UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

LANA FERREIRA DE LIMA

INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: DEBATE CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-LEGAL NO BRASIL APÓS 1988.

Belo Horizonte
2012

LANA FERREIRA DE LIMA

INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: DEBATE CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-LEGAL NO BRASIL APÓS 1988.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Professora Dra. Rosemary Dore.
Co-orientador: Professor Dr. Virgínio Isídro Martins Sá.

Belo Horizonte
2012

L732i 2012

Lima, Lana Ferreira de

Inclusão sócio-educacional e diversidade: debate conceitual e desenvolvimento histórico-legal no Brasil após 1988. / Lana Ferreira de Lima. – 2012.

226 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Dore
Co-orientador: Prof. Dr. Virgínio Isídro Martins Sá

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

1. Educação e diversidade. 2. Inclusão social. 3. Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I.Dore, Rosemary. II. Sá, Virgínio Isidro Martins. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD: 371.9

LANA FERREIRA DE LIMA

INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: DEBATE CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-LEGAL NO BRASIL APÓS 1988.

Tese defendida e aprovada em 30 de março de 2012, pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

_____

Profa. Dra. Rosemary Dore – FAE/UFMG - Orientadora

_____

Prof. Dr. Virgínio Isidro Martins Sá – Universidade do Minho

Co-orientador

_____

Profa. Dra. Priscila Augusta Lima – FAE/UFMG

_____

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima – FAE/UFMG

_____

Prof. Dr. Roberto Fini – Universidade de Verona

_____

Prof.Dr. Marco Antonio Mondaini de Souza - UFPE

AGRADECIMENTOS

A DEUS fonte de amor e de todas as minhas realizações, conquistas e inspirações, e que me fortaleceu durante todo esse processo.

À Profª Drª Rosemary Dore, pelos seus profundos e seguros conhecimentos que foram essenciais para a realização desta pesquisa e pela sua amizade sincera, que tantas vezes soube ser compreensiva e companheira.

Ao Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo, amigo de todas as horas, interlocutor competente, pelas contribuições, apoio e amizade. Não tenho palavras para agradecer tudo que fez e me ensinou desde a graduação em Educação Física. Um exemplo como pessoa e profissional formador de professores, bem como na luta pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, através dos professores, especialmente àqueles de quem fui aluna, pelo seu trabalho sério, comprometido com a educação, com uma sólida formação com um projeto de sociedade que promova a paz, respeite a diversidade e defenda incondicionalmente a dignidade e os direitos de cada ser humano.

Aos Professores da Banca de qualificação e defesa – Marco Antonio Mondaini de Souza, Antônia Vitória Soares Aranha, Virgínio Isidro Martins Sá, Roberto Fini, Priscila Augusta Lima, Maria de Lourdes Rocha Lima – por terem participado de minha defesa e pela disposição em contribuir com uma leitura atenciosa, com apreciações críticas e com importantes sugestões e contribuições.

A todos os integrantes do Projeto de Pesquisa e Estudos "Educação Profissional no Brasil e Evasão Escolar", que de forma direta e indireta contribuíram com minha formação e elaboração desta tese.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais por ter fornecido os dados quantitativos referentes à inclusão escolar dos alunos

com deficiência e a formação dos professores que atuam na rede regular de ensino do referido Estado.

À Miriã pela ajuda na elaboração das tabelas e gráficos dos dados apresentados na pesquisa.

Às minhas colegas e amigas de linha de pesquisa e de turma de mestrado e doutorado com quem compartilhei horas de estudos, de dúvidas, de discussões, de alegrias, de angústias e de crescimento intelectual: Izaura, Ana, Mônica, Sandra, Juliana, Lourdinha, Sandro. Como amigos que são me ajudaram com muito apoio e incentivo.

À Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (UFG-CAC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de acesso à Pós-Graduação pública no Brasil e de realização do doutorado sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal, experiências de formação acadêmica que ainda são restritas a tão poucos, em detrimento de tantos; na certeza de que, nos anos que virão, terei a possibilidade de retribuir com meu trabalho.

Aos companheiros do Curso de Educação Física do Campus Catalão/UFG, pelo apoio e confiança no meu trabalho.

A todos os meus familiares, nas pessoas de meus pais Antônio e Alaíde, de meus irmãos Janete, Enzo e Marques, meus avôs Antônio e Aparecida, meus tios, tias e primos, pelo carinho, força e compreensão, apesar dos sacrifícios que lhes impus para poder realizar esta pesquisa.

Ao meu companheiro, pelo amor, amizade, carinho, apoio, paciência, compreensão, por acreditar em mim e estar presente apesar das adversidades, persistindo em me apoiar incondicionalmente e me fazendo acreditar que seria possível concluir mais esta etapa de minha formação acadêmica.

À Cristiane pela amizade, apoio e esclarecimentos sobre a inclusão da pessoa com deficiência que me fortaleceram e ajudaram a concluir a pesquisa.

À querida Dalva por ter me auxiliado, sempre que necessitei, durante todo o processo de doutoramento, desde o ingresso ao término,

mudança de cidade (Catalão-Belo Horizonte - Catalão) até o momento final de entrega do texto da tese. MUITO OBRIGADA MINHA QUERIDA! Que Deus a abençoe sempre!

Aos meus amigos e companheiros, presentes no dia a dia, nas pessoas de Clarissa, Karine, Edna, Dalvinha, Roseane, Leomar, Heliany, Neila, Mônica, Ana, Izaura, Sandra, Juliana, Lourdinha, Sandro, pelo companheirismo, boas energias, compreensão, apoio e estímulo que transmitiram em todos os momentos de realização deste estudo.

Foi uma tarefa árdua, mas consegui chegar até aqui, não sozinha, mas com a preciosa ajuda de todos vocês. Obrigada!!

RESUMO

O objetivo desta tese foi o de analisar as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência. Num primeiro momento da pesquisa foi realizado um estudo de documentos internacionais e nacionais (constituições, declarações, projetos, leis ordinárias, decretos, planos, bem como relatórios e informes) produzidos no período estabelecido para estudo. Numa segunda etapa do estudo foi realizado um levantamento de informações constantes da base de dados do INEP/MEC, bem como da SEEMG/SI/SIE/DINE e do CRVP do Estado de Minas Gerais sobre a formação que possuem os professores, o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e escolas exclusivas, por região, por dependência administrativa e por modalidade de ensino. Os dados obtidos com esta investigação mostram que a concepção de «inclusão social» expressa um processo no qual os diferentes segmentos sociais marginalizados, participando e intervindo nas decisões tomadas pelo Estado, buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática, aspecto que permite considerar que os processos de inclusão não implicam na inserção passiva dos seres humanos numa realidade que já se encontra pronta e acabada, mas, sim, em movimentos e ações desenvolvidos por todas as pessoas na busca da transformação do contexto social em que se inserem. Já a concepção de «inclusão educacional» subjaz a compreensão da educação como um "passaporte para a vida" que garante a possibilidade das pessoas participarem da construção do desenvolvimento social; como uma estratégia para reduzir tanto as desigualdades sociais quanto as educacionais. Os resultados da pesquisa indicam que o tema a «formação de professores» se tornou nas últimas décadas, uma das principais prioridades das agendas internacional e nacional. É evidenciado, ainda, que ocorreu no período analisado um inegável êxito no Brasil de ter conseguido ampliar o acesso das crianças e jovens com deficiência no Ensino Fundamental e com isso a ampliação do acesso às escolas da rede pública, assim como o aumento do número de professores com formação em nível superior bem como daqueles que possuem curso específico em relação aos que não o possuem para trabalhar em escolas que atuam na perspectiva inclusiva. Apesar dos elementos que de certo modo dificultam efetivar a inclusão na sociedade, e, em específico na escola, ao se pensar

se há ou não a possibilidade da instituição escolar (passando pelas instituições de ensino superior até as escolas de educação básica e secundária) pode ser inclusiva numa sociedade extremamente concentradora de riquezas que, por consequência, produz o desemprego, a miséria e a exclusão, é possível afirmar que não se pode esperar que a escola consiga sozinha, alcançar esse objetivo. Entretanto, compreendida como uma instituição democrática e um espaço de disputas políticas, ela tem o papel desenvolver ações que contribuam para uma mudança cultural na sociedade. Além disso, há que se considerar que uma escola inclusiva numa sociedade excludente e desigual sempre haverá processos de discriminação e exclusão que estarão constantemente a ser refeitos. Porém, deve ser considerado que existem campos de atuação que contam com certa autonomia e abertura para que os segmentos da sociedade reorientem, optem e façam política. No âmbito da sociedade e, especificamente, da Educação não existe nunca uma determinação, pois os processos sociais não são de determinação. Eles delimitam campos de ação e recursos, mas há opções para a construção de novos espaços de ação.

Palavras-chave: Inclusão Social e Educacional; Formação de Professores; Unidade na Diversidade.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to analyze the concepts of social and educational inclusion present in national policies for initial teacher training, implemented from 1988 to 2010, with the cut directed to the disabled person. Initially research was carried out international and national study of documents (constitutions, declarations, projects, ordinary laws, decrees, plans and reports and reports) produced in the period established for the study. In a second stage of the study was a survey of information in the INEP database/MEC and the SEEMG/SI/SIE/DINE and the CRVP the State of Minas Gerais on the training they have teachers, the number of student enrollments with disabilities in regular schools and proprietary schools, by region, by administrative and teaching mode. The data obtained from this research show that the concept of 'social inclusion' expresses a process in which the different marginalized social groups, participating and intervening in decisions taken by the state, seek to jointly build a more democratic society, an aspect to consider that the inclusion processes do not imply the passive integration of human beings in a reality that is already ready and finished, but rather in movements and actions developed by all people in the pursuit of transformation of the social context in which they operate. Whereas the concept of 'educational inclusion' underlies the understanding of education as a "passport for life" that ensures that people participate in the construction of social development; as a strategy to reduce both social inequalities as educational. The survey results indicate that the theme to 'teacher training' has become in recent decades, one of the main priorities of national and international agendas. It is evident also that occurred in the period analyzed an undeniable success in Brazil have managed to expand access of children and youth with disabilities in elementary school and thus increased access to public schools, as well as increasing the number of teachers with training in higher education and those with specific course than those who do not have to work in schools that work in the inclusive perspective. Despite the elements in a way difficult to effect the inclusion in society, and in particular at school, when considering whether or not the possibility of the school (through the higher education institutions to the schools of basic and secondary education) can be inclusive in an extremely concentrating society of wealth that, consequently, produces unemployment, poverty and exclusion, it is clear that one can not expect that the school can alone achieve this goal. However, understood as a

democratic institution and a space of political disputes, it has the role to develop actions that contribute to a cultural change in society. Furthermore, it must consider that an inclusive school in exclusionary and unequal society there will always be discrimination and exclusion processes that are constantly being remade. However, it must be considered that there are fields of activity that have a certain autonomy and openness to the segments of society reorient, choose and make policy. In the context of society and specifically of Education there is never a determination as social processes are not determining. They delimit action and resource fields, but there are options for the construction of new spaces of action.

Keywords: Social Inclusion and Education. Teacher Training. Unity in Diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
ANFOP -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE -	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD -	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
CAC -	Campus Catalão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB -	Câmara da Educação Básica
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CONEB -	Conferência Nacional da Educação Básica
CRUB -	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRVP -	Centro de Referência Virtual de Professores
EPT -	Educação Para Todos
EPU -	Educação Primária Universal
FORUMDIR -	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES -	Instituições de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

	Anísio Teixeira
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NEBA -	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ODM -	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU -	Organização das Nações Unidas
OREALC -	Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe
PAED -	Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PARFOR -	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PDE -	Plano Decenal de Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC -	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE -	Secretaria de Educação Especial
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SESu -	Secretaria de Educação Superior
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA -	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITRI -	Centro Universitário do Triângulo
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - 16

CAPÍTULO I – O problema de estudo, sua importância e abordagem metodológica..... 27
1.1. O problema de estudo..... 27
1.2. Inclusão social: abordagens teóricas e políticas..... 32
1.3. Procedimentos Metodológicos..... 54
a) Primeira etapa – identificação, seleção e organização dos documentos..... 56
b) Segunda etapa – sistematização dos dados..... 61
c) Terceira etapa – referencial teórico e análise dos dados..... 62

CAPÍTULO II – Unidade na diversidade: dialética da igualdade e das diferenças sociais..... 65

CAPÍTULO III – A presença da concepção de inclusão social e educacional nas políticas públicas de formação de professores: 1988-2010..... 111

3.1. A concepção de inclusão social e educacional no contexto internacional..... 112

3.2. O conceito de inclusão no contexto da América Latina e do Caribe..... 138

3.3. A concepção de inclusão social e educacional no contexto

brasileiro..... 150

3.4. Alcances e limites das políticas públicas para a inclusão: a questão da formação de professores e a pessoa com deficiência..... 175

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 198

REFERÊNCIAS..... 205

ANEXOS..... 222

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência.

O vínculo da concepção de inclusão à pessoa com deficiência não quer dizer que a inclusão esteja restrita somente a este segmento social. No conceito de inclusão, encontram-se todas as pessoas, independentemente de suas condições e diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e étnicas. Assim, no âmbito da inclusão educacional, também as crianças originárias de culturas nômades, que vivem nas ruas, que não são assistidas por nenhum programa social, que são negras, devem ser acolhidas no espaço escolar. O foco específico na pessoa com deficiência, neste estudo, deve-se ao fato de ser uma área em que permanecem muitos desafios e dilemas, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

O objetivo da presente pesquisa é o de analisar as relações entre os princípios de inclusão social e educacional e as metas atribuídas pelo Governo brasileiro aos cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, e com a função social da escola brasileira, no período de 1988 a 2010.

A metodologia adotada foi o estudo da legislação educacional e de documentos oficiais, de âmbito internacional e nacional, particularmente, aqueles direcionados à formação de professores. No que diz respeito à inclusão educacional, o foco foi dado às pessoas com deficiência.

As razões e os desejos que sustentam este estudo estão relacionados ao desenvolvimento de reflexões iniciadas em outros

momentos de nossa trajetória intelectual e acadêmica, como a pesquisa de mestrado sobre a «relação teoria e prática» na formação inicial do professor, especificamente do profissional da área de Educação Física, no ano de 2000, e o exercício profissional no campo da formação de professores realizado nos últimos dez anos.

O conceito de «formação» tomado como paradigma desta pesquisa refere-se ao processo interativo e dinâmico de aprendizagem, situado em tempos e espaços limitados e precisos, que por sua vez fornece aos professores em formação meio para elaborar pensamentos autônomos que adquirem sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995).

Os debates e as políticas educacionais, na atualidade, têm privilegiado temas que representam novos desafios para a formação de professores, tais como, por exemplo, «inclusão», «diversidade», «diferença», «justiça», «cidadania» e «direitos humanos». Assim, a formação de professores, especialmente a partir dos anos oitenta, tornou-se o principal ponto de pauta de seminários, congressos, conferências, publicações, propagandas governamentais, políticas públicas de educação, ganhando espaços sempre mais significativos junto a organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) (GÓMEZ, 1995; FELDMANN, 2009).

Nesse quadro, muitos países constituíram comissões com vistas, não só a discutir, mas também a elaborar propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos e Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação de professores. Além disso, tinham também como objetivo responder à demanda de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, um direito legal e constitucional que não tem sido atendido.

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação, e até mesmo de exclusão, tanto na sociedade como também nos sistemas de ensino. A exclusão das pessoas com deficiência do acesso a serviços (saúde, habitação, alimentação, trabalho, por exemplo) que lhes garantam condições dignas de vida tem origens remotas, relacionadas ao contexto da organização econômica, social, política e cultural de cada sociedade, bem como ao conceito de homem e de educação que historicamente se transforma.

Nos séculos dezesseis e dezessete, no Brasil, por exemplo, as pessoas com deficiências eram abandonadas em espaços nos quais eram devoradas ou mutiladas por animais, ou mesmo eram encaminhadas para as Santas Casas de Misericórdia. Já no século dezoito quando ocorre um grande crescimento das cidades, e concomitantemente do número de crianças abandonadas ao ponto de superar a capacidade de assistência das Casas de Misericórdia, inicia-se a prática de abandonar os recém-nascidos em locais públicos. Nesse momento as crianças que apresentavam deficiências são relegadas às «rodas dos expostos»[24]. A partir do século dezenove, apesar das dificuldades, é preciso considerar algumas iniciativas de educação especial que começaram a ser desenvolvidas como a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente o Instituto Benjamim Constant, e três anos depois, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nessas instituições as crianças e jovens com deficiência eram inseridas, por apresentarem comportamentos dissonantes das expectativas dominantes na sociedade. Além disso, cabe considerar que numa sociedade pouco urbanizada e, ainda, apoiada no

[24] A roda dos expostos refere-se a um mecanismo tristemente famoso, utilizado para abandonar ou expor as crianças recém-nascidas e, com isso, evitar que fossem mortas ou devoradas por animais. Por isso, representava a maior esperança de sobrevivência para essas crianças, pois ali eram não só alimentadas, mas assistidas e muitas vezes instruídas para, em seguida, ao estarem aptas para enfrentar a vida, serem liberadas. Esse mecanismo foi utilizado na Europa desde a Idade Média e no Brasil é uma das instituições de mais longa vida, por ter sobrevivido aos três grandes regimes de nossa história: Colônia, Império e República, sendo extinta definitivamente na década de 1950 (LYRA; OLIVEIRA, 2011).

setor rural, tanto a educação popular quanto a das pessoas com deficiência não era considerado um motivo de preocupação por aqueles que governavam o País (JANNUZZI, 2006; TEZANI 2008).

O desconhecimento sobre as deficiências foi um dos aspectos que mais fortemente contribuiu para que as pessoas com algum tipo de deficiência, e assim por serem diferentes, fossem ignoradas e marginalizadas dos diferentes espaços sociais (MAZZOTTA, 2003). Devido aos estereótipos e preconceitos com que as pessoas com deficiência são tratadas, elas carregam consigo o estigma da incapacidade seja de ordem física, mental ou mesmo sensorial. Por isso, têm sido condenadas a conviverem com muitas dificuldades, e às vezes à impossibilidade, de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A mudança no que diz respeito ao *locus* em que deve ser realizada a educação da pessoa com deficiência ocorre principalmente a partir da aprovação de diversos documentos internacionais, de forma mais específica a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que reafirmam os direitos à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Especificamente em relação ao conceito de «inclusão», destaca-se o debate das políticas sociais a partir dos anos noventa do século passado. Em suas diferentes expressões (social, educacional, econômica, entre outras), a ideia de «inclusão» aparece acompanhada de uma aura de «inovação», «transformação», «mudança» «revolução». É como algo que poderia levar a superar a ordem social dominante e a dar respostas para a exclusão aí existente por meio da inserção de todos os indivíduos numa sociedade em que a diversidade teria deixado de ser uma exceção.

É nessa perspectiva que, ao final do século vinte, a UNESCO assume como sua prioridade promover discussões sobre a necessidade de

universalizar a Educação Básica de qualidade e criar uma política de educação que desse a todas as crianças a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos.

Desse modo, nos documentos e declarações internacionais, aprovados a partir da década de noventa do século vinte, os governos dos diferentes países são conclamados a dar prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos. O foco é a Educação Básica, tendo em vista atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

As novas exigências atribuídas à Educação Básica requerem a adequada formação profissional de educadores, como passa a ser enfatizado nos documentos e declarações internacionais. Nestes são reconhecidas as dificuldades de implementar políticas de inclusão escolar, principalmente quando são considerados aspectos de ordem estrutural, bem como o preparo dos professores para lidar com a heterogeneidade de alunos que passam a ter acesso à escola.

Nesse contexto, a formação de professores para atender à política de inclusão na Educação Básica tornou-se uma das prioridades das agendas internacional e nacional. Organismos internacionais, como BM e UNESCO, chegaram a reconhecer a exigência de formar um profissional capaz de mobilizar seus conhecimentos com vistas a responder às necessidades e aos desafios impostos pela educação inclusiva.

Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) reconhecem que a educação ofertada nas escolas apresenta graves deficiências. Assim, destacam a importância de assegurá-la como direito fundamental e universal, bem como salientam a necessidade de transformações nos sistemas de ensino, como também no perfil do professor. Entretanto, quais foram as condições apresentadas

para concretizar esse direito com sucesso, de modo a que todas as crianças possam ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade?

A inclusão social é compreendida como um conjunto de meios e ações que visam a oferecer aos diferentes segmentos sociais o acesso a bens e serviços (cultura, lazer, habitação, saúde, renda mínima, emprego, alimentação, educação) que lhes assegurem uma vida digna na sociedade, por meio da concretização de seus direitos, necessidades e potencialidades. É nessa perspectiva que a inclusao assume centralidade no mundo contemporâneo, sendo assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político. Nos diferentes países, as concepções de inclusão social e educacional têm sido adotadas como eixos norteadores das políticas públicas no âmbito da cultura, da política e de práticas inclusivas nos sistemas de ensino.

A dimensão legal, contudo, não assegura direitos, especialmente numa realidade em que a educação da pessoa com deficiência tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede a esse segmento social em nossas políticas sociais. Desse modo, se a legislação fundamental já está dada, resta fazer cumpri-la. Incluir não se restringe apenas a inserir uma criança ou jovem com deficiência numa escola ou sala do ensino regular, conforme estabelecem as leis. É preciso que lhes seja assegurado, pelo menos, um ambiente adequado para recebê-los e profissionais qualificados e aptos a exercer tal função.

A formação de professores configura-se como a base para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, nível de ensino considerado prioritário pela Conferência de Jomtien (1990), no sentido de

garantir a todas as pessoas, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA)[25].

Esta é a justificativa para centrar este estudo na formação de professores para atuar na Educação Básica, junto aos alunos com deficiência. Apesar da existência de muitos estudos sobre a inclusão e a formação de professores, em nível nacional e internacional, as razões que levaram à rápida adoção de termos como «inclusão», «inclusão social e educacional», bem como sobre possibilidades de se concretizar a escola inclusiva, ainda não foram suficientemente esclarecidas. Além disso, o estudo de conceitos e princípios de «inclusão social e educacional», em seus aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, é fundamental à compreensão não só do que está implícito na inserção da criança e do jovem com deficiência na escola regular, como também nas metas e diretrizes para a formação inicial de professores.

A delimitação temporal deste estudo relaciona-se ao fato de que o movimento de inclusão educacional se inicia nos países desenvolvidos na segunda metade dos anos oitenta do século vinte, embora de forma incipiente. Toma impulso nos países subdesenvolvidos na década de noventa do século passado e se fortalece em todos os países nos primeiros dez anos do século XXI. A partir desse período, a universalização da educação escolar de qualidade se torna uma exigência não só política, mas também econômica e social para as sociedades democráticas.

Outro aspecto considerado na delimitação temporal diz respeito ao fato de que, no cenário brasileiro, a marca principal do ano de 1988 foi a promulgação da atual Constituição Federal, também conhecida como a

[25] As necessidades básicas de aprendizagem foram definidas pela UNESCO, em 1990, e compreendem tanto a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, elementos esses considerados necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades e trabalhar com dignidade.

"Constituição Cidadã". Foi a sétima Carta Magna aprovada no país, desde a Independência (1822), e é considerada não só um divisor de águas entre a ditadura e a democracia, como também a mais completa, principalmente, no sentido de garantir os direitos à cidadania e a proteção dos interesses do povo brasileiro contra o arbítrio e o autoritarismo – adotando como cláusulas constituintes da Lei os princípios da igualdade, da liberdade e da justiça, e a alternância de poder. Tornou-se, desse modo, a base para a criação de um novo Brasil, de oportunidade e justiça social para todos.

Já o ano de 2010, marca o cenário brasileiro, com o término do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o qual, durante os oito anos de mandato, construiu e deixou para o país um inegável legado econômico, social, cultural, político e diplomático. Embora não tenha representado uma quebra radical das estruturas de poder que encontrou no país, as tentativas de responder a demandas dos segmentos sociais subalternos implicaram muitas tensões durante seu governo, o qual promoveu inúmeros programas sociais, tais como o «Programa Fome Zero[26]» e «Programa Universidade para Todos[27]» (PROUNI).

Considerando que o termo «inclusão» evoca o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas e do valor de todas as culturas, o tema aqui discutido foi orientado pelas seguintes questões:

---

[26] O «Programa Fome Zero» foi criado pelo governo federal brasileiro pela Lei nº 10.689/2003, em substituição ao Programa Comunidade Solidária, e consiste num conjunto de mais de trinta programas complementares cujo objetivo é o combate da fome e de suas causas estruturais. Suas ações são desenvolvidas a partir de quatro eixos articuladores: acesso aos alimentos, fortalecimento da agricultura familiar, geração de renda e articulação, mobilização e controle social. Disponível em: <http://www.fomezero.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2010.

[27] O PROUNI é um programa criado no ano de 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, tendo por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, para estudantes da rede pública com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos. As instituições que aderem ao programa recebem como contrapartida, a isenção de alguns tributos. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 nov.2010.

- Como compreender a emergência do conceito de inclusão no âmbito do Estado e da sociedade civil?

- Como compreender o ideário da inclusão numa sociedade marcada por processos de exclusão? É possível realizar a inclusão nessa sociedade?

- Como compreender o investimento, pela classe hegemônica, em programas de inclusão social e educacional direcionados para os segmentos da sociedade que historicamente estiveram excluídos do acesso a melhores condições de vida, como por exemplo, as pessoas com deficiência?

- Como explicar o processo de democratização da escola num contexto caracterizado pelo conceito de inclusão como acolhimento e aceitação da diferença?

- A partir do conceito de hegemonia de Gramsci como poderíamos compreender as concepções de inclusão social e educacional, difundidas amplamente no campo da educação?

- Quais os empecilhos (objetivos e subjetivos) que inviabilizam a inclusão e quais os elementos que a viabilizam no contexto brasileiro?

- Quais são os desdobramentos, prioridades e compromissos associados às concepções de inclusão social e educacional, no que diz respeito às políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, formuladas e implementadas no Brasil, no período de 1988 a 2010?

- A concepção de inclusão social, em específico a de inclusão educacional, tem sido capaz de assegurar a todas as pessoas, em específico as pessoas com deficiência, o acesso, a permanência e a terminalidade em uma educação de qualidade no Brasil?

A hipótese que norteou esta pesquisa foi a de que os princípios de inclusão educacional são incompatíveis com as metas dos cursos de formação docente e com a função social atribuída à escola brasileira, contribuindo para naturalizar as diferenças sociais e perpetuar as práticas de exclusão social e educacional.

A realização desta pesquisa teve o seguinte percurso de estudos:

A) identificação do aparecimento das concepções de inclusão social e educacional, e dos princípios que as sustentam (inclusão, diversidade, equidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania), nas políticas educacionais no período de 1988 a 2010;

B) identificação da perspectiva histórico-filosófica que fundamenta as concepções de inclusão social e educacional que orientou a formação profissional de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010;

C) análise da concepção de inclusão social e educacional nas políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010.

A apresentação dos resultados da pesquisa realizada foi estruturada em três capítulos, precedida pela presente Introdução.

Seguindo-se à Introdução, encontra-se o I Capítulo, no qual é explicitado o tema examinado, sua importância, as questões que suscita, bem como a organização metodológica do trabalho investigativo.

A análise dos princípios sobre a «diferença», que fundamentam o conceito de «inclusão», é realizada no Capítulo II. Aí, foram reconstruídos os referenciais que orientam o conceito de «inclusão social e educacional», seja do ponto de vista histórico, seja no confronto com outras fontes teóricas. Nesse capítulo, portanto, apresentamos o percurso teórico e

metodológico que nos permitiu responder às indagações relacionadas ao problema que pesquisamos.

No Capítulo III, é focalizada a emergência das concepções de inclusão social e educacional nas políticas públicas, abordando-se mais especificamente sua presença nas políticas para a formação de professores, investigando-se documentos internacionais e nacionais que tratam do tema.

Serão abordados, ainda, os vínculos entre concepções de inclusão social e educacional, e sua presença nas políticas públicas implementadas no Brasil, no período em estudo, bem como os obstáculos para realizar os objetivos de inclusão social e respeito à diversidade, proclamados nas políticas públicas nacionais para a formação de professores e para o atendimento das pessoas com deficiência.

Nas Considerações Finais, são retomados os aspectos que constituem o eixo de análise desta pesquisa, apresentando seus alcances e limites, bem como indicando novos percursos a serem trilhados para avançar o entendimento do tema.

CAPÍTULO I

O PROBLEMA DE ESTUDO, SUA IMPORTÂNCIA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

1. 1. O problema de estudo

Neste estudo, a «inclusão» é entendida como uma forma democrática de organização da sociedade que visa a garantir às diferentes formas da existência humana (pobre, rico, negro, branco, homem, mulher, pessoas com deficiência, pessoas não-deficientes) o acesso às condições objetivas para o desenvolvimento físico, cultural e econômico. Contudo, ele se limita à análise das políticas públicas nacionais para a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica, voltada para a inclusão das pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e intelectual) no ensino regular.

O interesse pela análise da concepção de inclusão social e educacional, presente nas políticas públicas, com recorte na formação inicial dos professores está relacionado ao nosso percurso acadêmico-profissional e com leituras realizamos sobre os referidos temas. Inicialmente destacamos como elemento motivador, para o desenvolvimento deste estudo, a realização de nossa pesquisa de mestrado concluída no ano de 2000, a partir da qual, observamos que, na última década do século passado, ocorreram mudanças substanciais nos campos econômicos, político, cultural, científico e tecnológico de todos os países.

Desse modo, no contexto atual, vivemos num mundo tecnologicamente globalizado, no qual prevalecem as dimensões econômicas e pragmáticas assim como os princípios da individualidade, da competitividade, do Estado mínimo, da máxima eficiência, produtividade e excelência de forma que as instituições de ensino são pressionadas, a cada vez mais, adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central para a definição de aspectos como: o conhecimento a ser transmitido; as formas de financiamento e gestão de suas atividades; bem como o perfil do egresso que se pretende formar.

Devido às mudanças que ocorreram nos campos econômicos, político, cultural, científico e tecnológico tanto a educação quanto a formação de professores tornaram-se aspectos cruciais das políticas públicas, pois a melhoria do sistema educacional e, conseqüentemente, da qualidade de ensino passou a ser considerada o meio principal para se garantir a formação de profissionais com capacidade de operar no mundo globalizado (LIMA, 2000).

Nossa experiência como docente em quatro Instituições de Ensino Superior (IES) foi outro aspecto que fortaleceu nosso interesse pelo objeto em foco.

Destacamos, assim, nossa atuação nos anos de 2000 e 2001 como docente nos cursos de Pedagogia, História, Matemática e Educação Física na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), na cidade de Itumbiara/GO.

Já no período de 2000 a 2002, atuamos como professora substituta no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E, nos anos de 2001 e 2002, ministramos disciplinas no Curso de Educação Física do Centro Universitário do Triângulo (UNITRI).

Atuar como professora naquelas três instituições de ensino nos possibilitou o contato com alunos de diferentes contextos e regiões, muitos dos quais já atuavam com o ensino. Os alunos nos relatavam os

desafios lançados pela inclusão bem como a insegurança e o despreparo que sentiam para desenvolver suas atividades no âmbito escolar, com crianças e jovens com deficiência, em situação de risco social, trabalhadoras, com problemas familiares e vítimas de violência.

A partir do segundo semestre de 2002, passamos a atuar como professora efetiva no Curso de Educação Física no Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG/CAC) e assumimos a Coordenação do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, no período de 2003 a 2007.

Nessa última instituição, ministramos a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, no 5º e 6º períodos do Curso de Educação Física e ao acompanharmos os alunos nas atividades de estágio verificamos, assistematicamente, que muitas escolas públicas, assim como os docentes, se encontram despreparados para lidar com a questão da inclusão relativa não só aos alunos com deficiência, mas também frente a outras singularidades da existência humana (etnia, gênero, raça, religião, crianças em situação de risco, crianças violentadas ou violentas, crianças trabalhadoras etc.), tanto no que se refere a aspectos físico-estruturais quanto teórico-metodológicos.

A opção por trabalhar com o universo das pessoas com deficiência foi motivada pelo fato de que, historicamente, nas relações entre os homens, no modo de produção capitalista, esse grupo de pessoas sempre foi discriminado e marginalizado (CARMO, 1991). Assim, esse segmento social foi tomado como referência para apresentar o problema da inclusão social do ponto de vista empírico.

Nas diferentes culturas, o tratamento dado às pessoas com deficiência foi marcado tanto por atitudes de tolerância, aceitação, apoio e assimilação quanto pelo de eliminação, menosprezo ou mesmo destruição. A maior atenção para esse segmento vem ocorrendo de forma lenta e

concomitante às alterações econômicas, políticas e culturais efetuadas em todo o mundo. Especificamente em relação à educação das pessoas com deficiência, a história evidencia que tem sido marcada por diferentes momentos histórico-conceituais, como a exclusão social, a segregação, a integração social e, mais recentemente, pela inclusão (CARMO, 1991).

O cenário da educação inclusiva se configura a partir da década de noventa do século vinte, ganhando relevo com a realização de duas grandes conferências (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990 e Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, 1994) que nortearão as políticas públicas em âmbito mundial, contribuindo para difundir o paradigma da inclusão social e educacional, bem como para assegurar à educação um novo e estratégico papel na sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

Além disso, a educação passa a ser considerada, em diferentes documentos internacionais e nacionais, como um elemento promotor da "redenção social", de forma que todos os grupos identificados como excluídos, marginalizados ou em situação de desigualdade social devem ter acesso aos serviços educacionais (GARCIA, 2004). Com isso, "[...] recoloca-se a importância estratégica da educação escolar que atinja todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional [...]" (CURY, 2005b, p. 4).

O tema da inclusão social e educacional merece ser debatido e enfrentado por todos aqueles que estão envolvidos com a educação (professores, pais, gestores e dirigentes educacionais), por diversos aspectos. Em primeiro lugar, a formulação e aprovação de documentos legais como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), contribuíram, sem dúvida, para a melhoria das condições da vida humana e a maior inserção dos diferentes segmentos sociais na escola e, em específico, das pessoas com

deficiência. Isso ocorreu porque aquelas políticas tinham como ideal realizar a educação para todos, o qual foi abarcado pelo Brasil na Constituição de 1988 e depois sistematizado nos documentos elaborados após a Declaração de Salamanca.

Em segundo lugar, no contexto nacional, vem ocorrendo um aumento progressivo das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Embora seja inegável a ampliação da educação, continuam persistindo muitos problemas, no que se refere, por exemplo, à formação do profissional que irá atuar na chamada escola inclusiva. Trata-se de uma formação que demanda, urgentemente, preparar as instituições escolares para se tornarem aptas a atender adequadamente esse segmento de alunos.

Finalmente, o histórico de exclusão de boa parte da população em nosso país mostra a necessidade de estudos que analisem as políticas públicas nacionais assentadas em concepções de inclusão social e educacional, voltadas para a formação inicial de docentes, focalizando seus princípios e suas finalidades, tanto no contexto internacional quanto nacional, com recorte naquelas direcionadas para as pessoas com deficiência.

Dada a importância da discussão das concepções de inclusão social e educacional, na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social e pela diversidade, consideramos relevante examinar o padrão de racionalidade/normalidade das políticas elaboradas até a década de 1980 do século passado, por entendermos que ele permanece nas atuais políticas públicas, elaboradas a partir dos anos 1990, e que têm como eixo a inclusão social e educacional. As políticas de inclusão social e educacional apresentam uma dificuldade de ordem epistemológica, e até mesmo prática, por desconsiderarem as inúmeras identidades culturais que constituem o meio social, esquecendo que a pluralidade é uma condição humana.

Tendo, nos últimos anos, nos voltado exclusivamente à formação inicial de professores para atuar na escola pública, pelo reconhecimento do direito da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade, este trabalho teve como questão central problematizar as concepções de inclusão social e educacional buscando verificar se os princípios e valores que as sustentam são compatíveis com as metas atribuídas, por meio das políticas públicas nacionais, aos cursos de formação de professores da Educação Básica e à função social da escola brasileira.

1.2. Inclusão social: abordagens teóricas e políticas

Estudos sobre a inclusão social e educacional, como por exemplo, de pessoas com deficiência, após muitos anos de exclusão, marginalização e esquecimento social deste segmento social, vêm ganhando maior freqüência no âmbito das pesquisas em diferentes áreas do saber. Têm não apenas a finalidade de refletir sobre os problemas que as circundam, mas também de produzir meios e condições que proporcionem a melhoria da qualidade de vida deste segmento da sociedade.

O objeto deste estudo é o de focalizar as concepções de inclusão social e educacional, presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência.

O termo inclusão social, aqui, se refere às ações públicas voltadas para os grupos de indivíduos como idosos, negros, ciganos, crianças que moram na rua, minorias étnicas e lingüísticas, pessoas com deficiência, que são excluídos ou têm um acesso reduzido aos bens materiais, educacionais, culturais e aos recursos econômicos. Privilegia-se a ação pública voltada a proporcionar a esses indivíduos a oportunidade e a

condição de serem incorporados à parcela da sociedade que não só usufrui desses bens, como também vive com uma adequada qualidade de vida, como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos que lhes permitem participar, de forma consciente, da vida política (MOREIRA, 2006).

As políticas públicas de inclusão examinadas neste trabalho são aquelas que estão na esteira das políticas públicas sociais, as quais compreendem o planejamento e a implementação, pelo Governo, de ações e projetos que ampliem as possibilidades de acesso de diferentes segmentos da sociedade a aspectos relativos à renda mínima, habitação, lazer, emprego e educação. Trata-se, portanto, de examinar políticas elaboradas como resposta às lutas reivindicatórias de diferentes grupos de indivíduos pelo acesso aos direitos sociais.

Os defensores do processo de inclusão social (SASSAKI, 1997; MOREIRA, 2006; EDLER CARVALHO, 2007; 2010) têm em vista promover mudanças nos planos social, econômico, político e cultural, com a finalidade de assegurar aos segmentos da sociedade que se organizam em torno de uma determinada identidade (negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais, ciganos, dentre outros) o acesso a direitos, como, por exemplo, trabalho, habitação, cultura, sufrágio universal e educação.

A inclusão educacional está enredada na inclusão social e também envolve a questão da garantia de direitos, de participação e de cidadania. Tem como princípio fundamental a realização de mudanças na escola para que todos aqueles que nela ingressam sejam beneficiados, independentemente de suas diferenças e necessidades educacionais. Contudo, a inclusão na escola tem especificidades, mesmo que esteja relacionada à questão mais ampla da inclusão social.

Falar em inclusão educacional remete, portanto, ao reconhecimento e à garantia de «direitos humanos», os quais, neste estudo, são considerados direitos inerentes a qualquer pessoa; são universais (por pertencerem igualmente a todos os membros da humanidade, além do limite territorial ou de qualquer singularidade social, racial, étnica, cultural, política ou econômica); são inalienáveis (dentro dos limites legais); indivisíveis e interdependentes (MUÑOZ et al., 2006). Por isso, a realização dos «direitos humanos» é algo desejável e um fim a ser perseguido. Contudo, a sua concretização requer concessões por parte de todos os segmentos de uma sociedade, o que implica, por sua vez, um jogo de preferências pessoais, de opções políticas e de visões de mundo.

Os «direitos humanos» caracterizam-se, segundo Bobbio (2004), por apresentarem duas grandes características. A primeira diz respeito à sua mutabilidade: eles se transformam no decorrer da história, devido a mudanças que ocorrem nas condições históricas, nas necessidades e nos interesses tanto do grupo dominante quanto do grupo subalterno, bem como dos meios para torná-los concretos.

Assim, os direitos declarados como absolutos, num determinado momento histórico, em outro podem ser limitados ou ampliados. Um exemplo de mudanças que ocorrem no âmbito dos direitos humanos são os direitos sociais, o direito à diversidade e à diferença, que passaram a ser proclamados com grande ênfase nos diferentes países e nos documentos legais internacionais mais recentes. Já a segunda característica dos direitos humanos se refere à sua diversidade, existindo direitos com pretensões diferentes entre si e até mesmo incompatíveis. Desse modo, há direitos que valem para todos os indivíduos indistintamente e em qualquer situação, como os direitos fundamentais, mas há também aqueles direitos que são antinômicos porque a efetivação de alguns deles impede a realização integral de outros (BOBBIO, 2004).

O exame dos documentos e textos internacionais e nacionais que tratam historicamente da fundamentação da inclusão educacional permitiu identificar a relação entre seus respectivos conteúdos e as políticas públicas implementadas no Brasil para reformar a educação, a partir da década de noventa do século passado. As políticas que interessam a esta pesquisa são particularmente aquelas dirigidas à formação inicial de professores para atuar com a inclusão no ensino regular, com ênfase nas pessoas com deficiência.

Os documentos focalizados neste estudo como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 - LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, mais especificamente aqueles direcionados para as pessoas com deficiências tais como a Resolução nº 02 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatizam a perspectiva de garantir oportunidades iguais a todas as pessoas para o acesso à Educação Básica, e mesmo à Educação Superior.

Tal ênfase se deve ao fato de afirmarem que, apesar de avanços no campo legal em relação à inclusão educacional, ainda permanecem problemas como o de acesso, a permanência na e a qualidade da escola na realidade educacional de vários países.

A existência de desigualdades sociais e de pessoas cujos direitos à educação é evidenciada na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), ao afirmar que a garantia da universalização do acesso à educação e a promoção da eqüidade tem como premissa superar as disparidades educacionais. Para superar as “disparidades” seria preciso, de acordo com a citada Declaração, que as nações assumissem o compromisso de não deixar nenhuma pessoa (pessoas com deficiência,

trabalhadores, ricos ou pobres, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e lingüísticas, dentre outros) ser discriminada no acesso à educação.

> **Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: 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**. [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4, destaque nosso).

Existem diversos aspectos que influenciam o acesso de todos à educação, tais como a rigidez das estruturas econômicas, a concentração da riqueza produzida, o progresso técnico, a desigualdade regional e social, a diferença entre as necessidades de aprendizagem manifestadas pelos vários indivíduos. O fato é que o sistema educacional ainda não conseguiu universalizar o acesso à educação, pois enfrenta dificuldades para associar e garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino básico, com qualidade, às pessoas afetadas pelas profundas desigualdades sociais, como é destacado no Plano Decenal de Educação (1993).

> [...] o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais. A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil (BRASIL, 1993, p. 33).

A asserção de que o sistema educacional não tem conseguido assegurar a todas as pessoas acesso à permanência na e conclusão da sua escolaridade com qualidade é reafirmada por Duk (2006) ao ponderar que, embora as reformas educacionais na América Latina tenham

promovido a expansão da Educação Básica, as desigualdades de oportunidades educacionais ainda são mantidas. Para a referida autora, os sistemas educacionais ainda não conseguiram dar respostas eficientes "[...] às diferenças sociais, econômicas, geográficas, lingüísticas, culturais e individuais [...]" (Ibid., p. 58) dos alunos. A conseqüência dessa incapacidade aparece numa elevada taxa de analfabetismo funcional, de repetência e evasão escolar na América Latina.

Esse é também o entendimento de Guimarães-Iosif (2009), para quem, não obstante a significativa expansão do acesso à escola, ainda são poucos os brasileiros que chegam a concluir a Educação Básica e prosseguir estudos no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Superior. A autora considera que existe uma demora do governo e de toda a sociedade em implementar políticas e ações voltadas para a educação dos brasileiros principalmente daqueles que historicamente foram marginalizados e expropriados de seus direitos.

A ausência de políticas nessa direção, para ela, contribuiu não só para o avanço das desigualdades sociais no país como também para "[...] a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, principalmente, do direito à educação de qualidade" (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 21). Para fundamentar seus argumentos, a autora utiliza dados estatísticos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que evidenciam a estreita relação entre a desigualdade social e a desigualdade educacional.

Segundo Guimarães-Iosif, os alunos da escola pública brasileira, em relação aos da escola privada, enfrentam maiores dificuldades para se manter e/ou concluir seus estudos, em virtude da repetência, evasão ou do envolvimento em situações de risco. Essa condição, para ela, se torna mais dramática quando estão envolvidas as crianças e jovens pobres,

índios, negros ou afrodescendentes das periferias de grandes centros urbanos.

A profunda pobreza e a desigualdade da população mundial levaram as organizações internacionais, tais como a UNESCO, a fixar, nos anos noventa do século vinte, várias metas a serem alcançadas até o ano de 2015, tais como a redução do número de pessoas que vivem em situação de pobreza extrema (menos de um dólar por dia), a garantia da educação primária universal, a eliminação da desigualdade por sexo na educação até o ano de 2005, a redução da mortalidade infantil e materna, o acesso universal aos serviços de saúde e a implementação de estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável em todos os países. A finalidade dessas metas é a de reverter a perda de recursos ambientais até 2015, devendo ser alcançadas por meio da implementação de estratégias para promover o crescimento econômico e a redução das desigualdades de renda; a superação das desigualdades baseadas no sexo, etnia, raça ou posição social; a igualdade entre os sexos; as bases políticas e jurídicas para um desenvolvimento inclusivo; a eliminação de barreiras sociais bem como o reforço do capital social dos pobres[28].

Com vistas à redução da pobreza, a UNESCO apresenta três frentes de trabalho: *promover oportunidades materiais* aos pobres no tocante a empregos, escolas, água, saneamento e outros serviços que sustentam a saúde e os conhecimentos essenciais para o trabalho; *facilitar a autonomia das pessoas* oriundas das classes pobres, através do fortalecimento da participação das mesmas nos processos políticos e nas decisões locais, bem como por meio da eliminação das barreiras sociais e institucionais que resultam de distinções baseadas no sexo, etnia e condição social; e ainda *aumentar a segurança* por meio de ações que

[28] Cf. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza – panorama geral (BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD), BANCO MUNDIAL (BM), 2001).

reduzam a vulnerabilidade das pessoas a riscos como catástrofes econômicas e naturais, doenças, incapacidade e violência.

Quanto ao desempenho da América Latina e do Caribe, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) realizou uma avaliação do alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Em relação ao primeiro objetivo, que é o de reduzir à metade (entre 1990 e 2015) a proporção de pessoas com renda inferior a US$1/dia, a CEPAL informa que ocorreu uma redução da pobreza na América Latina e Caribe em cerca de quatro pontos percentuais (de 22,5% para 18,6%) entre 1990 e 2004. Considera, porém, que o mencionado avanço foi menor do que o necessário para o cumprimento, no ano de 2015, daquela primeira meta do Milênio. Além disso, o progresso verificado em relação à primeira meta teria sido satisfatório no item referente à redução da fome e da desnutrição infantil, sendo possível aos países da região latino-americana cumprir a meta da erradicação da fome (CEPAL, 2010).

Já em relação ao segundo objetivo, que trata da garantia da conclusão de um ciclo completo do Ensino Fundamental até o ano de 2015, a região da América Latina e do Caribe apresentava, no começo dos anos noventa do século vinte, taxas líquidas de matrícula na Educação Básica superiores a 90%[29]. Os valores das taxas continuaram progredindo, de modo que vários países de desenvolvimento intermediário conseguiram garantir o acesso ao ensino fundamental de mais de 95% das crianças. Nos países de menor desenvolvimento o avanço das taxas foi mais lento, ocorrendo um ligeiro retrocesso em Honduras e no Paraguai.

Não obstante o alcance de níveis elevados de acesso da população à Educação Básica, superando até mesmo os de outras regiões em desenvolvimento, os países continuam enfrentando numerosos desafios

[29] Cf. CEPAL, 2010.

em matéria de educação, pois na região o ritmo de crescimento não é suficiente para universalizar a Educação Básica até o período previsto.

Se as tendências atuais persistirem, nenhum país alcançará a meta no ano 2015, nem mesmo os que conseguiram avanços um tanto maiores que os demais, como a Bolívia e o México. Mais de 6% das crianças da América Latina e do Caribe não completariam a educação básica em 2015. Em 10 países, de um total de 18, este índice estaria próximo de 5% (Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela). Em quatro países ele se elevaria a uma cifra entre 7% e 12% (Bolívia, Brasil, Paraguai e República Dominicana) e, em El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua, entre 18% e 31% dos meninos e meninas não completariam a educação básica (CEPAL, 2010, p. 4).

É neste cenário que são pensadas, no âmbito de cada país, ações e políticas públicas para ampliar a proteção aos grupos sociais subalternos, bem como a difusão da concepção de inclusão social[30] e educacional.

As políticas de inclusão são também públicas de caráter social. Começaram a ser implantadas nas últimas décadas do século vinte, em âmbito mundial, e abrangem questões como renda mínima, habitação popular, emprego e formação profissional. Além disso, constituem um tipo de resposta a aspectos que têm sido a base de muitos movimentos sociais, quais sejam: etnia, gênero, deficiência orientação sexual, entre outros temas que se inscrevem na história da luta pelo reconhecimento dos direitos de todas as pessoas e que expressam o embate vivido por diferentes forças e interesses sociais num determinado momento histórico. As políticas públicas dirigidas a esses segmentos da sociedade são apresentadas como solução, parcial ou total, para uma série de

[30] Cf. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001:** luta contra a pobreza – panorama geral (BIRD, BM, 2001).

problemas identificados como «exclusão social», «*apartheid* social», «marginalização social» (GARCIA, 2004).

Alguns termos que têm marcado os textos das atuais políticas públicas de caráter social são «inclusão», «sociedade inclusiva», «diversidade» (física, sensorial e sociocultural), «diferença», «eqüidade», «exclusão», «pobreza», «capital social», «proteção social», «necessidades básicas de aprendizagem», «necessidades educativas especiais».

O termo «inclusão» é recente na produção teórica especializada, ou mesmo em documentos relativos a políticas públicas, emergindo no início da década de noventa e tendo suas raízes ligadas ao próprio processo de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência[31] (SASSAKI, 1997; GARCIA, 2004; MENDES, 2006; BARROS, 2009).

Sassaki (1997) evidencia que é a partir de 1981 que o conceito de «inclusão» foi, de forma lenta, sendo definido por todas as pessoas, de todos os setores sociais, que participavam e acompanhavam a luta das pessoas com deficiência. Para o referido autor, o conceito relativo à sociedade inclusiva foi introduzido nos espaços especializados na discussão da deficiência, principalmente a partir de 1995, porém, hoje, tornou-se válido em outros espaços nos quais se encontram presentes pessoas com outras condições atípicas.

Sassaki (1997) menciona, ainda, que foi realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Copenhague, no período de seis a doze de março de 1995, a «Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social». Nesse evento, três temas centrais foram objetos de discussão: a erradicação da pobreza, a promoção do pleno emprego e da integração social. Da Cúpula resultaram dois documentos: a «Declaração de

[31] Conforme evidencia Bisseret (1971, 1979) termos como deficiente e deficiência são genericamente utilizados, sob várias denominações, nos diferentes períodos da história da humanidade, constituindo-se assim em uma palavra que sustenta um sistema de normas e de valores bem como de interpretações simbólicas da forma como as sociedades se organizam.

Copenhague sobre Desenvolvimento Social» e o «Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social», este último integrado por dez compromissos que os Governos signatários assumiram com vistas a promover o desenvolvimento social em seus países. Na ocasião, o Brasil apresentou relatório nacional elaborado pelo Governo com a participação da sociedade civil, no qual foram contemplados os temas centrais de Copenhague (BRASIL, 2000).

Aquele evento foi importante porque, primeiramente, de modo distinto das demais conferências da agenda social da ONU, realizadas na década de noventa do século passado, foi o primeiro grande encontro internacional cuja finalidade foi a de tratar o tema do desenvolvimento social. A abordagem desse assunto possibilitou aos governantes presentes, ou aos seus representantes, reconhecer a importância do desenvolvimento social e do bem-estar de toda a humanidade e dar prioridade para esses dois temas, a partir do século XXI. Um segundo ponto a ser considerado é que foi o primeiro grande evento a tratar do tema do desenvolvimento social num período "[...] em que o neoliberalismo, como alternativa "eficiente" ao chamado Estado-Providência, e o culto do mercado, como fator de regulação "natural" da convivência social, configuram a ideologia dominante em escala planetária" (ALVES, 2001, p. 181).

Ao firmarem a «Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social» (1995), os governos e os representantes dos países reconheceram e se comprometeram a elevar o desenvolvimento social em todo o mundo, com a finalidade de garantir a todo ser humano, principalmente àquele que sofre com a pobreza, o desemprego e a exclusão social, o exercício de seus direitos, a fim de que possa levar uma vida satisfatória (ONU, 2001).

Além disso, no relatório[32] da «Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social», a ONU menciona o conceito de «sociedade inclusiva» (SASSAKI, 1997). Trata-se de uma concepção, afirma Sassaki, segundo a qual a sociedade deve mudar e se basear no respeito aos direitos e às liberdades fundamentais de todas as pessoas, à diversidade cultural e religiosa, à justiça social e às necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, bem como à participação democrática e à vigência do direito.

No citado documento, portanto, a palavra «inclusão» foi relacionada às pessoas com deficiência, por se referir ao fato de que a sociedade (e em específico a escola) deveria se modificar e estar aberta às particularidades de todas as pessoas, indiscriminadamente, oferecendo-lhes condições e oportunidades iguais para realizarem seu potencial humano. Para alcançar esse objetivo, a escola deveria passar por uma reorganização e uma reestruturação do sistema comum de ensino.

Na atualidade, o termo «inclusão» agrega um número cada vez maior de grupos marginalizados que integram as fronteiras da exclusão social. Abrange não apenas a inserção de pessoas com deficiência aos distintos espaços sociais (escola, trabalho, lazer, cultura, política saúde), mas também diferentes segmentos da sociedade, vítimas de atos de segregação, os quais ocorrem ora por questões relativas ao sexo, ao gênero, à raça, à etnia, a cor, a diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, ora por aspectos religiosos, políticos, culturais, de saúde ou mesmo econômicos.

A «inclusão» implica em transformar as estruturas das instituições sociais para possibilitar a inserção de todos os indivíduos e, em específico, as pessoas com deficiência, que historicamente foram discriminados e que tiveram negados seus direitos como cidadãs (BARROS, 2009).

---

[32] Cf. **Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social**. Tradução por: Sperber S.C. Ltda. E Nikolaus Karwinsky. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1995.

No decurso do século vinte, o termo «inclusão» surge num contexto marcado pela crítica feita à modernidade por pensadores pós-modernistas[33] como François Lyotard (1986) e Boaventura de Sousa Santos (2009), dentre outros. São intelectuais que colocam em dúvida e questionam as metanarrativas, bem como no acesso e controle da realidade objetiva por meio do conhecimento e do método, o triunfo da razão, a educação baseada na missão cultural de uma elite como responsável por orientá-la. A respeito deste último aspecto, Bauman (2001) afirma que a classe dominante e administradora das empresas capitalistas, pelo menos por duzentos anos, não só dominaram o mundo como também delimitaram e restringiram as alternativas de trajetórias da vida humana, pois sua visão do mundo é que alimentava e dava substância ao seu discurso.

Lyotard (1986) e Santos (2009), por exemplo, apresentam críticas incisivas ao projeto moderno, afirmando que, apesar das inegáveis conquistas ocorridas nos campos da ciência e tecnologia, e que deveriam levar o homem à emancipação e liberdade, passou-se a exigir do mesmo "[...] sacrifícios imensos que, no limite, implicam a submissão total do ser humano [...]" (GOERGEN, 2001, p.18-19).

No centro das críticas feitas pelos autores pós-modernos ganha destaque, ainda, o fato de que o pensamento moderno ocidental "[...] salienta-se por sua capacidade de produzir e radicalizar diferenças [...]"

[33] Conforme afirmam Goergen (2001) e Freitas (2005), o termo 'pós-modernidade' é intrinsecamente conflitante e contraditório, pois abre espaço para um leque de discussões e questões tais como: já saímos da modernidade ou não? Já estamos na pós-modernidade? A pós-modernidade expressaria uma ruptura radical com a modernidade? A pós-modernidade seria uma mudança no interior da modernidade ou apenas um modismo com dias contados?. A partir dessa compreensão seria incoerente tratar a «pós-modernidade» ou «pós-moderno» como um movimento coeso e articulado, pois há nele variadas posições assumidas pelos teóricos que se auto-definem como pós modernos. Em face disso, neste estudo nos referiremos ao 'pós-modernismo' conforme este vem sendo tratado por autores como Lyotard (1986) e Santos (2009), isto é, como um fenômeno do tempo histórico atual que é marcado por incertezas em relação aos meta-relatos/meta-narrativas os quais dizem respeito aos grandes esquemas histórico-filosóficos de verdade e liberdade, história e progresso, razão e revolução, ciência e industrialismo criados na era moderna.

(SANTOS, 2009, p. 24), bem como por manter o monopólio de uma distinção e superioridade de determinadas culturas e/ou segmentos da sociedade em relação a outros.

A crítica pós-moderna tem importância porque não só chama a atenção para profundas mudanças na sociedade capitalista pós-industrial como, também, contribui para redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo. Além disso, enfatiza, concomitantemente, a política de diferença racial, étnica e de gênero, aspecto esse que favorece a abertura para a multiplicidade de vozes de outros grupos culturais e aposta na diferença como forma de resistência (GIROUX, 1993; GOERGEN, 2001). O principal objetivo da crítica feita pelos pós-modernos é a defesa de aspectos como a autonomia, a liberdade de escolha, a auto-afirmação do ser humano, bem como do direito de toda pessoa de ser e permanecer diferente (BAUMAN, 2001).

No âmbito das reflexões dos autores situados no campo do pós-modernismo, como, por exemplo, Santos (2009), são questionadas as noções de «identidade», de «universalidade», de «verdade» e de «normalidade». Tais noções, para ele, tomam como referência, em contraposição ao todo, uma experiência particular, um conjunto de valores, normas e conhecimentos que são desenvolvidos e que passam a atuar no sentido de naturalizar a relações sociais. Ao colocar em xeque aquelas noções, os autores pós-modernistas questionam, também, a prática, presente na sociedade, de difusão de uma cultura dominante de referência, que desconsidera o fato de que a realidade é diversa e que seus membros são diferentes em termos de classe, gênero, raça (HALL, 2000). Portanto, uma prática que sustenta existir uma forma natural de ser, tanto no âmbito da sociedade quanto do indivíduo, e que, por isso, trata e vê os demais modos de ser e de organização social como inferiores, primitivos, diferentes.

> […] Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. Existiendo una forma "natural" del ser de la sociedad y del ser humano, las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial o antológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a "superarse" y llegar a ser modernas (debido principalmente a la inferioridad racial) […] (LANDER, 2005, p. 24).

Nos países latino-americanos, o direito à educação, desde as primeiras ocasiões em que foi anunciado, referiu-se a explicações baseadas em aspectos como atraso e inferioridade cultural, deficiências e situações sociais adquiridas e/ou insuperáveis. É o que mostra Puiggrós (2010, p.18) ao enfatizar que os povos latinoamericanos "[…] tenían que adoptar el modelo de los países que habían triunfado. El derecho a la educación de nuestros pueblos se reducía a la sustitución de las propias culturas por la cultura dominante [...]".

Levando-se em conta a crítica feita à modernidade, o conceito de «inclusão» se fundamenta em valores humanitários universais e no acolhimento da diversidade social (BARROS, 2009), mostrando ser imperativo o reconhecimento da singularidade de cada segmento social (deficientes, idosos, mulheres, crianças, desempregados, homossexuais, etc) que tem lutado não só pela igualdade de direitos e deveres como também pela oportunidade de acesso aos fundamentos de uma vida digna (o que envolve o acesso à educação de qualidade, ao lazer, à habitação, à saúde, ao emprego, à alimentação e ao transporte), portanto, o direito a uma cidadania igualitária para todos.

Nesse contexto marcado pelas críticas pós-modernas a educação passa a ter um papel fundamental nas decisões tomadas pelo Estado, visando a garantir profissionais qualificados exigidos pelo modelo de desenvolvimento adotado, como também no que se refere à ideia de «inclusão». Isso porque uma das grandes questões que se impõe atualmente à sociedade é o desafio de promover e garantir a inclusão do

«Outro» nos diferentes espaços sociais. Uma tal garantia acarreta, como consequência, resolver problemas como o da discriminação racial, a dificuldade dos diferentes grupos sociais para conviverem com as suas diferenças (étnicas, de gênero, geracionais bem como as diferenças mentais e físicas).

O destaque dado pelas políticas públicas à questão da inclusão e a crescente abertura da sociedade para a diversidade, para o diferente, nas últimas décadas, se deve, em boa parte, à própria atuação dos diferentes movimentos sociais (negros, mulheres, gays, lésbicas, índios, migrantes, moradores de periferia urbana) (CASTELLS, 1999; HALL, 2000; HARVEY, 2001). Eles surgiram a partir dos anos sessenta e setenta, lutando pelo direito de acesso aos bens sociais necessários para garantir uma vida digna e participativa na sociedade, bem como o respeito pela diferença. Aqueles movimentos sociais se tornaram as principais fontes de resistência à exploração econômica, à dominação cultural e à repressão política (CASTELLS,1999). Conscientes de seus direitos no âmbito da educação, da saúde, da moradia e da terra, passaram a reclamar uma sociedade que não só rompesse com seus modelos de exclusão, considerasse a realidade intercultural e multiétnica (HALL, 2000).

Apesar do fortalecimento do discurso em defesa do direito à educação, bem como da proposição e difusão de políticas sociais fundamentadas ao reconhecimento da diversidade e das diferenças humanas, ainda existem formas segregacionistas no meio social (seja na escola, no mundo do trabalho, do lazer ou da cultura) que se realizam em detrimento da almejada «eqüidade» e implica a oferta de oportunidades diferenciadas com vistas à busca da igualdade (NOVAIS, 2005; BARROS, 2009).

Para Veiga-Neto (2010), a noção da «inclusão», nos últimos anos, juntamente às noções de «direitos humanos», «democracia» e «cidadania», tornou-se um imperativo o qual ninguém se arrisca a

contestar e questionar. Desse de modo, "[...] qualquer problematização que se pense fazer sobre as políticas e as práticas de inclusão logo é vista como uma posição autoritária, conservadora, reacionária [...]" (VEIGA-NETO, 2010, p. 14).

Os elementos apresentados até o momento mostram que as discussões realizadas em âmbito mundial, a partir aproximadamente dos anos sessenta em diante, sobre a situação dos indivíduos que não têm tido a possibilidade não só de participar de forma democrática da organização da sociedade como também de ter acesso às condições objetivas para o desenvolvimento físico, cultural, educacional e econômico passa a ser repensada pelos governos dos diferentes países. Tal fato dá origem a um intenso movimento de reformas políticas oriundas de orientações de agências internacionais como, por exemplo, o BM, que enfatizam a questão da igualdade de oportunidade, eqüidade e inclusão social e que vão atingir a estrutura dos diferentes serviços públicos, bem como a forma de gestão do Estado nos países em desenvolvimento (MARI, 2006).

A partir, mais especificamente, da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (1994) tem lugar a popularização dos termos «educação para todos», «eqüidade», «diversidade», «inclusão», «inclusão social» e «educação inclusiva». Tais termos passam a estar presentes na legislação relacionada às reformas sociais implantadas em diferentes países, a partir da década de noventa do século vinte. Eles contribuem para difundir o paradigma da inclusão social e educacional, bem como para assegurar à educação um novo e estratégico papel na sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal, bem como com a função de organizar meios inclusivistas de acesso ao e de permanência no ambiente escolar e social. Trata-se, portanto, de "[...] educar para as diversidades sociais, culturais, econômicas, étnicas, biológico-físico-sensoriais [...]" (ROSS, 2002).

Nesse cenário, as políticas educacionais atribuem à escola a finalidade de buscar orientar suas ações em consonância com o discurso da «inclusão», que tem como princípio a diversidade, como característica da existência humana, a democratização do ensino de qualidade e a igualdade de oportunidade para todos.

A chamada «educação para todos» (EPT) torna-se um imperativo no contexto das políticas econômicas e sociais neoliberais, elaboradas por organizações internacionais, assim como naquelas elaboradas no Brasil. A justificativa para tal imperativo, na educação, estaria, segundo a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), na sua importância fundamental para o progresso pessoal e social, para a superação da pobreza e das mazelas sociais, bem como por possibilitar à população exercer sua cidadania e adquirir conhecimentos e habilidades indispensáveis para se inserir no mercado de trabalho (SARDAGNA, 2007).

Assim, é implantada uma reforma no setor educacional brasileiro com a finalidade de melhorar a qualidade da educação oferecida em todos os níveis de ensino, estruturar um sistema educacional articulado em seus níveis e modalidades, reduzir o alto índice de analfabetismo e também para ampliar a oferta de vagas, possibilitando, com isso, universalizar o ensino e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

A finalidade daquelas mudanças propostas para a educação, segundo Oliveira, D. (2009), era, sobretudo, a de elevar a escolaridade da força de trabalho e a qualidade do ensino ministrado nas instituições educativas com a perspectiva de estabelecer condições que possibilitassem ao Brasil garantir sua competitividade, eficiência e produtividade, aspectos estes demandados pelo mercado e pelo capital.

Um dos pontos cruciais dessa reforma é a formação de professores, conforme apontam, por exemplo, os textos dos documentos legais

aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (1994). Nesses documentos, afirma-se que os professores constituem o recurso mais caro e poderoso para a melhoria da qualidade da educação, para o desenvolvimento das escolas inclusivas e, ainda, o meio principal para garantir a formação de profissionais com capacidade de operar no mundo globalizado. É nessa perspectiva que, no âmbito das políticas públicas do setor educacional, a partir da década de noventa do século passado, para fazer face ao contingente de alunos que ingressou na escola "[...] a reforma na formação de professores veio na seqüência da prioridade de universalização do ensino fundamental" (MAUÉS, 2003, p. 98).

Entretanto, a chamada «inclusão educacional» tem gerado uma confusão no papel desempenhado pelas instituições de ensino, as quais hoje, mais do que nunca, tiveram que construir mecanismos para responder às exigências sociais dos segmentos da sociedade até então excluídos do acesso à educação. Com isso, a escola tem assumido o papel não só de transmissora de um saber sistematizado e historicamente acumulado, como também de incluir socialmente os indivíduos que buscam nela ingressar, por meio do desenvolvimento de atividades de assistência pedagógica, social e psicológica, alimentação, segurança e qualificação para os postos de trabalho.

As políticas públicas fundamentadas na concepção da inclusão social e educacional, formuladas no Brasil a partir do final dos anos oitenta do século passado e implementadas na década seguinte, introduziram uma confusão de papéis dos sujeitos que atuam na escola, levando-os a se debruçar, por exemplo, sobre questões como segurança pública, emprego/desemprego, saúde, assistência social e alimentação. A escola passou a ser compreendida não só como espaço de ensino, mas, também, como lugar da promoção de justiça social, como elemento capaz de corrigir desequilíbrios presentes na estrutura social e econômica da

sociedade. Por isso, deveria atuar em áreas como distribuição de renda (por meio de programas sociais como Bolsa-Família e o ProJovem, entre outros) e políticas de saúde (por meio de participação na efetivação de certas políticas de saúde - vacinas, exames médicos - e alimentação - através da merenda escolar) (OLIVEIRA, D., 2009).

Paralelamente ao fato de a escola assumir novas funções, coloca-se em xeque a sua capacidade de exercer com competência o papel de sistematizadora e socializadora dos conhecimentos produzidos historicamente, oferecendo uma educação de qualidade para todos, por meio da organização de ações que contemplem as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência. A esse respeito, Carmo (2006) considera que, no contexto atual, parece existir uma contradição entre os objetivos e as metas que a sociedade espera que a escola alcance. Isso porque, embora a sociedade anseie que as instituições de ensino socializem e individualizem os alunos, bem como lhes ensine valores e conhecimentos hegemônicos, concomitantemente, respeitando os estatutos históricos, as habilidades, as capacidades e valores individuais de cada aluno, a instituição escolar ainda não conseguiu estabelecer a ponte entre os objetivos, interesses e as culturas conflitantes.

Apesar do discurso em defesa dos «direitos humanos», bem como da proposição e difusão de políticas sociais fundamentadas no reconhecimento da diversidade e diferenças humanas, o que se observa é a ocorrência, ainda, de formas segregacionistas no meio social (seja na escola, no mundo do trabalho, do lazer ou da cultura) em detrimento da tão almejada eqüidade, que implica a equiparação de oportunidades de acesso a recursos e oportunidades no meio social, assim como na distribuição de ganhos e perdas.

O objetivo presente nos documentos que trazem a concepção de inclusão de tornar acessível a todas as pessoas, independente de suas

habilidades e condições, os meios para a qualidade de vida digna colide tanto com a tendência excludente da dinâmica social quanto com a estrutura e organização do processo educativo. Ambas estabelecem critérios e conceitos que, apoiados em parâmetros estatísticos e comparativos, ou em peculiaridades da forma e/ou função das estruturas físicas das pessoas, acabam por instituir a desigualdade e separar o aluno «ideal» do «diferente» (FERREIRA, M.; FERREIRA, J., 2004).

Nesse quadro, ao mesmo tempo em que a escola busca desempenhar suas tarefas, a Universidade, responsável pela formação inicial e continuada dos professores, vem sendo criticada por ser considerada muito «teórica» e distante da realidade e das demandas das escolas, da sociedade e das novas exigências do mundo do trabalho. Além disso, a Universidade tem sido responsabilizada pelo despreparo dos egressos ao término de seus estudos, por não conseguirem obter sucesso durante seu percurso de formação e, com isso, os professores passaram a ser responsabilizados pelos problemas enfrentados no ambiente escolar, conforme destacam os autores Leão e Da Costa (2005), por exemplo. Essas são, entre outras, as razões pelas quais os professores tornaram-se o foco central de muitas das políticas implementadas no setor educacional, nos últimos anos, conforme veremos no Capítulo III, e passaram a ser mais diretamente responsabilizados pela aprendizagem e pelo desempenho dos alunos, bem como pelos problemas enfrentados no ambiente escolar.

Como exemplo do argumento de que os professores passaram a ter maior centralidade nas políticas públicas, encontra-se a matéria publicada na *Revista Nova Escola*, intitulada "A formação docente é prioridade para o ministério". Ali, o ministro da Educação, Fernando Haddad, aponta, dentre outros aspectos, para a necessidade das universidades públicas prepararem mais e melhores os professores para o Ensino Fundamental e salienta que a área da formação de professores é uma área de destaque

em investimento dentro da política do Ministério da Educação (MEC) (GROSSI; PELLEGRINI, 2008).

O tema da «inclusão», assim como o da «diversidade» (cultural, social, de gênero, de capacidades, etc.), «diferença», «educação para todos», «igualdade» e «direitos humanos», se constitui em um aspecto central das políticas públicas implementadas, principalmente no âmbito da educação e, mais especificamente, na formação de professores, como atestam, por exemplo, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais (1994), o Plano Nacional de Educação (2001-2011). A educação, assim, é tida como um fator que possibilita efetivar os direitos humanos que são consagrados em diferentes políticas internacionais e que têm sido acordadas nas políticas brasileiras.

Praticamente todos os documentos e textos, internacionais e nacionais, que tratam da fundamentação da inclusão educacional, baseados na justiça e no reconhecimento da igualdade básica dos seres humanos, enfatizam a necessidade de dar prioridade, nas políticas públicas educativas, aos grupos mais desfavorecidos e vulneráveis pela condição de pobreza, minorias étnicas, alunos com dificuldades de aprendizagem, pessoas com deficiência, mulheres, analfabetos maiores de quinze anos, dentre outros, com a finalidade de reduzir as desigualdades e proporcionar-lhes uma vida mais digna.

A análise sobre a concepção de inclusão social e educacional presente nas políticas públicas direcionadas para a formação de professores e dos princípios a ela associados (inclusão, diversidade, eqüidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania), com foco na inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, demanda a utilização de instrumentos conceituais e metodológicos que permitam estabelecer relações entre as ideias e os aspectos econômicos,

políticos e culturais que contribuíram para o surgimento dessa concepção e sua incorporação nas políticas públicas, de modo a apreender a interdependência entre todos os aspectos envolvidos no objeto, foco desta pesquisa, em seu movimento dialético. O referencial teórico que permitiu captar esse movimento foi o pensamento de Antonio Gramsci por meio, especialmente, dos conceitos de «hegemonia», «Estado», «sociedade civil» e o «princípio da unidade na diversidade». O referencial do pensador sardenho é rico e contribui para elucidar a situação de exclusão social em que vive uma grande parcela da população, exclusão que se expressa, também, no âmbito da educação pública, especialmente para as pessoas com deficiência, um dos aspectos abordado nesta pesquisa. Além disso, permite entender o papel fundamental dos professores no processo de formação de uma nova cultura.

1.3. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na combinação de duas ordens de estudos: a *qualitativa* e a *quantitativa*.

Do ponto de vista qualitativo, foram utilizados dois tipos de delineamentos que se interrelacionam, o estudo *bibliográfico* e o *documental*.

Entre os objetivos que conduziram a um estudo de caráter *bibliográfico* está a busca de informações, uma vez que em relação ao problema focalizado elas se encontram muito dispersas. A pesquisa bibliográfica abrangeu o universo de trabalhos teóricos desenvolvidos em campos como, por exemplo, o da filosofia, política, história, sociologia e antropologia, permitindo identificar contribuições de diversos autores sobre o assunto examinado (GIL, 1996). A pesquisa bibliográfica sobre o

tema da formação de professores e a inclusão educacional das pessoas com deficiência, políticas de inclusão social e educacional foi realizada a partir da consulta a livros, dissertações, teses, artigos em diferentes revistas e anais de congressos científicos nacionais e internacionais.

A pesquisa *documental*, por sua vez, embora se assemelhe à pesquisa bibliográfica, teve como diferença essencial a natureza da fonte de dados, pois valeu-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que poderiam ser reelaborados, conforme os objetivos da pesquisa (GIL, 1996). Assim, os documentos constituíram a fonte primária para coleta dos dados deste estudo, os quais foram obtidos por meio da consulta a *sites* do governo brasileiro e de organismos internacionais.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), dentre as várias razões para o desenvolvimento de uma pesquisa com base em documentos, está o fato de esse material permitir obter informações úteis para ampliar o conhecimento de aspectos macrossociais, demográficos e sócio-econômicos, ideológicos e culturais, bem como analisar mudanças sociais e o desenvolvimento histórico de fenômenos sociais.

Para Lüdke e André (1986) a pesquisa que tem como base para coleta de dados 'documentos' se constitui em uma abordagem valiosa, pois possibilita não só complementar informações, mas, também, desvelar aspectos novos de um problema ou tema de estudo. Essa é também a avaliação de Flick (2009), quando discute a utilização de documentos como fonte de dados, salientando que eles não se configuram apenas como uma simples representação dos fatos ou da realidade, mas são um meio de comunicação e são produzidos (por alguém ou por uma instituição) visando ao alcance de objetivos específicos. A opção pela análise de documentos deve levar em conta o conteúdo, o contexto, a utilização e a função dos mesmos, pois eles possibilitam apreender a construção de um evento ou processo a partir de uma versão específica e, normalmente, mais ampla.

O estudo de *documentos* relativos às concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência se configurou de singular importância para a apreensão das diretrizes oficiais, concepções, justificativas e fundamentação que norteiam a implementação da política de inclusão, pois os documentos elaborados em âmbito internacional e nacional é que passaram a orientar as ações não só governamentais em cada país, mas, também, numa perspectiva micro, no âmbito dos cursos de formação de professores e na prática pedagógica dos mesmos.

Quanto às informações *quantitativas*, foram considerados dados censitários educacionais e indicadores de matrículas referentes às pessoas com deficiência, bem como, em relação ao número de professores que atuam na Educação Básica, o número daqueles que atuam na Educação Especial, o nível de formação dos docentes e o número daqueles que possuem ou não curso específico para trabalhar com alunos com deficiência. Esses dados foram obtidos a partir de duas fontes: os dados estatísticos educacionais do Censo Escolar, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação (INEP/MEC); e o levantamento junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), por meio da Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais/Superintendência de Informações Educacionais/Diretoria de Informações Educacionais (SI/SIE/DINE) e do Centro de Referência Virtual do Professor (CRVP).

O percurso metodológico envolveu quatro etapas:

a) identificação, seleção e organização dos documentos;

b) sistematização dos dados (quantitativos e qualitativos);

c) a elaboração de categorias a serem analisadas;

d) análise dos dados.

A seguir serão detalhadas cada uma das quatro etapas.

a) Primeira etapa – identificação, seleção e organização dos documentos.

O *corpus* de documentos analisados foi constituído por documentos de âmbito internacional e nacional que tratam das políticas púbicas nacionais para a formação inicial dos professores, formuladas e implementadas no período de 1988-2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência.

Para o processo de seleção das fontes de informações que compuseram o *corpus* da pesquisa, foram considerados, além dos critérios da delimitação temporal e da natureza dos documentos, aspectos relativos à autenticidade (refere-se à questão de o documento ser primário ou secundário), credibilidade (diz respeito à confiabilidade do produtor do documento e se o mesmo não apresenta erros ou distorções) e significação (relativo ao significado social do documento) (FLICK, 2009).

Considerando a natureza dos documentos, foram selecionados para este estudo, constituições, declarações, projetos, leis ordinárias, decretos, planos, bem como relatórios e informes produzidos no período estabelecido para estudo.

No contexto internacional, foram selecionados os seguintes documentos:

1. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990);

2. ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena (1993);

3. UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994);

4. UNESCO. Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir (1996);

5. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Marco Referencial de Ação Prioritária para Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior (1998);

6. UNESCO. Marco de Ação de Dakar (2000);

7. UNESCO/OREALC. Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (2002).

No âmbito nacional, as fontes consultadas foram:

1. BRASIL. Constituição Brasileira (1988);

2. BRASIL. Plano Decenal de Educação (1993);

3. BRASIL. Portaria nº 1.793/1994 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências;

4. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial (1994);

5. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN

n.9.394/96);

6. BRASIL. Resolução nº 2, de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001);

7. BRASIL. Plano Nacional de Educação (2001- 2011);

8. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002);

9. BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007);

10. BRASIL. Decreto nº 6.755/09 que institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2009).

A busca dos documentos resultou em um total de sete documentos internacionais e dez documentos oficiais do Brasil, disponibilizados em sites oficiais do MEC, da UNESCO e da ONU.

Para além do *corpus* de documentos selecionados para análise complementamos, os dados por meio da leitura de outras fontes documentais, apresentados no quadro abaixo.

1. CEPAL. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade (1992);

2. BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. (1995);

3. CEPAL. Equidad, desarrollo y ciudadanía (2000);

4. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(2006);

5. UNESCO – OREALC. Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos (2007);

6. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);

7. BRASIL. Conferência Nacional da Educação Básica – documento final (2008);

8. BRASIL. Decreto n. 6.494, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo;

9. BRASIL. Conferência Nacional de Educação – construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação - documento final (2010).

Para apreender e explicitar o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares foram consultadas as informações constantes da base de dados do INEP/MEC, bem como da SEEMG/SI/SIE/DINE e do CRVP do Estado de Minas Gerais. A escolha do referido Estado se deu de forma aleatória. Desse modo, foram solicitados dados como, por exemplo:

A. Número de professores que atuam na Educação Especial, por dependência administrativa (rede de ensino federal, municipal, estadual e privada);

B. Nível de formação dos professores (Ensino Fundamental, Ensino Médio; Ensino Superior);

C. O número de professores com e sem curso específico para trabalhar com alunos com deficiência, por dependência administrativa e tipo de atendimento;

D. O número de escolas que ofertam educação inclusiva ou Especial por dependência administrativa;

E. Número de alunos com deficiência matriculados nas escolas por modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional (básico e técnico nas escolas).

A identificação e seleção dos documentos foi seguida da sua organização cronológica, da sua distribuição em dois grupos (internacional e nacional) e da elaboração de um quadro no qual foram descritos, organizados por décadas, com suas disposições gerais e status no contexto internacional e nacional (Anexo 1).

Os documentos relativos à pesquisa foram classificados em dois grupos. O primeiro deles foi denominado «documentos de natureza normativa», por apresentarem como característica o *status* de lei e, portanto, a função de regulamentar a vida social. Referem-se aos documentos que determinam normas e procedimentos a serem seguidos pelo sistema de ensino (GARCIA, 2004; SILVA, 2009). Já o segundo grupo, é constituído por «documentos de caráter orientador», pois foram produzidos com a finalidade de estabelecer interlocução com a sociedade, no que diz respeito a ideias, concepções no campo da educação e que podem ou não ser acatadas pelas instituições de ensino (GARCIA, 2004; SILVA, 2009).

b) Segunda etapa – sistematização dos dados.

A referência para organizar, descrever e analisar as informações relativas ao aparecimento das concepções de inclusão social e educacional, e dos princípios que as sustentam (inclusão, diversidade, eqüidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania), nas políticas educacionais formuladas no período de 1988 a 2010, foi o modelo desenvolvido por Cabral (2010), com base no qual foi elaborado o protocolo, contendo os itens abaixo especificados, com a finalidade de sistematizar os dados a serem apresentados no Capítulo III.

A. Identificação do documento (constando de categorias como a especificação do tipo de documento (constituição, lei, decreto ou resolução); o número do documento (lei n°, decreto n° etc.); a data em que o documento foi publicado; o nome do documento; o assunto especificado pelo próprio documento; e, ainda, o responsável pela publicação);

B. Estruturas Políticas e Econômicas (relativo a dados sobre a contextualização econômica e política da temática do documento);

C. Direitos e Garantias Individuais a Todos os cidadãos (correspondendo às informações sobre os direitos que são garantidos aos cidadãos na legislação);

D. A Educação Escolar no País (relativo a dados sobre os objetivos, princípios da educação);

E. Formação de professores (relativo a dados que tratem da perspectiva de formação proposta, orientações, objetivos e princípios norteadores do processo de formação);

F. Política de inclusão (referente à perspectiva histórico-filosófica que orienta o ideário de inclusão social e educacional; conceito de inclusão; como são anunciados temas como inclusão social e educacional, equidade, diferença, diversidade; desdobramentos, prioridades e compromissos da política; coerência/inter-relações das políticas de formação profissional frente às políticas de inclusão social e educacional).

c) Terceira etapa – referencial teórico e análise dos dados.

O caminho escolhido para realizar as análises aqui apresentadas partiu de uma opção teórico-metodológica que concebe o real como uma totalidade concreta, a qual sofre a influência de determinações, mediações e particularidades que estão interconectadas. A realidade social é compreendida como processo histórico, desenvolvido por meio das lutas de classes, sendo intrinsecamente contraditória e em constante transformação, cuja direção depende da correlação de forças sociais.

O referencial teórico que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi o pensamento de Antonio Gramsci, pois suas reflexões são atuais, tendo em vista que têm como tema central "[...] o capitalismo do século XX, suas crises e contradições, bem como a morfologia política e social gerada por essa formação social [...]" (COUTINHO, 1998, p.16).

Gramsci elaborou conceitos, como o de hegemonia, que possibilitam realizar análises sobre as relações entre as classes, tanto no terreno da economia quanto no da cultura e da política. Sua teoria sobre o Estado e a sociedade valoriza o campo da cultura não apenas como forma de dominação, mas também de conhecimento, pois, para ele, as concepções de mundo são um terreno contraditório que permitem tanto a dominação quanto a conscientização. Em Gramsci, a compreensão de uma forma de

pensar somente pode ser feita no quadro da história, que possibilita explicar "[...] qual foi a elaboração que o pensamento sofreu no curso dos séculos e qual foi o esforço coletivo necessário para que existisse no nosso atual modo de pensar [...]"(GRAMSCI, 1978, p. 15).

Os conceitos de Gramsci sobre «hegemonia», «Estado», «sociedade civil», e o «princípio da unidade na diversidade» contribuíram para explicar a formulação de ideias sobre inclusão social e educacional e os princípios a ela associados (inclusão, diversidade, eqüidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania).

Com base nesses conceitos esta pesquisa procurou identificar os nexos entre os elementos histórico, teórico e político, ou seja, relações que estão implícitas na constituição das políticas internacionais e nacionais, assentadas nas concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas de formação inicial de professores, direcionadas para a pessoa com deficiência.

Esses conceitos teóricos foram fundamentais, ainda, para a análise da relação igualdade-diferença-desigualdade, universal-diverso que está relacionada à reflexão sobre a *unidade na diversidade*, referência do método dialético desenvolvido por Marx na obra *O capital* (2010), cujo método se inspira na lógica dialética proposta por Hegel, retomado posteriormente por Gramsci, e que permite apreender a contradição interna dos fenômenos como o elemento que gera a transformação recíproca entre os contrários[34], a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro, a luta de classes como o elemento explicativo da história e, por conseguinte, a superação das desigualdades sociais.

[34] Os «contrários» são aspectos, forças da realidade objetiva cujos sentidos de transformação são opostos, porém inseparáveis, de modo que a dialética os apresenta em uma unidade indissociável (CHEPTULIN, 2004; CURY, 1995).

CAPÍTULO II

UNIDADE NA DIVERSIDADE:

DIALÉTICA DA IGUALDADE E DAS DIFERENÇAS SOCIAIS

O presente capítulo tem como objetivo analisar a «diferença» como problema teórico, pois a ideia de inclusão social supõe a «inclusão» de diferenças, de seres sociais que se organizam como «diferentes». A análise do problema possibilitaria compreender os princípios sobre a diferença que fundamentam o conceito de inclusão social.

Desse modo, constituindo o referencial teórico desta pesquisa, a relação dialética entre igualdade e diversidade é a referência mais rica para explicar a diferença sem desigualdade e a diferença como desigualdade, propiciando identificar noções de igualdade que fundamentam as concepções sobre a inclusão social, presentes nas políticas públicas educacionais no Brasil.

A relação entre a igualdade e a diversidade que expressa a «unidade na diversidade» é um princípio dialético, abordado por Marx (2003), mostrando que a unidade (igualdade) na diversidade (diferença) não é a mesma coisa que desigualdade.

Do ponto de vista metodológico, a noção de «unidade na diversidade» é abordada por Marx (2003) numa das raras passagens de sua obra em que se detém na análise do método na economia política. Sua preocupação é a de examinar a elaboração do conceito, questão muito discutida nas ciências humanas – e nas ciências da natureza –, uma vez que se trata de uma *generalização* elaborada com o objetivo de compreender a realidade e afirma que o concreto é «síntese de múltiplas

determinações», é unidade na diversidade. Sem categorias, sem conceitos, não se pode entender a realidade. O conceito, por ser generalização, é unidade. A realidade, por sua vez, é diversidade, multiplicidade. O conceito não é o real, mas deve permitir apreender o real em sua diversidade. Como tal, o real é para o pensamento, segundo Marx (2003, p. 248), um "[..] resultado e não um ponto de partida". Mas o real é também o "verdadeiro ponto de partida da observação imediata e da representação [...]" da realidade.

O ponto de partida para a formulação do conceito é a admissão de que existe uma racionalidade no aparente caos com que se nos apresenta a realidade. E por racionalidade se entende uma lógica, algo que pode ser explicado. Contudo, a apreensão da lógica do real, a sua racionalidade, se realiza com base no método, o qual está no plano do sujeito e da sua capacidade de elaborar conceitos. E o conceito é generalização, é unidade. É o plano do pensamento. No que diz respeito ao ser, ao objeto, ao plano da realidade, encontra-se a diversidade, o múltiplo, o concreto.

O fato de o conceito ser generalização e o concreto ser multiplicidade não quer dizer que não exista uma relação entre o racional e o real. E quando trata dessa relação, Marx tem presente, sem sombra de dúvida, suas leituras sobre a dialética em Hegel.

Quando focaliza a elaboração do conceito, Marx mostra como os economistas partiram do "todo vivo", mas, progressivamente, através de análises, chegaram a "relações abstratas", portanto, a generalizações.

> [...] Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos Estados; mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que estes fatores foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que, partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca se elevavam até ao Estado, as trocas internacionais e o mercado mundial. Este segundo método é evidentemente **o método científico correto**.

> O concreto é concreto ser a **síntese de múltiplas determinações,** logo, **unidade da diversidade**. É por isso que ele é para o pensamento um **processo de síntese**, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da **representação.** O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 2003, p. 247-248, grifo nosso).

Retomando o texto de Marx acima citado pode-se afirmar como processo de síntese, "[...] a *representação plena* é volatilizada numa determinação abstrata [...]"; como *representação* (conceito) "[...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento [...]" (MARX, 2003, p. 248). A generalização é, portanto, a reprodução do objeto, em sua multiplicidade, por meio do pensamento. Por isso, como realça Marx, é «unidade na diversidade».

> [...] a totalidade concreta, enquanto totalidade – de - pensamento, enquanto concreto – de – pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo – de - pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático. Antes como depois, o objeto real conserva a sua independência fora do espírito; e isso durante o tempo em que o espírito tiver uma atividade meramente especulativa, meramente teórica. Por consequência, também no emprego do método teórico é necessário que o objeto, a sociedade, esteja constantemente presente no espírito como dado primeiro (MARX, 2003, p. 248-249)

Para explicar o vínculo entre pensamento e ser, conceito e realidade, sujeito e objeto, Marx apresenta como exemplo a categoria "trabalho geral", elaborada por Adam Smith (Ibid., p. 251). Trabalho geral é um conceito, uma generalização. É «unidade na diversidade». Entretanto, Marx considera que o conceito de trabalho geral não é somente o resultado mental – racionalidade, abstração – de uma totalidade concreta de trabalhos diversos. O conceito de trabalho geral também se encontra

na própria realidade. É uma abstração que possui sentido na medida em que realça os elementos comuns – diversos e iguais – existentes nas múltiplas formas de trabalho. Marx afirma que apenas foi possível formular o conceito de trabalho geral quando a sociedade alcançou um tipo de organização na qual o trabalho se converteu num meio para criar riquezas em geral: existe uma diversidade de trabalhos reais, mas nenhum deles é preponderante.

O conceito de trabalho geral corresponde, assim, a uma realidade na qual existe uma gama variada de trabalhos (industrial, comercial, agrícola) e nenhum deles predomina, embora todos apresentem um caráter comum. Isso ocorre na sociedade capitalista, quando todos os trabalhos são igualados (tornam-se equivalentes), o que não ocorria nas organizações sociais historicamente precedentes. No momento em que, no plano do objeto, da realidade, todos os trabalhos são igualados, emerge no plano do sujeito, da razão, o conceito de "valor-trabalho", segundo o qual o valor de uma mercadoria corresponde, em substância, à quantidade de trabalho socialmente necessária à sua produção.

> Somente quando a sociedade superou formas de diferenciar, em termos de desigualdade (hierarquias), o valor do trabalho humano, a concepção de "igualdade", implícita na troca de mercadorias (o valor trabalho) foi desvendada. Aqui, afirma Marx, a diversidade de trabalhos supõe a igualdade, pois são "[...] expressões indiferentes do valor de troca que o dinheiro pode adotar [...]" (MARX, 2003, p. 377).

A igualdade do valor do trabalho humano, o "valor-trabalho", como conceito, emerge no contexto de discussão da igualdade social como princípio que se opõe à desigualdade natural entre os seres humanos, concepção de mundo prevalecente na Idade Média.

Segundo Marx, a desigualdade das rendas é um aspecto inerente ao regime de trabalho assalariado presente no capitalismo, o qual trata a força de trabalho humana como mera mercadoria a ser comprada por um patrão, por um determinado salário. O salário, por sua vez, deve cobrir o

sustento básico para manter o corpo do trabalhador e, também, algumas necessidades determinadas socialmente, que o mantenham relativamente contente e aumentem o crescimento econômico. Como os diferentes tipos de trabalho demandam diferentes níveis de educação e qualificação, assim também os salários deverão ser distintos entre as diferentes categorias dos trabalhadores, correspondendo ao tempo de trabalho gasto para elevar a qualificação da força de trabalho.

A análise de Marx (2003) sobre o método na economia política é, assim, rica de indicações para a compreensão da igualdade não como identidade, mas como diferença. Como algo pode ser igual a outro algo, sendo que são diferentes e não idênticos?

A resposta a essa questão, na análise de Marx sobre o capitalismo, aparece quando ele trata da mercadoria. As trocas acontecem entre mercadorias diferentes e não entre mercadorias idênticas. O que é a troca entre mercadorias diferentes? É justamente o estabelecimento, na realidade, da igualdade do diverso. Na troca, mercadorias diferentes se tornam iguais, *equivalentes*. Marx (2003) aplica o método da economia política para explicar a teoria do valor trabalho e mostra como duas mercadorias *idênticas* não podem achar seu equivalente (sua igualdade) no mercado. Somente duas mercadorias *diferentes* podem ser comparadas (igualadas) na troca, considerando sua forma relativa e sua forma equivalente. A questão do idêntico aparece quando Marx (2003) acentua que não é possível expressar o valor do tecido em tecido, mas apenas com relação a outra mercadoria, o diferente:

> A forma relativa do valor e a forma de equivalente se pertencem uma a outra, se determinam, reciprocamente, inseparáveis mas, ao mesmo tempo, são extremos que mutuamente se excluem e se opõem, pólos da mesma expressão de valor. Essas formas são aplicadas a duas mercadorias diferentes, sempre que a expressão do valor as relacione uma com a outra. Não posso, por exemplo, expressar em linho o valor do linho. 20 metros de linho = 20 metros de linho não é nenhuma expressão de valor. A igualdade aí tem outro sentido: 20 metros de linho não são mais que 20 metros de linho, uma quantidade determinada do valor-de-uso, linho. O

> valor do linho só pode ser expresso relativamente, isto é, em outra mercadoria. A forma relativa do valor do linho pressupõe, por isso, que alguma outra mercadoria se contrapõe ao linho como equivalente. Por outro lado, essa outra mercadoria que figura como equivalente não pode achar-se, ao mesmo tempo, sob a forma relativa do valor. Não é ela que expressa seu valor. Apenas fornece o material para a expressão do valor da outra mercadoria (MARX, 2010, p. 70-71).

A metodologia adotada por Marx (2010) para explicar o conceito de trabalho em geral e o de valor trabalho, que se expressam na mercadoria, contribui para a compreensão da igualdade não como igualdade do idêntico mas como igualdade que se realiza na diferença.

A reflexão de Marx (2010), cujo eixo teórico é a «unidade na diversidade», abre possibilidades para constituir uma chave de leitura sobre a noção de igualdade na diferença, rompendo com a ideia comum de que a igualdade é o idêntico. Essa abordagem teórica e metodológica, todavia, não tem sido discutida no âmbito das formulações hoje predominantes sobre a questão da diferença.

O problema da diferença ganhou destaque especial no campo das ciências humanas, principalmente com os movimentos sociais da segunda metade do século passado. Na atualidade, o debate sobre a diferença se intensificou e existem muitas e diversificadas correntes de abordagem do tema, relacionadas à constituição da diferença, à luta pelo reconhecimento da diferença e às políticas para afrontar o problema da diferença.

Uma análise dos novos movimentos sociais que merece destaque, pela sua tentativa de conceituar a diferença social e encontrar categorias que permitam compreender a luta pelos direitos que se inicia na segunda década do século vinte, é a do sociólogo Wieviorka (2001)[35]. O autor tem como objetivo examinar como a questão da diferença é tratada no campo das ciências sociais e considera relevantes três tipos de abordagens sobre

[35] WIEVIORKA, M. **La différence**. Paris: Les Éditions Balland, 2001, 201 p. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/contemporains/wieviorka_michel/la_difference/la_difference.htm>. Acesso em: 08 abr. 2010.

o tema: a que estuda os sujeitos que demandam uma identidade cultural; a que propõe soluções para o tratamento político das diferenças culturais constituídas; a que indica a prática do multiculturalismo para os problemas da diferença cultural. Para ele, a emergência do problema da diferença, a partir dos movimentos sociais dos anos setenta, oitenta e noventa, representa o ponto de inflexão da entrada "[...] numa nova era na qual inventamos e inventaremos mais e mais frequentemente nossas identidades [...]" (WIEVIORKA, 2001, p.36).

Wieviorka (2001) identifica duas ondas nos movimentos sociais da segunda metade do século vinte: a dos anos setenta e a dos anos oitenta e noventa. A primeira onda, a dos anos setenta, impõe levar em consideração o "reconhecimento cultural em sua especificidade"; já a segunda, mostra que "[...] não seria possível dissociar por muito tempo e completamente essas demandas de reivindicação de caráter social [...]"(WIEVIORKA, 2001, p. 42). Para ele, são demandas que levam a admitir o vínculo entre diferença e exclusão, pois, como explica, não há diferença sem inferiorização e sem dominação.

Nos anos sessenta do século passado, o movimento estudantil (o 68 da França, da Itália, por exemplo) representou um momento de ruptura com um tipo de organização social, dando lugar a "novos movimentos sociais", que levaram à cena pública novos sujeitos sociais, além do movimento operário. Já no final do século vinte, os novos movimentos sociais apresentam como especificidade demandas por "identidade" no campo da cultura. É o caso de movimentos como o de mulheres, de homossexuais, que reivindicam identidade de gênero, ou os que reivindicam identidade regional ou nacional, bem como movimentos de doentes, de deficientes e outros semelhantes, que procuram dar visibilidade e assumir publicamente estigmas degradantes, até então inibidos e escondidos.

Essa foi uma primeira onda de movimentos sociais, segundo a classificação de Wieviorka (2001), cujo desenvolvimento não se deparou com grandes obstáculos nem com resistência política ou ideológica. As maiores resistências partiram da esquerda, que considerava os novos movimentos sociais uma ameaça à luta de classes, pois fragmentava a "luta maior" – pela derrubada do capitalismo – em lutas "menores", sem significação política.

A primeira onda, de acordo com Wieviorka (2001), apresenta uma imagem de afirmação cultural sem nuanças e, socialmente, pouco demarcada ou diferenciada. Corresponde, para ele, a identidades que reivindicam o seu reconhecimento, sendo difícil caracterizar seus atores em termos sociais, a não ser muito vagamente e de modo indeterminado. Tem como principal característica a busca pelo reconhecimento cultural em suas especificidades.

A segunda onda, continua Wieviorka (2001, p.46), é a dos movimentos sociais dos anos oitenta e noventa, cujas reivindicações se transformam e ganham um caráter social mais claro. Seus atores se identificam com setores dominados ou excluídos, fazendo uma forte associação entre a dimensão cultural e a dimensão social: "[...] é em nome da diferença cultural que uma pessoa ou um grupo social são maltratados socialmente ou maltratam os outros. As desigualdades e a injustiça social são assim criadas ou perpetuadas devido ao pertencimento cultural [...]" As novas características mostram, segundo o autor, que a diferença implica inferiorização e dominação.

> [...] a inferiorização, a dominação, a exclusão não se aplicam somente aos indivíduos como tais. Elas são ainda mais eficazes e perigosas se enfeixadas em categorias de coletivos mais susceptíveis do que outras de serem subordinadas ou inferiorizadas: crianças, mulheres, grupos raciais, deficientes, populações ditas "em risco", minorias religiosas, etc. As desigualdades econômicas e a injustiça social não apenas afetam os indivíduos, mas se fundamentam nas lógicas de discriminação ou de segregação que definem os mais fracos e mais vulneráveis

> em termos culturais, geralmente fáceis de naturalizar. (WIEVIORKA, 2001, p.60)

Mas os novos movimentos sociais que reivindicam igualdade e justiça, observa o autor, são vistos como perigosos, como uma ameaça seja no plano cultural ou em relação à unidade da nação, de seus valores ou de seu ser coletivo. Isso mostra que a diferença cultural ganha vantagens e avança, sendo conduzida mais pelos pobres do que pelos ricos.

A tese sustentada por Wieviorka (2001), que a considera de peso e inovadora, é a de que a diferença cultural está no centro de uma discussão fundamental que deve continuar no futuro porque apresenta um imenso desafio para a democracia. Os anos sessenta marcaram a entrada da sociedade num tipo de relação social sem precedentes, emergindo formas de vida coletiva que ultrapassam o espaço tradicional das categorias existentes para a análise do Estado e da nação. Nascem novos sujeitos sociais, novas demandas concretas e novos significados que se traduzem numa mudança que atinge não apenas a intimidade das pessoas e a subjetividade dos sujeitos singulares, como também o próprio planeta (fenômenos da globalização econômica, novas tecnologias, internacionalização da cultura).

Para o autor, quem abre o debate sobre a diferença cultural, no campo filosófico, é John Rawls, começando pelas liberdades fundamentais e a capacidade de autonomia das pessoas. Embora não aborde diretamente essas questões, Rawls as tangencia quando trata da vida concreta e, assim, estuda a identidade e a diferença cultural. As preocupações de John Rawls, esclarece Wieviorka (2001, p. 77), "[...] tratam da justiça social e a publicação de *Political Liberalism*, em 1993, lhe permite completar e precisar sua concepção da pessoa razoável e autônoma [...]".

Segundo Wieviorka (2001, p.71), Rawls introduz dois elementos centrais no debate sobre a diferença cultural: "[...] a consideração da pessoa, do sujeito, de sua autonomia, que faz das identidades coletivas o produto de uma escolha e não apenas a reprodução de hierarquias culturais" e 2) "a ideia de equidade, que está no coração das políticas multiculturalistas, pois elas se esforçam em combinar o reconhecimento cultural e a luta contra as desigualdades sociais". E as principais perguntas de Rawls são: quais são as condições que garantem a cada cidadão o exercício da autonomia? O que falta para que suas opções possam se fundamentar no seu julgamento?

Uma teoria da justiça, de Rawls[36], deu origem a uma renovação sem precedentes do debate filosófico sobre a justiça e os ideais filosóficos das instituições sociais. Critica com rigor a ideologia utilitarista clássica, predominante na maioria dos sistemas políticos democráticos existentes e afirma que o "[...] utilitarismo não leva a sério a distinção entre as pessoas" (RAWLS, 2008, p. 33). Para ele,

> [...] a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam contrabalançados pelo número maior de vantagens de que desfrutam muitos (RAWLS, 2008, p, 04).

Considerando a inexistência de uma teoria construtiva bem elaborada como alternativa à doutrina contratualista, propõe preencher essa lacuna apresentando a concepção de "justiça como equidade".

> [...] ao apresentar a justiça como equidade, vou compará-la com o utilitarismo. Faço-o por diversos motivos, em parte como recurso expositivo, em parte porque as diversas variantes da teoria utilitarista há muito predominam na nossa tradição filosófica. E esse predomínio vem sendo mantido, apesar dos persistentes receios que o utilitarismo suscita com tanta facilidade. A explicação dessa situação peculiar reside, creio, no fato de que não se apresentou nenhuma teoria construtiva alternativa que tenha iguais virtudes de clareza e sistema e que, ao mesmo tempo, apazigue essas dúvidas. A minha conjectura é que a doutrina contratualista bem-elaborada consegue preencher essa lacuna.

[36] RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

> Acho que justiça como equidade é um esforço nessa direção (RAWLS, 2008, p. 62).

A intenção de Rawls (2008, p.13) não é a de "inaugurar determinada sociedade ou de estabelecer uma nova forma de governo. Ele tem em mira os princípios de justiça que regulam a estrutura básica da sociedade, cujos fundamentos permitam que pessoas livres e racionais, interessadas em constituir seus próprios interesses, possam realizar um comum acordo de igualdade que defina as condições fundamentais da relação política e social.

> Devemos imaginar que aqueles que entram em cooperação social escolhem juntos, em um único ato conjunto, os princípios que devem atribuir os direitos e os deveres fundamentais e determinar a divisão dos benefícios sociais. Os homens devem decidir de antemão como devem regular suas reivindicações mútuas e qual deve ser a carta fundacional de sua sociedade. Assim como cada pessoa deve decidir por meio de reflexão racional o que constitui seu bem, isto é, o sistema de fins que lhe é racional procurar, também um grupo de pessoas deve decidir, de uma vez por todas, o que entre elas será considerado justo e injusto. A escolha de seres racionais fariam nessa situação hipotética de igual liberdade, presumindo-se, por hora, que esse problema de escolha tem solução, define os princípios de justiça (RAWLS, 2008, p. 14).

Rawls concebe uma situação hipotética que chama de "posição original"[37], situação na qual os indivíduos não conhecem seu lugar na sociedade, nem posição social, nem o valor representativo econômico e social dos seus dotes naturais, inteligência, força e outras condições semelhantes. Essa referência, em que os indivíduos estão "equitativamente" sob o "véu da ignorância"[38], é o ponto de partida para a constituição dos princípios de justiça.

---

[37] Segundo Rawls, a "posição original é, pode-se dizer, o *status quo* apropriado e, assim, os consensos fundamentais alcançados nela são equitativos. Isso explica a adequação da expressão "justiça como equidade": ela expressa a ideia de que os princípios da justiça são definidos por acordo em uma situação inicial que é equitativa. A expressão não significa que os conceitos de justiça e equidade sejam idênticos, da mesma forma que a expressão 'poesia como metáfora' não significa que os conceitos de poesia metáfora sejam idênticos" (RAWLS, 2008, p. 15)

[38] O "véu da ignorância", como explica o autor, "[...] é uma condição tão natural que já deve ter ocorrido algo parecido a muitas pessoas. A formulação apresentada no texto está implícita, julgo eu, na doutrina kantiana do imperativo categórico, tanto no modo

> Presumirei até mesmo que as partes não conhecem suas concepções do bem nem suas propensões psicológicas especiais. Os princípios de justiça são escolhidos por trás de um véu de ignorância. Isso garante que ninguém seja favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Já que todos estão em situação semelhante e ninguém pode propor princípios que favoreçam sua própria situação, os princípios de justiça são resultantes de um acordo ou pacto justo. Dadas as circunstâncias da posição original, a simetria das relações de todos para com todos os demais, essa situação inicial é equitativa entre os indivíduos tidos como pessoas morais, isto é, como seres racionais com objetivos próprios e capacitados, presumirei, para ter um senso de justiça (RAWLS, 2008, p. 15).

A realização das concepções específicas do bem e o desenvolvimento e exercício de suas capacidades morais requerem, para Rawls, os "bens primários", que ele classifica em cinco tipos.

> a - As liberdades fundamentais (liberdade de pensamento, consciência e congêneres): essas liberdades são as condições institucionais essenciais e necessárias para o desenvolvimento e exercício pleno e bem informado das duas capacidades morais; essas liberdades também são indispensáveis para a proteção de um amplo leque de concepções especificas do bem (dentro dos limites da justiça).
>
> b – A liberdade de movimento e a livre escolha de ocupação num contexto de oportunidades variadas: essas oportunidades permitem a realização de diversos fins últimos e a possibilidade de levar a cabo uma decisão de revisá-los e mudá-los, se o desejarmos.
>
> c – Os poderes e prerrogativas de posições e cargos de responsabilidade: eles abrem espaço para várias capacidades sociais e de autonomia do eu.
>
> d – Renda e riqueza, estendidos em sentido amplo, como meios polivalente (que tenham valor de troca): renda e riqueza são necessários para realizar direta ou indiretamente uma grande variedade de fins, quaisquer que sejam.
>
> e – As bases sociais de auto respeito: essas bases são aqueles aspectos das instituições básicas em geral essenciais para que os cidadãos tenham um vigoroso sentimento de seu próprio valor como pessoas, e para que sejam capazes de desenvolver e exercer

---

como esse critério procedimental é definido quanto no uso que Kant faz dele. Assim, quando nos sugere testar nossa máxima ponderando como as coisas se passariam como se fossem uma lei universal da natureza, Kant tem de supor que não conhecemos nosso lugar dentro desse sistema natural imaginado" (RAWLS, 2008, p. 166).

> suas capacidades morais e de promover seus objetivos e fins com auto confiança (RAWLS[39], 2000a, p. 363).

A justiça, para Rawls, se realiza numa sociedade em que as liberdades sociais são respeitadas e garantidas por lei, direito que não pode ser negociado em relação a interesses particulares. A justiça como equidade é a garantia de igualdade e liberdade para todos os cidadãos vivendo em cooperação social num regime constitucional.

> Quem defende concepções distintas de justiça pode, então, concordar que as instituições são justas quando não se fazem distinções arbitrárias entre pessoas na atribuição dos direitos e dos deveres fundamentais, e quando as leis definem um equilíbrio apropriado entre as reivindicações das vantagens da vida social que sejam conflitantes entre si. Os homens concordam com essa descrição de instituições justas, contanto que as ideias de distinção arbitrária e de equilíbrio apropriado, que estão contidas no conceito de justiça, estejam abertas para que cada um as interprete segundo os princípios de justiça que aceita (RAWLS, 2008, p.6)

De acordo com o autor, a concepção da "justiça como equidade" é orientada por dois princípios de justiça que contribuem, em primeiro lugar, para possibilitar a efetivação de valores de liberdade e da igualdade e, em segundo lugar, para tornar mais apropriada as condições de vida dos cidadãos, considerados como pessoas livres e iguais numa democracia. Rawls (2000b) afirma que certas formas institucionais são melhores do que outras e formula os dois princípios da seguinte forma:

> [...](1) cada pessoa tem o direito igual a um sistema plenamente adequado de liberdades e de direitos básicos iguais para todos, compatíveis com um mesmo sistema para todos.
>
> (2) as desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas a funções e a posições abertas a todos em condições de justa (*fair*) igualdade de oportunidades; e, em segundo lugar, devem proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade (RAWLS[40], 2000b, p. 207-208).

---

[39] RAWLS, J. **Liberalismo político**. 2 ed., São Paulo: Ática, 2000a.
[40] RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

Caracterizando a perspectiva de Rawls no âmbito do "liberalismo igualitário", o professor da Universidade de São Paulo, Álvaro Vita[41] (2002, p. 5), a explica como uma

> [...] posição normativa segundo a qual uma sociedade democrática justa é aquela comprometida com a garantia de direitos básicos iguais e uma parcela eqüitativa dos recursos sociais escassos - renda, riqueza e oportunidades educacionais e ocupacionais - a todos os seus cidadãos. A idéia central desse ideal normativo se apóia em uma divisão moral de trabalho entre a sociedade e seus membros individuais. À sociedade - aos cidadãos como um corpo coletivo - cabe a responsabilidade de dar forma a uma estrutura institucional que propicie aqueles direitos e oportunidades para todos, "sem distinção de qualquer tipo, tais como raça, etnia, sexo ou religião" (para fazer uso da frase que quase invariavelmente aparece nos artigos iniciais das declarações de direitos); aos cidadãos individualmente, cabe decidir que uso farão em suas vidas desses recursos institucionalmente garantidos.

Com base na noção de que o "liberalismo igualitário" está comprometido em assegurar "direitos básicos iguais e uma parcela eqüitativa dos recursos sociais escassos", Álvaro Vita (2002) deseja ressaltar que, numa estrutura institucional justa, em consonância com os conteúdos por ele distinguidos no "liberalismo igualitário", deve haver lugar tanto para a conformidade social e a escolha autônoma dos próprios fins, quanto para a rejeição do ideal de autonomia individual por quem acredita que deve organizar sua vida segundo preceitos "[...] da verdade revelada ou da cultura de seus ancestrais [...]". São concepções semelhantes a essa que se encontram nas formulações de vários "teóricos liberal-igualitários", bem como nas Declarações de Direitos da ONU e em diversos textos constitucionais. É também a "mesma concepção de cidadania" de Marshall[42] (VITA, 2002, p. 5), o qual fornece um ideal de progresso social aceitável para as sociedades democráticas. Mas o que é

---

[41] VITA, Á. de. Liberalismo igualitário e multiculturalismo. **Lua Nova**. n. 55-56, p. 05-27. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000100001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 17 abr. 2011.

[42] MARSHALL, T.H. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidade, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Marshall defendia um "novo liberalismo", isto é, um liberalismo com "consciência social", à luz dos problemas a serem enfrentados depois da II Guerra Mundial.

absolutamente incompatível com aquela posição liberal é a intervenção do Estado para privilegiar uma determinada forma de vida. Uma forma de vida especial fica "por conta de direitos e oportunidades iguais - da liberdade de associação, em particular" (VITA, 2002, p. 6).

Ao caracterizar o "liberalismo igualitário", o professor Vita procura intervir num debate que coloca, de um lado, os defensores dessa posição, como John Rawls, Ronald Dworkin[43], Thomas Nagel[44], Bruce Ackerman[45] e Charles Larmore[46] e, de outro, os chamados "comunitaristas", como Charles Taylor[47], Iris Marion Young[48], Alasdair MacIntyre[49], Michael Sandel[50], Will Kymlicka[51], e Michael Walzer[52], entre outros.

---

[43] DWORKIN, R. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977; DWORKIN, R. **Sovereign virtue:** the theory and practice of equality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

[44] NAGEL, T. **Equality and partiality**, Oxford University Press, 1991; NAGEL, T. **The view from nowhere**, Oxford: Oxford University Press, 1986.

[45] ACKERMAN, B. A. (1980). **Social justice in the liberal state.** New Haven: Yale University Press. 1980.

[46] LARMORE, C. **The morals of modernity.** Cambridge: Cambridge. University Press, 1996.

[47] TAYLOR, C. **The politics of recognition**. In: GUTMANN, A.(org.). **Multiculturalism and "The Politics of Recognition".** Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 25-73.

[48] YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference.** Princeton: Princeton University Press, 1990.

[49] MACINTYRE, A. **Whose justice? Which rationality?.** University of Notre Dame Press. 1988.

[50] SANDEL, M. J. **Justice: what's the right thing to do?.** Farrar, Straus and Giroux, (September 15, 2009); SANDEL, M. J. **Justice:** *a reader.* Oxford University Press, (September 27, 2007). SANDEL, M. J. **The case against perfection***:* ethics in the age of genetic engineering, Belknap Press of Harvard University Press, (January 31, 2007).

[51] KYMLICKA, W. **Multicultural citizenship**: a liberal theory of minority rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.

[52] WALZER, M. **Just and unjust wars**. New York: Basic Books, 1977; WALZER, M. **Spheres of justice.** New York: Basic Books, 1983.

O expoente da corrente chamada "comunitarista" é Charles Taylor, que liderou a crítica à concepção de justiça de Rawls. Como esclarece Vita (2002, p.6), Taylor vê o liberalismo igualitário como "política da dignidade igual", pois defende "[...] instituições e políticas que garantam direitos iguais a todos, independentemente de raça, etnia, sexo ou religião [...]", sendo, por isso, "cego a diferenças".

Wieviorka (2001) destacou que Rawls introduziu o debate sobre a justiça social e a diferença, mas o problema entre as tendências de abordagem do problema apareceu no momento em que emergiu a questão de determinar o tratamento político e legal que seria ou não desejável para considerar as reivindicações ligadas às identidades, para pensar em reduzir as desigualdades propriamente sociais e lutar contra a exclusão. Houve, então, um desequilíbrio marcado pelo excesso de interesse por problemas culturais em detrimento de formas fundamentais de injustiça social, como a exploração, a redistribuição desigual e a exclusão, como chegou a assinalar Fraser (1995)[53].

Focalizando o problema da "luta pelo reconhecimento", Fraser (1995) afirma que ele estaria se convertendo na forma paradigmática do conflito político no final do século vinte. As demandas pelo "reconhecimento da diferença" teriam passado a alimentar as lutas de grupos mobilizados sob as bandeiras da "nacionalidade", "etnia", "raça", "gênero" e "sexualidade". Em relação ao que ela chama de conflitos "pós-socialistas", a dominação cultural passa a suplantar a exploração como injustiça fundamental e desloca para o reconhecimento cultural a redistribuição socioeconômica, como se isso fosse o remédio para a injustiça e o objetivo da luta política. E ela pergunta:

> Como, então, devemos ver o eclipse de um imaginário socialista centrado em termos como "interesse", "exploração" e "redistribuição"? E o que devemos fazer com o surgimento de um

[53] FRASER, N. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age. **New Left Review**, n. 212, p. 68-93. 1995. Disponível em: <http://www.newleftreview.org/?view=1810> Acesso em: 17 abr. 2011.

> novo imaginário político centrado na noção de "identidade", "diferença", "dominação cultural" e "reconhecimento"? Será que essa mudança representa um lapso na "falsa consciência"? Ou ela restaura, isso sim, a cultura-cega de um paradigma materialista que se tornou desacreditado com o colapso do comunismo soviético? (FRASER, 1995, p. 69).

Mesmo levantando essas questões, Fraser (1995, p. 70) não as considera adequadas porque não têm nuanças. Para ela, não se trata de aprovar ou rejeitar as políticas de identidade, mas de procurar desenvolver uma "teoria crítica do reconhecimento", combinando de forma articulada políticas culturais da diferença e políticas sociais de igualdade, pois a justiça requer a realização de ambas. Não é o caso de contrapor uma política à outra, mas de identificar como a "[...] desvantagem econômica e o desrespeito cultural estão entrelaçados [...]".

Em outro texto, escrito cinco anos mais tarde, Fraser (2000) retoma o problema da política da identidade e do reconhecimento, ressaltando que, com a virada do século, ele se tornou ainda mais central. Se as lutas pelo "reconhecimento da diferença" pareciam ter aspectos de emancipação, como sexualidade, gênero, raça, etnia que afirmavam identidades negadas, em seguida assumiram dimensões diversas:

> [...] a partir de Ruanda para os Balcãs, as questões de 'identidade' têm levado a campanhas para a limpeza étnica e genocídio mesmo, bem como movimentos que se mobilizaram para resistir-lhes (FRASER[54], 2000, p. 107).

O reconhecimento da diferença passou a orientar muitos dos conflitos mundiais e se tornaram predominantes em movimentos sociais cuja gramática comum passou a ser o "reconhecimento". E Fraser se pergunta: "Por que hoje, após a morte de comunismo ao estilo soviético e da aceleração da globalização, tantos conflitos tomam esta forma? Por que tantos movimentos apresentam suas reivindicações no idioma do reconhecimento?" (Ibid, p. 107). Ao mesmo tempo, a autora reconhece o

---

54 FRASER, N. Rethinking Recognition. **New Left Review**, London, n. 3, p. 107-120, May-June. 2000. Disponível em: <http://www.newleftreview.org/?view=1810> Acesso em: 17 abr. 2011.

relativo declínio das reivindicações de redistribuição igualitária, uma vez que, na gramática hegemônica da contestação política, a linguagem de distribuição, foi reduzida significativamente. E atribui tal declíneo ao "ataque neoliberal e à sua retórica sobre o igualitarismo", bem como à "[...] ausência de qualquer modelo admissível de 'socialismo viável' e de dúvidas generalizadas sobre a viabilidade do Estado-keynesiano social-democracia em face da globalização" (Ibid, p. 108).

Charles Taylor assumiu a liderança da teoria do reconhecimento, principalmente quando escreveu sobre o assunto em 1992, sustentando que a exigência do reconhecimento tinha prioridade

> [...] em favor de grupos minoritários ou "subalternos", em algumas modalidades de feminismo e naquilo que se chama política do multiculturalismo. A exigência de reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que "identidade" designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definidoras fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, frequentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora. Assim é que alegam algumas feministas que as mulheres foram induzidas nas sociedades patriarcais a adotar uma imagem depreciativa de si mesmas. Elas internalizaram um quadro de sua própria inferioridade, razão por que, ainda quando alguns dos obstáculos objetivos a seu avanço caem por terra, elas podem ser incapazes de aproveitar as novas oportunidades (TAYLOR[55], 2000, p. 241).

Na opinião de Wieviorka (2001), quanto mais a discussão se aproxima da questão do reconhecimento efetivo dos direitos da diferença cultural, mais ela se torna política. O movimento de ideias e o movimento da sociedade não coincidem com as políticas ativas para tratar da diferença cultural. Mesmo que a diferença cultural – que estava ausente

[55] TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 241-274.

do discurso dos anos sessenta – constitua a afirmação do ser coletivo, ela é formulada com base em decisões e escolhas individuais, muito subjetivas. Nessa tradição, emerge o debate a propósito do multiculturalismo, entendido como tratamento político e jurídico de demandas do reconhecimento. E enfatiza que o mais importante é reconhecer que, desde os anos sessenta, a cultura é um problema de identidade e de ações coletivas no seio das sociedades contemporâneas. Mas as diferenças culturais estão claramente vinculadas a um grupo ou a uma comunidade. Então, o autor mostra um paradoxo: as posições mais favoráveis ao reconhecimento político e jurídico dos direitos culturais dos grupos, mesmo querendo ser progressistas, estão promovendo a reprodução das identidades e das culturas. E pergunta: "O que pode, de fato, demandar os portadores de uma identidade cultural na democracia?"

Uma forma de responder às questões do sociólogo Wieviorka (2001) vem da crítica à posição do multiculturalismo e às ideias de Taylor feitas pelo professor Vita (2002). Nesse sentido, ele toma como referência três livros de Brian Barry[56] os quais afirma constituir um contraponto fundamental às noções de diferença e reconhecimento. Inicialmente, o professor da Universidade de São Paulo (USP) retoma a crítica do multiculturalismo ao liberalismo, formulada por Taylor, segundo a qual

> [...] o princípio do respeito igual requer que tratemos as pessoas de uma maneira cega às diferenças. A intuição fundamental de que os seres humanos merecem esse respeito concentra-se naquilo que é o mesmo em todos. Para a outra [multiculturalista], temos de reconhecer e mesmo promover a particularidade. A reprovação que a primeira faz à segunda é simplesmente que ela viola o princípio da não-discriminação. A reprovação que a segunda faz à primeira é a de que ela nega a identidade ao impor às pessoas uma forma homogênea que é infiel a elas. Isso já seria ruim se a forma fosse neutra — se não fosse a forma de ninguém em particular. Mas a queixa vai de modo geral mais longe. Afirma-se que o conjunto supostamente neutro de princípios cegos às diferenças é na verdade o reflexo de uma cultura hegemônica. Da maneira como a tese se apresenta, portanto, só as culturas minoritárias ou suprimidas são forçadas a assumir uma forma que

[56] BARRY, B. **Theories of justice***.* London: Harvester-Wheatsheaf, 1989, **Justice as Impartiality***,* Oxford, Clarendon Press, 1995 e **Culture and Equality:** An Egalitarian Critique of Multiculturalism*.* Cambridge-Mass., Harvard University Press, 2001.

> lhes é alheia. Assim, a sociedade supostamente justa e cega às diferenças é não só inumana (porque suprime identidades) mas também, de modo sutil e inconsciente, altamente discriminatória (TAYLOR[57], 2000, p. 253).

Citando a avaliação de Taylor (2000) sobre o componente universalista e igualitário do ideal normativo da tradição liberal, o professor Vita (2002) estranha a afirmação de que tal ideal seja indiferente a formas significativas de inferiorização social. E é nesse ponto que ele trás para o debate as concepções de Barry em sua crítica ao multiculturalismo.

Segundo Barry, observa Vita (2002), o multiculturalismo adota dois usos: um descritivo e um normativo. No primeiro sentido, o descritivo, equivale a "pluralismo", o que é característico de todas as sociedades contemporâneas e não contém nenhuma posição normativa. Isso levaria a dizer que todas as sociedades são multiculturais e o liberalismo nasceu "[...] como uma resposta aos conflitos gerados pelo 'multiculturalismo' das sociedades européias dos séculos XVI e XVII, isto é, como uma proposta de tratamento eqüitativo para os adeptos do catolicismo e do protestantismo sob instituições comuns" (VITA, 2002, p. 9). Mas o que atrai a atenção de Barry, continua Vita, é a posição normativa e o programa político que assume o multiculturalismo.

Descrevendo o programa político do multiculturalismo à luz da reflexão de Barry, o professor Vita (2002, p. 9) afirma que o central em tal programa é uma ideia de justiça como "[...] reconhecimento público de direitos diferenciados cujos portadores não são indivíduos, mas sim grupos". É insuficiente a garantia de direitos iguais para todos. E Vita exemplifica os direitos de reconhecimento exigidos pelo multiculturalismo:

> [...] o reconhecimento, nos currículos escolares, do valor e da contribuição de diferentes identidades culturais [...]; a isenção do cumprimento de determinadas normas legais por razões culturais ou religiosas - como o já mencionado exemplo da isenção do

[57] TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2000, p. 241-274.

> cumprimento de normas humanitárias de sacrifício de animais ou, de forma ainda muito mais controversa, a demanda por parte de grupos de judeus ortodoxos e de muçulmanos, em países como a Grã-Bretanha, de fazer seu direito familiar religioso prevalecer sobre o direito familiar do Estado liberal-democrático ou a recusa de membros da igreja Testemunhas de Jeová de aceitar certas formas de tratamento médico, mesmo quando isso poderia ser a única forma de salvar crianças em situação de risco de vida; e o direito de minorias nacionais [...] de assegurarem as condições para a sobrevivência indefinida de sua cultura (VITA, 2002, p. 9-10).

Os liberais igualitaristas acreditam que se os arranjos institucionais forem capazes de implementar princípios de cidadania – como liberdades de expressão, de associação, de consciência, não discriminação e garantia de oportunidades iguais – então haveria espaço para a manifestação de minorias religiosas e culturais de preservar sua identidade de grupo. O problema é que os liberais igualitários suspeitam que, por trás da busca do reconhecimento da diferença, está a exigência de que

> [...] o poder coercitivo estatal seja colocado a serviço da sobrevivência de uma identidade cultural específica - quer isso se apresente na forma da concessão de um direito específico a um determinado grupo quer na da isenção de uma obrigação legal a que os demais cidadãos estão sujeitos. (Ibid., p. 10).

Além disso, o professor Vita (2002) ressalta que, de acordo com Barry, a questão da cultura, posta como exigência da "identidade", não existe como problema.

> Em primeiro lugar, os princípios do liberalismo igualitário podem justificar o tratamento diferenciado para algumas minorias discriminadas, acolhendo políticas como a "ação afirmativa" e a "admissão diferenciada" do acesso às universidades. No entanto, do ponto de vista liberal igualitário, tais políticas beneficiam "indivíduos" e não "grupos", embora seus efeitos positivos possam ser estendidos ao grupo. Enfim, "[...] não é o grupo como tal, como uma entidade coletiva, que é investido de um direito ou de um tratamento diferenciado. Conferir direitos a entidades coletivas tais como grupos e comunidades, como algo distinto de seus membros individuais, pode ter implicações perigosas" (Ibid, p. 11).

Em segundo lugar, prossegue Vita, seja com relação aos negros ou aos imigrantes, por exemplo, a discriminação não é feita em virtude da cultura. Se a discriminação não ocorre em razão da cultura, a solução do problema também não estaria no plano da cultura. O que falta não é

"reconhecimento", mas igualdade social. A tese do multiculturalismo é a de que não há reconhecimento das "minorias culturais". E esse fundamento é fortemente criticado por Barry, esclarece o professor Vita (2002), quando mostra que o traço característico das "minorias" – como mulheres, idosos, homossexuais – não tem base cultural. Não existe, nesses casos, uma cultura ou forma de vida compartilhada que desempenhe "[...] um papel de relevo para identificar um grupo de pessoas que estão submetidas a uma situação similar de discriminação e que, por isso, podem fazer jus a formas de tratamento diferenciado que corrijam o tratamento desigual que sofrem" (Ibid., p. 12). O que falta aos grupos sociais cujas demandas se apresentam no campo cultural, segundo Barry, é

> [...] uma boa educação, empregos desejáveis e bem pagos (ou talvez simplesmente ter algum emprego), viver em um bairro seguro e salubre e ter renda suficiente para morar, se vestir e se alimentar de forma apropriada e para participar da vida social, econômica e política de sua sociedade (BARRY, 2001, p. 305-306 apud VITA, 2002, p. 13).

Ainda quando existem aspectos culturais na condição de identidade proposta por um determinado grupo, observa Barry, há possibilidades de explicar sua desvantagem social fora do paradigma do "reconhecimento":

> [...] os grupos podem sofrer de privação material, de falta de oportunidades iguais e de discriminação direta, e não há nenhuma razão para supor que essas desvantagens derivem da possessão de uma cultura diferenciada, mesmo quando eles a têm (o que muitas vezes não é o caso). (BARRY, 2001, p. 315 apud VITA, 2002, p.15).

O professor Vita (2002) sublinha que o problema do multiculturalismo é o de deslocar a atenção sobre problemas de desvantagem social dos grupos discriminados para aspectos da diferença e do reconhecimento, os quais teriam suas raízes em distinções culturais. Como Barry considera que o problema não é cultural, e mesmo o sendo não tem solução no plano da cultura, a política do "reconhecimento" como solução para o problema seria inócua. Como explica o professor Vita, o tratamento dos direitos de minorias culturais e religiosas, na teoria de

Barry, fundamenta-se em duas proposições: a liberdade de associação e a filiação voluntária aos grupos sociais.

No que diz respeito à liberdade de associação, "[...] um Estado liberal justo deve garantir condições institucionais, entre as quais a liberdade de associação, que assegurem um tratamento eqüitativo aos adeptos de diferentes concepções do bem e formas de vida" (VITA, 2002, p. 21).

Sobre a filiação voluntária, Vita explica que a liberdade de associação se estende a ponto de incluir a "liberdade de recusar associação". Quando grupos minoritários se formam, devem garantir oportunidades suficientes e apropriadas de *saída*, reforçando o caráter voluntário da filiação ao grupo. Além disso, ao contrário do que pensam os multiculturalistas, destaca que os liberais igualitários não ignoram a centralidade de vínculos de natureza não-voluntária na vida de muitas pessoas, tais como a adesão à família ou à comunidade étnica ou nacional de origem. Mas o que destacam é não apenas a autonomia do grupo para se associar e "[...] gerir seus assuntos internos de acordo com seus próprios valores e normas mas também a proteção de membros individuais contra a opressão do grupo" (VITA, 2002, p. 22).

Finalmente, um importante aspecto realçado pelo professor Vita (2002) é o de que o liberalismo igualitário defende "a política do 'respeito e da atenção iguais" e o "[...] foco da ação pública deve recair nos atributos que os cidadãos têm ou podem ter em comum", ao contrário do que sustenta o multiculturalismo, cuja política tende a "realçar e eternizar diferenças culturais" (Ibid, p. 24).

A manutenção das diferenças culturais no multiculturalismo também é o objeto de crítica do sociólogo francês, Wieviorka (2001, p.139), para o qual as demandas de reconhecimento tendem a "petrificar as diferenças". Ele considera que o "[...] debate sobre a diferença reúne, sob a mesma etiqueta, fenômenos como identidade, particularismos culturais, minorias,

que não são precisos, passando do problema do Islã ao do homossexualismo".

Apresentando uma posição mais nuançada no debate sobre a diferença, Wieviorka (2001) entende que a análise da diferença pode seguir duas tendências. A primeira é a de que, sendo impossível conceituar a diferença, acaba-se construindo uma lista de experiências sem unidade interna ou na qual a unidade não é pensada fora da constatação relativa à influencia mútua de experiências contemporâneas de afirmação de identidades. A segunda é a de "transformar a questão da diferença naquela da diversidade" e, assim, como diz Bhabha (1998, p. 32) "[...] perder de vista os processos de produção e reprodução das identidades culturais em proveito de perguntas que tendem a tornar as identidades essenciais, a considerá-las como dadas".

Wieviorka (2001) diz que, graças à democracia, à abertura do mundo da modernidade tardia (pós-modernidade), existem possibilidades para salvar a cultura anterior das "minorias", na reinvenção de formas culturais que não se isolam do passado, mas que são revigoradas no âmbito do reconhecimento das diferenças na democracia. Ele adota o termo "minoria involuntária" para caracterizar a questão dos negros nos Estados Unidos, que estão sob a condição de minoria devido a uma história de violência e de escravidão. Para esse tipo de minoria, diz Wieviorka (2001, p.195), "[...] a passagem a uma cultura é indissociável de um retorno à história, da referência reivindicada de uma memória". "A herança histórica reenvia aos ancestrais que foram não atores ou não sujeitos, personagens que eram privados de cultura e de história – mas de qual cultura e de qual história?" (Ibid., p. 196) – pelos que os submeteram à escravidão e depois pelos dominantes que os exploram.

Wieviorka (2001) aborda também o tipo de diferença cultural cujo ponto de partida é um movimento no qual as pessoas se mobilizam a partir de um modo individual de se definir. Como exemplo, ele menciona

os homossexuais, cujo movimento se constitui no final dos anos sessenta e sua identidade não se constituiu com base numa cultura herdada do passado, mas após dezenas de anos de repressão e proibição. Aqui, a diferença cultural advém de uma ação coletiva que sai da esfera privada para a esfera pública, na qual o sujeito se constitui, dando lugar a um pertencimento coletivo, que assume a vida plenamente. Não existe, portanto, uma pré-história ou fragmentos de história nos quais se apoiar.

Esse é também o quadro no qual se inserem as diferenças associadas a doenças graves ou crônicas, às deficiências de todo tipo. Trata-se de um grupo cuja organização não se funda numa escolha ou numa preferência, mas numa dificuldade ou num drama pessoal a partir do qual os atores aprendem a descobrir seu caráter coletivo. Em sua origem a mobilização tem como objetivo o reconhecimento de um problema que impede a pessoa ter controle sobre seu destino, uma deficiência que a priva de sua capacidade de construir sua própria existência. Esse é o ponto de partida para o agrupamento dos indivíduos, em que a afirmação é simultaneamente individual e coletiva de um sujeito que quer existir e participar da vida da cidade. Ela depende da

> [...] eventual intervenção de terceiros - familiares, amigos e familiares, personalidades do mundo político, do entretenimento, do esporte, médicos, juízes, instituições de caridade, etc. – e tem início uma ação cujo propósito é o de expressar sua opinião sobre a política de investigação que tem lugar de na área em causa, para garantir que a vítima não seja considerada como objeto passivo de cuidados e tratamentos ou, simplesmente, sacudir a indiferença que muito frequentemente rodeia este tipo de problema (WIEVIORKA, 2001, p. 170).

A especificidade do agrupamento de indivíduos, cuja identidade se baseia em dificuldades ou num drama pessoal, é a de garantir a sua proteção na sociedade moderna, seja do ponto de vista da locomoção, da expressão ou de aspectos sociais e psicológicos, principalmente como ocorre com os deficientes.

> Não se trata de uma cultura presente em comunidades concretas, mas de um movimento, da mobilização por uma identidade

> coletiva cujos membros querem ser ouvidos, **para que sua deficiência possa se transformar numa diferença**, para que sua doença não os destrua psicológica e socialmente; para que o urbanismo e a arquitetura levem em conta suas dificuldades de transporte e de locomoção; para que as competições esportivas ou as iniciativas culturais específicas lhes permitam de se exprimir; para que as pesquisas terapêuticas de novos medicamentos levem em conta seu ponto de vista de doentes, etc (WIEVIORKA, 2001, p. 159, grifo nosso)

Em nossa sociedade, por causa de suas especificidades, os doentes, deficientes, são desqualificados e mantidos num estatuto de inferioridade, são aviltados e estigmatizados. Mas Wieviorka chama a atenção para a produção de diferenças em nossa sociedade. Sua questão é: como se dá a passagem da ausência de uma identidade coletiva à afirmação cultural da diferença? Como são produzidas as diferenças culturais?

O autor distingue duas condições de afirmação da diferença. A primeira refere-se ao fato de que a diferença implica desigualdades, discriminações, segregação, hierarquia social, dominação, exclusão. Para enfrentar a estrutura de opressão e dar um significado aos seus esforços, para suprimir os mecanismos que tornam suas vidas insuportáveis, os indivíduos se organizam numa coletividade. A segunda condição é a de que haja um princípio positivo que permita ao sujeito elevar sua auto-estima, para que seja visto perante si mesmo e perante a sociedade como um sujeito capaz de fazer algo construtivo, positivo culturalmente valorizado. A identidade coletiva deve sustentar princípios, orientações para aqueles que decidem nela se reconhecer e investir, significados culturais, éticos, morais, referências, sem os quais o indivíduo não encontra meios para se construir a si mesmo e superar as definições negativas de sua identidade.

Sobre a produção de identidades, Wieviorka (2001) diz que ela requer um trabalho dos atores sobre si mesmos. A mobilização identitária não extrai sua força da desqualificação das pessoas em razão de barreiras coletivas, sejam elas naturalizadas ou culturais. Nas sociedades contemporâneas, é possível a existência de mecanismos de engajamento

segundo os quais o ator sai do sistema social de um pertencimento que lhe permite funcionar fora das relações sociais ou às suas margens. Para Wieviorka (2001, p. 195), o espaço ideal da diferença é aquele

> [...] no qual se articula a referência a uma identidade particular, o acesso a cada um de seus membros, como indivíduos, aos valores universais do direito e da razão e a abertura necessária à formação e à expressão do sujeito.

Wieviorka (2001) apresenta um paradoxo muito interessante. Para ele, se as políticas sociais reconhecem a pobreza, isso não implica reconhecer uma cultura própria aos pobres, de modo a lhes conferir um princípio positivo de identidade e a lhes evitar de perder a estima total de si mesmo? Mas reconhecer a cultura dos pobres não é o mesmo que os encerrar dentro da pobreza, lhes impedir de dela sair? A pobreza, na democracia, gera um problema particular de identidade coletiva na medida em que ela é susceptível de constituir grupos dotados de certos aspectos específicos.

Se a referência do professor Vita (2002) sobre a não existência de identidade no plano cultural é acatada, poder-se-ia dizer, então, que a pobreza é uma questão de identidade e de reconhecimento? Ou, como propõe Fraser (2000), em lugar de uma problema de reconhecimento, a pobreza requer uma análise sobre a redistribuição de recursos na sociedade?

As análises sobre os novos movimentos sociais que eclodiram no final do século vinte, apresentando a questão da diferença, da identidade, do reconhecimento e da justiça social, têm percorrido uma longa e conflituosa trajetória. Elas desembocam na retomada de Hegel como paradigma para explicar seja o par identidade/diferença, seja a afirmação da identidade ou o reconhecimento da diferença. É nessa trilha que se situa o livro relativamente recente, organizado por Grier[58] (2007), o qual

[58] GRIER, P. **Identity and difference:** studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. New York: State University of New York Press, 2007. Disponível em:

coleta vários artigos que procuram identificar a importância do enfoque de Hegel sobre a identidade e a diferença, bem como barreiras à apropriação da sua contribuição ao atual debate mais filosófico sobre o tema.

Grier (2007) localiza grandes dificuldades na adoção do referencial hegeliano para o estudo da identidade e da diferença. Destaca principalmente a limitação que surge no contexto da filosofia continental, no qual ainda predomina a ideia de que o pensamento de Hegel sobre a identidade e a diferença privilegia a identidade sobre a diferença, culminando na exclusão definitiva da realidade do outro. Em oposição a essa leitura e na expectativa de superá-la, Grier ressalta duas abordagens[59], contidas no livro, segundo as quais Hegel não privilegia nem a identidade nem a diferença e as alegações contrárias a isso se devem à incompreensão de seus postulados.

A busca da reflexão de Hegel como orientação teórica para a explicação dos movimentos sociais que buscam marcar sua identidade, no terreno multifacetado do chamado "pós-modernismo", talvez remonte ao apelo de Honneth[60] (1997) para normatizar a categoria "reconhecimento" já lançada por Taylor[61] (1992) e outros autores em proposições para afrontar o problema dos novos movimentos sociais.

<http://pt.scribd.com/doc/36287028/P-T-Grier-Identity-and-Difference-Studies-in-Hegel-s-Logic-Philosophy-of-Spirit-and-Politics> Acesso em: 18 abr. 2011.

[59] MAKER, W. Identity, difference, and the logic of otherness, p. 15-30 e WILLIAMS, R. R. Double Transition, Dialectic, and Recognition, p. 31-62 In: GRIER, P. **Identity and difference**: studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. New York: State University of New York Press, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36287028/P-T-Grier-Identity-and-Difference-Studies-in-Hegel-s-Logic-Philosophy-of-Spirit-and-Politics> Acesso em: 18 abr.2011.

[60] HONNETH, A., Moral obligation. **Social Research**, v. 64, n.1, p. 16-35. 1997. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/U_vKsBDZ/_2__honneth_recognition_and_mo.html> Acesso em: 18abr. 2011.

[61] TAYLOR, C. **Multiculturalism and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1992.

De acordo com Honneth (1997), os movimentos sociais que emergiram desde os anos oitenta, no século vinte, colocaram como problema a qualidade moral das relações sociais, que não podem ser avaliadas apenas em termos de distribuição justa ou apenas de bens materiais, mas dependem das formas como os indivíduos se reconhecem mutuamente entre si. Tal problema deu lugar à discussão filosófica sobre a elaboração de um conteúdo normativo da moralidade que tenha em vista as características desejáveis ou que poderiam ser legitimamente esperadas das relações entre os indivíduos.

Honneth (1997) afirma que, enquanto o conceito de "respeito", na filosofia moral, alcançou contornos mais ou menos definidos desde Kant, o conceito de "reconhecimento", por sua vez, não apresenta clareza, seja na filosofia ou na linguagem comum.

Ao ser adotada, no contexto de justificativa de uma ética feminista, Honneth (1997) diz que a ideia do reconhecimento foi abordada por Hirschmann (1989), sobretudo para caracterizar a relação mãe-filho. A observação de Honneth mostra que, já no final dos anos oitenta do século passado, Hirschmann[62] (1989) procurava, no referencial teórico de Hegel, elementos para trabalhar a noção de reconhecimento. O seu ponto de partida é um confronto com as ideias de John Rawls sobre a justiça, especialmente sobre a questão do consentimento, pois o paradigma das "obrigações políticas", no modelo liberal igualitarista, é o que assegura o contrato social. Tais obrigações se fundamentam em escolhas livres dos cidadãos, os quais prestam seu consentimento à autoridade do governo.

A preocupação da autora é a de que, sendo as pessoas igualmente livres, "[...] como poderia qualquer limitação à liberdade ser imposta a um indivíduo por outro indivíduo ou por um grupo?" (HIRSCHMANN, 1989, p.

[62] HIRSCHMANN, N.J. Freedom, recognition and obligation: a feminist approach to political theory. **The American Political Science Review**, v. 83, n. 4, p. 1227-1244. Dez. 1989. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1961666> Acesso em: 21 abr. 2011.

1227). Ela responde à questão mostrando que a única limitação legítima da liberdade seria aquela que expressasse a "minha" liberdade de escolha e de controle do meu destino. Contudo, os teóricos do contrato social impuseram limites à capacidade das pessoas de consentir (não se pode consentir em morrer ou ser um escravo ou de fazer o mal), mas esses limites foram justificados com base na tentativa de precisar melhor o conceito de liberdade e não para ditar sua limitação.

A autora enfatiza que os problemas das concepções voluntaristas da obrigação, apontados por vários teóricos, são diversos. Desde Hume, prossegue Hirschmann (1989, p. 1239), os críticos rejeitam a teoria de consentimento. E ela pergunta: quando existiu uma sociedade na qual os cidadãos realmente foram capazes de dar o seu consentimento e o deram? Mas, segundo ela, os críticos da teoria liberal não têm aprofundado suas reflexões o suficiente para articular as razões dos problemas apresentados pela teoria da obrigação. O objetivo da autora é o de encontrar um referencial para analisar a liberdade, que está no cerne das concepções voluntaristas de obrigação, no intento de identificar uma perspectiva mais rica para focalizar o desvio do liberalismo na questão de gênero. Seu objeto de estudo é a linguagem simbólica da "experiência masculina" da educação infantil em relação ao papel da mãe.

Hirschmann (1989) acaba apresentando o reconhecimento como uma questão chave para a concepção de liberdade encontrada em teorias voluntaristas liberais da obrigação. Segundo ela, na *Fenomenologia do Espírito*, especialmente na discussão da autoconsciência, Hegel argumenta que o «Eu» [self] busca afirmação de si declarando uma independência radical, mas demanda o reconhecimento por um outro «Eu». Assim, explica a autora:

> [...] a autoconsciência procura ganhar o reconhecimento de um outro sem fazer um reconhecimento simultâneo. A autoconsciência busca ser perpetuamente o eu, mantendo o outro perpetuamente outro. A autoconsciência está preparada para morrer por este reconhecimento. E mesmo que ela perceba que a morte traria uma

> vitória (senão de Pirro) duvidosa, essa disposição é o que cria o senhor. Aqueles que não estão assim preparados, tornam-se os escravos, os objetos perpétuos. O escravo é, portanto, "a consciência do dependente cuja natureza essencial é simplesmente viver ou ser para outro" (HEGEL, 1977[63], p.116 apud HIRSCHMANN, 1989, p. 1236).

Retomando a reflexão de Hirschmann (1989) e admitindo a dificuldade de justificar as implicações morais subjacentes a cada uma das várias formas de reconhecimento, Honneth (1997) propõe recuperar as diferenciações que teria feito o jovem Hegel sobre o conceito de reconhecimento. Elas poderiam fornecer uma perspectiva inicial para identificar os vários significados em que o fenômeno de reconhecimento aparece nas atuais discussões moral-filosóficas do tema.

Honneth (1997) justifica que a filosofia de Hegel ainda está atrelada aos parâmetros definidos pelo idealismo alemão. No entanto, entende que o pensamento hegeliano apresenta importantes contribuições para a teoria do reconhecimento. Se Hegel já introduz a questão em *Fenomenologia do Espírito* (HEGEL, 1977), ela é mais desenvolvida em *Filosofia do Direito* (HEGEL[64], 1967), quando o filósofo alemão apresenta uma diferenciação entre a família, a sociedade civil e o Estado que expressa, novamente, aquela distinção precoce entre essas três formas de reconhecimento, sendo esta divisão em três partes o que permitiria desenvolver o sistema maduro de Hegel, no sentido de uma filosofia prática.

É essa direção, portanto, que toma o livro organizado por Grier (2007) sobre a identidade e a diferença. Os seus colaboradores retomam o famoso argumento de Hegel segundo o qual o processo de auto-reconhecimento apenas pode ser compreendido através do mútuo reconhecimento do «Outro» por uma pluralidade de mesmos [selves]

---

[63] HEGEL, G.W.F. **The phenomenology of spirit**. Trans. A.V. Miller. Oxford: Clarendon, 1977.

[64] HEGEL, G. W. F. **The philosophy of right.** Trans. T. M. Knox. Oxford: Oxford University Press, 1967.

autoconscientes. Outra abordagem presente no livro refere-se ao modo pelo qual a identidade do indivíduo autônomo, livre, pode ser pensada em seus vínculos com a substância ética universal do Estado racional, mesmo quando o indivíduo mantém sua autonomia individual. É central no livro a contestação da tese de que Hegel é o filósofo da identidade, mostrando como a auto-determinação do pensamento só pode ser alcançada por meio de uma dialética em que nem a identidade nem a diferença são privilegiadas.

O recurso ao pensamento de Hegel para constituir o paradigma do atual debate sobre a identidade, a diferença e o reconhecimento é questionado por Melo[65] (2007), principalmente o conceito hegeliano de reconhecimento adotado por Honneth[66] e Charles Taylor[67]. Como afirma Melo (2007, p. 15)

O que se pode verificar como pano de fundo é o debate filosófico atual no qual se tende a rejeitar o pensamento metafísico, o que não ocorre em vão, mas com justificativas apresentadas por esses autores. A partir dessa perspectiva, influenciada por Habermas e outros autores, percebe-se nessas leituras um viés que busca, portanto, afastar-se de uma abordagem cunhada a partir de uma fundamentação de forte teor metafísico. Talvez esse seja um aspecto central a ser analisado em torno de tais releituras do legado de Hegel.

Melo (2007) propõe mostrar que principalmente nas leituras de Honneth e Taylor, os mais destacados do debate sobre o multiculturalismo, está ausente a conexão entre a conceituação lógico-

---

[65] MELO, F. B. C. de. Intersubjetividade e metafísica: considerações sobre a abordagem hegeliana. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**. Ano 4, n. 06. Jun. 2007. Disponível em: <http://www.hegelbrasil.org/rev06e.htm> Acesso em: 21 abr. 2011.

[66] HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

[67] TAYLOR, C. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ontológica da identidade e diferença e a esfera da intersubjetividade. De acordo com Melo (2007, p. 16), na construção da sua dialética, Hegel

> [...] foi influenciado pelo conceito de síntese dos opostos estabelecidos por Fichte na doutrina da ciência de 1794, introduzindo, porém, a negação como momento indispensável constituinte da dialética. Surge, assim, a exigência de um processo dialético que concilie os opostos numa unidade. As diferenças não são descartadas, permanecendo uma uniformidade, mas como tais permitem a constituição de tal unidade.

Uma dimensão importante da análise de Melo (2007), porque ressalta o aspecto da particularidade, negligenciada no liberalismo igualitário, e o aspecto da unidade do todo – do uno e do múltiplo – subestimada nas teorias do multiculturalismo, é a da «unidade na diversidade». Segundo Melo (2007, p. 17, grifo nosso)

> [...] a síntese de Hegel não é uma dissolução dos contrários, mas um todo no qual suas partes possuem uma identidade. Não é um todo uniforme, mas a dialética possibilita uma **unidade na diversidade**. Também o particular é um momento constituinte, mas não único, no qual há uma relação entre as determinações.

Uma das poucas intervenções no debate sobre a questão da diferença que apela ao conceito de «unidade na diversidade» é o de Lalonde (1994)[68]. Escrevendo na atmosfera dos anos noventa do século passado, a autora mostra-se intrigada com o clima político e social de então, no qual se

> [...] enfatiza a diferença, desunião, destruição e ao invés das qualidades de unidade e de energia produtiva e construtiva que são necessárias para sustentar as sociedades humanas. Estes processos negativos e forças perpetuaram nossa alienação das raízes materiais básicas de nossa existência, o mundo natural do qual fazemos parte (LALONDE, 1994, p. 5).

Como alternativa aos enfoques sobre a diferença, ela propõe, no campo da ecologia, "[...] explorar o conceito de unidade na diversidade como uma expressão de unidade sem uniformidade e diversidade sem

[68] LALONDE, R. **Unity in diversity:** acceptance and integration in an era of intolerance and fragmentation. 1994. Thesis (Department of Geography). Carleton University. Ottawa, Ontário. 1994. Disponível em: <http://bahai-library.com/lalonde_unity_diversity> Acesso em: 22 abr. 2011.

fragmentação" (Ibid., p. 6) no sentido de oferecer "uma resolução de muitas das preocupações sentidas por aqueles que são resistentes à propagação de uma hegemonia cultural particular e aqueles que temem que a consciência de diferenças podem conduzir a uma maior intolerância" (LALONDE, 1994, p. 6). Embora sua perspectiva para resolver as preocupações que abalam o mundo das diferenças se mostre *naïf*, chamar a atenção para o problema da «unidade na diversidade» é uma importante dimensão para superar as contradições hoje presentes no debate sobre as diferenças.

A *diferença* pode ser expressão da diversidade e, ao mesmo tempo, da igualdade. Nesse sentido, é «igualdade na diversidade». Trata-se de uma proposição complexa porque a igualdade – como unidade – tem sido associada à *identidade* e não à diversidade.

O multiculturalismo propõe o reconhecimento da diferença, em que desaparece a unidade do diverso, pois afirma a prioridade da diferença como paradigma das sociedades modernas. Há mesmo uma associação entre *identidade* e o estabelecimento de um padrão de "normalidade", sendo o "normal" igual ao idêntico e não ao diferente. Consequentemente, o idêntico, como "normal", é incluído e o diferente, que não se enquadra em padrões de normalidade socialmente estabelecidos, fica à margem, excluído. Daí, a importância de enfatizar o problema da diferença. Mas esta não pode ser vista dissociada da unidade, do comum, do igual, questão para a qual o liberalismo igualitário chama a atenção. Essas duas perspectivas, porém, não aprofundam a «unidade na diversidade», a igualdade e a diferença como totalidade dialética, como destaca Melo (2007).

A igualdade raramente é vista como *unidade* do *diverso*, como relação dialética entre o igual e o diverso. É mais comum a *diferença* aparecer como manifestação de uma multiplicidade que, justamente pelo aspecto plural do diverso, não comportaria a unidade, a igualdade. A

diferença, por sua vez, é vista como expressão de desigualdade, relacionada a diferentes hierarquias sociais, preconceitos culturalmente construídos, status social, etc.

Mas uma questão que tem centralidade no debate sobre a diferença é o entendimento de que se trata de uma manifestação do privado que se encaminha para a "esfera pública", como no multiculturalismo, ou como liberdade de associação, de indivíduos, perante um Estado supostamente neutro e que não deve intervir na sociedade. Também aqui o debate não se faz segundo uma ótica marxista.

Nesse momento, a compreensão da diferença pode seguir um curso diverso, tendo como referência as categorias de Gramsci (2007) sobre as relações entre Estado e sociedade civil, bem como sobre a hegemonia.

Diferentemente da concepção do multiculturalismo segundo a qual o particular, a diferença, se afirma na esfera pública e deve permanecer como tal, como diferença – levando à crítica sobre a "petrificação da diferença" (WIEVIORKA, 2001; VITA, 2002) – Gramsci (2007) entende a sociedade civil como a instância de politização das particularidades. Nesse sentido, como ele próprio afirma, segue de perto o pensamento de Hegel sobre a sociedade civil como momento ético do Estado. Mas o faz acompanhado da crítica de Marx à noção de Estado de Hegel.

Ao estudar o conceito hegeliano do Estado, Gramsci (2007) focaliza o momento no qual Hegel discute a relação pedagógica, educativa, necessária no sentido de equilibrar dois aspectos inerentes a qualquer relação de poder: a *força* e o *consenso*. Gramsci considera Hegel um filósofo que, no plano intelectual, interpretava as aspirações políticas da jovem burguesia e, no seu conceito de Estado, apresenta, duas dimensões conceituais importantes: a lei (a força) e a educação (o momento do consenso). Combinadas entre si, elas eram fundamentais para promover a cisão das massas com o velho modo de vida aristocrático feudal. A lei era

o momento negativo; já a educação permanentemente organizada era imprescindível à aceitação "livre" das novas formas de vida, que não seria obtida espontaneamente. Gramsci chama a atenção para a atividade educadora do Estado, como o momento ético do Estado hegeliano. Esse momento se aproxima da busca do consentimento a uma dada forma de governo, mediante a persuasão, como dimensão do conceito de hegemonia.

O Estado conhecido por Hegel ainda era pouco desenvolvido e as instituições políticas ainda estavam imbricadas nas instituições econômicas. A separação entre essas duas instâncias é aprofundada com o processo desencadeado pelas revoluções democrático burguesas, quando começa a emergir a distinção entre a vida civil e a vida política. Nasce, então, o indivíduo independente que se contrapõe a outros indivíduos independentes não mais como um membro da comunidade e sim como pessoa abstrata, que se relaciona de modo puramente formal com outras pessoas abstratas. A desagregação da esfera pública leva ao surgimento da sociedade civil, dentro do Estado, em que predomina a atomização dos indivíduos e não a unidade.

Na sociedade civil, os indivíduos são apenas proprietários, competindo entre si e distantes do interesse comum (HEGEL[69], 1976, p. 206). Nessa condição de luta entre interesses particulares, a sociedade civil é a negação da totalidade. A superação desse momento só ocorre quando o indivíduo passa a buscar o interesse comum, o universal, e não o particular. É quando o homem se torna livre. Mas o abandono do interesse particular e a busca do bem comum não é fácil. O bem comum aparece como lei e esta é a forma jurídica da liberdade na sociedade civil. Mas como os indivíduos não conhecem o interesse comum, que se expressa na vontade do Estado que é a lei esta, por isso, se lhes aparece como uma coação.

---

[69] HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito**. 2 ed., Lisboa: Martins Fontes, 1976.

Na sociedade civil, a liberdade consiste em obedecer à lei, vista ainda como algo estranho aos indivíduos. Só o Estado pode materializar a liberdade concreta, porque representa o momento do universal e não do particular, como na sociedade civil. Contudo, a sociedade civil não se restringe às relações competitivas do plano econômico, que Hegel chama de "sistema das necessidades". A sociedade civil abrange também o conjunto dos instrumentos jurídicos utilizados pelo Estado para regular tanto as relações econômicas quanto as relações entre as classes, isto é, regulamentar as relações privadas através de órgãos públicos, tais como o tribunal e a polícia.

A sociedade civil é, assim, parte do Estado, é o que Hegel chama de "Estado extrínseco", "Estado da carência" ou "Estado do intelecto" (HEGEL, 1976, p. 172). A sociedade civil é, por isso, o elemento de mediação entre o indivíduo, o querer particular e o Estado, o bem comum. Para que os indivíduos superem a liberdade "abstrata", concretizada na atomizacão dos interesses particulares, e passem a desejar o bem comum, o universal, que lhe é imanente, é preciso serem educados. A educação ocorre na sociedade civil para que os indivíduos possam querer o universal, pois somente aí se encontra a liberdade concreta.

Na teoria de Hegel sobre a realização do "Estado ético", a burguesia contém "em si" o universal. A sua realização percorre um complexo processo histórico, político e cultural cuja finalidade é a de superar a divisão entre a vida civil e a vida política. Contudo, as liberdades da esfera privada são mantidas no "Estado ético".

> O Estado ético-político formulado por Hegel realiza, portanto, a identidade entre a vida civil e a vida política. Ele descreve a separação entre a vida civil e a vida política, quando a sociedade civil é despolitizada e se torna particularista, e a nova identidade entre a sociedade civil e a sociedade política com a realização do Estado ético. O Estado tem, desse modo, uma função dupla: além de manter a liberdade particular dos membros da sociedade civil, dar à idéia de liberdade uma dimensão de universalidade (DORE SOARES, 2000, p. 79).

A concepção do Estado de Hegel é criticada por Marx, o qual mostra que os órgãos repressivos do Estado - polícia, tribunais e administração - não expressam interesses comuns da sociedade civil, mas os da propriedade privada, que é apresentada como interesse geral contra a sociedade civil.

Marx chama a atenção para o fato de que Hegel propõe a *identidade* entre sociedade civil e Estado afirmando que todo cidadão poderia chegar a ser funcionário do Estado. Estando o cidadão na sociedade civil, se ele chega a ser funcionário, legislador, então a sociedade civil passa a formular sua existência política como sendo a sua verdadeira existência. Se a sociedade civil opõe a sua existência política à sua existência civil, esta última se torna desnecessária ("inessencial", não é mais o ser da sociedade). O resultado é que, se todos fossem legisladores, a sociedade civil deixaria de existir porque se tornaria sociedade política. Se a sociedade civil – na qual se encontram a propriedade privada e as classes – desaparece, porque se torna política, então também desaparece a sociedade política, que é contrária à sociedade civil (MARX[70], 2005).

A culminância desse processo, como explica Dore Soares (2000, p. 87), é o fim do Estado "[...] Acontece que a politização da sociedade civil implicaria a sua própria eliminação e suprimiria também todo o aparelho estatal, isto é, as formas de mediação entre a vida civil e a vida política. Seria o fim do Estado!".

Ao criticar a formulação de Hegel, Marx aprofunda a ideia de identidade entre a vida civil e a vida política e mostra que ela se apresenta de modo abstrato, meramente conceitual. Se ela fosse levada às últimas conseqüências, na história social e política, ambas as sociedades desapareceriam. É por isso que o Estado desapareceria.

---

[70] MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. 167p.

Quando Gramsci (2007) retoma o conceito de Estado ético de Hegel, ele tem presente a crítica de Marx sobre o fim do Estado, caso se concretizasse a identidade entre a sociedade política e a sociedade civil. Também tem presente a concepção de Hegel de que a sociedade civil é um momento ético do Estado.

Vivendo num contexto em que as organizações da sociedade civil tinham se ampliado enormemente em relação àquele contemporâneo a Marx, Gramsci (2007) pensa a politização da sociedade civil à luz de novas correlações de força entre as classes sociais. À época de Marx, a sociedade política se sobrepunha à sociedade civil, ainda caótica e limitada às lutas de natureza eminentemente corporativas, ligadas aos conflitos econômicos nascidos da produção capitalista.

A predominância da sociedade política, da coerção, exprime o "Estado força", noção através da qual Gramsci (2007) lê o conceito de Estado de Marx e Engels. Com as modificações ocorridas na sociedade capitalista, no último quartel do século dezenove, o Estado se ampliara e não poderia mais ser compreendido somente como predominância da sociedade política. Uma nova instância de domínio estatal se manifestava na sociedade civil. Sua especificidade é a hegemonia, o momento "ético" do Estado, na concepção de Hegel. Dessa forma, Gramsci elabora o conceito de "Estado integral", explicando-o como sociedade política + sociedade civil.

A compreensão da sociedade civil como "Estado ético" significa destacar o seu momento educador para a participação política. Nessa concepção, a sociedade civil é passagem do momento corporativo ao momento ético e político, a catarse, nos termos gramscianos, que poderia tornar a sociedade civil "inessencial", como diz Marx, materializando, na luta política, a identidade entre sociedade civil e sociedade política (DORE SOARES, 2000).

Ao conceituar a especificidade da sociedade civil, Gramsci (2007) tem como objetivo desenvolver a doutrina da hegemonia. Ele identifica a presença desse conceito nas reflexões de Hegel, o qual via a politização da sociedade civil como um longo processo para construir uma nova forma de vida, que possibilitaria a todos a condição de dirigentes.

Gramsci (2007) desenvolve suas reflexões sobre a "hegemonia civil" à luz da análise sobre as mudanças ocorridas depois de 1848. Então, inspirados na experiência da Revolução Francesa, Marx e Engels formularam a estratégia revolucionária da classe operária para se apropriar do poder político, que consistia na "derrubada violenta" da burguesia, através de um confronto direto com o Estado. Gramsci considera que essa fórmula se aplicava ao momento em que a participação política das massas era escassa, a sociedade civil era "gelatinosa".

Com o crescimento das organizações da sociedade civil, a "fórmula de 1848" já não tinha mais efetividade. Gramsci (2007) desenha, então, uma nova fórmula revolucionária que conceitua como "hegemonia civil": ela se funda no engajamento político das massas populares na resolução dos seus problemas, através da participação no complexo de associações da vida civil que tinham se ampliado enormemente nas democracias modernas. Tais associações constituem os "aparelhos privados de hegemonia", que são vistos por Gramsci como "trincheiras" de combate para a conquista de posições de direção e governo da sociedade.

A concepção de Gramsci (2007) sobre a sociedade civil, portanto, está intrinsecamente relacionada ao momento da educação, da politização, da luta pela hegemonia. Para isso, ele considera fundamental o crescimento de organizações que expressem os interesses dos grupos sociais, de modo que eles, catarticamente, passem do nível do privado para o nível do político, como manifestação de busca de igualdade e não

de preservação da diferença como sinônimo de desigualdade. É a busca da unidade na diversidade. Segundo o pensador sardenho.

> Todo ato histórico pressupõe a obtenção de uma unidade cultural-social a partir da qual um grande número de indivíduos, com objetivos diferentes, se une na busca de um mesmo objetivo tendo como referência uma mesma concepção de mundo (1981, p. 36-37)

Para Gramsci (2007) a conquista da hegemonia resulta da combinação e do equilíbrio, de modo variado, entre a força e o consenso, tentando fazer com que pareça que a força está apoiada no consenso da maioria. O pensador italiano considera que a incorporação das razões, necessidade e interesses dos grupos subalternos pela classe dirigente é importante, pois caso contrário esta última não consegue conquistar a hegemonia na sociedade. Portanto, a força da classe, que detém o poder, é obtida não só pelo poder de fogo, mas, também, por seus poderes e mecanismos de persuasão.

E é nesse terreno da persuasão, do consenso, que Gramsci (1968) destaca o papel dos intelectuais, considerando-os como funcionários do consenso, ou seja, aqueles sujeitos (homens da igreja, dirigentes de sindicatos, de partidos políticos, jornalistas, produtores de arte e da alta cultura) que desenvolvem ações com vistas à obtenção do diálogo entre diferentes segmentos da sociedade.

> Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2006, p. 21)

A análise do pensador italiano sobre as trincheiras da sociedade civil, como estratégicas à luta dos segmentos sociais que disputam a

hegemonia política e cultural, contribui para esclarecer a relevância da educação nesse cenário. Isso porque a «hegemonia», na forma como é concebida por Gramsci, implica uma relação educacional que existe em toda a sociedade.

> [...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolásticas" [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1981, p. 37)

O pensador italiano acreditava que o elemento que possibilitava à classe dominante tomar e manter o poder não era apenas a força bruta, mas a obtenção da direção cultural, que se expressava na capacidade da classe que detinha o poder em difundir por toda a sociedade seus valores, filosofias, visões de mundo por meio de atividades de organizações culturais, movimentos políticos, jornais e instituições educacionais. Segundo Gramsci (2007, p. 28) "[...] o Estado não "pune" [...] mas apenas luta contra a "periculosidade" social. Na realidade, o Estado deve ser concebido como "educador" na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização [...]".

Nesse sentido, a educação, para Gramsci (2006; 1968), é compreendida como uma dimensão que se relaciona com ao processo de emancipação humana, à mudança política e cultural, capaz de fundar uma nova hegemonia.

A instituição escolar, por sua vez, é para ele um espaço político, um espaço de disputa política, e por meio do qual é possível ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, bem

como contribuir para a formação de uma "consciência unitária" nos segmentos sociais subalternos.

Para Gramsci (1981) os grupos subalternos não conseguiam formar uma "consciência unitária" e nem se tornar independentes sem a atuação de intelectuais como organizadores e dirigentes de um intenso trabalho de penetração cultural, entendida esta como um intenso trabalho de direção intelectual e política. Isto porque o ser humano é considerado pelo pensador como sendo "[...] sobretudo, espírito, isto é criação histórica e não natureza" (GRAMSCI, 1975 apud DORE SOARES, 2000, p. 376)

Ao compreender a escola como um espaço de disputa pela hegemonia, espaço esse no qual está a sociedade civil, Gramsci considera a necessidade de que, na própria sociedade em que vivemos, a qual é capitalista e é marcada pela desigualdade, fosse desenvolvida uma nova proposta de escola que possibilitasse a todos uma educação de qualidade. Portanto, uma escola e uma educação de qualidade que surgiria do confronto de forças sociais que apresentam projetos políticos distintos (DORE SOARES, 2000).

O pensador sardenho considerava que aos grupos subalternos deveriam ser possibilitadas as condições para se apropriarem do patrimônio cultural transmitido pela "[...] história social e procurar tornar concretas, através da organização de um vigoroso movimento educacional, as conquistas liberais burguesas, como a "liberdade de pensamento". (DORES SOARES, 2000, p. 378).

Não podendo destruir a classe subalterna, já que desta depende a acumulação capitalista, a classe que detém a hegemonia, no caso a burguesia, se vê obrigada a se abrir para as massas e estabelecer consensos no atendimento de suas demandas (DORE SOARES, 2003). Formula, desse modo, um projeto de domínio político que se funda não apenas na força, mas, sobretudo, no "[...] convencimento, para submeter

as classes subalternas à sua direção intelectual e moral, à sua hegemonia" (Ibid., p. 69). Assim, a "[...] hegemonia não é apenas direção política, mas também cultural, isto é, obtenção de consenso para um universo de valores, de normas morais, de regras de conduta [...]" (COUTINHO, 1999b, p.03).

A hegemonia obtida pelas classes dominantes seria obra fundamentalmente da política e, nesse processo, há um protagonismo dos intelectuais, visto que, por meio da sua ação, o Estado não só amplia como intensifica seu domínio sobre a sociedade civil, aspecto este que vai gradualmente modelando e contendo a estrutura da sociedade (VIANNA, 2004).

Partindo da compreensão da relação força-consenso presente na reflexão de Gramsci sobre o poder de Estado, pode-se dizer que as políticas sociais resultam do embate de interesses dos diferentes grupos sociais e que, portanto, expressam interesses e necessidades tanto da classe dirigente quanto da classe dirigida.

Para reduzir as tensões sociais geradas pelas desigualdades do sistema capitalista, o Estado é pressionado a formular políticas públicas voltadas ao campo social. Ferreira (1993, p. 165) explica as políticas públicas como "[...] uma estratégia política de sobrevivência do próprio sistema". O Estado procura manter o controle e a ordem social por meio da oferta de novas oportunidades de vida para as classes subalternas e a incorporação das mesmas ao mundo dos direitos e da modernização econômica.

Na interpretação de Vianna (2004), isso significa que a elite política organiza um programa de transformação das e atendimento às demandas das classes subalternas para garantir o seu domínio sobre elas.

As políticas sociais são processos inscritos na história da luta de classes que se metamorfoseiam conforme as mudanças políticas,

econômicas e culturais do mundo do capital e, portanto, passam por momentos de ruptura e continuidade. São centrais na agenda de luta dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas não só por lhes possibilitarem ganhos, mas também porque permitem impor limites aos ganhos do capital. As políticas sociais expressam tanto o processo quanto o resultado de relações que são estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, na esfera da luta de classes (BEHRING, BOSCHETTI, 2009).

Nesse sentido as políticas de inclusão social e educacional expressam o resultado do embate de diferentes interesses e projetos da classe hegemônica e os das classes subalternas. A obtenção do consenso social, por partes das classes subalternas, em torno de seus projetos e demandas políticas leva à reconfiguração do Estado na medida em que a sociedade civil passa a fazer parte deste.

Desse modo, num contexto de novas relações entre a vida, a política e a cultura, no âmbito da educação, demanda-se uma mudança da organização escolar, bem como no que se refere à formação dos professores, pois como salienta Gramsci (1968, p. 132) um corpo docente deficiente leva a constituição de uma "[..] escola retórica, sem seriedade pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico". Há a necessidade, conforme afirma o pensador italiano, de um profissional que saiba

> [...] traduzir um mundo cultural na linguagem de outro mundo cultural, pois sabe encontrar as semelhanças mesmo onde elas parecem não existir, e sabe descobrir as diferenças mesmo onde parecem exisitr apenas semelhanças, etc.(GRAMSCI, 2006, p. 240).

Além disso, a mudança prática da organização escolar, que leve em consideração os interesses dos diferentes segmentos da sociedade, bem como a participação destes, com vistas a criar espaços que possibilitem o reconhecimento e o fortalecimentos das diferenças e a afirmação da unidade (igualdade), conforme o próprio pensador italiano considerava,

não é uma coisa tão simples, não se trata de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão (GRAMSCI, 1968).

CAPÍTULO III

A PRESENÇA DA CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: 1988-2010

A ideia de inclusão social, neste trabalho, refere-se a um movimento amplo que engloba diferentes campos da existência humana, portanto, a inclusão escolar, a inclusão no mercado de trabalho, nos esportes, no turismo e no lazer. Assim, neste capítulo, apresentamos a emergência da concepção de inclusão social e educacional, nas políticas públicas, focalizando, mais especificamente, a formação de professores em âmbito internacional e nacional.

O capítulo está estruturado em quatro subtópicos que se articulam. No primeiro é abordada a concepção de inclusão social e educacional no âmbito internacional, tomando como ponto de partida a década de oitenta do século vinte e, na sequência é apresentado o tratamento dado à referida concepção nos documentos elaborados no contexto da América Latina e do Caribe.

No terceiro subtópico tem como foco a presença da concepção de inclusão social e educacional em documentos legais brasileiros. Por último, é focalizada a questão da formação de professores e a inclusão da pessoa com deficiência, no contexto escolar, no contexto do Brasil e do Estado de Minas Gerais.

3.1. A concepção de inclusão social e educacional no contexto internacional.

No Brasil, a partir da década de noventa do século vinte, as políticas públicas implementadas em diferentes setores da sociedade passam a adotar a concepção de inclusão, presente no debate internacional sobre o assunto. Não obstante se trate de uma concepção que ganha grande difusão a partir dessa década, alguns documentos internacionais já prenunciavam a sua emergência, com a defesa da igualdade entre os seres humanos.

Já em 1948, a «Declaração Universal dos Direitos Humanos», promulgada pela ONU, pode ser vista como uma primeira iniciativa internacional a aproximar-se da ideia que, posteriormente, foi abordada como «inclusão social». Trata-se de uma dimensão evidenciada pela defesa da igualdade e liberdade dos seres humanos, que podem gozar de dignidade e direitos "[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (ONU, 1948, art. 3º).

Outro aspecto da referida Declaração, que sustenta a ideia de igualdade, é a defesa do direito de todos a uma educação gratuita, pelo menos aquela desenvolvida no ensino fundamental, que promova a compreensão, a tolerância[71] e a amizade entre os diferentes grupos e pessoas

[71] O princípio da tolerância se afirmou plenamente no século dezoito com o iluminismo e o racionalismo, tornando-se, no século dezenove, um componente essencial do pensamento político liberal (ZANONE, 1998). John Locke em 1763 escreveu a «Carta acerca da Tolerância» e nela trata da mútua tolerância entre os cristãos, ação que considerava o sinal principal e distintivo de uma verdadeira igreja. Discorrendo sobre a «tolerância» ele afirma que ninguém pode se impor sobre o outro e que a comunidade é uma sociedade de homens instituída com vistas a garantir a preservação e a melhoria

Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, artigo 26, incisos I e II).

O princípio de igualdade e o princípio de tolerância estão na base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e foram construídos sob a égide dos ideais revolucionários. Assim, estão presentes, também, na maioria das constituições de países ocidentais, e são uma reivindicação da maioria dos militantes do movimento dos direitos humanos no mundo todo, que lutam pela dignidade e pelo respeito mútuo e, sobretudo, pela igualdade de direitos (e também de deveres) e pela aceitação do «Outro», mesmo que este seja diferente em suas singularidades.

A referida Declaração ao tratar dos direitos humanos, pressupõe, ainda, a cidadania humana como um princípio que ao ser negado a qualquer pessoa pode fazer com que essa perca a possibilidade de ser tratada em sua pluralidade, que por sua vez, se apresenta como uma condição da existência de todas as pessoas como seres racionais igualmente humanos, mas que apresentam diferenças e variações.

---

dos bens civis de seus membros. Como bens civis, Locke entendia a vida, a liberdade, a saúde física e a liberação da dor, além da posse de coisas como terras, dinheiro, móveis, etc. Desse modo, considerava que nenhuma pessoa, nem as igrejas e nem mesmo as comunidades têm qualquer título justificável para invadir os direitos civis e roubar a cada um seus bens terrenos em nome da religião. Por sua vez, ao magistrado civil, cuja jurisdição diz respeito somente aos bens civis e não a salvação das almas, cabe preservar, ao povo em geral, a posse justa destes bens utilizando-se, para tanto, da imparcialidade e de leis uniformes (LOCKE, 1973).

Com base nesses princípios o texto da Declaração chama a atenção para a necessidade de recrudescer a solidariedade, a dignidade, o respeito e a tolerância pelo «Outro», independente da raça, cor, sexo, cultura, partido político, crença religiosa ou status social na mesma sociedade dita democrática. Pois, a discriminação em relação a outra pessoa implica em negar-lhe sua condição humana e é por isto que a referida Declaração, juntamente com as leis internacionais (promulgadas por outros organismos universais) e nacionais ressaltam a prevalência da igualdade dos homens.

Ao chamar atenção para o fato de que a instrução promoverá a «tolerância» a Declaração reconhece a existência de posições contrastantes entre as pessoas, as nações e os grupos sociais ou religiosos, e aponta para a necessidade de se abster de hostilidades em relação àqueles que professam ideias políticas, morais ou religiosas que sejam divergentes, ou mesmo que apresentem diferenças, sejam estas relativas a deficiências (física, auditiva, visual e intelectual) ou de cunho lingüístico, étnico, racial ou de orientação sexual.

É nessa perspectiva que podemos afirmar que ao tratarmos do significado histórico do conceito de «tolerância» este se relaciona com o problema da convivência entre crenças diversas, sejam estas de caráter religioso ou político, o que implica em um discurso sobre a verdade e compatibilidade teórica e/ou prática de verdades que se contestam. Porém, no contexto atual, esse conceito foi generalizado para as questões que envolvem o convívio entre minorias étnicas, lingüísticas, raciais, os loucos, as pessoas com deficiência e os homossexuais, portanto, aqueles grupos de pessoas que são considerados «diferentes» e que sofrem discriminação e preconceito (BOBBIO, 2004).

Para Bobbio (2004) tanto a tolerância quanto a intolerância têm significados positivos e negativos:

> Em sentido positivo, tolerância se opõe a intolerância em sentido negativo; e, vice-versa, ao sentido negativo de tolerância se contrapõe o sentido positivo da intolerância. Intolerância em sentido positivo é sinônimo de severidade, rigor, firmeza, qualidades todas que se incluem no âmbito das virtudes; tolerância em sentido negativo, ao contrário, é sinônimo de indulgência culposa, de condescendência com o mal, com o erro, por falta de princípios, por amor da vida tranqüila ou por cegueira diante dos valores. […] Tolerância em sentido positivo se opõe a intolerância (religiosa, política, racial), ou seja, à indevida exclusão do diferente. Tolerância em sentido negativo se opõe a firmeza nos princípios, ou seja, à justa ou devida exclusão de tudo o que pode causar dano ao indivíduo ou à sociedade (BOBBIO, 2004, p. 193).

Desse modo, o cerne da ideia de tolerância é o reconhecimento do «Outro», como um igual em humanidade, implica num valor e num posicionamento ético diante do «Outro». A tolerância, para com o indivíduo ou grupo que se desvia das normas estabelecidas socialmente, é aceita como um mal necessário ou mesmo como um mal menor quando o custo da repressão resultaria excessivo.

> [...] a tolerância não implica a renúncia à própria convicção firme, mas implica pura e simplesmente a opinião (a ser eventualmente revista em cada oportunidade concreta, de acordo com as circunstâncias e as situações) de que a verdade tem tudo a ganhar quando suporta o erro alheio, já que a perseguição, como a experiência histórica o demonstrou com freqüência, em vez de esmagá-lo, reforça-o [...] o tolerante por razões práticas dá muita importância ao triunfo de uma verdade, a sua, mas considera que, através da tolerância, o seu fim, que é combater o erro ou impedir que ele cause danos, é melhor alcançado do que mediante a intolerância (BOBBIO, 2004, p.189).

Assim, a tolerância em relação ao «Outro» implica em aceitar pequenas diferenças, permitidas por lei ou pelas normas presentes na sociedade, o que significa dizer que "eu autorizo o Outro a existir e ser diferente de mim, mas o certo é ser como eu" ou ainda "você não é da minha religião, do meu partido político, não tem a mesma cor da minha pele, mas tudo bem, eu agüento você".

P ortanto, a existência do «Outro» é aceita, mas ele não é percebido e recebido como sendo igual a mim. Tolerar outra pessoa ou grupo social pressupõe submeter aquele que diverge de mim às minhas próprias regras e leis rigidamente estabelecidas. É considerar que o «Outro» é

aceito porém sob certas condições, de forma que a tolerância incondicional, embora desejável, é impossível. Não sugere, nessa perspectiva, a integração entre as pessoas, mas sim uma superioridade de quem «tolera». O núcleo da ideia de «tolerância» está relacionado ao reconhecimento do igual direito a conviver e na necessidade de encontrar um "*modus vivendi*" (BOBBIO, 20004) que possibilite a todos os grupos expressarem suas ideias e necessidades. O que leva, portanto, à imperativo de repensar as relações estabelecidas entre os seres humanos a fim de que possa ser considerada a necessidade que temos uns dos outros, dando ao «Outro» a mesma importância que acreditamos necessária a nós mesmos.

Outro documento que também prenuncia a emergência da ideia igualdade e que reafirma a fé nos direitos humanos fundamentais bem como na dignidade e no valor do ser humano, é a "Declaração dos Direitos da Criança", a qual partindo do reconhecimento de que em todos os países existem crianças vivendo em condições difíceis necessitando por isso de consideração especial, apresenta em seu texto dez artigos cuja ênfase foi a não discriminação das crianças, a proteção social, o respeito aos seus direitos (independente de sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família), e que foi adotada pela Assembléia da ONU, realizada em 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil.

Na década de sessenta, a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos em escala mundial constituiu um aspecto significativo para fortalecer a noção de igualdade entre os seres humanos. Não apenas contribuiu para conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos provocados pela segregação de indivíduos pertencentes a segmentos sociais minoritários, como também para tornar tal prática intolerável.

Focalizando as ações políticas em favor da integração social, Mendes (2006) examina conquistas no campo da igualdade social ao mostrar iniciativas para defender os direitos de pessoas com deficiência. Aborda, assim, alguns argumentos elaborados com vistas a fundamentar a prática da integração. O primeiro deles é o de que "[...] as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças" (MENDES, 2006, p. 388). Outro argumento relaciona-se à necessidade de compreender os benefícios proporcionados pela prática integradora, tanto para o indivíduo com deficiência, quanto para o não-deficiente. Já um terceiro argumento refere-se às bases empíricas de pesquisas feitas no campo educacional, mostrando que, por muito tempo, as pessoas com deficiência não eram

> [...] sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar "o que", "para que" e "onde" eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura (MENDES, 2006, p. 388).

Ao mesmo tempo em que o avanço científico verificado nas pesquisas educacionais indicava as potencialidades educacionais das pessoas com deficiências, também contribuía para dirigir críticas aos serviços educacionais existentes. As denúncias de que eles atendiam as pessoas com deficiência de forma segregada e paralela ao sistema regular, gerando altos custos, possibilitaram reunir os interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e das próprias pessoas com deficiência em direção à integração das mesmas em serviços regulares da sociedade (MENDES, 2006).

A implementação de legislações para estabelecer a obrigatoriedade do poder público em oferecer oportunidades igualitárias de acesso à educação para as pessoas com deficiência surge em diferentes países desenvolvidos, como Estados Unidos, França, Itália, Canadá e Inglaterra. Isso favoreceu a constituição das bases "[...] para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970" (MENDES, 2006, p. 389). Assim, mesmo antes da década de oitenta do século vinte, se registram iniciativas para inserir as pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade (MENDES, 2006).

É para esse aspecto que também Canevaro[72] (1999 apud CABRAL, 2010) chama a atenção ao evidenciar os grandes avanços da legislação concernente às pessoas com deficiência em países como Estados Unidos, Canadá, Portugal, França e Itália, com vistas a concretizar políticas de *mainstreaming, intégration, integrazione* ou de integração, termo utilizado no Brasil. Contudo, os modelos propostos embora considerassem preferencialmente a inserção na escola e classe comum admitiam, também, a manutenção dos serviços já existente.

> todos os modelos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola comum, e mais especificamente na classe comum, mas admitindo a necessidade de manter o contínuo de serviços com diferentes níveis de integração (MENDES, 2006, 390).

Outra fonte que inspirou a elaboração do conceito de "inclusão" foi a aprovação da "Declaração dos Direitos do Deficiente Mental", em 20 de dezembro de 1971, estabelecendo que a pessoa com deficiência mental deve gozar dos mesmos direitos dos demais seres humanos (KASSAR, 2004; CABRAL, 2010), bem como receber ajuda para que possa desenvolver as usas aptidões nos mais diversos setores de atividade e a favorecer, tanto quanto possível, a sua integração na vida social.

---

[72] CANEVARO, A. **Pedagogia speciale**: la riduzione dell'handicap. Milano: Bruno Mondadori, 1999. 160 p. (Coleção Scienze dell'Educazione).

De acordo com Silva (2002), o referido documento surge em um contexto em que a ONU buscava desenvolver programas com a finalidade de encontrar soluções para a gama de problemas sociais causados pela segunda grande guerra mundial e pelo subdesenvolvimento dos países. Destacam-se, nesse sentido, as inúmeras deficiências ocasionadas pelas atividades de guerra que demandaram a concentração de esforços em programas de reabilitação voltados para as pessoas com deficiência, estivessem essas na guerra como integrantes das forças em conflito ou como vítimas civis.

Silva (2002) salienta que foram muito pouco eficazes os esforços internacionais colocados em ação, pois de um lado não havia um plano mundial e de outro pouca atenção estava sendo direcionada para a prevenção de outras deficiências. Em face da preocupação em desenvolver planos de ação voltados tanto para a prevenção quanto para a reabilitação foi que a ONU aprovou a referida Declaração de alto significado a respeito das pessoas com deficiência mental, pois apelava para que fosse promovida, tanto no plano nacional quanto internacional, uma campanha de proteção aos direitos das mesmas.

Posteriormente, em sua trigésima sessão, no dia nove de dezembro de 1975, a ONU aprovou outro documento referente aos direitos das pessoas com deficiência: a "Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes", que é de fundamental importância, pois, conforme Silva (2002), a partir dele serão fonte de discussão no cenário internacional uma série de outras preocupações relativas a esse segmento da população mundial.

Assim, no decorrer de seu texto, a referida Declaração afirma que as pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana bem como de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena

quanto possível, devendo ser consideradas suas necessidades especiais em todos os estágios de planejamento econômico e social.

É no âmbito dos movimentos em favor da educação da pessoa com deficiência e da sua inserção na sociedade, portanto, que aparece o termo integração, embora a deficiência e o seu tratamento fossem entendidos como um problema pessoal. Nessa perspectiva, defendia-se a inserção da pessoa com deficiência no meio social, desde que ela fosse capaz de "[...] superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes [...]" (SASSAKI, 1997, p. 33). Essa abordagem evidencia que caberia ao indivíduo e à sua família, e não à sociedade, o esforço em mudar as práticas sociais, os valores e a organização dos espaços físicos voltadas às pessoas com deficiência.

O debate sobre questões relativas às pessoas com deficiência se intensifica na década de oitenta, quando em muitos países começa a emergir a exigência de mudar as ações políticas com respeito à segregação social: em lugar de adaptar as pessoas à sociedade, esta deveria se adequar às pessoas, conforme afirma Jönsson[73] (1994, p. 63 apud SASSAKI, 1997). Esse é o contexto que leva ONU a declarar o ano 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema "Participação Plena e Igualdade".

Para, além disso, a ONU propôs um aumento da cooperação internacional com vistas a promover uma maior aplicação dos princípios da integração (KASSAR, 2004). Observar-se-á que durante as décadas de oitenta e noventa será dada uma maior atenção aos problemas concernentes às pessoas com deficiência.

É no quadro das lutas sociais para fortalecer as reivindicações das pessoas com deficiência, no campo das políticas públicas, do trabalho, da sexualidade, da acessibilidade ao esporte, ao lazer e à educação, que o

[73] JÖNSSON, T. **Inclusive educaticon**. Hyderabad, Índia: THPI, 1994, 158p.

termo "inclusão" passa a ser largamente utilizado (SASSAKI, 1997; SILVA, 2002). Ele aparece associado às políticas de integração social da década de oitenta, em países como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália, os quais foram pioneiros na implantação de classes e escolas inclusivas, voltadas às pessoas com deficiência. Na década de noventa, ele se expande para os países subdesenvolvidos e, nos primeiros dez anos do século XXI, passa a ser adotado mundialmente (SASSAKI, 1997).

Não é muito fácil precisar a época e o país em que surge o termo inclusão. Mendes (2006) defende a tese de que o conceito apareceu nos Estados Unidos, na década de noventa, embora a literatura referente à inclusão escolar aponte que sua origem esteja relacionada às iniciativas promovidas por organismos internacionais no combate à exclusão social. Para a autora,

> Uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura o termo "inclusão" aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia "integração" quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo "inclusão" apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo "integração" e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (MENDES, 2006, p. 391).

A autora também destaca dois movimentos mais direcionados à educação de pessoas com deficiência, surgidos de forma paralela às reformas na educação implementadas nos Estados Unidos na década de oitenta, que teriam influenciado diretamente o conceito de inclusão escolar. O primeiro refere-se ao programa "Iniciativa da Educação Regular", que surgiu em 1986, cujo objetivo era o de unir os recursos da educação regular e da especial visando a um melhor atendimento de estudantes que apresentavam limitações leves ou no máximo moderadas, principalmente na área acadêmica (MENDES, 2006). Já o segundo movimento, intitulado "Inclusão Total" ("*Full Inclusion*"), surge em 1984 e estava direcionado às pessoas com deficiências mais severas, baseando-

se no direito civil contra a segregação. Esse movimento fundamentava-se na ética da participação e não se preocupava com o ganho acadêmico do aluno e com isso propunha que esse grupo de alunos fosse inserido na classe comum, conforme a idade e independente de suas limitações.

> [...] a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES, 2006, p. 393).

Embora as duas propostas pretendessem atingir um público diferente quanto ao grau de deficiência, ambas, na interpretação de Mendes, apresentavam pontos comuns, como, por exemplo, o fato de terem suas origens no movimento de integração escolar e de buscar a fusão dos sistemas de ensino regular e especial. A autora também considera que as duas propostas partiam de um entendimento comum sobre a necessidade de que houvesse políticas de intervenção direta sobre as pessoas com deficiência, sendo uma exigência modificar a escola a fim de possibilitar a convivência entre os diferentes (MENDES, 2006).

A revisão bibliográfica sobre a ideia de inclusão mostra que ela está fortemente associada a diferentes movimentos contra a segregação social de pessoas com deficiência. Começa a ser difundida a partir da década de noventa do século vinte tendo como objetivo a defesa de princípios como: celebração das diferenças; o direito de pertencimento; a valorização da diversidade humana; a solidariedade humanitária; a igual importância das minorias; e a cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997). Essa nova perspectiva, na opinião de Mendes, não apenas mostrava a importância de existirem diferenças humanas, que eram normais, mas também realçava o papel da escola na inserção social das pessoas com deficiência, ao reconhecer

> [...] que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma

> educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2006, p. 394).

Outro evento que marcou a consolidação do termo “inclusão” foi a realização da «Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem», em Jomtien, Tailândia, em 1990, 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 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual participaram representantes de diversos países do mundo.

Essa Conferência, conforme o texto da Declaração aprovada durante a mesma, foi organizada com base no argumento de que depois de mais de quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, principalmente no que diz respeito ao “direito à educação", persistiam graves problemas no tocante ao acesso à educação. Na ocasião, foi apresentado um documento informando que mais de cem milhões de crianças (dentre as quais sessenta milhões incluíam apenas mulheres) não tinham acesso ao ensino ou não conseguiam concluir o ciclo básico. Além disso, mais de um terço dos adultos do mundo não tinham acesso nem ao conhecimento impresso nem às novas tecnologias, que poderiam lhes possibilitar perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais (UNESCO, 1990).

Como resultado do evento foi aprovada a «Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem», cujo foco é a expansão da Educação Básica. Os países signatários do documento, dentre eles o Brasil, foram unânimes em afirmar a necessidade de se desenvolver ações que possibilitassem atender às necessidades educacionais, bem como garantir a crianças, jovens e adultos que vivem nos países pobres e em desenvolvimento o direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. Os países se comprometeram em alcançar a meta da Educação Primária

Universal (EPU) num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, partindo do entendimento de que esse nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

Os principais objetivos da referida Declaração são a concentração de esforços na aprendizagem dos alunos; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, as quais compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade; a expansão do enfoque da Educação Para Todos (EPT), visando a universalizar o acesso à educação e promover a eqüidade; universalizar e melhorar a qualidade da Educação Básica, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1990).

Com relação ao objetivo de universalização e melhoria da qualidade da Educação Básica, é enfatizado na mencionada Declaração a necessidade de ser eliminada da educação preconceitos de qualquer natureza em relação aos grupos excluídos. Observa-se, nesse momento, a ampliação do uso dos termos «excluído» e «incluído»

> [...] Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, 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 (UNESCO, 1990, p.4).

A Declaração também salienta a importância de atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência "[...] a fim de que se garanta a igualdade de acesso à educação aos portadores

de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (UNESCO, 1990, p.4).

Dentre os objetivos apresentados na referida Declaração encontram-se a necessidade de ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; a oferta de ambiente adequado à aprendizagem por meio de ações como assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial; o fortalecimento das alianças no âmbito nacional, estadual e municipal, por se considerar que as autoridades responsáveis pela educação têm a obrigação prioritária de proporcionar Educação Básica para todos, reconhecendo o papel importante dos profissionais da educação, em especial, os professores; o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio e a mobilização de recursos sejam estes financeiros e/ou humanos, públicos, privados ou voluntários, pois "[...] a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico" (UNESCO, 1990, p. 6). E, como último objetivo a ser alcançado, o documento define o fortalecimento da solidariedade internacional, o que implica desenvolver ações "[...] que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem" (UNESCO, 1990, p. 7).

Os objetivos estabelecidos pela «Conferência Mundial sobre Educação Para Todos» mostram a intenção dos países participantes em desenvolver uma prática educativa que respeitasse a diversidade cultural, bem como as diferenças individuais, destacando-se o papel a ser desempenhado pelos professores nesse processo.

Três anos após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) é realizada em Viena, no período de quatorze a 25 de junho, a «II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos» (1993), convocada pela ONU.

Como resultado dessa Conferência foi aprovado documento «Declaração e Programa de Ação de Viena» o qual reconhece e afirma "[...] que todos os direitos do homem derivam da dignidade e do valor inerente à pessoa humana [...]"(ONU, 1993, p.01) e reafirma o compromisso solene de todos os Estados promoverem o respeito universal, a observância e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas os seres humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, cuja natureza universal é inquestionável, considerando que "[...] a pronta e global eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial, xenofobia e intolerância conexa constitui uma tarefa prioritária para a comunidade internacional [...] (ONU, 1993, p. 5)

Em seu artigo 5 a Declaração reafirma que todos os direitos do homem são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados, assim devem ser considerados de forma justa, equitativa e com igual ênfase pela comunidade internacional, pois se reforçam mutuamente. Em face disso, chama atenção para o fato de que mesmo considerando

> [...]as especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais.(ONU, 1993, p.3).

A existência de pobreza extrema e generalizada é considerada, no texto do referido documento, como um aspecto que impede ao homem o pleno e efetivo gozo de seus direitos, o que leva à necessidade da imediata atenuação e eventual eliminação da pobreza, devendo esta ser uma das grandes prioridades da comunidade internacional.

> [...] a pobreza extrema e a exclusão social constituem uma violação da dignidade humana e que são necessárias medidas urgentes para alcançar um melhor conhecimento sobre a pobreza extrema e as suas causas, incluindo as relacionadas com o problema do desenvolvimento, por forma a implementar os Direitos do homem dos mais pobres, a colocar um fim à pobreza extrema e à exclusão social e a promover o gozo dos frutos do progresso social. É essencial que os Estados encorajem a

> participação dos povos mais pobres no processo de tomada de decisões pela comunidade em que estão integrados, bem como a promoção de Direitos do homem e os esforços para combater a pobreza extrema (ONU, 1993, p.7).

Nessa perspectiva é afirmado no artigo 24 da Declaração que deve-se dar maior importância à promoção e proteção dos direitos das pessoas que apresentam maior vulnerabilidade social, bem como à eliminação de todas as formas de discriminação contra tais pessoas e em total igualdade perante a lei, pois estas têm o direito de usufruir da sua própria cultura, de professar a sua religião e de se exprimir na sua língua.

> [...] Os Estados têm a obrigação de criar e manter medidas adequadas a nível nacional, particularmente nos domínios da educação, da saúde e da assistência social, com vista à implementação e à protecção dos direitos das pessoas em sectores vulneráveis das suas populações, e à garantia de participação das que se mostrem interessadas em encontrar a solução para os seus próprios problemas (ONU, 1993, p.7).

Já no artigo 33 da Declaração, no que se refere à Educação, o texto do documento reafirma que os Estados estão moralmente obrigados a garantir que a educação tenha o objetivo de reforçar o respeito, a formação e a informação acerca dos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Essa ação é considerada relevante, pois contribui para a promoção e a obtenção de relações harmoniosas e estáveis entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.

Ao tratar dos direitos das pessoas com deficiência o texto da Declaração assinala que por serem universais, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por conseguinte, incluem, sem exceção, as pessoas com deficiência, por partir do princípio que todos os seres humanos "[...] nascem iguais e com os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, a viverem com independência e a participarem ativamente em todos os aspectos da sociedade [...]" (ONU, 1993, p.17), pois constitui uma violação dos direitos deste segmento da sociedade, qualquer discriminação direta ou outro tratamento

discriminatório negativo. Assim, deve-se garantir a igualdade de oportunidades a esse grupo de pessoas por meio da "[...] eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer estas sejam físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, que excluam ou limitem a sua participação plena na sociedade"(ONU, 1993, p.17).

Quatro anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) foi realizada a «Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994)», promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, cuja finalidade é a de debater a problemática do acesso de todas as pessoas à escola, tomando como referência as diferentes culturas, e que contou com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais (GÓES, 2009).

Dessa Conferência resultou a aprovação da «Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais». Segundo Mendes (2006, p. 8), tal Declaração pode ser considerada "[...] o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva [...]". Essa é também a opinião de Kassar (2004) e Romero e Souza (2008) autores esses que consideram que aquela Declaração firma o conceito de escola inclusiva e se configura como um marco da incorporação legal da concepção de inclusão na legislação brasileira, resultando de ações de um grupo de pessoas que consideravam existir a necessidade de se promover a ampliação da acerca do tratamento destinado aos deficientes a várias instancias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes.

No texto da «Declaração de Salamanca» a UNESCO registra o termo «sociedade inclusiva» ao considerar que as escolas regulares ao seguirem uma orientação inclusiva configuram-se como os meios mais eficazes para o combate de atitudes discriminatórias, possibilitando com isso o

desenvolvimento de sociedades inclusivas, abertas e solidárias, bem como atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994)

A Declaração afirma, nessa perspectiva, que os sistemas de educação e os programas educativos devem ser organizados e implementados com a finalidade de atender à vasta diversidade das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem peculiares a cada criança e jovem. Além disso, evidencia a necessidade de que cada país dê maior prioridade, através de medidas políticas e orçamentárias, ao desenvolvimento do sistema educativo de modo a possibilitar a inclusão de todas as crianças independente das diferenças ou dificuldades individuais que apresentem, bem como

> - adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
>
> - garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p.10-11).

O princípio norteador para as ações a serem desenvolvidas em cada país, proposto pela «Declaração de Salamanca», é o de que todas as crianças, com ou sem deficiência, oriundas de grupos minoritários, que trabalham ou vivem nas ruas devem ser acolhidas pelas instituições de ensino.

> [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.18).

Tanto a «Declaração Mundial sobre Educação para Todos» (1990), quanto a «Declaração de Salamanca» (1994), passaram a constituir os eixos norteadores das políticas públicas que foram implementas, a partir

da década de noventa do século vinte, no Brasil e em outros países signatários dos referidos documentos. O princípio da inclusão tornou-se, ao final deste século, palavra de ordem em todas as ciências humanas e passou a ser defendido em âmbito mundial recebendo a denominação de inclusão social, implicando num processo no qual a sociedade e as pessoas marginalizadas buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática.

> [...] a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças [...] (MENDES, 2006, p.8).

Em setembro de 1996 foi concluído o Relatório Jacques Delors, o qual teve início em março de 1993, e que foi organizado por Jacques Delors contando com a contribuição de especialistas de todo o mundo. Esse documento, no que diz respeito à noção de Educação Básica, segue as mesmas orientações da Conferência de Educação Para Todos (1990). Isto porque considera como Educação Básica o ensino pré-primário e primário (considerados a Educação Fundamental).

A Educação Básica é compreendida, na perspectiva do Relatório, como sendo um "passaporte para a vida", pois por meio dela as pessoas terão a possibilidade de continuar a aprender, escolher o que querem fazer e participar na construção do desenvolvimento social. Nessa perspectiva, configura-se como o primeiro passo para superar as disparidades que afligem os diferentes grupos humanos (mulheres, minorias étnicas, população rural, crianças em situação de risco, pessoas com deficiência).

Conforme o texto do Relatório o modelo de crescimento atual, baseado apenas no desenvolvimento econômico, revela-se profundamente

desigual (entre países e no interior dos próprios países) e depara-se com limites evidentes devido às desigualdades que induz e aos altos custos humanos e ecológicos que comporta. Em face disso há a necessidade de definir a educação não só considerando seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas também no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Ainda, de acordo com o texto do documento o contexto mundial marcado por comparações internacionais realça a importância do capital humano e gera a necessidade de formar cidadãos com capacidade para utilizar as novas tecnologias e inovar, aspecto este que demanda respostas por parte da educação.

O texto do Relatório destaca ter ocorrido uma ampliação do papel da educação e dá especial atenção ao papel dos professores considerados como agentes de mudanças e formadores do caráter e espírito das novas gerações, com vistas a evitar os preconceitos étnicos e o totalitarismo, e deve ter como alicerce quatro pilares fundamentais[74], quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

No referido documento é destacada a necessidade de que sejam apresentados e ofertados sistemas de ensino mais flexíveis e que se

[74] Os quatro pilares da educação são: **aprender a conhecer** – implica na aquisição dos instrumentos da compreensão; supõe o 'aprender a aprender', exercitando a atenção, a memória e o pensamento; **aprender a fazer** – implica na aquisição de conhecimentos com vistas a que o indivíduo possa agir sobre o meio em que está inserido; envolve a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, bem como qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos; **aprender a viver juntos** – implica a capacidade dos indivíduos em participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas com o fim de desenvolver a compreensão sobre o outro e a percepção das interdependências, o respeito pelos valores do pluralismo, da diversidade, etc, bem como preparar-se para desenvolver projetos comuns e conseguir gerir conflitos; **aprender a ser** – a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa preparando-a, desse modo, para ter a capacidade de elaborar pensamentos e juízos de valor autônomos e críticos e em face disso conseguir decidir, por si mesmo, como deverá agir nas diferentes situações do dia-a-dia.A educação, nessa perspectiva, não pode negligenciar nenhuma potencialidade do indivíduo (memória, raciocínio, sentido estético, aptidão para comunicar-se, capacidades físicas)(DELORS, 2004).

adaptem às circunstâncias, bem como ofertem uma maior diversidade de cursos.

> Sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos (DELORS, 2004, p. 17).

Como crianças com necessidades específicas o texto do Relatório trata aquelas oriundas de meios desfavorecidos, crianças de rua, crianças órfãs, vítimas de guerra ou de outras catástrofes, crianças com deficiências físicas. Destaca que à escola cabe o papel de ajudar e orientar tais crianças quando a família não consegue diagnosticar e satisfizer as necessidades das mesmas.

Já em relação aos professores, o texto do Relatório reconhece que é atribuído à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade e que nesse sentido espera-se muito dos professores, considerados agentes de mudança, visto depender destes profissionais a preparação de indivíduos que apresentem compreensão mútua, tolerância, capacidade para inovar e dar respostas rápidas aos problemas que lhes são apresentados.

> Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas [...] (DELORS, 2004, p. 153).

Os professores e a escola, de acordo com o texto do documento, encontram-se atualmente confrontados com novas tarefas (fazer da escola um local mais atraente para os alunos e fornecer-lhes elementos que os possibilitem compreender a sociedade da informação, desenvolver nos alunos o sentimento de tolerância, levar os alunos a obter sucesso no

mercado de trabalho, estabelecer ligação entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos), pois os problemas da sociedade (tais como pobreza, forme, violência, droga) adentram os estabelecimentos de ensino junto com os alunos.

> [...] O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2004, p. 155).

Ainda, conforme o Relatório exige-se muito dos professores de modo que as demandas a serem respondidas parecem quase ilimitadas. Destaca que, desse modo, "[...] em muitos países a expansão quantitativa do ensino resulta muitas vezes na falta de professores e em turmas superlotadas, com as conseqüentes pressões sobre o sistema educativo [...]"(DELORS, 2004, p.155).

O texto do Relatório salienta que "a grande força dos professores reside no exemplo que dão, manifestando sua curiosidade e sua abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos fatos e até a reconhecer os próprios erros. Devem, sobretudo, transmitir o gosto pelo estudo"[...](DELORS, 2004, p.157). Em face disso a Comissão responsável pela elaboração do Relatório aponta para a necessidade de que a formação de professores seja repensada com vistas a cultivar nos futuros professores as qualidades humanas e intelectuais que favoreçam uma nova perspectiva de ensino que desenvolva nos alunos a capacidade de discernir e agir por meio de sua própria consciência, que tenha o gosto e o prazer de aprender, de aprender a aprender, aptidão para comunicar, gosto pelo trabalho em equipe, o respeito pelo pluralismo, etc. Além disso, os professores devem ser estimulados a trabalhar em equipe, bem como apresentar um maior compromisso com os segmentos sociais mais desfavorecidos e

marginalizados. Porém, chamam atenção para o fato de que deve-se, também, dotar os sistemas educativos não só de professores bem formados, mas também dos meios que possibilitem o alcance de uma educação de qualidade como livros, modernas tecnologias de informação, por exemplo.

De acordo com o texto do Relatório o rápido aumento da população escolar trouxe a necessidade de recrutamento de um maior contingente de professores, estes muitas vezes não apresentavam uma boa qualificação. Assim, a superlotação de turmas somada à falta de financiamento e de meios pedagógicos acabou para gerar uma degradação das condições de trabalho dos professores. Além disso, a entrada na escola de alunos com grandes dificuldades nos aspectos social e familiar trouxeram para os docentes novas tarefas para as quais nem sempre se encontravam preparados. Destaca ainda a importância da qualidade do ensino e do professor na fase inicial da educação básica, pois quanto mais dificuldades o aluno tiver que superar (pobreza, meio social, doenças físicas) mais será exigido desse profissional. Em face disso terá de recorrer a competências pedagógicas diversas e a qualidades humanas como autoridade, empatia, paciência e humildade. (p.157-159). Nessa perspectiva aponta-se no texto do Relatório que

> [...] todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações. As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país. A adoção dessas medidas é imperativa, pois sem ela não se poderá esperar melhoria significativa numa área em que, contudo, seria bem necessária (DELORS, 2004, p. 159).

A Comissão responsável pela elaboração do Relatório destaca que melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países e dentre as medidas para que tal ação seja concretizada, destaca-se: recrutamento; formação inicial; formação

contínua; professores de formação pedagógica; gestão; condições de trabalho, dentre outros. Além disso, o texto do relatório salienta que a formação docente deve estimular nos profissionais em formação a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses, pois tanto a formação inicial quanto a contínua, deve ter como finalidades essenciais desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera destes profissionais de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Decorridos dez anos de realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) foi promovido pela UNESCO um amplo processo de avaliação das ações desenvolvidas nos países para atingir as metas propostas e identificar os progressos alcançados na promoção da "educação para todos". A avaliação realizada e apresentada no documento intitulado "Marco de Ação de Dakar" evidenciou, naquele momento, que dentre mais de oitocentos milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos da terça parte era beneficiada com alguma forma de educação pré-primária; que aproximadamente 113 milhões de crianças, dentre os quais um total de sessenta por cento eram meninas, não tinham acesso à escola primária; e que cerca de 880 milhões de adultos eram analfabetos, dentre os quais a maioria era do sexo feminino (UNESCO – CONSED, 2001a).

Os dados obtidos com a avaliação da UNESCO mostraram ter ocorrido um progresso extremamente lento e desigual no tocante às metas da EPT, o que expressava uma negação do direito à educação e, mais ainda, um obstáculo à eliminação da pobreza. Para reforçar o compromisso dos países em assegurar o alcance e a manutenção das metas da EPT, foi realizado o «Fórum Mundial sobre Educação», em abril de 2000, na cidade de Dakar no Senegal. Então, foi elaborado o documento intitulado "Marco de Ação de Dakar" no qual os governos participantes, dentre eles o Brasil, reafirmaram o propósito de buscar estratégias que possibilitassem garantir que as necessidades básicas de

ensino de todas as crianças, jovens e adultos fossem não só atendidas como mantidas. Os países participantes do Fórum, e que assinaram o documento, comprometeram-se a atingir os seguintes objetivos:

> - expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
>
> - assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
>
> - assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso eqüitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
>
> - alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso eqüitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
>
> - eliminar disparidades de gênero na educação primaria e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e eqüitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
>
> - melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO - CONSED, 2001a, p.14)

O «Fórum Mundial sobre Educação», realizado em Dakar, reforçou as discussões, em âmbito mundial, sobre os desafios para assegurar a todas as pessoas educação e escola de boa qualidade, no sentido de possibilitar-lhes maior inserção e participação na sociedade, bem como romper com o círculo da pobreza e marginalidade, e influenciou as políticas públicas que grande parte dos países passou a implementar.

Além de metas para a Educação Básica, também foram fixados objetivos para o Ensino Superior. Nesse sentido, foi realizada a «Conferência Mundial sobre a Educação Superior» em Paris, pela primeira vez em 1998 e, pela segunda vez, em 2009, ambas promovidas pela UNESCO.

O objetivo dessas Conferências, segundo o texto da Declaração aprovada durante a Conferência realizada no ano de 1998, foi o de estudar os desafios da Educação Superior, analisar suas novas funções e missões, e examinar qual deveria ser sua atuação no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade melhor. A realização de estudos nessa direção permitiria propor soluções para os desafios apresentados à sociedade em constante mudança, bem como colocar em movimento um processo de reforma na Educação Superior em nível mundial. Nas duas edições do evento, o Ensino Superior é compreendido como uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos.

Dentre as missões e funções a serem cumpridas pela Educação Superior, conforme o texto da Declaração aprovada na primeira Conferência (1998), composta por dezessete artigos, é destacado no artigo 1º que esse nível de ensino deve contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os demais níveis escolares, particularmente, por meio da capacitação de pessoal docente. Já no artigo 2º salienta que a Educação Superior deve utilizar sua capacidade intelectual e moral para defender e difundir valores consagrados na Constituição da UNESCO e aceitos universalmente como, por exemplo, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Salienta, ainda, que as Instituições de IES, enquanto componentes de um sistema contínuo, devem contribuir com esse sistema por meio da definição de diretrizes claras que possibilitem a preparação de professores para os níveis pré-escolar, primário e secundário, incentivando a inovação constante dos planos curriculares, das práticas mais adequadas nos métodos pedagógicos e a familiaridade com os diversos estilos de aprendizagem (UNESCO – CRUB, 1998).

De acordo com o documento referente à primeira «Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 1998: Tendências da Educação Superior para o Século XXI», a relevância da Educação Superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o

que estas realizam. Seu papel deve ser reforçado por meio de atividades desenvolvidas numa perspectiva de análise interdisciplinar e transdisciplinar dos problemas presentes na sociedade, dando prioridade à eliminação da pobreza, à supressão da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio-ambiente e das enfermidades. O citado documento enfatiza que a ampliação das contribuições da Educação Superior para todo o sistema educacional dos países ocorre "[...] especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação" (UNESCO, 1998, p.25-26).

Já no documento relativo à segunda «Conferência Mundial sobre a Educação Superior» (2009) é afirmada importância de serem realizados investimentos na Educação Superior na perspectiva da construção de uma sociedade inclusiva:

> [...] nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. A década passada deixou evidências de que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e em Educação para Todos (EPT) (UNESCO, 2009, p.2).

Os desdobramentos para a América Latina e Caribe das diferentes reuniões, em nível internacional, e a presença do conceito de inclusão nas perspectivas que orientaram as políticas públicas para a educação serão examinados a seguir.

3.2. O conceito de inclusão no contexto da América Latina e do Caribe.

Um dos temas que mobiliza os organismos internacionais com respeito ao problema da desigualdade social e educacional dos países da América Latina e do Caribe é a retomada e ampliação, na década de

noventa, do chamado «Projeto Principal de Educação». Trata-se de um plano que, segundo Rodriguez (2006), remonta à «V Conferência dos Ministros da Educação e Ministros responsáveis pela Educação e pelo Planejamento e Economia dos Países da América Latina e Caribe», realizada no México, em 1979.

Naquela oportunidade, os participantes do evento elaboraram a "Declaração da Cidade do México" na qual é salientada a extrema pobreza de vastos setores da população; baixa escolarização da maioria dos indivíduos; altos índices de analfabetismo; elevadas taxas de repetência e abandono nos primeiros anos de escolaridade; sistemas e conteúdos inadequados para a população; desajustes na relação entre educação e trabalho; baixa articulação da educação com o desenvolvimento econômico, social e cultural; grande centralização político-administrativa do sistema educativo; e o despreparo dos docentes para as novas funções políticas e sociais exigidas pela educação (UNESCO – OREALC, 1979).

Nessa Declaração está presente a ideia de que a educação constitui o centro da relação entre o indivíduo e a sociedade, entre o direito do homem e o dever do Estado. Por isso, ela poderia contribuir para superar a pobreza, aumentar a produtividade econômica e possibilitar a mobilidade social, contribuindo para superar os desequilíbrios relativos à participação dos diversos grupos da população, especialmente daqueles em estado de pobreza crítica e de marginalidade, nos processos e benefícios do desenvolvimento econômico, social, político e cultural. Em nenhum momento, contudo, o documento se reporta ao cerceamento político de países da América Latina, como o Brasil, o Chile, a Argentina, que ainda viviam sob a ditadura militar.

Como resultado da «V Conferência dos Ministros da Educação e Ministros responsáveis pela Educação e pelo Planejamento e Economia dos Países da América Latina e Caribe», realizada no México (1979), foi encaminhada à UNESCO a solicitação de que fosse elaborado um «Projeto

Principal de Educação» com a finalidade de orientar ações para superar os desafios identificados naquela ocasião.

Partia-se do entendimento de que a educação está no centro da relação entre o indivíduo e a sociedade, entre o direito do homem e o dever do Estado, e que a mesma poderia contribuir para a superação da pobreza, o incremento da produtividade econômica e para a mobilidade social. Contribuiria desse modo, para a superação dos desequilíbrios relativos à participação dos diversos grupos da população, especialmente daqueles em estado de pobreza crítica e de marginalidade, nos processos e benefícios do desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural.

No ano de 1981, durante a 21ª reunião da Conferência Geral realizada em Quito, foram apresentados e aprovados a "Declaração de Quito" e o Projeto Principal de Educação, cujos objetivos, a serem alcançados antes do ano 2000, eram os seguintes:

a) asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años;

b) eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos;

c) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias; (UNESCO - OREALC, 1981).

A primeira formulação do «Projeto Principal de Educação» resultou do consenso entre os representantes dos países presentes naquela reunião sobre a necessidade de desenvolver ações que atendessem às demandas fundamentais, no âmbito da Educação, dos grupos sociais mais vulneráveis. Seus eixos centrais foram a universalização da educação pública, a igualdade de oportunidades a todas as pessoas e a luta contra a pobreza.

As propostas que emergiram na reunião de Quito (1981) são retomadas pela UNESCO apenas dez anos mais tarde, num contexto de redemocratização de países da América Latina. É quando é organizada a «IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, na América Latina e no Caribe» (1991), na cidade de Santiago, Chile, da qual participam os Ministros de Educação da América Latina e do Caribe. Conforme Rodriguez (2006), essa reunião é considerada o ponto de partida para o desenvolvimento da segunda década do «Projeto Principal de Educação». Então, são ampliadas as orientações para políticas educacionais, contidas na «Declaração de Quito» (1981), incorporando também proposições da «Declaração Mundial sobre Educação Para Todos» (1990).

O documento resultante da «IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, na América Latina e no Caribe» (1991) reconhece que as estratégias que sustentavam os sistemas educativos desses países, até aquele momento, tinham esgotado as possibilidades de harmonizar quantidade e qualidade. Por isso, conforme Boletim de número 24 publicado pela UNESCO – OREALC (1991) era necessário iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educativo com o objetivo de dar respostas aos desafios impostos pela transformação do setor produtivo, pela busca da equidade social e da democratização política.

No referido Boletim, é evidenciado o papel decisivo da educação nas estratégias de desenvolvimento a serem implementadas pelas sociedades latinoamericanas e do Caribe com a finalidade de enfrentar o desafio da transformação produtiva com eqüidade, o que implicaria realizar profundas mudanças nos estilos tradicionais de ação educativa com o objetivo de responder às demandas do novo modelo de desenvolvimento pautado na obtenção de altos níveis de competitividade internacional bem como de eqüidade social num contexto institucional democrático, pluralista, inclusivo e participativo (UNESCO – OREALC, 1991)

O documento aprovado na «IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, na América Latina e no Caribe» (1991) também recomenda o investimento prioritário na formação de recursos humanos; o fortalecimento da coesão social; a articulação da educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais de cada sociedade; o desenvolvimento de mecanismos de informação e de avaliação dos sistemas de ensino, com vistas a obter resultados que orientem as tomadas de decisão; a implementação de programas eficazes de compensação educativa para resolver os problemas de populações em condições de pobreza e marginalidade.

Além desses aspectos, também é ressaltada no documento a necessidade de impulsionar a formação profissional de professores e promover a transformação curricular por meio de propostas baseadas na satisfação das necessidades educativas básicas do indivíduo e da sociedade, possibilitando aos alunos o acesso a conhecimentos que fortalecessem habilidades de resolução de problemas, de análise crítica da realidade e de solidariedade com as outras pessoas (UNESCO – OREALC, 1991).

A avaliação dos avanços, limites e obstáculos para alcançar os objetivos propostos para o biênio 1990-1992, conforme o Boletim de número 31 publicado pela UNESCO – OREALC (1993), foi realizada na «V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe», que teve lugar em Santiago, Chile, em 1993.

Na ocasião, os debates continuaram a focalizar os problemas relativos à equidade e à melhoria da qualidade da educação, ao analfabetismo e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos. Também foram ressaltados os requisitos necessários para que fosse assegurado tanto o acesso universal aos códigos da modernidade a

todas as pessoas como também o protagonismo de escolas e professores nesse processo (UNESCO – OREALC, 1993).

Na Declaração aprovada na «V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe», admite-se que, não obstante as iniciativas desencadeadas desde a reunião anterior (1991), os avanços ainda não eram significativos. Os indicadores das avaliações do sistema educacional da região mostravam, conforme o Boletim de número 31 publicado pela UNESCO – OREALC (1993), as taxas de analfabetismo, os altos níveis de evasão e repetência, bem como o baixo rendimento escolar dos alunos.

Diante das limitações apresentadas, é aprovado um documento que, dentre outras iniciativas, propõe o desenvolvimento de ações que priorizassem: a educação inicial e a qualidade da aprendizagem nas primeiras séries da Educação Básica, principalmente em regiões rurais e zonas urbanas-marginais; alcançar maiores níveis de alfabetização funcional das pessoas das classes mais pobres, em especial as mulheres; e, ainda, fortalecer as capacidades dos docentes a fim de melhorar a aquisição de conhecimentos e das competências básicas através de currículos que enfatizassem temas transversais como educação sexual, saúde, educação para a democracia e direitos humanos (UNESCO – OREALC, 1993).

Uma nova avaliação do andamento de meia década do «Projeto Principal de Educação» é realizada na «VI Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe», em 1996, na cidade de Kingston, Jamaica. Ali, os Ministros de Educação que estavam presentes reconhecem que aquele Projeto não correspondia mais ao novo contexto social, político e econômico da região. Também admitem que a «Conferência Mundial sobre Educação Para Todos» (1990) provocou um profundo impacto sobre a América Latina e o Caribe, mas as suas metas já constavam do «Projeto

Principal de Educação», especialmente das Declarações e recomendações resultantes das reuniões ocorridas em 1991 e em 1993.

As orientações políticas resultantes da VI Reunião (1996) foram consubstanciadas no documento «Educação para o desenvolvimento e a paz: valorizar a diversidade e aumentar as oportunidades de aprendizagem personalizada e de grupo»[75], o qual foi elaborado pela OREALC. O evento também foi presidido por recomendações da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, da UNESCO, que indicavam a necessidade de ações que possibilitassem a universalização da Educação Básica, bem como o aprender a saber, ser, fazer e a conviver com os outros (UNESCO – OREALC, 1996).

Além disso, com a finalidade de fazer com que os países da região da América Latina e do Caribe superassem a pobreza e a desigualdade que afeta milhares de pessoas, os Ministros da Educação ratificaram a decisão política de implementar em seus países uma boa educação, entendida esta como sendo uma síntese entre conhecimento, compreensão, saber fazer e a capacidade de conviver com outras pessoas (UNESCO – OREALC, 1996).

A qualidade da educação a ser oferecida à população foi destacada na VI Reunião como um dos elementos estratégicos para alcançar a democracia e o desenvolvimento regional. Além disso, os maiores desafios a serem enfrentados estavam localizados na Educação Básica, dada a sua prioridade social, mas foi salientada a exigência de melhorias na educação secundária e na superior. Na ocasião, o diretor geral da UNESCO, Federico Mayor, evidenciou a importância da educação permanente, especialmente a melhoria da formação de docentes, para que os países da América Latina e do Caribe pudessem mudar os padrões de produção com

[75] Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal, 1996.

eqüidade social bem como garantir às suas populações o acesso ao conhecimento (UNESCO – OREALC, 1996).

A avaliação final das ações do «Projeto Principal de Educação» foi realizada na «VII Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe», em 2001, na cidade de Cochabamba, Bolívia, durante a qual foi aprovada a «Declaração de Cochabamba e recomendações sobre políticas educativas no início do século XXI». No texto da referida Declaração foi considerado que o panorama de empobrecimento e exclusão social não fora mudado, sendo necessário dar continuidade ao Projeto por quinze anos (2002-2017). Ele deveria incluir as seis metas da «Declaração sobre Educação Para Todos» (1990), e reafirmadas pelo Fórum de Dakar (2000), para serem alcançadas até o ano de 2015, bem como as recomendações resultantes da reunião e, ainda, a realização de avaliações periódicas do Projeto a cada cinco anos.

No que se refere especificamente ao alcance de uma aprendizagem de qualidade e à atenção à diversidade, apresentados como eixos prioritários das políticas educativas, a «Declaração de Cochabamba e recomendações sobre políticas educativas no início do século XXI» aponta a valorização da diversidade e do multiculturalismo como elementos de enriquecimento do processo de aprendizagem e recomenda que o processo pedagógico, que tenha por objetivo favorecer uma melhor aprendizagem, a compreensão mútua e a convivência, deve buscar reforçar a dimensão multicultural e intercultural do currículo e da prática educativa, bem como aspectos como contexto social, cultural, gênero, habilidades e interesses dos alunos evitando qualquer tipo de discriminação (UNESCO – OREALC, 2001b)

Na mencionada Declaração, afirma-se que, não obstante a educação primária tenha sido universalizada em alguns países da região, ainda restavam muitos objetivos a serem alcançados. Também é destacado, nesse documento, que na América Latina e no Caribe 220 milhões de

pessoas viviam em situação de pobreza, existindo na região aproximadamente quarenta milhões de analfabetos maiores de quinze anos. Esses aspectos limitavam a garantia dos direitos humanos e contribuíam para a exclusão econômica e social, tendo em vista a ausência do domínio de competências básicas, como leitura, escrita e cálculo, estabelecendo-se em face disso um círculo vicioso difícil de ser rompido (UNESCO – OREALC, 2001b).

Há, na referida Declaração, a perspectiva de que a precariedade da educação não contribuía para a igualdade de oportunidades para todos. Por isso, seria preciso fortalecer uma aprendizagem centrada no ser, fazer e conhecer bem como que favorecesse a convivência humana e a rica diversidade étnica e cultural da América Latina e do Caribe (UNESCO – OREALC, 2001b).

Dentre os temas considerados na Declaração de Cochabamba (2001), destaca-se a referência ao fato de que, para alcançar aprendizagens de qualidade e a transformação pretendida por meio das reformas em curso, os professores são insubstituíveis e a formação desses profissionais é considerada um fator fundamental e urgente para a próxima década (UNESCO – OREALC, 2001b).

A Declaração destaca que, sem educação, não se promove o desenvolvimento humano. Os países da América Latina e Caribe deveriam aproveitar a riqueza de sua diversidade de etnias, línguas, tradições e culturas e para isso a educação deve não só reconhecer e respeitar a diversidade como também torná-la um recurso de aprendizagem. Assim, o governo de cada país deve respeitar plenamente o direito à educação e, juntamente com o sistema educativo, possibilitar a oportunidade de aprendizagem para todas as pessoas cultivando a diversidade de habilidades, vocações e estilos de cada uma e, em especial, as suas necessidades educacionais especiais, para que as diferenças individuais,

socioeconômicas, étnicas, de gênero e língua não se transformem em desigualdade de oportunidades (UNESCO – OREALC, 2001b).

Também é evidenciada, na Declaração de Cochabamba (2001), a necessidade de novos tipos de instituições de ensino, que sejam mais flexíveis e dotadas de autonomia pedagógica e de gestão, pois, sendo a educação um direito e dever de cada pessoa, seria necessário criar mecanismos adequados e flexíveis para assegurar uma significativa participação de todos os indivíduos, especialmente das populações mais pobres.

Depois da reunião de Cochabamba (2001), o «Projeto Principal de Educação» entra numa nova etapa. Na «Primeira Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe», ocorrida na cidade de Havana, em 2002, aquele Projeto Principal passou a ser denominado «Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe»[76] (PRELAC) (UNESCO – OREALC, 2002). Nessa nova fase, o alcance das metas estabelecidas tem como horizonte o ano de 2017. Então, a educação é reafirmada como um direito humano fundamental, tomando como referência as metas da declaração da EPT (1990).

A finalidade do PRELAC é a de realizar mudanças nas políticas educativas da região, com vistas a atender a toda a população, promovendo progressivamente a universalização da educação inicial e média, com especial atenção para as pessoas excluídas, discriminadas ou que se encontram em situação de desigualdade social e educativa (UNESCO – OREALC, 2002).

O PRELAC (2002) estabelece cinco focos estratégicos para a ação conjunta dos países da América Latina e do Caribe, quais sejam: ênfase nos conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós

[76] Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC), 2002.

mesmos, os outros e o mundo; o fortalecimento do protagonismo dos docentes na mudança educativa para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos; valorização da cultura da escola para que esta se converta em uma comunidade de aprendizagem e de participação; gestão e flexibilização dos sistemas educativos visando oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; educação nacional como responsabilidade social (UNESCO - OREALC, 2002).

De acordo com o informe regional de revisão e avaliação do PRELAC, produzido em 2007, intitulado «Situação da Educação na América Latina e no Caribe - a garantia de uma educação de qualidade para todos: relatório regional para revisão e avaliação dos progressos realizados na América Latina e do Caribe em direção à Educação Para Todos no âmbito do Projeto Regional de Educação (EPT/PRELAC)"[77]», os princípios que sustentam o PRELAC apontam, dentre vários aspectos, para a necessidade de que as políticas educativas devem atender à diversidade da população, suprimindo orientações que busquem homogeneizá-la (UNESCO – OREALC, 2007).

Assim, no texto do PRELAC (2002) a educação é vista como um fator de coesão social que procura considerar a diversidade das pessoas e grupos humanos com a finalidade de evitar a exclusão social o que leva à necessidade de se distinguir diferença de desigualdade, pois a educação deve eleminar ou compensar a desigualdade, mas não a diferença. Nesse sentido, é explicitado no texto do PRELAC que a igualdade de oportunidades não significa tratar a todos de modo igual, mas, sim, proporcionar a cada pessoa o que precisa para maximizar seu potencial e sua identidade (UNESCO – OREALC, 2002).

[77] Situación educativa de América Latina y el Caribe **-** garantizando la educación de calidad para todos: informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC», 2007.

Chama atenção no texto do PRELAC (2002) a afirmação sobre a necessidade de se distinguir a diferença de desigualdade e que a educação deve ter o papel de eliminar, ou pelo menos buscar compensar a desigualdade presente na sociedade, mas não a diferença. Isto porque até o momento os documentos não apresentavam tão claramente a separação entre desigualdade e diferença, a compreensão de que existe a diferença sem desigualdade (a diferença que diz respeito à natureza biológica - inata/adquirida) e a diferença como desigualdade (resultante do modelo de desenvolvimento econômico, social, político e cultural em que vivemos, em âmbito mundial).

O destaque dado à necessidade de distinguir a diferença de desigualdade, bem como de garantir a igualdade de oportunidades sem implicar no tratamento igual a todos, mas via o atendimento das demandas específicas de cada pessoa, está ligado ao fato de que a partir da segunda metade do século passado os movimentos sociais (deficientes, idosos, mulheres, crianças, desempregados, homossexuais, etc.) passaram a lutar pelo reconhecimento da singularidade de cada segmento social e lutam tanto pela igualdade de direitos e deveres quanto pelo reconhecimento da "diferença", defendendo a oportunidade de acesso a educação, lazer, habitação, saúde, emprego, segurança, alimentação, transporte, entre outros.

Assim, as declarações que resultaram da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), da Conferência Mundial de Educação Especial (1994) bem como as orientações e metas estabelecidas no PRELAC (2002) passaram a ser os eixos norteadores das políticas públicas implementas na região da América Latina e o Caribe.

Buscamos até o momento extrair dos documentos alguns excertos para explicitar como o objeto de nossa pesquisa vai se configurando no cenário internacional. Esses documentos referem-se extensamente às expressões "pessoas com deficiência", "diferença", "diversidade", "eqüidade", "grupos

vulneráveis", "grupos minoritários", "vulnerabilidade social", "grupos excluídos", "pessoas excluídas", "para todos", "de todos", "direito de todos", "participação de todos", "educação para todos", "integração social", "sociedade inclusiva" quando se referem aos programas, a serviços, a políticas sociais, a políticas educacionais e direitos humanos.

Assim, embora fazendo uso de expressões e termos diversos, o conceito de inclusão foi sendo gradativamente assimilado em várias partes do mundo, num contexto de relações sociais dinâmicas, e apropriado nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, dentre outras). O que expressa que as demandas de setores cada vez mais amplos da população foram sendo incorporadas num sistema legal consensual.

No tópico a seguir, veremos os desdobramentos para o Brasil resultantes de todas as reuniões e conferências realizadas no âmbito internacional, bem como a presença do conceito de inclusão nas políticas públicas para a educação, mais especificamente aquelas direcionadas para a formação de professores no contexto brasileiro.

3.3. A concepção de inclusão social e educacional no contexto brasileiro.

Nas duas últimas décadas, as políticas que regulamentam a Educação no Brasil[78] destacam a questão da inclusão de todas as crianças na escola regular, aspecto que se torna uma meta crucial a ser atingida,

[78] As diretivas para a educação brasileira aparecem em documentos como a Constituição de 1988, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001, a LDB 9394/96, as Diretrizes para a Educação Especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), e mais recentemente o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR – 2009).

atribuindo-se aos professores o papel fundamental de contribuir para a sua consecução. E eis aqui uma das dimensões desta pesquisa: a de compreender a relevância consignada à atividade do docente como propiciadora do alcance do objetivo da inclusão educacional.

O debate sobre a inclusão social emerge no Brasil no contexto de redemocratização da sociedade, na década de oitenta do século passado, depois de mais de vinte anos de ditadura militar. É quando a sociedade civil se mobiliza para lutar por seus direitos e surgem movimentos não apenas na esfera propriamente política e sindical, mas também na esfera cultural, como a organização de negros, mulheres, índios, pessoas com deficiência, educadores, dentre outros. Trata-se de uma dimensão nova das lutas sociais no Brasil, pois ultrapassa os limites da noção de "classe social" como problema vinculado à economia capitalista e apresenta a questão das diferenças como uma dimensão importante da luta cultural.

No quadro de redemocratização da sociedade brasileira, marcado por avanços e recuos, são elaboradas diferentes diretivas políticas concernentes ao Estado e à educação. A nova Constituição brasileira, aprovada em 1988, estabelece a garantia dos direitos individuais, políticos, a universalização dos direitos sociais, tais como saúde e educação. Além disso, incorpora reivindicações pela "diferença" no plano cultural (CURY, 2005a) quando apresenta como princípios para nortear a legislação educacional, a ser elaborada em âmbito nacional, valores como justiça e igualdade, fraternidade e pluralidade.

> [...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma *sociedade fraterna, pluralista* e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacifica das controvérsias [...] (BRASIL, 1988, p. 12, grifos nossos).

A palavra fraternidade, de acordo com Ferreira (1986), liga-se às ideias de liberdade e igualdade presentes no pensamento revolucionário

francês, bem como indica que o homem estabelece uma relação de igualdade com os demais, visto que, em essência, não há nada que hierarquicamente os diferencie, pois estabelecem uma relação de irmãos (*fraternos*). Já o termo "pluralidade" sinaliza para o que é múltiplo (plural = mais de um) e, assim, para a diferença, para a heterogeneidade, a diversidade em oposição ao que é idêntico e homogêneo (LALANDE, 1996).

No que diz respeito aos Princípios Fundamentais, a Constituição, em seu artigo 3º, estabelece como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a garantia do desenvolvimento nacional, por meio da organização de uma sociedade justa e solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, propõe a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988).

Ao tratar dos direitos e deveres individuais e coletivos, o texto constitucional assegura que, perante a Lei, todos (homens e mulheres) são iguais, não havendo, portanto, "[...] distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988, Art. 5º Título II). Também afirma, em seu artigo 6º, serem direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a assistência aos desamparados bem como a proteção à maternidade e à infância (BRASIL, 1988).

Quanto à ordem econômica e financeira, é estabelecido que a sua finalidade é a de garantir a todos uma existência digna, conforme ditames da justiça social, visando a assegurar o pleno emprego e a redução das desigualdades sejam estas regionais ou sociais (BRASIL, 1988, Constituição Federal, Título VII, Art. 170).

Sobre a educação, a Constituição a concebe como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Artigo 205). Nessa perspectiva, o ensino deverá ser ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a valorização dos profissionais da educação escolar por meio de planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, enfatizando também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas em seu artigo 206 (BRASIL, 1988).

O direito das pessoas com deficiência de serem educadas, preferencialmente na rede regular de ensino, um dos princípios para a inclusão que vinha sendo apresentado em diversos encontros internacionais, é incorporado à Carta Constitucional de 1988. Para assegurar esse direito é instituída, conforme o artigo 208, a criação de programas de prevenção, de atendimento especializado, de integração social para aquele grupo de pessoas, mediante o treinamento para o trabalho e a remoção de barreiras arquitetônicas (BRASIL, 1988).

Ao tratar do currículo, no artigo 210, a Constituição salienta a necessidade de que os conteúdos do ensino respeitem os "[...] valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988, p.137).

Após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos (PDE), em 1993, pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo era o de cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990), quando foi estabelecido que cada país deveria elaborar um plano decenal, considerando suas características, prioridades e seu grau de desenvolvimento.

O PDE formula um conjunto de diretrizes políticas para recuperar a escola fundamental no país. Constituindo um instrumento que indica as diretrizes da política educacional, deveria ser aperfeiçoado e adequado às situações específicas dos Estados e Municípios, através da elaboração de seus próprios planos de educação, com metas para nortear a prática pedagógica nas escolas, no período de 1993 a 2003 (BRASIL, 1993).

No PDE (1993) é explicitado que aspectos como a rigidez das estruturas econômicas, a concentração do progresso técnico e da riqueza acumulada e, ainda, os elevados índices de desigualdade regional e social de renda eram alguns dos obstáculos que persistiam na realidade brasileira e impediam a retomada do desenvolvimento do País. O referido documento salienta, também, que após o longo período de recessão e de instabilidade econômica o Brasil passou a conviver com níveis crescentes de desigualdade social e regional, tornando-se o país da América Latina com o maior nível de desigualdade na distribuição de renda.

> [...] os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza absoluta aumentou de 29,5 para 39,2 milhões, estando a maior parte deste contingente concentrada na Região Nordeste (56%) e nas regiões metropolitanas [...] (BRASIL, 1993, p.20).

O PDE também leva em conta a extrema desigualdade social existente no Brasil, que se expressa nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade, pois as famílias de baixa renda têm maior dificuldade para concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental. Como conseqüência produz-se uma reduzida escolaridade média da população e um "[...] grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados que encontram dificuldades de incorporação social e econômica" (BRASIL, 1993, p.22)

Outro aspecto considerado no PDE (1993) refere-se às mudanças políticas ocorridas no país, gerando novas demandas para a educação, tal como a constituição de um sistema de ensino mais democrático. Isso

exigia o desenvolvimento de processos de formação capazes de preparar o cidadão para a convivência com o pluralismo, para o senso de tolerância e de solidariedade, pois numa sociedade mais democrática, a diversidade étnica e cultural se manifesta com mais clareza e exige ações "[...] educacionais específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço no campo educacional" (BRASIL, 1993, p. 21).

No PDE (1993) são destacados como pontos críticos da educação brasileira, a exigir mais atenção das políticas de Educação Básica para todos, a qualidade e a heterogeneidade da oferta da educação, a oferta do livro didático, o financiamento do serviço educacional, a integração vertical dos sistemas de ensino, bem como a continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares (BRASIL, 1993).

Outro aspecto sublinhado no referido documento relaciona-se à efetividade e relevância do ensino. Neste tópico destaca-se a falta de clareza das escolas na definição dos objetivos de aprendizagem bem como as dificuldades enfrentadas pelo professores para formular estratégias mais eficazes de ensino, dificuldades que decorriam de uma precária formação tanto inicial quanto continuada, assim como da falta de apoio pedagógico. Em face disso, acentuava-se a distância entre a cultura escolar e as reais condições sociais, as experiências cognitivas e existenciais dos alunos, o que se ensinava e as efetivas necessidades dos mesmos, especialmente, dos alunos oriundos das classes mais pobres e que apresentavam maiores dificuldades de inserção sócio-cultural (BRASIL, 1993).

No que diz respeito à formação de professores, é salientado no citado documento que, concomitante ao crescimento no número de docentes habilitados para atuar no ensino, verificava-se que em decorrência de aspectos como o esgotamento dos sistemas de formação

inicial, a escassez de formação continuada dos educadores e a precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira, estava ocorrendo um comprometimento da qualidade do desempenho dos docentes (BRASIL, 1993).

Já no tocante ao apoio ao educando o referido documento destaca que a situação precária em que se encontrava parcela significativa dos alunos brasileiros e as dificuldades de deslocamento até as escolas eram aspectos que exigiam "[..] do poder público medidas para garantir aos alunos condições de bem-estar que contribuam para sua permanência na escola e melhor desempenho escolar [...]" (BRASIL, 1993, p.25). Tais problemas estavam sendo resolvidos, em parte, por meio da oferta de programas no âmbito da alimentação e transporte escolar, bem como dos cuidados básicos de saúde.

Tendo em vista a execução dos objetivos e das metas propostos no PDE (1993), foram indicadas duas linhas de atuação. A primeira delas consistia em "[...] elevar o reconhecimento da importância política e estratégica da educação fundamental, tanto na construção da ética e da cidadania, quanto na condução de um desenvolvimento sustentado, socialmente justo" (BRASIL, 1993, p.44).

Já a segunda linha de ação, consistia em estabelecer novos padrões educacionais, compatíveis com o direito social de satisfação das NEBAs, tendo como eixo norteador o binômio "qualidade e eqüidade". Essa ação exigia a fixação de conteúdos mínimos[79] para a educação, em todos os níveis de ensino, com a finalidade de desenvolver novos padrões de gestão educacional, eliminar as desigualdades educacionais[80],

[79] A fixação de conteúdos mínimos já tinha sido determinada pela Constituição Federal (1988).

[80] O alcance desse propósito exigiria estabelecer a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal a ser oferecida a todas as crianças, consideradas suas diferenças.

profissionalizar os docentes e fixar parâmetros para o seu reconhecimento público (BRASIL, 1993).

As ações voltadas à profissionalização do magistério requeriam, ainda, "[...] a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício" (BRASIL, 1993, p. 44). Quanto à melhoria do acesso à educação e da permanência na escola, o PDE (1993) sublinha a exigência de esforços suplementares (adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem) direcionados para grupos específicos (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros) (BRASIL, 1993).

Como reflexo das discussões realizadas em âmbito internacional acerca da preparação de professores para trabalhar com as pessoas deficientes no contexto da escola regular, no ano de 1994 o Ministério da Educação e do Desporto publica a Portaria nº 1.793, para regulamentar o disposto na Medida Provisória nº. 765 de 16 de dezembro de 1994. Este documento, nos seus considerandos, destaca que esta portaria atende à necessidade de complementar os currículos dos cursos de formação inicial de docentes (prioritariamente os cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as Licenciaturas) e de outros profissionais que atuam com pessoas com deficiência, recomenda a inserção da disciplina "Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", bem como de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994). Observa-se, contudo que no texto

do referido documento a oferta da disciplina no processo de formação dos profissionais, acima elencados, aparece apenas como algo complementar e não como um componente integrante da formação requerida. A publicação desse documento gerou vários debates na área da Educação, e especialmente por parte dos profissionais da Educação Especial, por considerarem que não é apenas a adição de mais uma disciplina nos currículos dos cursos de formação que garantirá aos professores a aquisição dos requisitos básicos para atuar e ensinar bem os alunos que apresentam deficiência, pois essa é uma demanda que deve envolver todo o currículo e, portanto, todas as disciplinas.

A respeito da inserção de disciplinas relacionadas à temática da pessoa com deficiência nos currículos de formação, Silva (2009), desenvolveu estudo tendo como foco as políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva com ênfase na escolarização das pessoas com deficiência na escola comum. A autora investigou os currículos de 29 cursos de Licenciatura, 32 Programas de Pós-graduação nas respectivas áreas dos cursos de formação inicial, ofertados por Universidades da região Centro-Oeste, com a finalidade de apreender como tem se dado a inserção desta temática nos mesmos. Do total de cursos analisados apenas treze, o que corresponde a 45%, apresentava em seus currículos a discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial e dezesseis (dezesseis) deles, o que equivale a 55%, não abordavam a temática. Dentre os que tratavam da temática, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas. Assim, para Silva, no setor acadêmico as questões relativas à inclusão escolar das pessoas com deficiência ocupam, ainda, um espaço restrito visto que a preocupação continua centrada na formação do professor para atuar no ensino regular ignorando o processo de inclusão escolar, principalmente, no que tange às pessoas com deficiência, que deverá

formar o professor para atuar em duas realidades educacionais: nas classes comuns e no atendimento especializado.

Ainda no mesmo ano foi aprovada Política Nacional de Educação Especial cuja elaboração, foi fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente, e coordenada, durante o ano de 1993, pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, após amplo debate com representantes de organizações não-governamentais e governamentais voltadas para as pessoas com deficiência. Conforme o texto desse documento a expressão "Política Nacional de Educação Especial" deveria ser entendida como a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos decorrentes das necessidades das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades assim como de orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. A referida Política compreende um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional de estudantes com deficiência cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado e garantido.

Com a aprovação dessa Política a expectativa era a de que até o final do século ocorresse um crescimento de pelo menos 25% no número de estudantes com deficiência considerando que naquele momento havia uma demanda estimada em torno de 10% da população dos quais apenas 1% recebia atendimento educacional.

Conforme o texto da Política Nacional de Educação Especial esta tinha como objetivo geral servir como fundamentação e orientação do processo de educação das pessoas com deficiência, criando condições adequadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades com vistas ao exercício consciente da cidadania. Especificamente buscava-se com essa política:

- Integração da pessoa com deficiência à sociedade;
- Acesso e ingresso no sistema educacional tão logo fosse identificada a necessidade de estimulação essencial;
- Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização respeitados os ritmos de cada aluno;
- Expansão do atendimento do aluno com deficiência na rede regular de ensino;
- Ingresso do aluno com deficiência em turmas de ensino regular sempre que possível;
- Oferta educacional até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos;
- Apoio ao sistema de ensino regular para criar as condições de integração do aluno com deficiência;
- Organização de ambiente educacional o menos restritivo possível;
- Aquisição de material didático pedagógico moderno e suficiente;
- Provimento do sistema escolar com aparelhos específicos e recursos instrucionais e tecnológicos de apoio educativo;
- Adequação da rede física quanto a espaços, mobiliários e equipamentos;
- Eliminação das barreiras físicas, ambientais e culturais; criação (ou adequação) de espaços destinados ao atendimento em salas de recursos;

- Apoio ao corpo técnico/docente da educação especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência;

- Integração técnica-pedagógica entre os professores do ensino regular e aqueles que atendem em salas de recursos da educação especial, dentre outros.

No que se refere às diretrizes gerais traçadas pela Política, destaca-se, por exemplo: repensar a filosofia educacional de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento; promover articulações com os conselhos estaduais de educação com vistas a incluir disciplinas ou itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de professores; capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos alunos com deficiência; melhorar a capacidade da rede física instalada, eliminando barreiras arquitetônicas já existentes; assegurar aos profissionais ou acadêmicos estágio com atuação prática na área da educação especial, nas instituições educacionais.

Outro documento elaborado no contexto de redemocratização do país e que ressalta a dimensão da igualdade social e das diferenças entre os seres humanos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394 de 17/12/1996), cuja discussão foi iniciada em 1988, mas apenas aprovada em 1996 (PINO, 2008).

O processo de elaboração e aprovação dessa Lei foi marcado, como ocorrera com a Constituição de 1988, pela realização de congressos, seminários, palestras, debates, reuniões, manifestações, atos públicos por parte de entidades e pesquisadores nacionais do campo educacional, órgãos do governo federal, professores de universidades e da Educação Básica.

A LDBEN n. 9.394/96, em consonância com a Constituição Federal (1988), reafirma o princípio do direito à diferença e enfatiza a noção de que o sistema educacional deve ter como foco os alunos, quaisquer que sejam suas características. E, assim, no artigo 3º, reafirma vários princípios constitucionais tais como, por exemplo, a igualdade de condições para o acesso à educação e permanência na escola, a gratuidade do ensino, garantia do padrão de qualidade, e ainda faz referência ao respeito à liberdade, à tolerância e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

Ao tratar do direito à educação e do dever de educar todo cidadão, a LDBEN n. 9.394/96, em seu artigo 4º, evidencia que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, de preferência, na rede regular de ensino. Além disso, afirma no inciso VII, que a oferta de educação escolar com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades dos estudantes (trabalhadores ou não) deve ser obrigatória, para que estes não só tenham acesso à escola, mas nela permaneçam. Isso mostra que a legislação educacional reconhece a necessidade de adequar as condições de ensino às peculiaridades dos alunos (BRASIL, 1996).

Para garantir o direito de todos à educação, a LDBEN n. 9.394/96 estabelece como dever do Estado assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os brasileiros que a ele não tiveram acesso na idade própria ou dele fora excluídos precocemente, o atendimento gratuito para crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, o ensino noturno regular, a oferta de programas suplementares de material didático, de transporte, de alimentação e de assistência à saúde, e padrões mínimos de qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à Educação Especial, ela é tratada num capítulo específico (Capítulo V da LDBEN n. 9.394/96), o que é considerado, por Ferreira (1998), significativo para uma área pouco valorizada

historicamente no conjunto de políticas públicas. Ali, a Educação Especial é compreendida como modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular, porém podendo ocorrer na própria escola a oferta de apoio especializado (Artigo 58, LDBEN n. 9.394/96, BRASIL, 1996).

No artigo 59º da LDBEN também é estabelecido que os sistemas de ensino devem organizar e assegurar aos alunos com deficiência a finalização específica ou a aceleração de seus estudos, segundo suas características. Caso os estudantes com necessidades especiais não apresentem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devem ser possibilitados professores com especialização adequada para atendimento especializado e docentes do ensino regular capacitados para integrá-los nas classes comuns, através da oferta de "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Desde a aprovação da atual LDBEN, as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passaram a ser foco do discurso de inclusão escolar e, por isso, afirmam Kassar, Arruda e Benatti (2007), as instituições de ensino passaram a ter que se adequar para atender satisfatoriamente a todas as crianças. As autoras destacam também que, por meio tanto das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (através da Resolução Nº 02/01 do CNE/CEB) quanto da implantação do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, as escolas passaram a ter o desafio de alcançar o sucesso escolar diante da diversidade e o poder público passou a ter a necessidade de organizar “[...] seus sistemas de ensino objetivando atender à diversidade da população e, em especial, aos alunos com deficiências [...]” (KASSAR, ARRUDA, BENATTI, 2007, p. 24).

Assim, desde a Constituição Federal (1988) e da aprovação da LDBEN n. 9.394/96 passou a ser garantido o atendimento educacional

especializado aos alunos com deficiência matriculados em classes comuns, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse fato por um lado promoveu uma quebra da "estabilidade" do cotidiano escolar e por outro lado fez com que os professores se sentissem inseguros frente não só à falta de estrutura física, de material e de apoio como, também, à falta de uma formação pedagógica no campo da Educação Especial, conforme aponta Cabral (2010).

A partir da aprovação da LDBEN n. 9.394/96, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, dando-se início à "Década da Educação" (Artigo 87 da LDBEN). Então, seria dado à União o prazo de um ano para elaborar e encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), fixando diretrizes e metas inspiradas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que deveriam orientar a educação do País por dez anos. Em consonância com esse Plano os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar seus respectivos planos para a educação (BRASIL, 1996).

O PNE[81] foi aprovado em 2001, tendo como respaldo legal a Constituição de 1988 e a LDBEN n. 9.394/96, bem como documentos de âmbito internacional, como, por exemplo, o Compromisso da «Conferência de Dakar sobre Educação para Todos» (2000); a «Declaração de Cochabamba», dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000); a «Declaração de Paris» sobre Educação Superior; e a « Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais » (BRASIL, 2001).

A duração do PNE, prevista pela Constituição Federal, seria plurianual e sua finalidade seria a de articular e desenvolver o ensino brasileiro nos diferentes níveis, bem como integrar as ações do poder público para erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, assegurar a formação para o

[81] Aprovado em janeiro de 2001 e instituído pela Lei 10.172 de 2001.

trabalho e promover o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do País (BRASIL, 1988, Artigo 214).

Nessa perspectiva, o PNE foi elaborado como um documento que define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e, também, para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação pelo período de dez anos (2001-2010), devendo ser avaliado no quarto ano de sua vigência (BRASIL, 2001).

Para a execução do PNE são formulados três eixos orientadores: a educação como direito, a educação como instrumento de desenvolvimento econômico e social e a educação como fator de inclusão social. No âmbito do PNE, portanto, a educação é compreendida "[...] como a estratégia mais eficaz de combate à exclusão, pelo poder que o conhecimento e as habilidades desenvolvidas fornecem à pessoa na sua inserção e participação social" (BRASIL, 2001, p. 21).

De acordo com as orientações do PNE, os Estados e Municípios deveriam estabelecer como populações alvo de seus planos as crianças que trabalhavam, as crianças e adolescentes que vivem na rua e aquelas envolvidas no tráfico de drogas, bem como crianças e jovens da zona rural, refugiados e filhos de migrantes (BRASIL, 2001).

Assim, o PNE propõe que as crianças, os jovens e os adultos excluídos da escola constituam o grupo prioritário a receber educação de qualidade. A exclusão da escola, seja por inércia do Poder Público ou por omissão da família e da sociedade, é compreendida no PNE como uma forma perversa e irremediável de exclusão ao negar à pessoa o direito elementar de cidadania, "[...] alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro" (BRASIL, 2001, p.45).

Considerando que as características psicológicas, sociais, físicas, culturais e étnicas os alunos, nas diferentes faixas etárias, carregam

modos diferentes de lidar com o processo ensino-aprendizagem, o PNE chama atenção para a necessidade de que os cursos de formação docente lhes forneçam conhecimentos sobre as especificidades do processo de construção do conhecimento em cada uma dessas circunstâncias e faixas etárias, bem como sobre questões relativas à educação da pessoa com deficiência, ao gênero e à etnia (BRASIL, 2001).

Com referência ao caso específico da pessoa com deficiência, o PNE afirma que a política da Educação Especial propõe a integração/inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino e, caso isto não seja possível (em função das necessidades do educando), realizar o atendimento em classes e escolas especializadas. Isto porque essa política propõe que o ambiente escolar, no seu todo, seja sensibilizado quanto ao respeito à diversidade dos alunos e para promover uma perfeita integração do aluno com deficiência. Assim, dentre as características dessa política destacam-se "[...] a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País" (BRASIL, 2001, p.86-87).

Considerando os aspectos abordados no PNE, ainda em 2001, foi aprovada a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino. Embora seja um documento que não trata especificamente da formação de professores o Conselho Nacional de Educação enfatiza, na referida Diretriz, dois grandes temas, quais sejam: a) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais e b) a formação de professores. O segundo tema por ser da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) foi encaminhada a ela que se encarregou de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

Esta Resolução ganhou importância por "[...] normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e ao mesmo

tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial" (GARCIA; MICHELS, 2011).

Neste documento, também, é salientado que a proposição de políticas de inclusão educacional deve ter como foco a função social da escola, pois é no projeto pedagógico elaborado pela escola que esta apresenta sua posição em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos, pois, conforme a proposta inclusivista não é o aluno que deve se amoldar ou se adaptar à escola, mas é esta que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

É nesta Resolução que é prevista a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No caso dos alunos (indivíduos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos) que demandam ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório.

Por **apoio pedagógico especializado** o documento define todos aqueles serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos a) nas classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Por sua vez, caracterizam-se como serviços especializados aqueles realizados por meio de parceria entre as áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho.

Especificamente em relação aos professores o texto da Resolução afirma que todos os docentes de Educação Especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação em nível superior para que possam exercer suas respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado. Destaca, também, que deverá existir interação constante entre o professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado com a finalidade de garantir a todos os alunos atingir um rendimento escolar satisfatório.

Considerando as diretrizes da Constituição Federal (1988) e da LDBEN n. 9.394/96, bem como as mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil[82], o Ministério da Educação (MEC) solicita das IES, no início de 1997[83], que participem da elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação das diferentes áreas de conhecimento, elaborando e apresentando propostas para compor o referido documento.

Com o objetivo de ressaltar a importância de rever os modelos predominantes no país para a formação docente, o MEC apresenta o documento "Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior" (2000). O objetivo do documento foi o de encaminhar ao CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. A confecção do documento recebeu

[82] As mudanças estabelecem desafios e demandas para a formação de professores, dentre as quais se destaca assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.

[83] A solicitação foi feita por meio do Edital n.4/97, de 10 de dezembro de 1997, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), o qual definia o conjunto de elementos constitutivos que deveriam contemplar as diretrizes curriculares (perfil, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estrutura modular, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional).

contribuições de diversas entidades do campo educacional, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

No documento «Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior» é retomada a ideia de que a educação assumiu, em nível mundial, um importante papel para o desenvolvimento tanto das pessoas quanto da sociedade. Desse modo, a educação passou a se configurar como "[...] um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens" (BRASIL, 2000, p. 9).

Contudo, continua o documento, existia uma enorme distância entre o perfil do professor que o contexto social exigia e o que vinha sendo formado até aquele momento, o que exigia maiores investimentos na formação profissional de professores. Desse modo, a formação do docente para atuar na Educação Básica deveria voltar-se ao desenvolvimento de competências que abarcariam todas as dimensões da atuação profissional na área.

Dentre as várias competências listadas no documento e que deveriam ser asseguradas na formação do professor destacam-se aquelas relativas ao reconhecimento e respeito à diversidade (cultural, social, física) dos alunos, a prática educativa que considere as características dos alunos e da comunidade; o domínio de diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos, assim como o domínio de diferentes e flexíveis modos de

organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2000).

Após amplos debates no território nacional sobre as diretrizes para formação do professor, o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE n.1 de fevereiro de 2002).

De acordo com as referidas Diretrizes, os cursos de formação de professores deveriam considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional. Estas deveriam ser norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, Artigo 4º).

Já o Artigo 2º das Diretrizes orienta que a organização curricular de cada instituição deveria observar, além do disposto nos artigos 12 e 13 da LDBEN n. 9.394/96, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

No que concerne à definição dos conhecimentos a serem adquiridos pelos docentes e exigidos para a constituição de competências as Diretrizes indicam a necessidade de garantir, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da Educação Básica, a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais,

econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Além disso, deveriam ser contemplados conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, Artigo 6º, Parágrafo 3).

Mais recentemente, o governo instituiu, por decreto, o "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE) (Decreto n. 6.094, 2007), o qual tem como programa estratégico o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". Este foi elaborado pelo MEC com a finalidade de dar respostas e superar a desigualdade de oportunidades educacionais em âmbito social e regional (BRASIL, 2007, p.6).

O único documento que trata do PDE, e que foi publicado pelo governo, é intitulado "*O plano de desenvolvimento da educação*: razões, princípios e programas" (2007). Nesse documento, é afirmado que o objetivo da política nacional de educação deve ser compatível com os objetivos fundamentais do Brasil e que estão fixados na Constituição Federal de 1988 (Artigo 3º), quais sejam: construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Conforme as diretivas do PDE, a construção e o desenvolvimento da sociedade colocam a Educação na condição de eixo estrutural da ação do Estado, com vistas a potencializar as suas ações e, assim, fundamentar a construção da autonomia, da inclusão e do respeito à diversidade (BRASIL, 2007).

No PDE, são apresentadas 28 diretrizes para orientar as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dentre as quais se destacam as de estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as

crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno individualmente; combater a evasão e a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; ampliar a jornada escolar; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a Educação Infantil. Além disso, considerando a formação do professor como uma questão de caráter estratégico nas reformas no âmbito da educação, o referido documento enfatiza a formação e a valorização desse profissional, por meio da implantação de programas de formação, plano de carreira, cargos e salários como principais pontos a serem focalizados (BRASIL, 2007).

O PDE também aborda a exigência de fortalecer a inclusão educacional, pois as formas organizacionais e as práticas pedagógicas contribuíram historicamente para criar uma cultura escolar excludente. No documento explicita-se, então, a ideia de que "[...] educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo [...]" (BRASIL, 2007, p.37).

Também em conformidade com o PDE, a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação constituem um dos principais pontos a ser focalizado nas políticas no âmbito da educação. Por isso, o MEC institui, por decreto, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, janeiro de 2009) com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada desses profissionais, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios.

Para garantir a qualidade das ações de formação de professores da Educação Básica, o Ministério da Educação delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade pela condução, fomento e avaliação da Política Nacional de Formação de

Professores da Educação Básica Pública, juntamente com seu Conselho Nacional de Educação Básica.

No Artigo 2º do Decreto nº 6.755 são previstos doze princípios para nortear a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Estes princípios apontam não só para a importância do docente, como agente formativo de cultura, no processo educativo da escola, mas também para a necessidade de sua valorização profissional e da garantia ao professor de uma formação (inicial e continuada) para atuar em todas as etapas da Educação Básica que oportunize aos alunos uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

> I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
>
> II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
>
> VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
>
> IX - a eqüidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
>
> XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009, p.1).

Dentre os objetivos a serem trabalhados no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, encontram-se a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica pública e da valorização do professor, por meio de ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; ampliação das oportunidades de formação para o

atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; promoção da formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2009).

A leitura dos documentos aqui arrolados possibilita perceber que no texto dos mesmos estão contempladas temáticas relativas à cidadania, direitos humanos, democracia, diversidade, diferença (orientação sexual, cultura, religião, etnia, cultura, gênero e outras características individuais ou sociais etc), ao reconhecimento da diferença na igualdade de direitos e deveres, à equidade, à inclusão social e educacional, bem como enfatizam a necessidade de garantir educação para todos.

É possível observar, também, que na perspectiva da promoção da inclusão educacional a Educação Especial deve estar integrada à proposta pedagógica das escolas regulares, havendo dentre as ações e estratégias previstas para a implementação da política de inclusão, uma ênfase no tocante à formação inicial e continuada de professores. Logo, a política de inclusão trata do ingresso no ensino regular tanto dos alunos com deficiência quanto daqueles cujas diferenças sejam ou não explícitas, fato esse que leva à necessidade de organização da escola regular para receber esses alunos (MICHELS, 2006).

3.4. Alcances e limites das políticas públicas para a inclusão: a questão da formação de professores e a pessoa com deficiência.

Neste tópico do capítulo são apresentados dados oficiais obtidos na base de dados do INEP/MEC, bem como via SEEMG/SI/SIE/DINE e do CRVP do Estado de Minas Gerais, referentes ao período de 1998 a 2010, em relação à formação docente e inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, com a finalidade de reunir dados que permitam apreender uma síntese do quadro geral da Educação Inclusiva em nossa realidade, mais especificamente no que diz respeito à formação dos professores para trabalhar com a inclusão bem como as alterações quantitativas relativas ao acesso do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

No que se refere aos indicadores educacionais, temos como base de dados os Censos Escolares desenvolvidos a partir da década de oitenta do século vinte. O Censo Escolar é realizado pelo INEP e se configura como o principal instrumento de coleta de informações sobre escolas, turmas, professores e alunos de todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica ofertada em todas as escolas do País (públicas e privadas), utilizando um sistema *on-line* de coleta, o Educacenso, compondo um quadro detalhado que permite aos pesquisadores e aos órgãos de governo verificar a situação atual e a evolução da Educação Básica, assim como os resultados das políticas em curso.

Deve ser salientado que as Sinopses Estatísticas presentes no site do INEP não seguem um padrão único, de forma que a informação apresentada muda de formato com o passar dos anos ou alguns dados colhidos em um determinado ano não são colhidos em outros. Aspecto esse que se reflete, também, nas informações que foram fornecidas pela SEEMG/SI/SIE/DINE do Estado de Minas Gerais. Desse modo, as

informações contidas nos censos educacionais revelam, muitas vezes, incoerência, imprecisão e ambigüidade. Tal fato aponta para a necessidade de revisão dos critérios para a coleta desses dados.

Embora essas imprecisões, incoerência e ambigüidade possam ser observadas nas informações relativas ao Censo Escolar, não deve ser desconsiderado que os dados dos indicadores educacionais obtidos por meio de tais levantamentos são importantes para se propor e elaborar políticas públicas destinadas à Educação Especial e às pessoas com deficiência. Ainda que limitadas, são informações que possibilitam explicitar como se apresenta a formação dos professores, bem como vem sendo desenvolvido o atendimento educacional ofertado a esse segmento de alunos, conforme apresentado a seguir.

Inicialmente são apresentadas algumas tabelas e gráficos referentes à formação docente e, na sequência, aqueles que explicitam a evolução da matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino em termos de Brasil e em Minas Gerais.

Em termos de Brasil, os dados do Censo informam que, no tocante ao nível de formação dos docentes que atuam na Educação Básica, no período de 1999 a 2010, ocorreu um aumento significativo do número de profissionais com formação em nível superior. Assim, os dados evidenciam que enquanto no ano de 1999 existiam 1.208.632 docentes com esse nível de qualificação já em 2010 esse contingente passa a ser de 2.135.200 de profissionais. O aumento do número de professores com formação no Ensino Superior ocorre a partir do ano de 2005 com uma variação de percentual de sete a dez por cento no período de 1999 a 2006. Já nos três últimos anos (2008, 2009 e 2010) o crescimento não passa de 2,5 %, evidenciando não ser tão significativo em relação aos anos anteriores.

Os dados da Tabela 1 explicitam que embora no período de 1999 até 2006 ocorra um aumento no número total de professores com formação em nível superior em 2007 há uma queda de -61,3% nesse crescimento em relação aos anos anteriores o qual é retomado a partir de 2008. Entretanto, nas informações obtidas via INEP não são fornecidos elementos que esclareçam os motivos dessa alteração.

Em relação aos demais níveis de formação docente os dados da Tabela 1 permitem observar que ocorre um decréscimo no período histórico em análise, de forma que enquanto no ano 1999 havia 130.949 docentes com formação apenas no Ensino Fundamental já em 2010 o total passa a ser de 14.421 profissionais, ocorrendo o mesmo em relação àqueles que possuíam formação no Ensino Médio - Normal/ Magistério ou Ensino Médio, os quais passam de 1.022.257 em 1999 para 739.245 no ano de 2010, respectivamente.

Tabela 1: Nível de Formação dos Professores da Educação Básica – Brasil – 1999 a 2010.

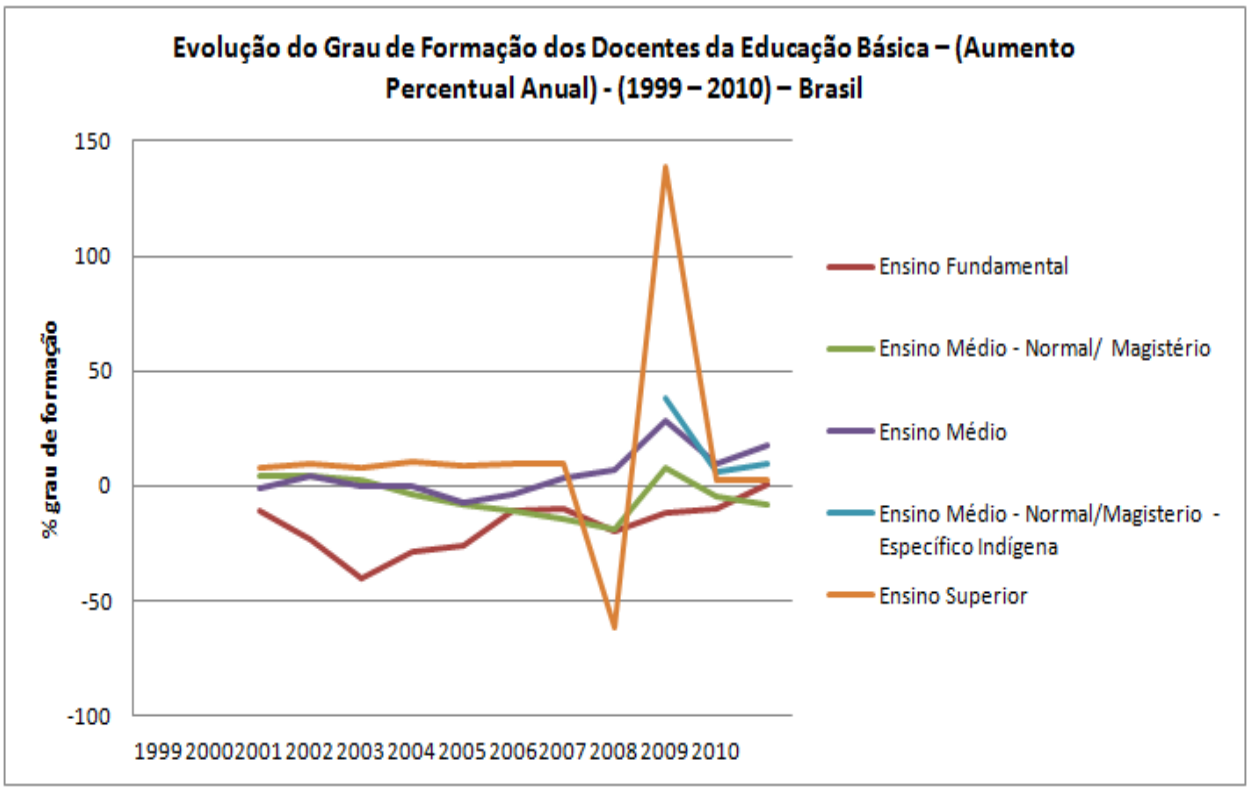
Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio - Normal/ Magistério	Ensino Médio	Ensino Médio - Normal/Magistério - Específico Indígena	Ensino Superior
1999	130.949	895.843	126.414	-	1.208.632
2000	116.798	936.988	125.353	-	1.300.188
2001	89.941	979.280	130.658	-	1.421.826
2002	53.532	1.007.568	130.573	-	1.531.780
2003	38.056	970.896	130.339	-	1.686.240
2004	28.302	889.311	120.968	-	1.838.415
2005	25.148	791.085	116.713	-	2.012.104
2006	22.634	678.856	121.024	-	2.203.889
2007	18.173	553.531	129.167	4.087	852.871
2008	15.957	599.227	165.448	5.637	2.036.506
2009	14.328	572.360	181.209	5.970	2.080.845

2010	14.421	526.723	212.522	6.566	2.135.200

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O mesmo professor pode lecionar em mais de uma unidade da federação, mais de um nível de ensino, mais de uma série e em mais de uma dependência administrativa - ele será computado em todos os casos.

Gráfico 1: Nível de Formação dos Professores da Educação Básica (aumento percentual anual) – Brasil – 1999 a 2010



Fonte: MEC/Inep.

A Tabela 2 refere-se ao nível de formação dos professores que atuam na Educação Básica, exclusivamente, no Estado de Minas Gerais. Considerando a informação já apresentada em termos de Brasil, os dados confirmam ter ocorrido um aumento do número de profissionais com formação em nível superior, visto que enquanto em 1999 havia um total de 151.295 docentes com esse nível de formação, já no ano de 2010 o número passa a ser de 267.079 de professores.

Os dados evidenciam que enquanto em termos de Brasil o aumento do número de professores com formação no Ensino Superior ocorre a

partir do ano de 2005, em Minas Gerais este se dá partir de 2004 com uma variação entre seis e oito por cento. Conforme observado na Tabela 2, houve uma queda de -64,54% no número de docentes com formação em nível superior no ano de 2007, sendo retomado o processo de crescimento do nível de formação nos anos subseqüentes. Assim como os dados gerais, em termos de Brasil, as informações obtidas, via INEP/MEC, SEEMG/SI/SIE/DINE e CRVP não fornecem elementos permitam esclarecer os motivos dessa alteração. Paralelamente, no mesmo período histórico, ocorre um decréscimo no número daqueles profissionais que possuíam apenas o Ensino Fundamental os quais passam de um total de 4.946, no ano de 1999, para cerca de 732 docentes em 2010. Decréscimo esse que pode ser constatado, também, entre aqueles professores que possuíam formação no Ensino Médio - Normal/ Magistério ou Ensino Médio, os quais passam de 104.697 em 1999 para 54.235 no ano de 2010, respectivamente.

Tabela 2: Nível de Formação dos Professores da Educação Básica em Minas Gerais – 1999 a 2010.

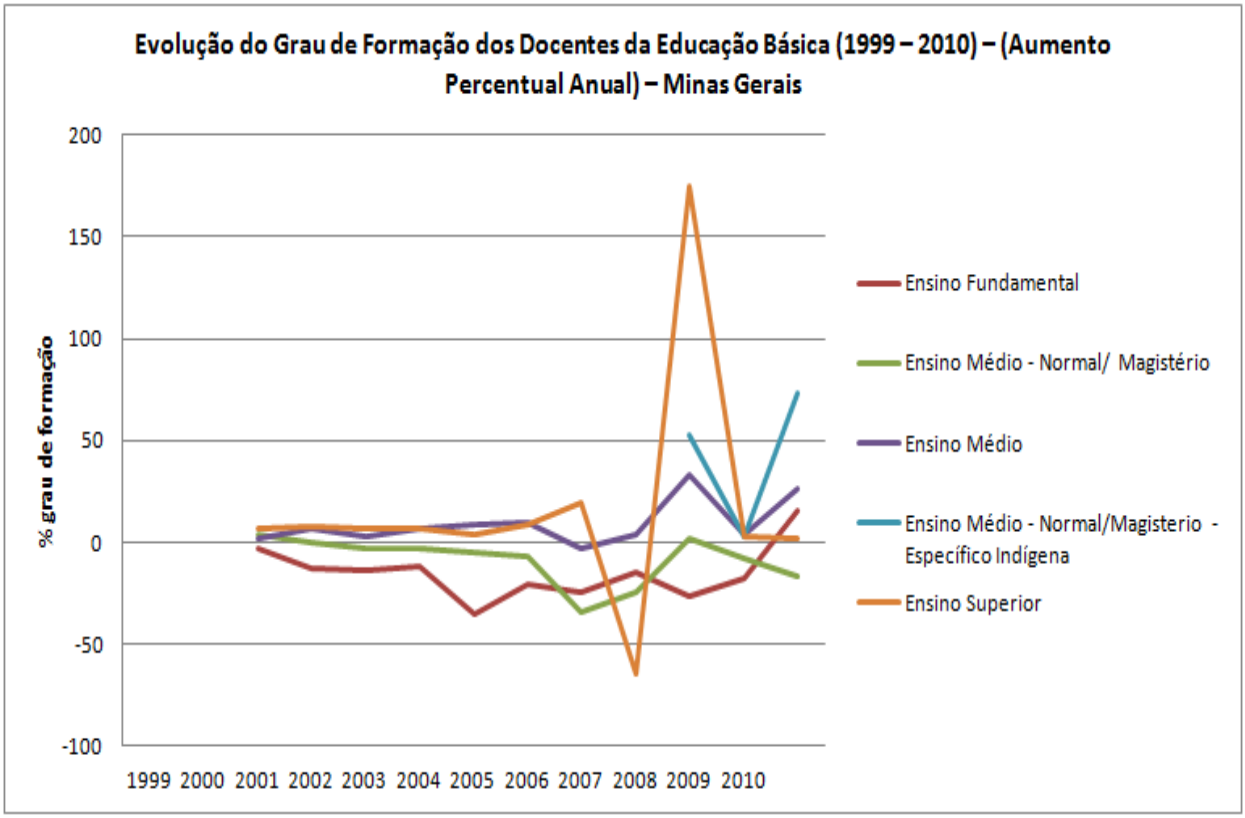
Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio - Normal/ Magistério	Ensino Médio	Ensino Médio - Normal/Magisterio - Específico Indígena	Ensino Superior
1999	4.946	95.613	9.084	-	151.295
2000	4.798	99.363	9.266	-	161.824
2001	4.164	99.339	9.891	-	173.564
2002	3.582	96.403	10.147	-	184.447
2003	3.162	93.605	10.864	-	196.158
2004	2.049	88.583	11.834	-	203.036
2005	1.629	82.553	13.001	-	219.943
2006	1.226	54.219	12.589	-	261.784
2007	1.047	40.755	13.022	72	92.828
2008	771	41.490	17.358	110	255.133

2009	632	38.136	17.948	113	261.256
2010	732	31.622	22.613	196	267.079

Fonte: MEC/Inep.

Nota: O mesmo professor pode lecionar em mais de uma unidade da federação, mais de um nível de ensino, mais de uma série e em mais de uma dependência administrativa - ele será computado em todos os casos.

Gráfico 2: Nível de Formação dos Docentes da Educação Básica (aumento percentual anual) - Minas Gerais – 1999 a 2010.



Fonte: MEC/Inep.

Em relação ao número de docentes que atuam na Educação Especial e que possuem, ou não, curso específico para trabalhar com alunos com deficiência são apresentados dados relativos apenas ao período de 1999 a 2006, pois a partir de 2007 as informações relativas a esse aspecto não são fornecidas separadamente pelo INEP.

Conforme mostra a Tabela 3 ocorre um crescimento no número de profissionais com curso específico em relação àqueles que não o possuem. Desse modo, enquanto no ano de 1999, de um total de 39.363

professores havia 27.907 com curso específico, já em 2006 dentre 54.625 docentes um total de 42.498 possuíam formação específica.

Os dados permitem verificar que o aumento de profissionais que atuam na Educação Especial e que possuem curso específico ocorre em todas as esferas administrativas no período em análise (Tabela 3).

Assim, de acordo com dados do MEC/INEP no período entre 2002 e 2006 houve um crescimento de 22,8% no total de professores na Educação Especial, com um aumento de 33,3% dos profissionais com curso específico e queda de 3,8% dos docentes sem curso específico para atender alunos com deficiência.

Por sua vez, o maior número de professores sem curso específico é observado entre aqueles que se encontram vinculados à rede privada de ensino, aspecto este que deve estar relacionado, possivelmente, ao fato de que as Secretarias estaduais e municipais oferecem cursos, na modalidade de formação contínua aos professores vinculados às mesmas com vistas a qualificá-los para o trabalho com esse grupo de alunos.

Isto porque, conforme exposto no PNE (2001), tanto os estados quanto os municípios deveriam, após aprovação do referido documento, elaborar seus planos de educação buscando adequar suas diretrizes e normas às demandas decorrentes da Resolução 2/01 do CNE, bem como às diretrizes e prazos referentes à qualificação dos professores que atuam no sistema de ensino regular e nos serviços especializados. Visto que, conforme Glat e Ferreira (2003), as Diretrizes Nacionais para formação de professores assim como os instrumentos e critérios para avaliação de cursos de licenciatura e dos alunos neles matriculados enfatizam aspectos da Educação Inclusiva.

Deve ser considerado, ainda, que a formação inicial dos professores como evidenciaram os documentos apresentados no Capítulo III, bem como a contínua, tornou-se uma questão central em âmbito mundial.

Desse modo, especificamente no Brasil, o MEC tem desenvolvido programas regulares de capacitação de professores do ensino regular e da Educação Especial por meio de convênios com estados e municípios.

Conforme Glat e Ferreira (2003) os programas desenvolvidos pelo MEC em conjunto com estados e municípios enfatizam a formação à distância, empregam textos traduzidos e elaborados pelo próprio Ministério sobre as necessidades educacionais especiais e já atingiram, segundo os relatórios da SEESP, cerca de 80.000 professores, tendo como meta alcançar 1.200.000 docentes. Os autores destacam que no período de 1997 a 2002, por exemplo, foram capacitados 91.112 docentes.

Em relação, especificamente, aos cursos ofertados na modalidade de formação contínua Gatti (2008) afirma que esta foi criada em virtude dos desafios colocados aos currículos e ao ensino, em face do acolhimento cada vez maior de crianças e jovens nas escolas, tornando-se um aspecto forte nos mais variados setores profissionais, por possibilitar "[...]ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação [...]" (GATTI, 2008, p.57).

De acordo, ainda, com a autora a compreensão de que os cursos de formação inicial dos professores não estavam conseguindo propiciar uma base adequada para a atuação profissional, foi outro aspecto preponderante que inspirou as práticas denominadas de 'formação contínua'. Contudo

> [...] Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação a sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais [...](GATTI, 2008, p.58)

O aspecto evidenciado por Gatti (2008) seria um dos fatores geradores da necessidade de se avaliar as iniciativas de formação continuada, nas quais se tem investido recursos públicos.

Tabela 3: Número de professores que atuam na Educação Especial, com curso e sem curso específico, por dependência administrativa – Brasil – 1999 a 2006.

UF	Total Geral	Funções Docentes por Dependência Administrativa										
		Com Curso Específico					Sem Curso Específico					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Ano
Brasil	39.363	27.907	240	8.657	4.681	14.329	11.456	6	3.231	1.916	6.303	1999
	40.986	28.716	234	8.657	5.217	14.608	12.270	7	3.381	2.257	6.625	2000
	42.641	30.472	212	8.568	5.411	16.281	12.169	10	3.250	2.303	6.606	2001
	44.490	31.873	205	8.984	5.768	16.916	12.617	13	3.141	2.693	6.770	2002
	51.009	39.350	235	9.735	7.725	21.655	11.659	4	2.390	2.979	6.286	2005
	54.625	42.498	252	10.740	8.881	22.625	12.127	20	2.350	3.426	6.331	2006

Fonte: MEC/Inep.

A Tabela 4 mostra como o número de professores de Educação Especial pela natureza do atendimento (classe especial, classe comum, escolas exclusivas). Os dados referentes a esse aspecto, conforme informação obtidas, por meio do INEP, dados relativos a esse aspecto só existem a partir do ano de 2007 (Tabela 4).

Os dados do Censo referente ao período 2007 a 2010 evidenciam que ocorreu uma redução do número de professores que atuam nas classes especiais bem como daqueles que exercem atividade nas escolas exclusivas, paralelamente, a um aumento do número de docentes de Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares.

Esse fato pode ser um indicativo de que tem ocorrido uma progressiva incorporação desses profissionais pelas escolas regulares de ensino uma redução no número de escolas exclusivas quanto das classes especiais (localizadas no interior das escolas regulares) deveriam deixar de funcionar, com a finalidade de atender à perspectiva da política inclusiva direcionada para os alunos com deficiência, conforme aponta a legislação, como por exemplo, a Resolução nº 2/01 que em seu artigo 2

afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e às escolas cabe o papel de se organizarem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Tabela 4: Número de professores de Educação Especial por tipo de atendimento (classe especial, classe comum, escolas exclusivas) – Brasil – 2007 a 2010.

Unidade da Federação	Ano	Total	Classes Especiais	Classes Comuns	Escolas Exclusivas
Brasil	2007	430.281	11.230	387.404	31.647
	2008	524.127	10.918	482.822	30.387
	2009	586.323	9.043	552.406	24.874
	2010	725.172	8.127	694.350	22.695

Fonte: MEC/Inep.

Em relação à formação docente é importante frisar que a demanda de que o professor realize reformulações, reflexões, bem como desenvolva "novas" atitudes e ações diante do processo ensino-aprendizagem que considerem e respeitem o ritmo, a cultura e as especificidades de cada aluno, aspectos esses que são considerados de fundamental importância para que os alunos com deficiência consigam avançar no ensino regular, são condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica desses profissionais (GLAT; FERREIRA, 2003). Não podem ser consideradas demandas totalmente novas ou desconhecidas para as situações de ensino que o professor vivencia no cotidiano das escolas.

A Tabela 5 e o Gráfico 3 apresentam um quadro comparativo das matrículas do período de 1998 a 2008 por regiões do Brasil. Os dados mostram que em todas as regiões há uma tendência crescente de matrículas ano após ano, fato este que é mais acentuado no período de 2003 a 2006.

O maior contingente de alunos com deficiência, matriculados em Educação Especial, está localizado nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, respectivamente. Já as regiões Centro-Oeste e Norte, embora apresentem um aumento progressivo no número de matrícula desses alunos, ainda estão bem abaixo dos resultados apresentados pelas três primeiras regiões.

Uma explicação, ao menos parcial, para essa diferença entre as regiões Sudeste, Sul, Nordeste e aquelas que apresentaram um menor aumento no número de matrículas (Centro-Oeste e Norte) seria o fato de haver uma maior concentração de escolas especiais filantrópicas nas três primeiras regiões (FERREIRA, 2006).

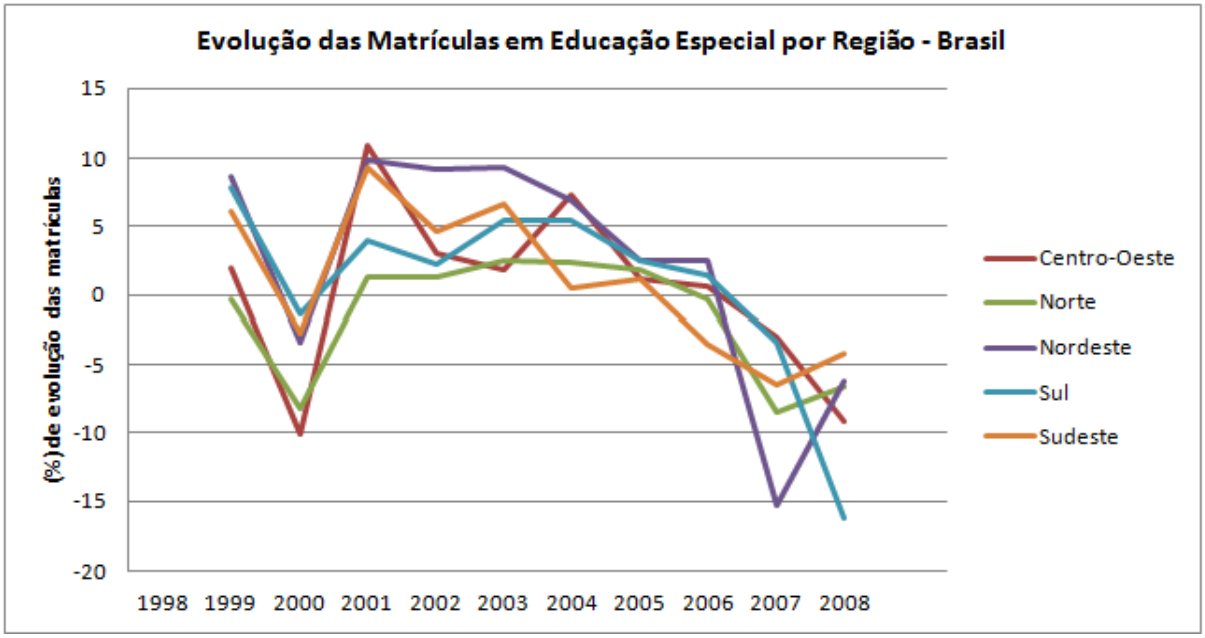
Tabela 5: Número de Matrículas em Educação Especial por Região – Brasil – 1998 a 2008.

Ano	Centro-Oeste	Aumento percentual anual	Norte	Aumento percentual anual	Nordeste	Aumento percentual anual	Sul	Aumento percentual anual	Sudeste
1998	24.931	-	22.721	-	45.195	-	72.141	-	128.415
1999	25.410	1,92	22.654	-0,29	49.116	8,68	77.836	7,89	136.338
2000	22.841	-10,11	20.795	-8,21	47.465	-3,36	76.736	-1,41	132.683
2001	25.347	10,97	21.064	1,29	52.135	9,84	79.838	4,04	145.015
2002	26.122	3,06	21.340	1,31	56.964	9,26	81.640	2,26	151.831
2003	26.604	1,85	21.887	2,56	62.291	9,35	86.101	5,46	162.015
2004	28.560	7,35	22.420	2,44	66.626	6,96	90.837	5,50	162.940
2005	28.909	1,22	22.844	1,89	68.289	2,50	93.143	2,54	164.889
2006	29.112	0,70	22.780	-0,28	70.028	2,55	94.540	1,50	159.028
2007	28.235	-3,01	20.863	-8,42	59.343	-15,26	91.318	-3,41	148.711
2008	25.637	-9,20	19.488	-6,59	55.681	-6,17	76.528	-16,20	142.590

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Dados referentes às modalidades de ensino: Creche, Pré-escola, Classe de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Outras.

Gráfico 3: Número de Matrículas em Educação Especial por Região – Brasil – 1998 a 2008.



Fonte: MEC/Inep.

Em se tratando do número de matrículas em Educação Especial, por dependência administrativa (Tabela 6 e Gráfico 4), os dados evidenciam que no âmbito Estadual, no período de onze anos (1998-2008), ocorreu um decréscimo. Por sua vez o número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal, no mesmo período, apresenta uma tendência de crescimento, o que pode indicar que vem ocorrendo uma progressiva transferência de vagas das redes estaduais para as municipais, de forma a acompanhar a tendência geral da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As escolas da rede privada apresentam no período de 1998 a 2006 um crescimento contínuo das matrículas desse segmento de alunos, evidenciando que as matrículas continuaram bastante concentradas nas instituições especializadas privadas. Porém, nos anos de 2007 e 2008

observa-se uma tendência de decréscimo das mesmas que varia de 7 a 8%.

Em relação à rede federal, os dados evidenciam que no período de 1998 a 2008 ocorreu oscilação entre o decréscimo (que variou de -1 a -8,5%) e o aumento do número de matrículas (que variou de 3 a 23%), sendo que o maior pico de crescimento destas ocorreu em 2005 (quando obteve 23,43% de aumento), passando então a uma progressiva redução nos anos subsequentes.

Esses elementos possibilitam afirmar que, em paralelo a um aumento significativo do total de matrículas de alunos com deficiência em escolas públicas com orientação inclusiva, o crescimento das matrículas desse grupo de alunos nas escolas da rede privada manteve-se sem alterações significativas até 2006, sofrendo uma queda nos anos posteriores. Assim, ao ser realizado o somatório dos três segmentos estadual + municipal + federal é possível verificar um crescimento do número total de matrículas nas escolas públicas, superior ao da rede privada.

Considerando os dados apresentados nas Tabelas 5 e 6 é possível considerar que vem ocorrendo, ao longo dos anos, uma expansão do número de matrícula das crianças e jovens com deficiência no ensino regular. Assim, em certa medida, já estão presentes as condições instituintes que asseguram, em maior ou menor medida, o acesso desse grupo de alunos ao Ensino Básico, entretanto, quando se pensa nas condições de materialização da matrícula na forma de permanência no e de conclusão do processo de formação, com qualidade, tais aspectos ainda estão em demanda no País.

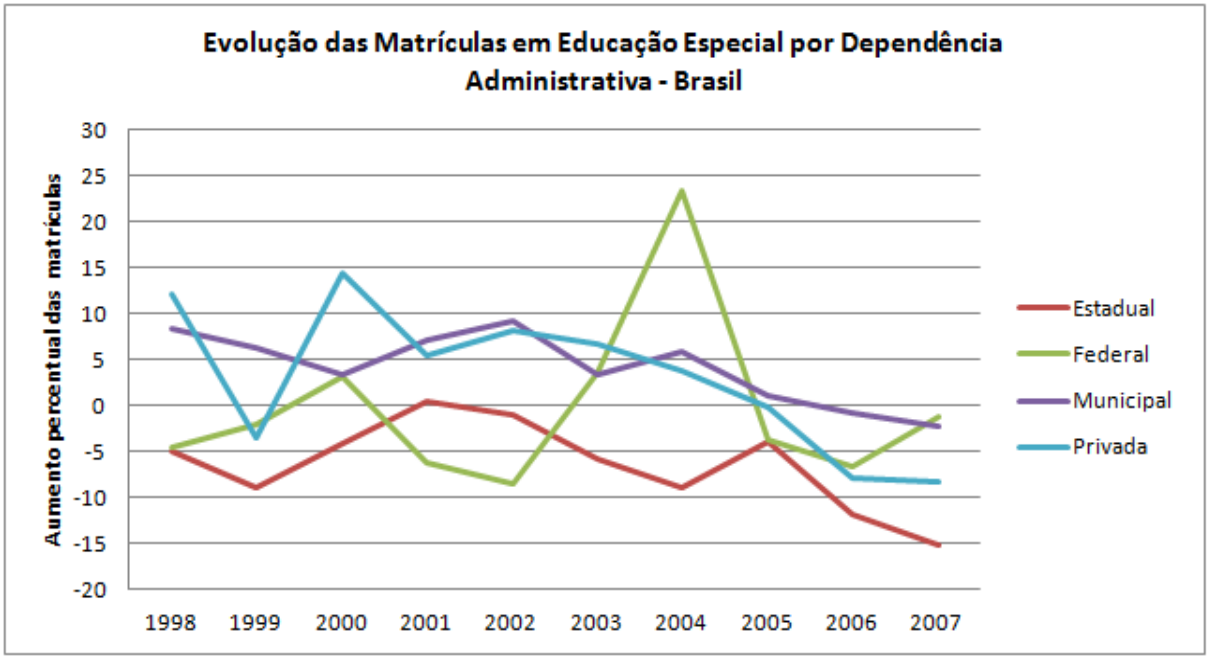
Tabela 6: Número de Matrículas em Educação Especial no Brasil, por Dependência Administrativa - 1998 a 2008.

Ano	Estadual	Aumento percentual anual	Federal	Aumento percentual anual	Municipal	Aumento percentual anual	Privada	Aumento percentual anual	Total
1998	91.959	-	872	-	44.693	-	155.879	-	293.403
1999	87.427	-4,93	832	-4,59	48.422	8,34	174.673	12,06	311.354
2000	79.633	-8,91	815	-2,04	51.515	6,39	168.557	-3,50	300.520
2001	76.412	-4,04	840	3,07	53.242	3,35	192.905	14,44	323.399
2002	76.762	0,46	788	-6,19	57.054	7,16	203.293	5,39	337.897
2003	76.013	-0,98	721	-8,50	62.341	9,27	219.823	8,13	358.898
2004	71.546	-5,88	747	3,61	64.418	3,33	234.672	6,75	371.383
2005	65.206	-8,86	922	23,43	68.183	5,84	243.763	3,87	378.074
2006	62.595	-4,00	888	-3,69	68.867	1,00	243.138	-0,26	375.488
2007	55.151	-11,89	830	-6,53	68.377	-0,71	224.112	-7,83	348.470
2008	46.795	-15,15	820	-1,20	66.834	-2,26	205.475	-8,32	319.924

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Dados referentes às modalidades de ensino: Creche, Pré-escola, Classe de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Outras.

Gráfico 4: Número de Matrículas em Educação Especial no Brasil, por Dependência Administrativa - 1998 a 2008.



Fonte: MEC/Inep.

Na Tabela 7, é comparado o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e nas escolas exclusivas no período de 1999 a 2010. Os dados evidenciam que, com base na legislação e nos documentos referentes às políticas públicas de inclusão educacional, há uma maior concentração do atendimento aos alunos com deficiência nas instituições de ensino regular em relação às escolas exclusivas. Contudo, deve ser verificado se esse aumento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares ocorre com a inserção destes nas classes comuns ou se está sustentado, basicamente, na criação de classes especiais.

Tabela 7: Número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares e nas escolas exclusivas do Brasil – 1999 a 2010.

Unidade da Federação	Ano	Regular	Exclusivas
Brasil	1999	50.769.807	311.354
	2000	51.126.642	300.520
	2001	50.846.276	323.399
	2002	54.716.609	337.897
	2005	56.471.622	378.074
	2006	55.942.047	375.488
	2007	52.179.530	341.781
	2008	52.321.667	315.553
	2009	52.580.452	252.687
	2010	51.549.889	218.271

Fonte: MEC/Inep.

Na Tabela 8 é apresentado novamente o número de matrícula dos alunos com deficiência nas classes comuns, destacando as categorias com recursos e sem recursos. Embora ocorra um crescimento significativo de matrículas em classes com recursos visto que passaram de 24.665, em 1999, para um total de 136.431 no ano de 2006, a maior concentração de matrículas desse grupo de alunos permanece nas classes sem recursos, apresentando um crescimento progressivo ano a ano.

Tabela 8: Número de matrícula dos alunos com deficiência nas classes comuns com e sem sala de recursos – Brasil – 1999 a 2006.

Região	Ano	Com Recursos	Sem Recursos
Brasil	1999	24.665	38.680
	2000	30.334	51.361
	2001	37.679	43.665
	2002	49.512	61.192
	2005	114.834	147.409
	2006	136.431	188.705

Fonte: MEC/Inep.

As tabelas e gráficos seguintes apresentam dados relativos ao Estado de Minas Gerais. Assim, na Tabela 9 é apresentado o número de escolas do referido Estado que ofertam a educação ou a educação exclusiva. Em relação às escolas que não ofertam a educação os dados mostram que vem ocorrendo um decréscimo progressivo e significativo no número destas. Assim, estas passaram de um total de 16.768, em 1999, para 9.584 no ano de 2010.

Embora tenha ocorrido uma queda no número de matrículas nas escolas que não ofertam a educação inclusiva tal fato não implicou um aumento significativo de instituições que a ofertam. Embora esse aspecto possa ser observado nas informações apresentadas na tabela, não deve ser desconsiderado que ocorreu um crescimento no número total de escolas regulares que seguem a orientação inclusiva, visto que se no ano de 1999 estas totalizavam 1.791, já em 2010 este total passa a ser de 7.930 instituições de ensino correspondendo assim a um aumento percentual anual de quase 19%.

Tabela 9: Número de escolas de Minas Gerais que ofertam educação inclusiva ou educação especial – 1999 a 2010.

Ano	Não ofertam	Educação Inclusiva	Educação Especial	Educação Inclusiva e Educação Especial	Total de Escolas	Total de Escolas que ofertam	Aumento percentual anual*
1999	16.768	1.660	129	2	18.559	1.791	
2000	16.656	1.955	128	4	18.743	2.087	16,53
2001	16.793	1.751	132	5	18.681	1.888	-9,54
2002	15.981	2.061	136	6	18.184	2.203	16,68
2003	14.898	3.103	138	2	18.141	3.243	47,21
2004	14.009	3.990	141	3	18.143	4.134	27,47
2005	13.139	4.758	138	3	18.038	4.899	18,51
2006	12.482	5.322	143	1	17.948	5.466	11,57
2007	13.136	5.042	139	2	18.319	5.183	-5,18
2008	11.570	5.810	437	50	17.867	6.297	21,49
2009	11.066	6.206	444	18	17.734	6.668	5,89
2010	9.584	7.463	449	18	17.514	7.930	18,93

Fonte: Censo Escolar SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

* Aumento referente ao número de escolas que ofertam Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Nota: Nesta tabela os dados são separados em educação inclusiva, educação especial e Educação Inclusiva e Educação Especial, já na tabela seguinte é colocada a educação inclusiva como educação especial.

Na Tabela 10 e no Gráfico 5 é apresentado novamente o número de escolas do Estado de Minas Gerais que ofertam a educação inclusiva ou especial, destacando a dependência administrativa. Os dados refletem a tendência, anteriormente evidenciada em termos de Brasil, de que ao longo do período ocorreu um aumento tanto de escolas públicas quanto daquelas da rede privada, com uma concentração maior das instituições da rede municipal durante todo o período.

Assim, enquanto no ano de 1999 a rede estadual respondia por 718 escolas e a rede privada por 219, nesse mesmo ano a rede municipal apresentava o número de expressivo de 854 instituições de ensino chegando em 2010 a responder por um total de 4.106 escolas. É possível verificar, novamente, que a expansão de escolas que ofertam a educação inclusiva ou especial ocorre principalmente na rede municipal, cujo aumento percentual anual variou de 6 a 48% ao longo do período.

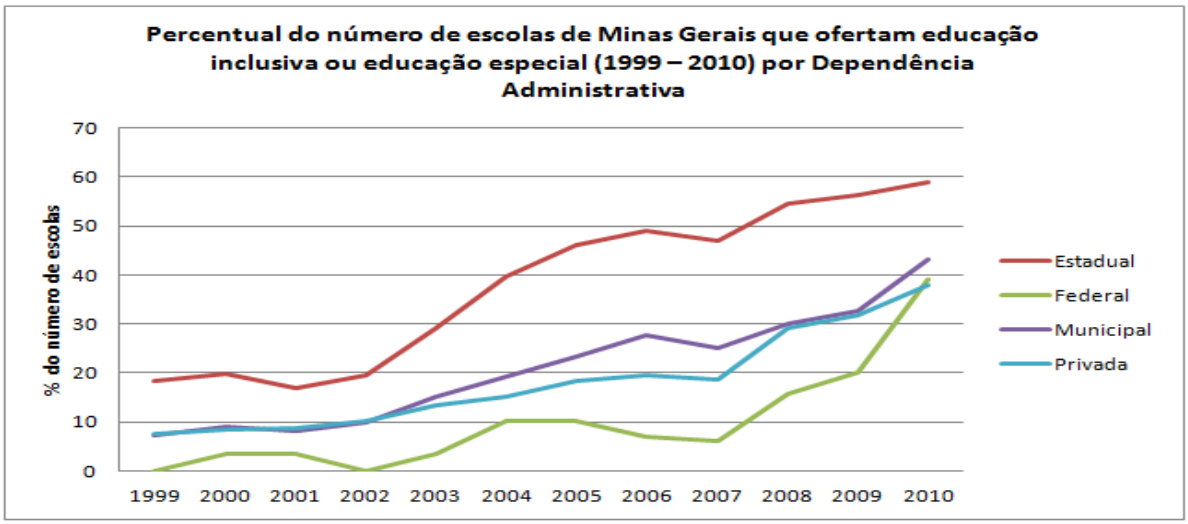
Tabela 10: Número de escolas de Minas Gerais que ofertam educação inclusiva ou educação especial, por dependência administrativa – 1999 a 2010.

Ano	Estadual	Aumento percentual Anual*	Federal	Aumento percentual Anual*	Municipal	Aumento percentual Anual*	Privada	Aumento percentual Anual*
1999	718	-	0	-	854	-	219	-
2000	767	6,82	1	-	1.038	21,55	281	28,31
2001	656	-14,47	1	0,00	904	-12,91	327	16,37
2002	767	16,92	0	-100,00	1.063	17,59	373	14,07
2003	1.148	49,67	1	-	1.577	48,35	517	38,61
2004	1.558	35,71	3	200,00	1.978	25,43	595	15,09
2005	1.801	15,60	3	0,00	2.360	19,31	735	23,53
2006	1.921	6,66	2	-33,33	2.751	16,57	792	7,76
2007	1.840	-4,22	2	0,00	2.510	-8,76	831	4,92
2008	2.130	15,76	5	150,00	2.980	18,73	1.182	42,24
2009	2.170	1,88	7	40,00	3.181	6,74	1.310	10,83
2010	2.239	3,18	16	128,57	4.106	29,08	1.569	19,77

Fonte: Censo Escolar SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

*****Aumento referente ao número de escolas que ofertam Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Gráfico 5: Número de escolas de Minas Gerais que ofertam educação inclusiva ou educação especial, por dependência administrativa – 1999 a 2010.



Fonte: Censo Escolar SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

A Tabela 11 e o Gráfico 6 apresentam os dados que permitem comparar o número das matrículas em Educação Especial, por modalidade de ensino (creche, pré-escola, classe de alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Outras).

O número de matrículas por modalidade de ensino apresenta situações muito distintas. Isso porque se é evidente, no período de onze anos, o crescimento de matrículas no Ensino Fundamental, que varia de 3 a 20% anualmente, o mesmo não ocorre com a Educação Infantil, que apresenta uma redução das matrículas tanto na creche quanto na pré-escola e nas classes de alfabetização. Situação essa que é paradoxal quando se considera que, entre estudiosos e técnicos dos sistemas de ensino, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é considerada de fundamental importância para uma boa escolarização de

crianças com deficiência. Indica, ainda, que nesta etapa da formação dos alunos, vem ocorrendo uma insatisfatória cobertura.

Assim, como na Educação Infantil, os dados demonstram que na Educação Profissional ocorre uma queda no número de matrículas que chega a -88% no ano de 2007 e de -48% em 2008.

Os dados relativos ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos evidenciam um aumento nas matrículas. No caso do Ensino Médio é possível observar uma expansão progressiva do número de matrículas a partir, principalmente, do ano de 2004, chegando em 2007 com um aumento percentual anual de 21,74%.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta, assim como o Ensino Médio, uma maior expansão do número de matrículas em Educação Especial a partir de 2004, ocorrendo um aumento mais expressivo nos anos de 2007 e 2008, cuja somatória de matrículas dos dois anos totaliza 18.557 enquanto a somatória relativa ao período de 1998 a 2006 corresponde a 15.054 matrículas.

Chama atenção a categoria “Outras” que totaliza, somente em dois anos, 18.827 matrículas, mas que não é possível elucidar de quais alunos se tratam com base nos dados fornecidos pela SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

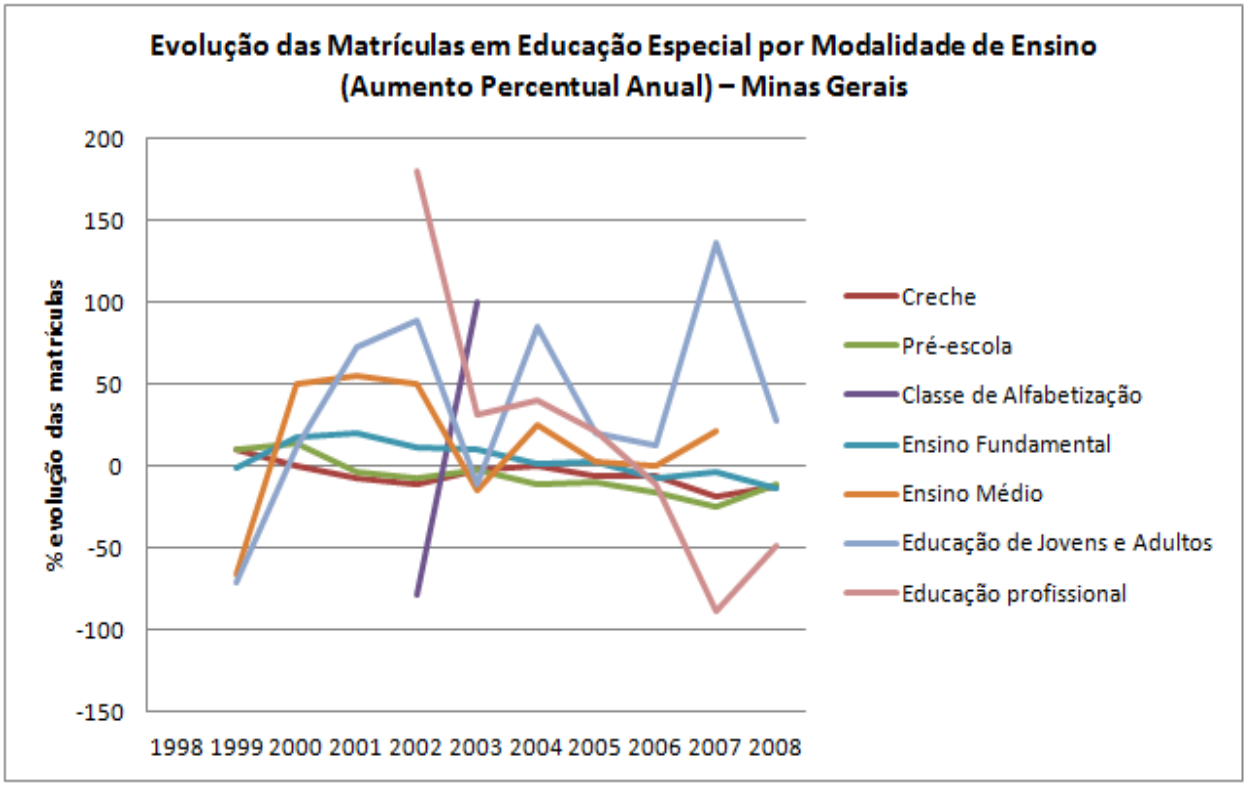
Como aspecto positivo dos dados apresentados têm-se o inegável êxito de o Estado ter conseguido ampliar o acesso das crianças e jovens com deficiência no Ensino Fundamental e com isso a ampliação do acesso às escolas da rede pública. Contudo, é possível verificar que a expansão quantitativa não se fez acompanhar pela permanência de grande parte desses alunos no sistema de ensino de modo a ingressar no Ensino Médio.

Tabela 11: Número das Matrículas em Educação Especial, por Modalidade de Ensino em Minas Gerais – 1998 a 2008.

Ano	Creche	Pré-escola	Classe de Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação profissional	Outras
1998	5.840	11.621	-	19.257	36	1.461	-	7.335
1999	6.407	12.838	-	19.163	12	422	-	11.492
2000	6.440	14.600	-	22.680	18	470	-	-
2001	6.003	14.066	141	27.299	28	814	917	-
2002	5.326	13.084	30	30.343	42	1.538	2.572	-
2003	5.210	12.835	60	33.316	36	1.363	3.372	-
2004	5.194	11.361	-	33.725	45	2.518	4.745	-
2005	4.867	10.196	-	34.729	46	3.039	5.758	-
2006	4.605	8.501	-	32.354	46	3.429	5.099	-
2007	3.756	6.363	-	31.289	56	8.130	612	-
2008	3.285	5.703	-	26.904	-	10.427	316	-

Fonte: Censo Escolar SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Gráfico 6: Número das Matrículas em Educação Especial, por Modalidade de Ensino em Minas Gerais – 1998 a 2008.



Fonte: Censo Escolar SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura das políticas internacionais e nacionais, juntamente com o levantamento dos dados quantitativos referentes à formação docente e a inclusão dos alunos com deficiência, fornecem elementos para identificar e analisar as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência.

O percurso delineado na investigação possibilitou traçar um quadro que evidenciou que a concepção de inclusão, seja social ou educacional, procura prevalecer num contexto controverso no qual o fosso entre ricos e pobres continua aumentando e as instituições sociais se defrontam com novas questões de exclusão social em nível de cidadania, trabalho, saúde, alimentação, educação, identidade.

Quanto mais a exclusão cresce mais se fala em inclusão. Quanto mais se fala em respeito à diferença, à diversidade e à igualdade mais se manifestam ações de intolerância e injustiça, como se os seres humanos estivessem se afundando em uma espécie de barbárie em vez de evoluírem para um estado mais humano.

As ações de intolerância e injustiça expressam a manutenção de uma hegemonia cultural particular daqueles que vêm e tratam a diferença como sinônimo de desigualdade relacionada a diferentes hierarquias sociais, preconceitos culturalmente construídos, status social e à manutenção de uma hierarquia na sociedade que integra projetos de modernização capitalista em âmbito mundial e nacional. Portanto, uma forma de ver a diferença enquanto desvantagem em relação ao outro e não como algo imposto a outra pessoa, uma forma de discriminação que é fomentada pela discriminação, pelo preconceito e pela leitura que a

sociedade faz a respeito de aspectos como diferença, e, mais especificamente, da deficiência.

Como afirmam Pochmann et al (2004) e Castel (2008) o atual modelo de desenvolvimento, além de manter velhos problemas, como as desigualdades, as injustiças e os bolsões de pobreza, também fomenta novas formas de marginalização e vulnerabilidade social (exclusão digital, violência urbana, desemprego e informalidade). Tal fato revela, no contexto atual, marcado pelos efeitos da globalização, da financeirização da economia mundial e das persistentes formas de exploração do trabalho pelo capital, a face perversa do modo de produção capitalista.

A leitura e análise dos documentos, num esforço de retomar o processo histórico que contribuiu para a emergência da concepção de inclusão social e educacional no cenário internacional e nacional, evidenciou que a participação/intervenção dos diferentes segmentos da sociedade (mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, por exemplo), por meio dos movimentos sociais, nas decisões que o Estado toma, no âmbito das políticas sociais, contribuiu para o fortalecimento da sociedade civil, pois favoreceu formas de organização popular. Ocorreu, nesse sentido, a eclosão de diferentes movimentos sociais que demandam mudanças sociais, em torno de uma questão ontológica do ser humano: a diversidade e a diferença.

Além disso, a luta dos diferentes movimentos sociais, entre eles o de pessoas com deficiência, contribui para que os conceitos de diferença e deficiência, por exemplo, fossem ressignificados, passando a ser compreendidos como características da diversidade humana. Desse modo, reconhecer e atender as demandas dos diferentes segmentos sociais, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, é essencialmente importante para que os direitos da pessoa com deficiência possam ser efetivados no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso no percurso escolar.

Nesse sentido, é possível reconhecer que a concepção de inclusão social e educacional, presente na legislação que orienta as políticas públicas na área da Educação, demanda o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas educacionais, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

A análise das políticas, legislações e documentos oficiais feita nesta pesquisa, permitiu verificar a presença em todos eles dos mesmos discursos, demonstrando a existência de uma coerência entre as políticas internacionais e aquelas elaboradas no Brasil. Tal fato torna-se compreensível, na medida em que se observa que o discurso da inclusão está presente no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto neoliberal.

Essas políticas, em sua maioria, estão expressas em documentos como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), o PNE (2001) e o PDE (2007), e têm como fundamento a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), elaborada durante a Conferência de Jomtiem, e na qual os países signatários do documento, dentre eles o Brasil, proclamaram a educação como o "remédio" para todos os males. Esta idéia vem camuflada sob a capa de princípios humanitários, todavia os benefícios individuais e sociais da educação são medidos de acordo com a visão economicista dos organismos e instituições internacionais.

Quando lidos com mais atenção, os documentos vinculam discursivamente a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual e enfatizam a necessidade de que os sistemas de educação e os programas educativos sejam organizados e implementados com a finalidade de atender à diversidade das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem singulares a cada pessoa.

Em todos os documentos é possível observar, portanto, o papel decisivo que é dado à educação nas estratégias de desenvolvimento a serem implementadas pelos diferentes países com o objetivo tanto de enfrentar o desafio da transformação produtiva com eqüidade, o que implicaria em significativas mudanças nos estilos tradicionais de ação educativa, com vistas a conseguir atender às demandas do modelo de desenvolvimento.

A concepção de «inclusão social» expressa um processo no qual os diferentes segmentos sociais marginalizados, participando e intervindo nas decisões tomadas pelo Estado, buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática, aspecto que permite considerar que os processos de inclusão não implicam na inserção passiva dos seres humanos numa realidade que já se encontra pronta e acabada, mas, sim, em movimentos e ações desenvolvidos por todas as pessoas na busca da transformação do contexto social em que se inserem.

A concepção de «inclusão educacional» subjaz a compreensão da educação como um "passaporte para a vida" que garante a possibilidade das pessoas participarem da construção do desenvolvimento social; como uma estratégia para reduzir tanto as desigualdades sociais quanto as educacionais. Assim, os sistemas educativos devem buscar desenvolver ações que promovam a valorização da diversidade, o respeito às necessidades educacionais de cada criança e jovem, para que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, de gênero e língua não se transformem em desigualdade de oportunidades. Portanto, em todos os documentos é enfatizada a articulação da educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais de cada sociedade.

É possível inferir, com base nos documentos, que a concepção de «inclusão educacional» tem uma dimensão que vai além da inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pois esse segmento social não se apresenta como o único ao qual, historicamente, tem sido negado o direito de estar inserido no processo educacional. O sistema

regular de ensino no Brasil, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem fracassam na escola.

Assim, a base da «inclusão educacional» está na ideia de ensino de qualidade para todos e de diferenciação (como ponto de partida, e não a de uniformidade de objetivos a atingir no término do processo de escolarização). Portanto, indica a necessidade de ruptura com o modelo tradicional de escola, pois enfatiza a mudança na cultura organizacional das instituições de ensino no que diz respeito a conteúdos, a tempos, a espaços e à formação de professores, passando ainda por ações como, por exemplo, apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem; formação de grupos de nível com percursos curriculares diversos; currículos específicos alternativos, com reforço de práticas; diferenciação de métodos de ensino dentro da aula regular; reorganização das dinâmicas da sala de aula.

A melhoria da formação dos professores aparece em todos os documentos analisados como uma condição essencial e premente para a efetivação da inclusão educacional. É enfatizado, praticamente em todos os documentos, o protagonismo desses profissionais para que se efetive uma mudança educativa que consiga responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. O tema «formação de professores» se tornou, desse modo, nas últimas décadas, uma das principais prioridades das agendas internacional e nacional.

É importante frisar, contudo, conforme apresentado no Capítulo III, que as demandas que hoje são apresentadas em relação à formação e ao desenvolvimento da prática do professor como condição primordial para o avanço da escolaridade de crianças e jovens com deficiência, por exemplo, são condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica desses profissionais.

É importante considerar, entretanto, que a escola não se tornará inclusiva (ou democrática) pelo simples fato de ter ampliado o acesso ou

porque passou a matricular alunos com deficiência e a inseri-los nas classes comuns. A escola tem uma função social importante, mesmo em condições adversas, que é a de possibilitar que todos os cidadãos consigam se apropriar do saber. Para que cumpra tal função, alguns aspectos, que ainda se fazem presentes na realidade educacional brasileira, precisam ser superados, para que a escola atue efetivamente na perspectiva inclusiva, como por exemplo, a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Além desses aspectos, que acabam por dificultar uma efetiva implementação da perspectiva inclusiva na escola, deve ser considerado o processo de formação de professores que é considerado por pesquisadores como Glat e Romero (2003), Denari (2006) e Freitas (2006) como um elemento que ainda não tem conseguido atender às necessidades da escola inclusiva. Isto porque a formação inicial, ofertada na maioria das IES brasileira, ainda segue um modelo tradicional, desatualizado e inadequado para que possa suprir as necessidades da escola que atua na perspectiva inclusivista.

Mesmo existindo uma legislação que afirma a necessidade de que no processo de formação desse profissional sejam garantidos conhecimentos acerca, por exemplo, da pessoa com deficiência, ainda são poucos os cursos que inseriram em seus currículos conteúdos, disciplinas ou atividades que sobre o tema das pessoas com deficiência mesmo tendo ocorrido uma série de reformulações curriculares nesses cursos, após a aprovação da LDBEN de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Apesar dos elementos que de certo modo dificultam efetivar a inclusão na sociedade, e, em específico na escola, ao se pensar se há ou

não a possibilidade da instituição escolar (passando pelas instituições de ensino superior até as escolas de educação básica e secundária) pode ser inclusiva numa sociedade extremamente concentradora de riquezas que, por consequência, produz o desemprego, a miséria e a exclusão, é possível afirmar que não se pode esperar que a escola consiga sozinha, alcançar esse objetivo. Entretanto, compreendida como uma instituição democrática e um espaço de disputas políticas, ela tem o papel desenvolver ações que contribuam para uma mudança cultural na sociedade.

Além disso, há que se considerar que uma escola inclusiva numa sociedade excludente e desigual sempre haverá processos de discriminação e exclusão que estarão constantemente a ser refeitos. Porém, deve ser considerado que existem campos de atuação que contam com certa autonomia e abertura para que os segmentos da sociedade reorientem, optem e façam política. No âmbito da sociedade e, especificamente, da Educação não existe nunca uma determinação, pois os processos sociais não são de determinação. Eles delimitam campos de ação e recursos, mas há opções para a construção de novos espaços de ação.

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, B. A. (1980). **Social justice in the liberal state.** New Haven: Yale University Press. 1980.

ALVES, J. A. L. **Relações internacionais e temas sociais**: a década das conferências. Brasília: IBRI, 2001, 432p.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRY, B. **Theories of justice***.* London: Harvester-Wheatsheaf, 1989.

_____. **Justice as Impartiality***,* Oxford, Clarendon Press, 1995.

_____. **Culture and Equality:** An Egalitarian Critique of Multiculturalism*.* Cambridge-Mass., Harvard University Press, 2001.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 4 ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2002. p. 39-63.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258p.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social:** fundamentos e história. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 213p.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horionte: Ed. UFMG, 1998. 397p.

BISSERET, N. Notion d'aptitude et sociéte de classes. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Paris, v. 51, p. 317-342. jul./dec.1971. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/40689590>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.C.G.(Org.). **Educação e hegemonia de classe:** as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.29-67.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 212p.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial**: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. São Carlos/SP. 2010.

CANEVARO, A. **A pedagogia speciale:** la riduzione dell'handicap. Milano: Bruno Mondadori, 1999. 160p. (Coleção Scienza dell'Educazione).

CARMO, A. A. do**. Escola não seriada e inclusão escolar:** a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006. 123p.

_____. **Deficiência Física:** a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Escopo, 1991.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 611p.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p. v.2.

COUTINHO, C.N. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999b. 318p.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados). 2005a. 89p.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 07 set. 2010.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DORE SOARES, R. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 2000 488p.

DUK, C. **Educar na diversidade:** material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 266p.

DWORKIN, R. **Taking Rights Seriously**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977; DWORKIN, R. **Sovereign virtue:** the theory and practice of equality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

EDLER CARVALHO, R. **Educação inclusiva**: com os pingos nos 'is'. 5 ed. Porto Alegre: Mediação. 2007. 176p.

_____. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 152p.

FRASER, N. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age. **New Left Review**, n. 212, p. 68-93. 1995. Disponível em: <http://www.newleftreview.org/?view=1810> Acesso em: 17 abr. 2011.

_____. Rethinking recognition. New Left Review, London, n.3, p. 107-120. May/jun. 2000. Disponível em: <http://www.newleftreview.org/A2248> . Acesso em: 17 abr. 2011.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In:_____ (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p.71-80.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira. 1986. 264p.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados. 2004. p.21-48.

FERREIRA, N. T. **Cidadania***:* uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FREITAS, L. C. de. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados. 2005. 123p.

FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.).

Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004.216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2004.

_____.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, mai-ago. 2011. Edição Especial

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo:Atlas, 1996.159p.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. da. **Teoria crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial. Cnotinfor Portugal, 2003. 63p. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf> Acesso em: 05 set.2010.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas,SP: Autores Associados, 2001.

GÓES, R. S. de. **O direito à educação**: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 2009. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação***.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-115.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244p.

_____. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 341p.

_____. **Cadernos do cárcere:** os intelectuais – o principio educativo - jornalismo.Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 334. v.2.

____. **Cadernos do cárcere:** Maquiavel – notas sobre o Estado e a política.Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 428p. v.3.

GRIER, P. **Identity and difference:** studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. New York: State University of New York Press, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36287028/P-T-Grier-Identity-and-Difference-Studies-in-Hegel-s-Logic-Philosophy-of-Spirit-and-Politics> Acesso em: 18 abr. 2011.

GROSSI, G. P.; PELLEGRINI, D. A formação docente é prioridade para o ministério. **Nova Escola**, São Paulo, n. 216. Out. 2008.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009. 225p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10 ed. São Paulo: Loyola. 2001.

HEGEL, G. W. F. **The philosophy of right.** Trans. T. M. Knox. Oxford: Oxford University Press, 1967.

____. **Princípios da filosofia do direito**. 2 ed., Lisboa: Martins Fontes, 1976.

____. **The phenomenology of spirit**. Trans. A.V. Miller. Oxford: Clarendon, 1977.

HIRSCHMANN, N.J. Freedom, recognition and obligation: a feminist approach to political theory. **The American Political Science Review**, v. 83, n. 4, p. 1227-1244. Dez. 1989. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1961666> Acesso em: 21 abr. 2011.

HONNETH, A., Moral obligation. **Social Research**, v. 64, n.1, p. 16-35. 1997. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/U_vKsBDZ/_2__honneth_recognition_and_mo.html> Acesso em: 18abr. 2011.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p.

JÖNSSON, T. **Inclusive education.** Hyderabad, Índia: THPI, 1994. 158p.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: GÓES, M.C. R. de; LAPLANE, A.L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. p.49-68.

_____.; 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 trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/PM Vitória/CDV/Facitec, 2007. p. 21-31.

LARMORE, C. **The morals of modernity.** Cambridge: Cambridge. University Press, 1996.

KYMLICKA, W. **Multicultural citizenship**: a liberal theory of minority rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LALONDE, R. **Unity in diversity:** acceptance and integration in an era of intolerance and fragmentation. 1994. Thesis (Department of Geography). Carleton University. Ottawa, Ontário. 1994. Disponível em: <http://bahai-library.com/lalonde_unity_diversity> Acesso em: 22 abr. 2011.

LEÃO, A. M. de C.; DA COSTA, M.da P. R. A (desin)formação dos professores para o processo inclusivo. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia,SP. **Anais** ... Águas de Lindóia,SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. p.4-13.

LIMA, L. F. de. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor Educação Física.** 219 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Uberlândia/MG. 2000.

LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 9-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYRA, A.; OLIVEIRA, E. **A infância pobre e estigmatizada na "Roda dos Expostos"**. Disponível em: <http://www.portalcapemisa.com.br>. Acesso em: 23 set. 2011.

MACINTYRE, A. **Whose justice? Which rationality?.** University of Notre Dame Press. 1988.

MAKER, W. Identity, difference, and the logic of otherness. In: GRIER, P. **Identity and difference**: studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. New York: State University of New York Press, 2007. p.15-30. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36287028/P-T-Grier-Identity-and-Difference-Studies-in-Hegel-s-Logic-Philosophy-of-Spirit-and-Politics> Acesso em: 18 abr.2011

MARI, C. L. de. **"Sociedade do conhecimento" e Educação Superior na década de 1990:** o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis/SC. 2006.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status***.* Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: _____. **O capital**: o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 7 ed. São Paulo: DIFEL, 1982. Livro 1. v.2. p.828-882.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 405p.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. 167p.

_____. Mercadoria e dinheiro. In: _____. **O capital:** o processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro 1. v.1. p. 13-172.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 ago.2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.

MELO, F. B. C. de. Intersubjetividade e metafísica: considerações sobre a abordagem hegeliana. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**. Ano 4, n. 06. Jun. 2007. Disponível em: <http://www.hegelbrasil.org/rev06e.htm> Acesso em: 21 abr. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 jul. 2007.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.406-560. set./dez. 2006. <http://www.scielo.br>. Acesso em: 24 ago. 2008.

MOREIRA, I. de C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao>. Acesso em: 21 nov. 2010.

MUÑOZ, A. A.et al. **Glosario de términos básicos sobre derechos humanos**. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal: Universidad Iberoamericana/Ciudad de México, 2006. 152p.

NAGEL, T. **Equality and partiality**, Oxford University Press, 1991; NAGEL, T. **The view from nowhere**, Oxford: Oxford University Press, 1986.

NOVAIS, G. S. **A participação excludente na escola pública**: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica. 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo/USP. São Paulo/SP.2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.).

LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-41.

POCHMANN, M. et al.(Orgs.). **Atlas da exclusão social:** a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez. 2004. 229p. v. 4.

PUIGGRÓS, A. Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina. **Revista Docência**, Chile, n. 40, p. 12-21, mai. 2010.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008. 282p.

RAWLS, J. **Liberalismo político**. 2 ed., São Paulo: Ática, 2000a.

_____. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **Uma teoria da justiça.** 3 ed*.,* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RODRIGUEZ, J.A. **Política de formação docente a América Latina:** Argentina, Brasil e Chile. 2006, 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN – Natal/RN. 2006.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação inclusiva:** alguns marcos históricos que produziram a educação atual. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

ROSS, P. R. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambú, MG, **Anais...**Caxambú, MG: Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 16 ago. 2007.

SANDEL, M. J. **The case against perfection***:* ethics in the age of genetic engineering, Belknap Press of Harvard University Press, (January 31, 2007).

_____ **Justice: what's the right thing to do?.** Farrar, Straus and Giroux, (September 15, 2009); SANDEL, M. J. **Justice:** *a reader.* Oxford University Press, (September 27, 2007).

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS. B.de S; MENESES, M.P (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina,CES, 2009. p.23-71.

SARDAGNA, H.V. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M.C. (Orgs.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p.173-188.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.176p.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da Educação Inclusiva. 2009. 310p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia/MG. 2009.

SILVA, R. P. de S. e. **Produção científica em periódicos brasileiros das áreas de Educação e Educação Física relacionada à pessoa com necessidades educativas especiais**. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

TAYLOR, C. **Multiculturalism and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1992.

____. The politics of recognition. In: GUTMANN, A.(org.). **Multiculturalism and "The Politics of Recognition".** Princeton: Princeton University Press, 1994, p. 25-73.

____. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 241-274.

TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n.11, p. 55-74. 2008.

VEIGA-NETO, A. O imperativo da inclusão escolar e as políticas educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais**...Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p.1-37.

VIANNA, L. W. **A revolução passiva**: iberismo e americanismo no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004. 242p.

VITA, Á. de. Liberalismo igualitário e multiculturalismo. **Lua Nova**. n. 55-56, p. 05-27. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452002000100001&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 17 abr. 2011.

ZANONE, V. Tolerância. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini, 11 ed. Brasília: UnB, 1998. 1358p. v.1, p. 1245-1247.

WALZER, M. **Just and unjust wars**. New York: Basic Books, 1977.

_____. **Spheres of justice.** New York: Basic Books, 1983.

WIEVIORKA, M. **La différence**. Paris: Les Éditions Balland, 2001, 201 p. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/contemporains/wieviorka_michel/la_difference/la_difference.htm> Acesso em: 08 abr. 2010.

WILLIAMS, R. R. Double Transition, Dialectic, and Recognition. In: GRIER, P. **Identity and difference**: studies in Hegel's logic, philosophy of spirit, and politics. New York: State University of New York Press, 2007.p.31-62. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36287028/P-T-Grier-Identity-and-Difference-Studies-in-Hegel-s-Logic-Philosophy-of-Spirit-and-Politics> Acesso em: 18 abr.2011

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference.** Princeton: Princeton University Press, 1990.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO; BANCO MUNDIAL (BIRD; BM). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza – panorama geral**. Washington, D.C. 2001. 346p. Disponível em: <http://econ.worldbank.org> Acesso em: 12 mar.2010.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - Uma visão a partir da América Latina e do Caribe Relatório sobre o desempenho da América Latina e do Caribe nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em:<http://www.pnud.org.br/odm/> Acesso em: 04 out. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social. In: ALVES, J. A. L. **Relações internacionais e temas sociais**: a década das conferências. Brasília: IBRI, 2001, 432p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e programa de ação de Viena. 1993. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993/%20declara%C3%A7%A3o%20e%20Pro%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%c3%AAncia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em: 13 jan. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** New York, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos do deficiente mental.** New York, 1971. Disponível em: <http://www.crfaster.com.br/Declar%20Def.%20Mental.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança.** New York, 1959. Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/direitosdacrianca.htm>. Acesso em: 02 ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** New York, 1948. Disponível em: Disponível em: <http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>.Acesso em: 02 ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, 2, 2009, Paris, França. **Documento Final**. Paris, França: UNESCO, 2009. 8p. Disponível em: <http://www.unesco.org/fr/wche2009/> Acesso em: 20 abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: garantizando la educación de calidad para todos. Santiago, Chile: OERALC/UNESCO, 2007. 247p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA**. Educação:** um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO

da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2004. 288p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe (PRELAC):** Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Havana, Cuba, 2002. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001a, 70p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Declaração de Cochabamba e recomendações sobre políticas educativas no início do século XXI**. Cochabamba, Bolívia. 2001b. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 1998: tendências da Educação Superior para o século XXI, 1., 1998, Paris, França. **Anais**...Brasília: UNESCO/CRUB, 1999. 726p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Boletim n.40**. Santiago, Chile. 1996. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, CORDE, 1994. 54p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Boletim n.31**. Santiago, Chile. 1993. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Boletim n.24**. Santiago, Chile. 1991. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. 8p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Boletim n.1**. Santiago, Chile. 1982. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Recomendación de Quito**. Quito, Equador, 1981. 10p. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA; OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Declaração da Cidade do México**. México, 1979. 5p. Disponível em: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7464&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 10 dez. 2008.

DOCUMENTOS NACIONAIS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional de Educação – construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação - documento final. Brasília, 2010. 164p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. 2p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conferência Nacional da Educação Básica – documento final. Brasília, 2008. 90p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. 19p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. 43p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer nº 17/2001 sobre as diretrizes nacionais para a especial na Educação Básica**.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2001.32p.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 02, de setembro de 2001. Institui as diretrizes

nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2001. 5p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação. Brasília: Inep, Ministério da Educação. 2001. 123p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília: Ministério da Educação. 2000. Disponível em: <http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715//32Apendicepropostaformacao.pdf> Acesso em: 13 abr. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Seguimento da Cúpula de Copenhague. 2000. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/2000/06/23/seguimento-da-cupula-de-copenhague> Acesso em: 10 dez. 2008.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CONGRESSO NACIONAL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial,1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Especial. 1994. 66p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1993. 136p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/70316> Acesso em: 12 mar.2010.

ANEXOS

ANEXO I

Elenco de documentos com suas disposições gerais e status no contexto político internacional e nacional por década.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS DÉCADA DE 1980		
DOCUMENTO	**DISPOSIÇÃO**	**STATUS**
Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe – 1981.	Programa de ação, elaboração e implementação de políticas que promovam a reforma educativa nos países da América Latina e do Caribe para o período de 1981 a 2000.	Política Educacional
DÉCADA DE 1990		
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – 1990.	Estabelece princípios e objetivos que visam assegurar educação para todas as pessoas em âmbito mundial.	Política Educacional
Declaração e Programa de Ação de Viena - 1993.	Recomenda ações e medidas para a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas.	Declaração
Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais – 1994.	Orienta os estados-membros na aplicação da Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.	Política Educacional
Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Marco Referencial de Ação Prioritária par a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior – 1998.	Define princípios e metas a serem seguidos pelos países na esfera da Educação Superior.	Política de Educação Superior
DÉCADA DE 2000		

Marco de Ação de Dakar – 2000.	Reafirma o compromisso da comunidade internacional em buscar estratégias para garantir o alcance das metas da Educação Para Todos.	Política Educacional
Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe.	Programa de ação, elaboração e implementação de políticas que promovam a reforma educativa nos países da América Latina e do Caribe no período de 2002 a 2017.	Política Educacional
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência□ - 2006.	Reafirma o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como promove, protege e assegura o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e o respeito pela sua dignidade inerente.	Lei

DOCUMENTOS NACIONAIS		
DÉCADA DE 1980		
DOCUMENTO	**DISPOSIÇÃO**	**STATUS**
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Constituição
DÉCADA DE 1990		
Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.	Lei
Plano Decenal de Educação – 1993 – 2003.	Documento que estabelece metas a serem cumpridas, no período de uma década (1993 a 2003), com a finalidade de	Política Educacional

	alcançar as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.	
DÉCADA DE 2000		
Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	Estabelece o Plano Nacional de Educação - 2001-2010.	Lei
Resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Resolução
Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).	Decreto
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008.	Apresenta as diretrizes para nortear as práticas educacionais nas escolas regulares, com a finalidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência nas instituições de ensino, com a finalidade de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade e a um sistema educacional inclusivo.	Política Educacional
Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.	Decreto

Decreto n. 6.494, de 25 de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.	Decreto