 jul. 2006.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de 1990. Jomtien, Tailândia. Disponível em http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em 06 ago. 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1994). Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 06 ago. 2006.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional para educação especial*. ANPEd, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20 out. 2007.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov., 2001.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Nórdica, [198_].

ROMERO, Ana Paula Hamerski. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 90: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. Dissertação de Mestrado. 2006. 220 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1984..

_____. O legado educacional do "Longo Século XX" brasileiro. In.: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

SNYDERS, George. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.