

## DIALÉTICA INCLUSÃO-EXCLUSÃO

*INCLUSION-EXCLUSION DIALECTIC*

Maria de Lourdes Perieto GUHUR<sup>1</sup>

**RESUMO:** pretende-se compreender, numa perspectiva dialética, como se situam na atualidade as discussões sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais com deficiências no sistema regular de ensino. Faz-se de início uma breve consideração de cunho conceitual formal a respeito do paradigma da inclusão e, em seguida, toma-se como ângulo de análise a sua interface, a exclusão, e a contraditória relação entre ambas ao longo da história. Ancorados em idéias de alguns autores, questionamentos são colocados a respeito de como a sociedade vem se organizando para encaminhar alternativas de atendimento a estes seus membros que apresentam diferenças em relação aos demais, tendo em vista as exigências e os valores disseminados num contexto marcado pelas propostas da globalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** inclusão; exclusão; sistema de ensino; globalização.

**ABSTRACT:** based on a dialectical perspective, it is intended to understand how discussions about inclusion of handicapped people are placed nowadays in the regular education system. It is done a brief consideration on formal conceptual aspect regarding the paradigm of inclusion and afterwards, it is taken its interface as an angle of analysis, the exclusion and the contradictory relationship between both along the history. Anchored on some authors' ideas, questions are raised on how society has organized itself to set alternatives to deal with these members who present differences in relation to the others, having in mind the demands and values disseminated in a context marked by the globalization proposals.

**KEY WORDS:** inclusion; exclusion; education system; globalization.

### UMA QUESTÃO DIALÉTICA

Segundo o princípio aristotélico do 3º excluído,<sup>2</sup> uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, ou seja, A e B não podem juntos ser verdadeiros, dado que são contraditórios entre si. Fundamentado na lógica clássica, esse princípio considera os opostos de forma abstrata, cada um imerso e definido por circunstâncias, fatores e situações imediatas e particulares, o que impede a percepção dos mesmos como relacionados entre si, portanto, como fazendo parte de uma totalidade maior.

Entretanto, nesta antiga arte de distinguir as coisas e classificar as idéias (segundo o critério de coerência formal), introduziu-se uma outra forma de dialética, restando daquela o sentido de contradição presente já não apenas no diálogo (palavras), mas nas idéias, estas vistas como constituindo a manifestação da realidade universal. Apropriado por Marx que recusou seu assentamento idealista, o conceito hegeliano

<sup>1</sup> Docente da área de Psicologia da Educação da Universidade Estadual de Maringá-Pr. e Doutoranda na Universidade Metodista de Piracicaba-SP., Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação - [jvasterix@wnet.com.br](mailto:jvasterix@wnet.com.br)

<sup>2</sup> Considerado uma das três leis do espírito, esse princípio encontra-se desenvolvido nos escritos de Aristóteles a respeito da dialética, especificamente em Tópicos - livro IV (1987).

de dialética passa a enfatizar uma nova dimensão: a complexidade da realidade não pode ser compreendida a partir de abstrações, ou enquanto abstrações, pressuposto evidenciado quando trata de categorias, produzidas a partir do real, do concreto, enfim, como emergindo da própria produção social da vida.

Essas reflexões assim esboçadas constituem o quadro de análise usado no presente trabalho, no qual busca-se compreender como se situam, na atualidade, as discussões sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Faz-se de início uma breve consideração de cunho conceitual formal a respeito do paradigma da inclusão e, em seguida, toma-se como ângulo de análise a sua relação contraditória com a exclusão.

## ○ PARADIGMA DA INCLUSÃO

A ideia de inclusão carrega em si ambigüidades (mas não imprecisão), em virtude da complexidade e contraditoriedade do próprio fenômeno que enuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões. Enquanto processo que expressa, atualmente, as lutas travadas para que pessoas com necessidades especiais que possuem deficiências<sup>3</sup> sejam consideradas participantes da sociedade, seu surgimento formal pode ser situado ao final dos anos 60, com a disseminação do princípio de *normalização*, entendido como a possibilidade que deve ser dada a essas pessoas de vivenciar experiências as mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana (ter expectativas e desejos respeitados, realizar projetos, participar de atividades comuns à vida coletiva, etc.). Proposto inicialmente na Escandinávia e Dinamarca em 1959, e Suécia em 1969, esse princípio torna-se diretriz básica para outros países na orientação das lutas de diversas categorias sociais, em diferentes âmbitos das atividades e etapas da vida, bem como nos movimentos de criação de leis educacionais para inserção de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino.

Ainda em relação a este princípio, ele é considerado como estando na base ou materializando-se nos dois sistemas organizacionais principais que têm subsidiado as propostas educacionais e as políticas públicas na área da Educação Especial até o momento: a *integração* e a *inclusão*. Tais sistemas, por sua vez, são apresentados na literatura ora como tendo orientações metodológicas divergentes na consecução de suas metas (MITTLER e MITTLER, 1999; STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 1997; 1998; WERNECK, 1997), ora como modalidades semelhantes de inserção, diferenciadas apenas na sua manifestação, na medida em que se atualizam

---

<sup>3</sup> Não se está ignorando aqui a existência do termo Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, introduzido no âmbito educativo a partir do Relatório Warnock, produzido na Inglaterra em 1978. Quer-se apenas significar que, não obstante a alteração, o termo deficiente ou excepcional continua a ser usado na sociedade (nas esferas legal, jurídica, médica), por melhor expressar a situação de pessoas que apresentam incapacidade ou limitação. É claro que a apreciação valorativa desta condição se faz orientada por formas objetivas de vida e pelas relações sociais que estas determinam.

paradigmas, concepções e os termos que lhe dão expressão (SANTOS, 2000; GLAT, 1998; MENDES, 2001).

Na primeira dessas formas, a integração, o aluno é inserido na corrente principal ou “mainstreaming”, na estrutura ou fluxo comum da escola, não havendo alterações na organização escolar ou curricular; todavia serviços de apoio (segregados) podem ser providenciados, desde sala de recursos ou atendimento parcial em classes e/ou escolas especiais. Trata-se do sistema de “cascata” (MANTOAN, 1998), em que se permite ao aluno transitar do ensino regular ao especial e vice-versa, ainda que isto raramente ocorra na prática, donde as críticas que recebe por supostamente mascarar o fracasso da escola que mantém segregados aqueles alunos com os quais não consegue lidar. Já na inclusão a inserção do aluno é feita de forma mais radical e plena, justificada por argumentos embasados nos direitos humanos, ou seja, o de que todos os alunos devem ser incluídos (mesmo os anteriormente excluídos), sendo que para tanto, as escolas devem mudar seu funcionamento. No dizer de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21),

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas [...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

Concomitante a esta defesa radical e apaixonada, há educadores e especialistas que recusam tal proposta e discurso, por considerá-los ingênuos e utópicos. Eles se situam num espaço teórico que finca suas bases na análise das relações sociais existentes, e trabalham a idéia da inclusão na sua interface com a exclusão, processo que se expressa, por sua vez, sob múltiplas conceituações.

Dentre eles destaca-se Carmo (1998; 2001), por exemplo, que critica as análises e discussões sobre a inclusão produzidas às expensas da história, bem como o ideário da normalização por entendê-lo como validando a prática da desigualdade pela naturalização das diferenças individuais. Sob o argumento da equidade (justificativa legal do direito de cada um), reproduz-se o pressuposto fundamental da sociedade burguesa, fundado no reconhecimento da necessidade da desigualdade e/ou das distintas capacidades, para o equilíbrio das funções exercidas na sociedade. Aplicados ao âmbito da Educação Especial, tais princípios passam a sustentar, segundo o autor, duas tendências:

- a inclusivista, que usa a norma legal como expressão do direito de qualquer pessoa à educação e de participar do ensino regular; e
- a restauradora, que propõe a adaptação da escola às necessidades de seus alunos.

No primeiro caso desconsidera-se que nem sempre existe coincidência de interesses entre a aprovação de uma norma e a sua realização, ou seja, a letra da

lei precisa ser, além de aprovada, consentida, senão traz como consequência, ainda mais segregação (materializada na escola que responsabiliza o aluno por seu êxito ou fracasso, na baixa auto-estima e exclusão daí decorrentes). No segundo caso, é incorporado o discurso de que é preciso reformular/ajustar a escola (derrubar barreiras arquitetônicas, readequar o currículo, adaptar os conteúdos, usar novas metodologias, capacitar professores, etc.), sem o questionamento dos mecanismos responsáveis pela exclusão que ela própria realiza. Há assim, segundo Carmo (ibid.), a transformação da escola em espaço para a resolução dos conflitos e contradições presentes nas relações sociais que configuram a sociedade capitalista, mediante aplicação de políticas e programas que têm como provimento oportunizar a todos a realização de suas igualdades (acesso universalizado, programas compensatórios, correção de fluxo, classes de aceleração, homogeneização do tempo e espaço, etc.).

Sanfelice (1998) também mostra posicionamento claro e contundente, ao discutir as implicações do modelo neoliberal na definição das políticas públicas na área da educação, e particularmente na preparação de pessoas com necessidades especiais com vistas a sua inserção na sociedade, via trabalho:

No meu entendimento, fica patético discutir a escolaridade, a preparação e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, à luz do neoliberalismo. Suas bases são bem definidoras do seguinte quadro: os homens nascem naturalmente diferenciados; a sorte privilegia ou não a uns e outros; lançados à própria sorte, cada indivíduo, através de seu esforço pessoal deverá demonstrar o que é capaz de merecer nesta sociedade; a educação submetida às leis do mercado deverá ser adquirida por aqueles que puderem adquiri-la; esta, a educação, por sua vez, esgota a sua função ao promover a empregabilidade, ou seja, a adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (p.17).

Ainda sob essa mesma perspectiva é interessante colocar a percepção de Ferreira (1998), forjada, segundo o próprio autor, na análise das indicações legais e demais documentos que subsidiam as políticas públicas de serviços e programas destinados a pessoas com deficiência:

No campo da educação, o direito subjetivo do cidadão com deficiência e o dever do poder público são contornados na perspectiva filantrópico-assistencial. Nas escolas, a referência a patologias e carências e o apego ao paradigma da homogeneidade tem justificado a exclusão e a discriminação; nas instituições prevalece o modelo segregador e totalizante, no qual a educação é apenas uma das várias demandas colocadas pela deficiência e pela pobreza (p. 23).

Não se quer com a apresentação destes posicionamentos, entre outros, desconstruir todo um trabalho reconhecidamente importante e meritório no campo educativo, de educadores e especialistas preocupados com o processo segregatório de pessoas com necessidades especiais. Busca-se apenas chamar a atenção para a forma como alguns discursos e práticas vêm sendo formulados e encaminhados, centrados em argumentos que valorizam uma falsa igualdade; estes na verdade reforçam e ampliam o fenômeno da exclusão ao negar as diferenças (comuns a todos

os indivíduos e não apenas aos deficientes), e ao propor a homogeneização de seu atendimento, com base em direitos legais abstratos, pois que descolados do cenário histórico em que se constroem as desigualdades sociais, apanágio também de outras categorias sociais.

Não obstante, convém destacar que, concomitantemente à construção e disseminação destes novos paradigmas conceituais – a integração e a inclusão – voltados à questão da inserção de pessoas com necessidades especiais na escola, outros focos de debate estavam emergindo no âmbito de questões sociais maiores, vindo a contribuir na luta contra a segregação (ARANHA, 1995; SANTOS, 1996; KREWER, 2000; MENDES, 2001). Entre eles são de relevância:

- a) o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos: conseqüente às duas guerras mundiais (e posteriormente à guerra do Vietnã, na década de 60), houve o retorno de indivíduos desadaptados socialmente, debilitados e/ou deficientes, gerando a necessidade de criarem-se ações e programas de reabilitação e integração dessas pessoas à sociedade, o que foi feito mediante o treinamento para o trabalho.<sup>4</sup> A partir da década de 50, crescem as lutas sociais e a pressão da sociedade, que reivindicam a integração como direito de todo cidadão, não só para os mutilados de guerra, mas para os civis deficientes também (que haviam ocupado durante a guerra e de forma satisfatória, postos de trabalho na indústria, comércio e demais serviços). É criada, então, pela OIT (1955), uma recomendação reconhecendo que, independentemente da origem e natureza da limitação, todos os indivíduos têm direito a serem reabilitados para o exercício de uma profissão, proposição ratificada posteriormente, em 1975, pela Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, aprovada pela ONU.

A exemplo destes, outros direitos são estendidos às pessoas com deficiências, como os configurados nos princípios e pressupostos da Carta da Nações Unidas e da Carta Internacional dos Direitos Humanos, que advogam o exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de forma igualitária a todas as outras pessoas. Também as mobilizações e lutas sociais em defesa dos trabalhadores (condições de trabalho, salários, etc.) e de grupos minoritários (étnicos e raciais), vieram alimentar a consciência dos cidadãos sobre seus direitos – saúde, trabalho, educação – que gradativamente passam a ser exigidos em textos constitucionais.

<sup>4</sup> Conforme Aranha (1995), que discute a questão da integração social do deficiente tendo como parâmetro de análise o contexto da sociedade americana, desde o início do século XX houve a preocupação do governo americano em reconhecer suas responsabilidades em providenciar atendimento ao deficiente, tendo sido criada já em 1913 lei federal nesse sentido. Com a participação do país nas guerras, as situações de deficiência delas decorrentes e a convicção de que indivíduos nesta condição podiam trabalhar, começam a ser difundidos os princípios da reabilitação e as formas de lidar com estas pessoas (publicado pela 1ª vez em 1945 no *Journal of Rehabilitation*), e incorporados a partir de então, uniformemente, pela legislação dos diferentes estados e territórios. Em 1973 é a ideologia da normalização que passa a ser divulgada originalmente pela Associação Americana Nacional para Cidadãos Retardados, colocando-se na base do movimento de desinstitucionalização que passa a ser defendido naquele país, e que inclusive já vinha se firmando em países da Europa, local de origem dessa filosofia.

- b) a preocupação com a desinstitucionalização de pessoas que, em virtude das teses de eugenia,<sup>5</sup> haviam sido vitaliciamente segregadas (em especial nos EUA, nas primeiras décadas do século XX), originando iniciativas de inserção dessas pessoas na sociedade. As primeiras tentativas nesse sentido, ocorridas nas décadas de 60 e 70 e paralelas ao movimento antimanicomial (dirigido aos doentes mentais), significaram o retorno de um grande número de deficientes à família ou a comunidades menores (residências terapêuticas), juntamente com a criação, por parte de pais e amigos de pessoas deficientes, de organizações e associações com o objetivo de reivindicar a educação de seus filhos e iniciar ações legais para assegurar seus direitos.

Tais circunstâncias em muito contribuíram para a construção do quadro atual do que é hoje a Educação Especial, cujos princípios no âmbito pedagógico, prescrevem que a educação do deficiente seja feita em escola comum, regular, normal, tendo como meta a inclusão plena ("full inclusion"), que se apoia na crença de que todos os alunos devem ser educados nas classes regulares e em escolas próximas às suas residências.

- c) o avanço científico em diferentes áreas do conhecimento: estudos realizados pela sociologia passam a mostrar a inadequação e ineficácia dos programas de educação compensatória direcionados aos grupos minoritários (principalmente os do âmbito da saúde e educação), e os da área educacional, a criticar a posição e o direcionamento meramente assistencialista desenvolvido pelas políticas públicas. Há, principalmente, o surgimento de novas abordagens e teorias, cuja concepção de criança - cidadão e sujeito social ativo e histórico – redireciona os modelos pedagógicos e a forma de se conceber a função da educação.
- d) a realização de encontros internacionais articulados ao eixo temático da educação como direito de todos, ou mais especialmente, ao da elaboração de estratégias para universalizar a educação básica e superar a exclusão escolar. Tem-se como marcos a este respeito:

- a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (JOMTIEN, 1990),<sup>6</sup> na qual

---

<sup>5</sup> Entre finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX há o surgimento, nos EUA e parte da Europa, de teorias que disseminam a idéia da transmissibilidade da deficiência mental (degenerescência familiar com transmissão genética e sem cura), sendo vistas as pessoas com esta condição como potencialmente criminosas e moralmente desviantes, portanto, como um perigo genético e uma ameaça à sociedade. Sob esta justificativa iniciaram-se várias práticas, como a segregação e o confinamento em instituições, além da esterilização, e outras, como a criação de currículos com base nas necessidades e habilidades individuais. Em termos de conhecimento retrocedeu-se, uma vez que pesquisas na área médica já haviam avançado suficientemente (genética, embriologia, endocrinologia) para elucidar de outra forma esta questão. O que existiu na verdade, como enfatiza Bueno (1993), foi uma disciplinarização da sociedade, via comportamento.

<sup>6</sup> Promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), esse encontro ampliou perspectivas no sentido de se viabilizar educação básica para todos, promovendo a universalização de seu acesso e equidade. A declaração dela resultante foi assinada pelos 9 países em desenvolvimento mais populosos do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) tendo sido priorizado, entre outros aspectos, a aprendizagem e os meios para alcançá-la. Já os Planos Decenais referem-se às diretrizes políticas em processo contínuo de atualização, direcionadas à implementação de metas que permitam a melhoria da escola fundamental num prazo de 10 anos (1993-2003), segundo a aplicação no sistema escolar de princípios como equidade e qualidade, sendo seu objetivo básico a "universalização com qualidade".

discutiram-se alternativas para garantir a democratização da educação e formas de atendimento às Necessidades Básicas de Aprendizagem discriminadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo o atendimento de tais necessidades compreendido como fator de melhoria na qualidade de vida, além de instrumento para reduzir desigualdades: “os grupos excluídos... não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (p. 75). Destas proposições derivaram posições consensuais constitutivas dos Planos Decenais de Educação para Todos; e

- a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade* (ESPANHA, 1994): momento estratégico que reafirma em documento bastante divulgado na área de Educação Especial, a *Declaração de Salamanca*, as metas da própria Conferência e ratifica o contido na declaração dos Direitos Humanos (1948) no que se refere à Educação. Nela define-se a escola inclusiva como a que deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras: crianças com deficiência e as bem dotadas; que vivem nas ruas e que trabalham; de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; de grupos menos favorecidos e marginalizados (p. 17-8).

## **A DIALÉTICA INCLUSÃO-EXCLUSÃO**

Nos pressupostos esboçados no início do trabalho deixou-se claro que, para analisar a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, é preciso perspectivar esse tema como um fenômeno histórico, isto é, como se fazendo no interior de uma realidade concreta, simultaneamente a transformações nos diferentes âmbitos do viver do homem, como as econômicas, sociais, políticas, ideológicas, etc. Desta maneira, busca-se situar a inclusão como concomitante ao movimento de exclusão da escola de várias outras categorias sociais, além da do deficiente, fato também coincidente com a expansão e a obrigatoriedade da Educação Básica nos séculos XIX e XX.

Defendida desde várias décadas como condição indispensável não só para o desenvolvimento econômico e social como também para realizar o pressuposto da democracia – a igualdade – a educação básica esteve presente em discursos fundados nas mais diferentes ideologias:

Todos os governos populistas tornaram-na elemento fundante de sua *política social*, moeda de troca entre fidelidade e votos de um lado, e expectativas de ascensão de benefícios concretos, de outro. Forças revolucionárias sonharam utopias que se transmitiram pela educação da consciência e consubstanciaram por ações compatíveis. Todos os liberais imaginaram um mundo em que a igualdade de oportunidades educacionais asseguraria não apenas a ‘circulação das elites’, mas o princípio teórico da equidade. (PAIVA, 1997, p.110)

É como corolário desta proposta de escolarização massiva, demandada pelos processos de industrialização e urbanização crescentes, que começam a aparecer alunos oriundos de camadas diferenciadas da população (econômica, social e culturalmente) – os “excluídos potenciais”<sup>7</sup> – ou seja, os que apresentam desempenho acadêmico não compatível com as expectativas da escola, e a cujas necessidades esta mesma escola não consegue atender: os que têm dificuldades de aprendizagem, os que apresentam problemas emocionais e/ou de comportamento, os portadores de distúrbios ou de deficiências leves e cada vez mais próximos da média (e que antes não apareciam, já que a produção industrial incipiente exigia apenas baixa habilidade manual), etc.

Assim, é nesse mesmo movimento de ampliação de oportunidades educacionais no ensino básico, que se evidenciam algumas situações que vale a pena enfatizar:

1. o surgimento em países industrializados da Europa de uma psicologia diferenciada, com a criação de testes psicológicos (BINET e SIMON, 1905) que diagnosticam a capacidade intelectual (seleção para aumento da produtividade), bem como a introdução do diagnóstico na escola com seus conseqüentes desdobramentos no campo das práticas pedagógicas (seleção através de testes, salas homogêneas, ênfase nas capacidades individuais, rotulação, segregação). De acordo com Ferreira (1993: 24-5), “da mensuração das sensações muda-se para a das faculdades mentais através dos testes de inteligência, de aptidão e de personalidade... a evolução da psicologia diferencial prende-se, assim, aos processos de seleção demandados pelas fábricas e escolas”.
2. o início, na década de 30, da educação escolar dos deficientes através de diferentes experiências pedagógicas, com a criação de instituições e escolas especiais para surdos, cegos e deficientes mentais,<sup>8</sup> e posteriormente, a partir de 1960, no âmbito da escola pública, a criação junto ao sistema escolar comum, das salas especiais que passam a incorporar, por sua vez, os alunos que “não aprendiam” na escola

---

<sup>7</sup> Expressão usada por Bourdieu (1998, p. 237) ao analisar, em relação ao ensino secundário na França, a exclusão realizada pela escola: “o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração; a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”.

<sup>8</sup> É situada no período colonial (em 1600) a criação de uma instituição de cunho particular, que provia atendimento aos deficientes físicos, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; e no século XIX, na década de 50, o surgimento de institutos para atendimento de cegos (atual Instituto Benjamim Constant) e surdos (atual INES), ambos autorizados por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1428, de 1854 e da Lei nº 839, de 1857, respectivamente. Foi necessário quase um século para o surgimento de atendimento institucional especializado para os deficientes mentais, quando são instaladas a Sociedade Pestalozzi (1932) e as Apaes (1954), com acentuado crescimento destas últimas, na década de 80.

regular.<sup>9</sup> Ou seja, os que não conseguiam desenvolver as competências, habilidades e conhecimentos básicos, principalmente os pertencentes a classes sociais economicamente desfavorecidas;

3. a implantação nos países desenvolvidos (EUA, Grã Bretanha, Holanda, Austrália) de programas de educação compensatória nas décadas de 60 e 70, no âmbito das políticas públicas, com o objetivo de atenuar a segregação informal da escola, via reprovação e evasão escolar, de grupos sociais desfavorecidos (crianças proletárias, pobres, imigrantes, de minorias raciais, etc.). Ou seja, buscava-se superar a situação de fracasso da expansão do ensino básico (pós- guerra) e do acesso igualitário dos grupos excluídos. Vista como meio para romper a reprodução da pobreza de uma geração à outra, isto é, o ciclo de pobreza (pobreza – carências – baixo rendimento escolar – fracasso no mercado de trabalho – pobreza), tal proposta acaba por transferir a culpa pelo fracasso no acesso igualitário às instituições, para as famílias e as próprias crianças, vistas como possuidoras de carências e déficits, cabendo a compensação dos mesmos ao sistema escolar.

Embora cunhado inicialmente em linguagem sociológica (teoria da privação cultural), o conceito é ampliado pela psicologia que passa a interpretar a inadaptação cultural do indivíduo pobre ao grupo, como déficit psicológico e/ou ausência das características individuais exigidas para um bom desempenho na escola. É essa idéia redutora de déficit cultural que vai subsidiar durante anos não só estudos em diferentes áreas, mas o próprio conhecimento dos professores e as políticas educacionais públicas, inclusive como o ocorrido no Brasil nos anos 70, quando já haviam sido abandonadas em seu país de origem. E, apesar de suscitar críticas e contestações “as idéias baseadas na noção de déficit sobrevivem, porque se encaixam confortavelmente em ideologias mais amplas sobre diferenças de raça e de classe” (CONNELL, 1995, p.18).<sup>10</sup>

O que se quer destacar, e o que estes fatos demonstram é que, por um lado, houve ampliação de oportunidades, com o ingresso na escola de categorias sociais que antes não tinham acesso a ela, isto é, crianças foram efetivamente incluídas – num contexto que enfatizava a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação. Por outro lado, nesta inclusão já estava contida a sua negação, a exclusão,

---

<sup>9</sup> Apesar de ter sido referida já na LDB 4024/61 (art. 88 e 89) com a recomendação de enquadramento no sistema geral de Educação, não se verifica um compromisso do Estado no sentido de assumir a educação dos deficientes. Ao contrário, esta é repassada ao setor privado, constituindo-se como um sistema à margem do sistema escolar. O mesmo descaso se repete na Lei 5692/71, atenuado com o IIº Plano Setorial de Educação e Cultura (75/79) o qual fornece as diretrizes que servirão de base para a elaboração do Iº Plano Nacional de Educação Especial (77/79), que propõe atendimento (escolarização) ao excepcional concentrado no 1º grau, mas mantido em instituições particulares. Somente com a LDB 9394/96 é que o deficiente ganha na educação atenção maior (todo um capítulo), agora sendo nomeado como educando com necessidades especiais: “o capítulo contém pontos que podem sinalizar avanços em termos de integração dos ensinos regular e especial e de ampliação da responsabilidade do ensino público. Se há contradições e ambigüidade, há um saldo positivo na perspectiva de uma educação especial mais escolar e mais pública” (FERREIRA e NUNES, 1997, p. 22).

<sup>10</sup> Existe todo um interessante capítulo do autor em Gentili, P. (1995), no qual reflexões são feitas a respeito da relação Pobreza e Educação.

legitimada no decorrer do próprio processo educativo, entre outros fatores por mecanismos de seletividade difusos e sutis, postos em operação ainda no interior da escola (como atribuição de notas e conceitos, avaliação psicodiagnóstica, programas compensatórios, reprovação, etc.), até culminar na explicitação das diferenças individuais via encaminhamento às classes de recurso e/ou ao ensino especial. Fica desvelada, assim, uma das contradições de uma forma de organização social que não só se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação. Por isso, vale a pena referir o que diz Sawaia (2001, p. 8) a respeito da dialética exclusão/inclusão:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

Também nessa direção situa-se a reflexão de Mendes (2001) quando comenta as condições objetivas necessárias à inclusão na educação. Para a autora, de há muito vem sendo defendidas propostas de integração na escola de pessoas com necessidades especiais com deficiências, principalmente por se ter como pano de fundo a histórica atitude de segregação e exclusão social a que pessoas com esta condição foram submetidas pela sociedade ao longo de sua constituição. Ressalta, no entanto, que tais propostas coincidentemente emergiram de forma hegemônica em momentos de acirramento das crises econômicas, justamente quando a exclusão é mais intensa (desemprego maçíço, baixos salários, subempregos, etc.). Cita no caso do Brasil, como desvelamento da contradição inclusão/exclusão, a emergência do movimento integracionista nos anos 70, como concomitante à crise do petróleo, de cujas conseqüências econômicas ressentiram-se as instituições que, obrigadas a reduzir seus gastos devidos ao corte de verbas, realizaram uma forçada desinstitucionalização de seus deficientes. Na atualidade, a mesma situação se repete: propostas de inclusão são feitas num momento em que

O modelo econômico vigente atinge níveis insuportáveis de concentração de renda e exclusão social [...] Muitas vezes os propulsores desses movimentos ditos "integracionistas" ou "inclusionistas" são na verdade determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas das políticas públicas sociais (p. 22-3).

A esse respeito vale lembrar o argumento neoliberal contrário aos princípios democratizantes que sustentavam, no Estado de Bem Estar Social, os planos e programas destinados a "*manter*" a igualdade social: o de que as políticas sociais potencializam os efeitos da desigualdade, e que somente o mercado pode anulá-los.

Para entender este quadro em termos das políticas públicas que orientam os programas e projetos de inclusão, na área da educação especial, convém tomar como espaço de referência os dois processos que as têm determinado: a globalização e a situação de crise em que se encontra o Estado-Providência.

Na obra de Hirst e Thompson (1998), o capítulo introdutório tem como título *Globalização – um mito necessário?* Nele esta temática é discutida e analisada a partir de reflexões que os autores fazem a respeito do próprio conceito:

A globalização tornou-se um conceito em moda nas ciências sociais, uma máxima central nas prescrições de gurus da administração, um slogan para jornalistas e políticos de qualquer linha. Costuma-se dizer que estamos em uma era em que a maior parte da vida social é determinada por processos globais, em que culturas, economias e fronteiras nacionais estão se dissolvendo... A economia mundial internacionalizou-se em suas dinâmicas básicas, é dominada por forças de mercado incontrolláveis e tem como seus principais atores econômicos e agentes de troca verdadeiras corporações transnacionais que não devem lealdade a Estado-nação algum e se estabelecem em qualquer parte do mundo em que a vantagem de mercado impere.

Perguntam-se os autores sobre a veracidade de tais fatos, e, se discutem com ceticismo, por um lado, quanto à ocorrência de processos econômicos globais, de outro falam com otimismo sobre as possibilidades de controle de tais processos. Expressam a globalização como uma situação polêmica e fluída, se bem que não consensual quanto àquilo que traz como consequência. Reconhecem-na, no entanto, como ligada a relações e espaços universais, bem como a diferentes formas de composição política, educacional, econômica, cultural, social e, inclusive, como estando na base da dissolução destas formas, já que se orienta por uma lógica – a do mercado – eixo central em torno do qual se organizam as sociedades capitalistas e definem-se os direitos individuais, legal e formalmente: direito de produzir e consumir e de estabelecer relações regidas por contratos, segundo as leis do mercado, sem a interferência do Estado.

Enquanto ideologia, a globalização tem seus fundamentos originais no ideário liberal humanista, inicialmente construído sobre práticas que perfilhavam a igualdade de valores e direitos entre os homens; torna-se, no entanto, legitimadora da desigualdade ao naturalizar as diferenças entre os indivíduos, mediante uma perspectiva ideologicamente economicista, ou mais enfaticamente, segundo o modelo neoliberal. Neste há uma reinterpretação dos valores que enfatizam o respeito aos direitos e as diversidades humanas, e a predominância de um discurso centrado na ética ecossistêmica (sob uma forma mecânica de interdependência) e orientado para a cooperação interindividual. Há o reconhecimento das diferenças (naturais), mas estas só são vistas de maneira positiva se não impedirem o indivíduo de realizar no mercado sua condição de igualdade: vender e comprar, produzir e consumir, o seu bem ou o seu trabalho. Se respeitada tal condição nas trocas, qualquer outra intervenção é dispensada ou repelida, inclusive a do Estado que deve, como os demais setores, subordinar à lógica do mercado as políticas sociais direcionadas às áreas da saúde, educação, previdência, etc., e reduzir ao mínimo bens e serviços (Estado Mínimo). Como afirma Rosanvallon (apud WANDERLEY, 2001, p.18):

Nos anos 80 assistimos ao declínio dos Welfare States... Vivemos ao mesmo tempo o esgotamento de um modelo e o fim de uma forma de inteligibilidade do mundo. A chamada "invenção do social" que constituiu a grande "virada" do século XIX parecia ter se consolidado, neste século,

através da construção de sistemas de proteção social. Estes, porém, se encontram abalados pela internacionalização da economia e pela crise do Estado-providência, representada pela crise da solidariedade e do vínculo social, ampliada pela transformação das relações entre economia e sociedade (a crise do trabalho) e dos modos de constituição das identidades individuais e coletivas (a crise do sujeito).

Relacionadas a este contexto, Frigotto (1998) aponta ao menos três estratégias determinadas pelos guardiões do capital<sup>11</sup> e usadas para sustentar essa “nova era do mercado”: a desregulamentação (redução ao mínimo, de leis, normas e regulamentos criados para garantir os direitos conquistados), a descentralização e autonomia (transferência da responsabilidade do Estado em prover os direitos aos agentes econômicos – transmutação da educação como direito, em serviços que cada um deve comprar), e a privatização (redução de recursos do Estado para a educação e alocação dos mesmos para a iniciativa privada).<sup>12</sup>

Como conseqüência, os direitos civis antes assegurados pelos sistemas de proteção social são minimizados, e aquilo que uma vez fora defendido como direito é agora apresentado como um produto, uma mercadoria pela qual se deve pagar (serviço privado), caso se possa pagar; ou como favor, visão que, incorporada por políticas públicas assistencialistas, gera e reproduz a exclusão, senão uma marginal e dúbia inclusão. Os que podem pagar o fazem individualmente, pois o ensino público é insuficiente para realizar suas capacidades e aspirações; e os que não podem, têm sua desigualdade compensada por serviços de benemerência, prestados por instituições, associações, fundações, etc.

Sob essa perspectiva, Chauí (2001) argumenta que os que podem pagar mensalidades e impostos (quando pagam impostos), são vistos como cidadãos e os outros não; para esses, a educação é compreendida como direito e para os pobres, assistencialismo, reforçando-se, assim, a situação de exclusão num espaço social reduzido a duas classes sociais, a que tem privilégios (dominante) e a que tem carências (populares): “somente a idéia de igualdade de condições (e não a propalada igualdade mercantil das oportunidades) sustenta a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social” (p. 182).

Também Gentili (2001, p. 242-3), ao analisar a violência do mercado e o papel do Estado na determinação da relação igualdade versus desigualdade no âmbito educacional, posiciona-se de forma semelhante:

Se o conceito de igualdade (e, conseqüentemente as políticas voltadas para tal fim) irritam neoliberais e conservadores, não menos o fazem o próprio conceito de *justiça* e as políticas de *justiça social*. Na perspectiva e na pragmática da Nova Direita, o Estado só serve para conservar e defender a propriedade e seu direito. Em matéria educacional (e não somente nela),

<sup>11</sup> Refere-se o autor aos “mandamentos” do Consenso de Washington (1989), sendo que a eles pode-se acrescentar também os quatro pontos do Banco Mundial, quais sejam: fomentar a maior diferenciação das instituições; proporcionar incentivos para diversificação de fontes de financiamento - autonomia; redefinir a função do governo no ensino; propor políticas em que estejam previstas a qualidade e a equidade.

<sup>12</sup> Inclusive com financiamento ao assistencialismo e à filantropia.

isto tem um efeito interessante. A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir o que aqui chamaríamos de *justiça distributiva do bem 'educação'*, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade (isto é, o mercado) deve resolver sem a interferência externa de nenhum tipo: a esfera da *caridade* [...]. A caridade, quando é realizada pelo Estado, denomina-se *assistência social*. E, na perspectiva neoconservadora e neoliberal, esse tipo de ação gera maior desigualdade. Por outro lado, os que *possuem* educação (ou têm possibilidades de possuí-la), tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se – apenas para as minorias – em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito de vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda (grifos do autor).

### À GUIA DE CONCLUSÃO (PROVISÓRIA)

Após esta longa e autoelucidativa citação e a partir da análise antes esboçada, são apresentados alguns pontos de reflexão a respeito da temática em foco. Esses pontos constituem um primeiro momento de nosso trabalho de investigação.

1. Ao tomar como ponto de partida para a discussão o princípio aristotélico do terceiro excluído, segundo o qual uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo e sob os mesmos aspectos, quis-se chamar a atenção para a forma tradicional como a questão da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais tem sido evidenciada em discursos e análises produzidos na área da educação. Nestes freqüentemente os argumentos usados seguem o mesmo esquema da lógica formal, ou seja, transformam em entidades autônomas, abstratas e desvinculadas entre si, categorias produzidas a partir do real, da concretude da vida social.

Surgem, assim, discursos que enfatizam aspectos isolados do processo de inclusão, seja os relacionados a maneiras de se concretizar direitos e universalizar o acesso de todos à educação; seja questionando as condições infraestruturais do sistema educacional e as políticas públicas adotadas, ou ainda referindo-se a fatores envolvidos no próprio processo ensino aprendizagem, entre outros. Ignora-se que a inclusão por constituir-se como fenômeno social, só pode ser entendida enquanto parte essencial da exclusão, com destaque para o caráter contraditório presente na sua afirmação/negação. Assim, como nos diz Kosik (1986, p. 41):

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto, ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo

correspondente, adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos, é um todo abstrato e vazio.

Portanto, a discussão sobre a inclusão deve ser feita na sua interface com a exclusão social – na sua contraditoriedade, e não negação – num movimento que compreende, para além de análises centradas em aspectos sociológicos, pedagógicos, sociais, legais e outros, a articulação destes com outras múltiplas dimensões: a econômica, a política, a social, a individual, a relacional, a subjetiva, etc., não se entendendo nenhuma delas, sozinha, como a determinação principal.

2. A possibilidade de uma interpretação dialética da relação inclusão exclusão inverte a lógica aristotélica e permite a compreensão da inclusão não como negação da exclusão social, mas como fenômeno idêntico a ela, e mais, como estando nela contido; como diz Sawaia (2001) “exclui-se para incluir”. Ambos os processos são históricos e gestados em acordo com a ordem social vigente; constituem-se, pois, como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/desigualdade, o que não poderia ser diferente numa sociedade que promove a crescente decomposição de suas políticas públicas (que minimamente asseguravam os direitos sociais), concomitante à redução, através de mecanismos variados, do acesso de suas maiorias, a uma real cidadania.

Deste fato e do ponto de vista epistemológico, a inclusão precisa ser considerada como um processo vasto, abrangente, complexo, e como devendo expressar, para diferentes categorias – não só para os deficientes, como também para minorias raciais e étnicas, idosos, inadaptados, desempregados, etc. – a reconstrução ou refazimento do vínculo social rompido, causador da apartação social,<sup>13</sup> da sensação de não pertencimento; do sentimento de desigual, de não ser semelhante; de excluído não só da participação dos bens, mas da partilha com o outro.

3. Tendo como cenário as políticas globais desenvolvidas num contexto orientado pela lógica do mercado, e principalmente no caso em análise, as políticas educacionais constituídas em acordo com as diretrizes emanadas de organismos internacionais (Banco Mundial, Consenso de Washington, etc.), há que se atribuir um significado novo, à luz destes fatos, às concepções e paradigmas sociais, bem como ao discurso globalizado a respeito da inclusão. É no mínimo um bom começo levar em conta o que diz Frigotto a esse respeito (2000, p. 224):

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver *habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade*, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reserva de *competências* que lhe assegure *empregabilidade* (grifos do autor).

Não se trata aqui de ser pessimista e/ou otimista quanto às possibilidades de realização da inclusão escolar, nem de cair no efeito apontado pelos críticos da

---

<sup>13</sup> Expressão cunhada por Cristovão Buarque e referida por Wanderley (2001, p. 22).

globalização: a situação de imobilidade ou de paralisação de propostas e reformas radicais; não se pode, no entanto, ignorar neste contexto ao menos as duas situações para as quais nos chama a atenção Tomás Tadeu Silva (2000):

- se, por um lado, há uma denúncia de que a escola é capitalista, mesmo quando colocadas como exigências à equidade e a qualidade na educação (aliás, exigências presentes em documentos do Banco Mundial), por outro, o próprio ideário neoliberal não só assume como reforça esta idéia, dizendo que ela *deve* ser capitalista, no sentido de atender os interesses do capital (capacitar para o mercado de trabalho) e funcionar como uma empresa privada (prestar serviços);
- se constituída a escola como capitalista, há a exigência de redefinição também do próprio conceito daquilo que é o conhecimento: este se torna campo de transmissão de habilidades e técnicas, e não mais questão afeta à cultura, ética ou política. Aliás, é como questão básica desta redefinição que é colocado o currículo:

É o currículo, como local onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, bem como local onde se produzem subjetividades, que também se vê profunda e radicalmente afetado por esta redefinição. Se a educação é o campo de batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta. Não será precisamente por isso que o currículo é um dos alvos preferenciais das atuais "reformas" neoliberais da educação? (p. 8-9).

Como pensar a inclusão escolar neste contexto? O que vamos ensinar nas escolas às pessoas com necessidades especiais com deficiências? E ao deficiente mental?

É neste sentido que precisamos dar um significado novo à Inclusão.

#### REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*. Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARISTÓTELES. *Textos selecionados* (Tópicos – Livro IV). São Paulo: Nova Cultural, 1987, v. 1, p. 53-70 (coleção "Os Pensadores").
- BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, P. (org.). *Escritos sobre a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998 (cap. IX).
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARMO, A. A. Movimento, deficiência e educação. In *II Seminário Paranaense de Educação Especial*. Faxinal do Céu, 1998. Faxinal do Céu, Anais... 1998, pp. 40-55.
- \_\_\_\_\_. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*, ano 13, n. 23, p., 2001.

- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11-42.
- DECLARAÇÃO Mundial de Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE/UNESCO, 1994.
- FERREIRA, J. R. e NUNES, L. R. A educação especial na nova LDB. In ALVES, N. e VILLARDI, R. (org.). *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997, p. 17-23.
- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- FERREIRA, J. R. Ética, cidadania, escola e instituição para pessoas com deficiência. In *III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu, 1998. Foz do Iguaçu, Anais... 1998, v. 1, p. 21-26.
- FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 218-238.
- GENTILI, P. A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. In SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 320-339.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 228-252.
- GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 27-8, 1998.
- HIRST, P. e THOMPSON, G. Globalização – um mito necessário? In \_\_\_\_\_ (org.). *Globalização em questão*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 13-39.
- KARAGIANIS, A., STAINBACK, W. e STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In STAINBACK, W. e STAINBACK, S. (org.). *Inclusão. Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KREWER, J. W. A evolução histórica dos direitos de pessoas portadoras de deficiência. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados: v. 2, p. 153-169, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. (org.) *A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*. Brasília: CORDE, ano 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In *II Encontro de Educação Especial na UEM*. Maringá, 2001. Maringá, Anais... 2001, p. 15-35.

MITTLER, P. e MITTLER, P. Educando para a inclusão. *Revista Educação Brasileira (CRUB)*. Brasília: v. 21, n. 43, p. 43-63, 1999.

PAIVA, V. et al. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: n. 100, p. 109-119, 1997.

SANFELICE, J. L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In *III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*. Foz do Iguaçu, 1998. Foz do Iguaçu, Anais... 1998, v. I, p. 15-20.

SANTOS, M. P. O movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, ano 96, v. 2, p., 1996.

\_\_\_\_\_. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In \_\_\_\_\_ (org.) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In SAWAIA, B. (org.) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 16-26.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

---

Recebido em 03/04/2003  
Reformulado em 17/09/2003  
Aceito em 22/09/2003

