

## CIDADANIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E QUESTÕES ATUAIS

Erika Marinho Witeze<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a relação entre as políticas de inclusão e a trajetória da efetivação da cidadania no Brasil, com base na definição proposta por José Murilo de Carvalho em seu livro "Cidadania no Brasil: o longo caminho" (2001). Começaremos falando da expansão dos direitos sociais a partir de 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. Em seguida trataremos dos direitos políticos, cuja ampliação se inicia em 1945 e se intensifica durante as décadas de 1970 e 1980, se estendendo até os nossos dias, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988. Ao tratar dos direitos civis, veremos que eles ganham materialidade com a abertura democrática que se segue ao período da Ditadura Civil Militar, após 1985. Por fim, analisaremos que papel as políticas educacionais inclusivas cumprem na efetivação dos direitos fundamentais das pessoas com necessidades educacionais especiais. Discutiremos também como os pressupostos inclusivos podem ser interpretados, com base nas explicações e sistematizações fornecidas pela legislação específica e por autores como Marshall (1967), Sampaio (2009), Mantoan (2003, 2007), Tunes (2003), Garcia (2007, 2013) e Michels (2002, 2006).

### PALAVRAS-CHAVE

Cidadania; Políticas educacionais inclusivas; Direitos fundamentais; Diversidade.

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the relationship between inclusion policies and the history of citizenship in Brazil. We take the definition from José Murilo de Carvalho in his book "Citizenship in Brazil: the long road" (2001). First we talk about the dissemination of social rights from 1930 onwards, during the first Getúlio Vargas government. After this, we debate the political rights: in 1945 they have been expanded and this process was intensified during the 1970s and 1980s. It is a continuous movement, strengthened with the promulgation of the Constitution in 1988. The civil rights materialize after 1985 with the end of the military dictatorship. We will also look at the role of inclusive educational policies to realize the fundamental rights of people with special educational needs. Finally, we will discuss how inclusive assumptions can be interpreted. For this, we rely on the explanations and systematizations provided by specific legislation and by authors such as Marshall (1967), Sampaio (2009), Mantoan (2003, 2007), Tunes (2003), Garcia (2007, 2013) and Michels (2002, 2006).

### KEYWORDS

Citizenship; Inclusive educational policies; Fundamental rights; Diversity.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Anápolis. Endereço eletrônico: erikawiteze@gmail.com.  
v. 5 n. 1 (2018): REVISTA ANÁPOLIS DIGITAL - ISSN 2178-0722

## INTRODUÇÃO

Segundo Carvalho (2011), tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Isso se deve, em boa parte, à divisão sugerida por Thomas Marshall em sua obra *Cidadania, Status e Classe Social* (1967), na qual o autor se debruça sobre a experiência inglesa, diferenciando cada um dos três componentes e classificando-os por período. Os direitos civis se estabeleceram no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. No caso brasileiro, essa ordem foi invertida, o que contribuiu para o surgimento de tipo peculiar de cidadania, com características diversas e contradições importantes – as quais se materializam em nossas vivências cotidianas, impedindo a efetivação plena dos ideais democráticos e da proclamada “justiça social”.

Começaremos, pois, analisando como foi a trajetória de afirmação dos direitos fundamentais em nosso país, retomando alguns aspectos históricos que marcaram nossa formação como povo e como nação. A partir daí, discutiremos como as políticas de inclusão de pessoas com necessidades especiais se alinham com as novas demandas sociais por igualdade, agregando um novo componente que é a valorização da diversidade. O artigo foi construído tendo como eixo orientador a seguinte pergunta: Em que medida o debate sobre a inclusão educacional contribui para a concretização da cidadania, em seu sentido mais amplo? Ao longo do trabalho, tentaremos construir algumas articulações entre teoria e prática, tendo como horizonte a construção de um olhar mais detalhado sobre o tema.

## **A CIDADANIA NO BRASIL: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS DIREITOS SOCIAIS, POLÍTICOS E CIVIS**

A cidadania adquiriu muitos sentidos em nossa sociedade, quase sempre atrelados à questão dos direitos, que se subdividem em três componentes básicos. Segundo definição proposta por Carvalho (2011), os direitos civis são as garantias fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade de todos perante a lei. São essas as prerrogativas que possibilitam a existência da sociedade civil, na medida em que estabelecem limites que impedem que alguns indivíduos se sobreponham aos outros, exercendo seu poder e/ou sua vontade de forma arbitrária. Os direitos

políticos, por sua vez, se referem à participação dos cidadãos na escolha de seus representantes através do voto; à possibilidade de fundar/integrar partidos e atuar em organizações coletivas; e à viabilidade de concorrer livremente às eleições. Já os direitos sociais dizem respeito à participação na riqueza coletiva, materializada na oferta de educação, saúde, trabalho, previdência, segurança, assistência social entre outras garantias que variam conforme a época e o contexto analisado.

No Brasil, os direitos sociais assumem a dianteira. Eles avançam, sobretudo, ao longo da década de 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; a regulamentação da jornada de oito horas diárias e do trabalho feminino; a definição do salário mínimo; as primeiras medidas relacionadas à efetivação de um sistema previdenciário; e a implantação de uma justiça do trabalho. A Constituição de 1934, enfatiza muitos aspectos até então negligenciados pelas velhas oligarquias, tendo em vista o crescimento contínuo das grandes cidades e o papel assumido pelo setor industrial após a crise de 1929 (CARVALHO, 2011).

No período que vai de 1930 a 1937, multiplicaram-se os sindicatos e associações de classe. Temos o surgimento de partidos políticos e a criação de movimentos de massa de âmbito nacional, como a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB). Houve também alguns avanços no campo da cidadania política. Pela primeira vez, as mulheres conquistaram o direito ao voto, garantido em 1932, através do Decreto 21.076 do Código Eleitoral Provisório, após intensa campanha nacional. Contudo, na Constituição de 1934, soldados, analfabetos e mendigos permaneceram excluídos do exercício dessa prerrogativa. A partir de 1945, a participação do povo na política cresceu significativamente, tanto por conta das eleições, como da ação política organizada em partidos, sindicatos, ligas camponesas e outras associações de classe (CARVALHO, 2011).

Durante o governo democrático de Juscelino Kubitschek (1956-1961) surgem os primeiros partidos nacionais de massa, como PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), a UDN (União Democrática Nacional) e o PSD (Partido Social Democrático). Eles funcionaram livremente, dentro e fora do Congresso, com exceção do Partido Comunista (PC), que teve seu registro cassado em 1947. Na Constituição

de 1946, o voto obrigatório e secreto é estendido a todos os cidadãos com mais de 18 anos de idade. No entanto, a Carta Magna mantém a proibição do voto dos analfabetos, que na época correspondiam a 57% da população total.

O populismo característico dessa primeira fase democrática, sugeria uma ação estratégica voltada para o convencimento das massas. Nessa etapa de nossa história, o povo era considerado simples massa de manobra nas mãos de políticos carismáticos, o que contribuiu para um esvaziamento das potencialidades do voto, como mecanismo capaz de alterar a configuração política e ideológica do Estado. As conquistas sociais do período anterior, por sua vez, foram todas mantidas, especialmente no campo da legislação trabalhista. Em contrapartida, não observamos avanços consideráveis no território dos direitos civis.

Com o fim do período democrático e a ascensão da Ditadura Civil Militar (1964-1985), iniciamos uma etapa de retrocesso no que se refere aos direitos e garantias fundamentais sobretudo no que concerne à liberdade, à privacidade e à livre manifestação de pensamento. Entretanto, para Carvalho (2011), isto não ocorreu necessariamente com os direitos políticos, uma vez que a participação eleitoral continuou crescendo durante o período autoritário. Sendo assim

a avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito de voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e da expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos (CARVALHO, 2011, p. 173).

A Constituição de 1988 pode ser considerada um marco importante na transição democrática e na institucionalização dos direitos humanos no Brasil. Ela consolida a ruptura com o regime anterior, caracterizado pela supremacia absoluta do Poder Executivo em relação aos demais poderes e pelo centralismo federativo da União – em detrimento da autonomia dos Estados e Municípios. Para Sampaio (2009), a análise do documento precisa começar pelo exame do longo processo de devolução do poder político aos civis, após vinte anos de usurpação por parte dos militares. Fruto das idas e vindas desse quadro político instável e conflituoso, o texto constitucional promulgado instituía um regime de democracia burguesa, com dispositivos que representavam avanços importantes, especialmente no plano social.

No que se refere à afirmação legal dos direitos sociais, políticos e civis, destacamos os seguintes pontos da Carta Magna (BRASIL, 1988): Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos (Título II, Capítulo I, Artigo 5º); Dos Direitos Sociais (Título II, Capítulo II, Artigos 06 a 11); Dos Direitos Políticos (Título II, Capítulo IV e V, Artigos 14 a 16); Da Seguridade Social – Assistência Social (Título VIII, Capítulo II, Artigos 203 e 204) e Previdência Social (Título VIII, Capítulo II, Artigos 201 e 202); Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso (Capítulo VII, Artigos 226 a 230); Dos Índios (Capítulo VIII, Artigos 231 e 232).

Todos esses artigos consagram mecanismos que protegem os trabalhadores, as minorias étnicas, os idosos e as pessoas que necessitam de serviços públicos de saúde, segurança, cultura e educação. Contudo, segundo Sampaio (2009), nada disso altera substancialmente a estrutura do Estado brasileiro, mas contribuí para a construção de uma sociedade menos injusta e “um pouco mais democrática”. Embora não tenha sido possível sustentar todos as demandas trazidas pelos movimentos sociais e grupos minoritários na época da constituinte, ainda subsistem dispositivos que asseguram aos setores populares condições de resistência contra a opressão imposta pela política neoliberal.

Alguns autores, com destaque para Sampaio (2009), afirmam que nossa Constituição promove uma série de avanços em relação ao sistema federativo anterior, sem contudo livrar-se de antigos vícios, que a tornam portadora de uma série de ambiguidades. De um lado temos o reforço da ordem burguesa (direito de propriedade, à livre iniciativa, à livre concorrência etc.) e do outro, o discurso em favor da erradicação das desigualdades sociais e regionais. O pacto fundamentado no poder das elites dominantes, por sua vez, priorizou a satisfação de seus interesses econômicos, negligenciando a solução dos graves problemas sociais da nação (CARVALHO, 2011).

Segundo Sampaio (2009) e Carvalho (2011), de fato, não há qualquer possibilidade de estabelecer um regime de plena liberdade e democracia sem romper com alguns impedimentos fundamentais, entre eles as desigualdades sociais, a falta de consciência política e o sistemático desrespeito aos direitos civis. Observamos aqui uma clara separação entre a norma (representada pelo texto constitucional) e a

realidade dos cidadãos de “terceira classe” (segundo a categorização sugerida por José Murilo de Carvalho), que ainda batalham por trabalho, saúde, segurança, moradia, alimentação e educação de qualidade.

Na divisão proposta por Carvalho (2011), os direitos civis foram os últimos a se institucionalizarem no Brasil, o que nos afasta substancialmente do modelo inglês descrito por Marshall (1967):

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2011, p. 220).

Em nosso país, temos a introdução dos direitos sociais antes da expansão dos direitos políticos e civis. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade em virtude das leis protetivas e não por meio de uma ação independente e consciente, que lhes oferecesse a base necessária à construção de um ambiente democrático e/ou participativo.

Como já mencionamos anteriormente, no Brasil, temos em primeiro lugar, sobretudo no período que vai de 1930 a 1945, o surgimento da legislação social, introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este “pecado de origem” tal como foi definido por Carvalho (2011), interferiu diretamente na forma como democracia e cidadania se desenrolaram em nosso país, o que tem como consequências o foco exagerado na ação do Poder Executivo (que o autor define como estadania); a fragmentação dos interesses e da noção de “bem comum”; o esvaziamento no sentido/significado do exercício dos direitos políticos; e a naturalização do desrespeito aos direitos civis ao longo dos tempos. Consequentemente, temos impedimentos à realização concreta de princípios como a igualdade, a justiça e a liberdade, que permeiam a redação final da Constituição Cidadã.

como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora (CARVALHO, 2011, p. 126).

Fica evidente que o “longo caminho” percorrido pelos direitos sociais, políticos e civis no Brasil não está, de forma alguma, isento de contradições. Os tópicos elencados ao longo deste artigo evidenciam nossas lutas e dificuldades na estruturação da cidadania “plena” de significado e conteúdo. Vejamos agora de que forma os debates sobre a inclusão e a formulação de políticas afirmativas podem ser analisados, à luz das interpretações construídas até o presente momento.

## **A INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE A DEFESA DA IGUALDADE E O RESPEITO À DIVERSIDADE**

Vivemos a época das chamadas “políticas inclusivas” (BRASIL, 2008; BRASIL, 2001), que podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Buscam, pela presença interventora do Estado, garantir à população meios para o exercício pleno da cidadania, sustentadas pelos princípios da igualdade de oportunidades e da igualdade de todos perante a lei. De fato, o assunto vem sendo amplamente discutido pela esfera governamental, pelos movimentos sociais, pelas organizações não governamentais, pelos meios de comunicação de massa e, sobretudo, pelos sistemas educacionais.

Partimos aqui do pressuposto de que a inclusão sugere a mobilização conjunta dos três componentes da cidadania – os direitos sociais, os direitos políticos e os direitos civis – uma vez que reconhece o papel das Estado na superação das diferentes formas de exclusão social.

Cury (2002, p. 260) destaca que “a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo”. A noção atual e emergente da inclusão pode ser entendida, pois, como um processo de questionamento das desigualdades levantado pelos movimentos sociais, econômicos e culturais emergentes na contemporaneidade e que combatem as formas de exclusão negativa de alguns segmentos marginalizados da população.

A partir do século XIX, a educação passou a ser reconhecida como um

canal de acesso aos bens sociais e à luta política. Constatamos, com base na produção acadêmica sobre o tema, que os sentidos da inclusão estão atrelados, sobretudo, à questão do direito à instrução básica de qualidade. Mantoan (2004) vincula a inclusão, sobretudo, à construção da cidadania global, livre de preconceitos, que valorize as diferenças e garanta o direito de todos os sujeitos à educação (nas salas regulares), sem qualquer distinção.

Cury (2002) nos fala da educação escolar como dimensão fundante da cidadania, sendo considerada, inclusive, um pré-requisito para o exercício dos direitos civis e políticos. A obrigatoriedade da instrução básica se justifica na medida em que contribui para a formação do eleitorado esclarecido e de trabalhadores qualificados. Sendo assim, mesmo o estado liberal do séc. XIX e os governos neoliberais da atualidade aceitam a intervenção do Estado nessa matéria, tendo em vista os benefícios gerados pela capacitação educacional e pela certificação profissional para o funcionamento efetivo do setor produtivo e para a promoção de inovações técnicas, que maximizem os lucros dos grandes empresários. Lembremos também que durante muito tempo no Brasil o acesso à educação foi condição essencial ao exercício do voto, na medida em que os analfabetos eram impedidos de escolher seus representantes no governo, nas esferas municipal, estadual e federal (CARVALHO, 2011).

As formas de exclusão que, historicamente, acompanham as pessoas com necessidades especiais começam a ser discutidas com maior ênfase na década de 1980 no Brasil. Nesse momento, uma série de movimentos e entidades de apoio/assistência se levantam contra às diferentes formas de discriminação e segregação as quais estavam sujeitas as pessoas com deficiências e padrões atípicos de desenvolvimento, exigindo do Estado políticas específicas de proteção e valorização. A inclusão, como imperativo do Estado, emerge como caminho para a minimização de prejuízos gerados pelas práticas de exploração e discriminação negativa de segmentos da população ao longo dos tempos. Expressa também a conquista de organizações sociais e de classe, que ganham maior visibilidade a partir da década de 1990 no Brasil, sobretudo após a Constituição de 1988 (MAZZOTTA, 1996).

A preocupação efetiva com a inclusão dos educandos com necessidades especiais nas escolas regulares ganhou força a partir da divulgação/publicação de alguns documentos importantes como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Constituição Brasileira de 1988 (com destaque para o art. 208, inciso III; e o art. 227), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O fato é que, os sujeitos com um padrão de desenvolvimento, aprendizagem ou aproveitamento atípico têm encontrado dificuldades de enquadramento/enraizamento na comunidade escolar (TUNES, 2003). Historicamente, o “anormal” surge como categoria marginal, desencadeando sentimentos de rejeição e negação. Destacamos aqui o rótulo de “aluno deficiente”, bastante comum nas instituições de ensino, atribuído aos estudantes que por decorrência de suas limitações físicas ou cognitivas não conseguem se enquadrar nas rotinas escolares. Estigmas como esse geram processos de negação social da diferença (no que se refere às variações de desempenho), já que a perspectiva de falta/carência ou incapacidade/incompetência preside o julgamento que fazemos desses indivíduos. Eles são, portanto, reduzidos a uma representação social, a uma tipificação que lhes nega a própria condição de sujeitos, com potencialidades e uma trajetória pessoal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), defende a ruptura do velho modelo discriminatório, segundo o qual as pessoas com necessidades especiais deveriam ser deliberadamente separadas das demais. Em nossos dias, as próprias bases da educação tiveram de ser repensadas. O foco fundamental está agora na inclusão do sujeito com as suas necessidades educacionais especiais, e não na sua deficiência (ou limitação) propriamente dita. Nesse contexto, (apesar de todas as contradições presentes na efetivação da norma) a diferença biológica passa a ser reconhecida como desafio a ser enfrentado, criando-se meios especiais para que esse indivíduo atinja as mesmas metas educacionais estabelecidas para todos os educandos (BRASIL, 2008).

Em Tunes (2003) e Mantoan (2007) as limitações físicas/biológicas,

intelectuais e cognitivas são reconhecidas como um desafio a ser superado, uma vez que, quando devidamente trabalhadas, nos impulsionam para a ação transformadora. Trata-se, pois, de amparar socialmente o sujeito biologicamente diferente, não segregando-o, mas agindo no sentido de promover o “desenvolvimento da pessoa em direção à autonomia no exercício de suas atividades, alterando-se os meios e condições disponíveis para sua aprendizagem [...] respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos (TUNES, 2003, p. 10).

O desafio das escolas inclusivas está, justamente, na superação do pensamento determinista, que impõe limites reais e simbólicos ao pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deva proporcionar meios/condições para que os alunos para construam sua própria aprendizagem, desenvolvendo suas funções mentais superiores e atuando como sujeitos ativos na produção do conhecimento (BRASIL, 2008; BRASIL, 2001).

## **A INCLUSÃO E OS DIREITOS DA CIDADANIA: ARTICULAÇÕES E CONTRADIÇÕES**

Com base no que foi discutido até agora, convém analisarmos as possíveis contribuições das políticas inclusivas para a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais das pessoas com necessidades especiais. De fato, inúmeros avanços foram alcançados nas últimas décadas no que se refere à participação efetiva desses sujeitos na vida comunitária e na superação dos estigmas decorrentes de condições biológicas, intelectuais e cognitivas peculiares. Convém, pois, sugerir alguns apontamentos que possam nos auxiliar na interpretação desse novo cenário, marcado por inúmeras perguntas cujas respostas ainda não nos foram, amplamente, fornecidas.

Compreendemos que os maiores desafios enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais se situam no âmbito dos direitos sociais, na medida em que no campo dos direitos políticos e civis encontram impedimentos similares aos que são enfrentados pela população como um todo (CARVALHO, 2011).

No que se refere ao direito ao trabalho, vislumbramos uma série de

resistências quanto à contratação de pessoas com necessidades especiais. A rejeição e a desconfiança as quais estão sujeitas no momento de uma entrevista de emprego denunciam formas veladas de discriminação, que persistem a despeito de todos os avanços observados nas últimas décadas, tanto na legislação específica, quanto no debate público sobre o tema. O fato é que as deficiências e os transtornos funcionais ainda dificultam as chances de acesso aos postos de trabalho nas diferentes localidades do país.

Como forma de minimizar tais obstáculos, a Lei nº 8.213/91 (chamada também de Lei de Cotas)<sup>2</sup> em seu art. 93 recorre à práticas protetivas como forma de reduzir injustiças e fomentar a inserção de segmentos marginalizados da população no mundo do trabalho, o que contribuiria para a efetivação da inclusão, para a concretização dos direitos e para o fortalecimento da cidadania. O documento estabelece, entre outras coisas, que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem preencher entre 2% e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de deficiência. Esse percentual varia em função do número de funcionários da instituição, de forma que quanto maior o número de empregados, maiores as exigências de contratação pelo sistema de cotas.

Com base no que foi discutido até o momento, fica claro que os embates entre o conceito de igualdade e diversidade nos colocam diante de uma tensão eminente. Ao mesmo tempo em que têm seus direitos básicos resguardados pela Constituição Federal de 1988, grupos minoritários percebem que a noção de igualdade não lhes favorece. É preciso, pois, ressaltar também a importância da diferença como componente fundamental da diversidade. Ganha destaque aqui a afirmação das singularidades que caracterizam determinados grupos e sujeitos, reconhecendo suas especificidades, limitações e demandas – o que contribuiria para a materialização da ideia de justiça social.

As escolas nos oferecem exemplos claros dessa tensão. Na prática,

---

<sup>2</sup>A lei sugere alguns procedimentos especiais como jornada variável, o horário flexível, a proporcionalidade de salário e um ambiente de trabalho adequado, bem como apoios especiais que permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais e mentais das PPD (Pessoas Portadoras de Deficiência) e dos reabilitados, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade

inúmeros desafios têm sido enfrentados pelos professores e pelos sistemas de ensino, no que se refere à inclusão efetiva dos educandos com necessidades especiais nas salas regulares.

Alguns autores como Michels (2002, 2006), Garcia (2006 e 2013), Mantoan (2007), Tunes (2003) e Mendes (2006) têm discutido as dificuldades que as crianças e jovens com desenvolvimento atípico enfrentam em sua incursão na escola regular, alertando-nos sobre a “insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais” (GARCIA, 2006, p. 314). Destacam também que a política de inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física dos alunos com necessidades especiais junto aos demais educandos, mas propõe um novo olhar sobre a diferença, levando-nos a rever nossas concepções, reformular paradigmas, democratizar recursos e combater preconceitos historicamente alicerçados.

Entre os aspectos fundamentais a serem trabalhados nesta época de “políticas inclusivas” estão a questão da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional, entre outras); a formação e capacitação de profissional; e os problemas estruturais, como a ausência de materiais/equipamentos de apoio pedagógico especializado. De fato, são muitas as dificuldades encontradas na efetivação de uma verdadeira educação inclusiva, tal como vem sendo definida pela legislação e pelos estudiosos do tema.

Outro problema se refere ao caráter essencialmente contraditório das políticas públicas brasileiras no campo da educação que privilegiam resultados em detrimento da qualidade. De um lado temos as reformas fiscais (características do Estado neoliberal) e as desigualdades regionais no que se refere aos investimentos financeiros – quase sempre insuficientes para dar conta das particularidades dos alunos com necessidades especiais e dos dilemas enfrentados pelas escolas. Do outro verificamos um aumento significativo no número de matrículas, decorrentes da “universalização” e da obrigatoriedade na oferta de ensino gratuito, afirmadas nos documentos oficiais como a LDBEN (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), com destaque para a Meta 4 que sugere, entre outras coisas:

atendimento escolar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Outro ponto a ser destacado diz respeito à oferta do AEE na rede pública de ensino a todos os alunos que se enquadrem nas definições propostas pela legislação (BRASIL, 2009). De acordo com Mantoan (2007), a materialização dos princípios inclusivos passa pela reformulação da própria escola, o que sugere uma mudança de paradigma, que garanta a todos os educandos os mesmos direitos e oportunidades.

Mendes (2006) menciona os problemas relacionados não apenas ao acesso, mas à permanência e ao sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns. Ao que parece, estamos longe dos ideais proclamados na legislação sobre o tema. Nesse contexto, ela ressalta que o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo – integrando pesquisadores, profissionais da educação, os governos e os próprios alunos – em busca de uma meta comum, que seria a de garantir uma educação de qualidade para toda a população em idade escolar, sem qualquer distinção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos argumentos supracitados, concluímos que o discurso sobre a inclusão está relativamente alinhado com as demandas pela consolidação dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil, sobretudo após a Constituição de 1988. Obviamente, o debate internacional sobre o tema, expresso através de documentos importantes como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), contribuiu para o significativo prestígio social das políticas inclusivas, como mecanismos de fortalecimento dos grupos marginalizados, com destaque para as pessoas com necessidades especiais.

Na medida em que afirmamos que todos os indivíduos possuem os mesmos direitos e os mesmos deveres, lançamos as bases para o reconhecimento

da igualdade, como prerrogativa do Estado e como componente fundamental da democracia. A inclusão, contudo, sugere que ao conceito de igualdade seja agregada a noção de diversidade, como forma de fazer justiça aqueles que se encontrem (de forma permanente ou transitória) em condições desfavoráveis perante os demais. O reconhecimento das singularidades e das diferenças (e não apenas das semelhanças), constituem, logo, parte de um projeto de consolidação de um modelo de cidadania mais amplo, adequado às demandas de um novo tempo e de uma nova sociedade.

Os desafios enfrentados pela políticas educacionais inclusivas, por sua vez, põem em evidência os limites reais do conceito de cidadania, marcado por inúmeras inconsistências e contradições. A superação do preconceitos e das diferentes formas de discriminação, na escola e fora dela; a ampliação do acesso aos bens sociais nas diferentes localidades do país; a oferta de uma educação de qualidade para todos, sem qualquer distinção; o aprimoramento das políticas focalizadas; e o respeito às garantidas fundamentais de crianças e jovens com necessidades especiais são alguns dos pontos que merecem nossa atenção. De fato, não chegamos, de forma alguma, ao fim do “longo caminho”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.845 de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm)>. Acesso em 06 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEE, 2008.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002, p. 245-262.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In JESUS, D. M. de. et al. (orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013, p. 101-119.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A.

G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC; SEESP, 2007, p. 45-60.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARSHALL. T. H. **Cidadania, Status e Classe Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 83, p. 387-405, dez. 2006.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 314, p. 73-86, 2002.

\_\_\_\_\_. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 406-423.

SAMPAIO, P. A. Para além da ambiguidade: uma reflexão histórica sobre a Constituição de 1988. In: CARDOSO JR., J. C. (org.) **A Constituição Brasileira de 1988 revisitada**: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social, v. 1, Brasília: IPEA, 2009, p. 37-50.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jun.

2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Conferência de Jontiem, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 10 jun. 2018.