



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – FADIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS



ALBERT VINICIUS ICASATTI

**DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PAÍSES MEMBROS DO
MERCOSUL**

DOURADOS/MS

2019

ALBERT VINICIUS ICASATTI

**DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PAÍSES MEMBROS DO
MERCOSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da UFGD, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

**DOURADOS/MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

I15d Icasatti, Albert Vinicius

Direito à Educação Inclusiva nos Países Membros do MERCOSUL [recurso eletrônico] / Albert Vinicius Icasatti. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Washington Cesar Shoiti Nozu.

Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Direito à Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Especial. 4. Diversidade. I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Título.

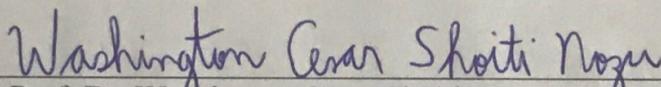
Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

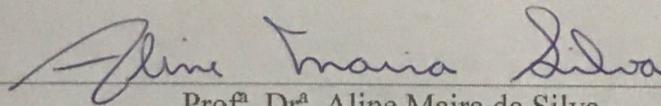
ALBERT VINICIUS ICASATTI

**DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PAÍSES MEMBROS DO
MERCOSUL**

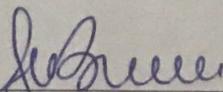
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof.^a. Dr.^a. Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Prof.^a. Dr.^a. Adriana Kirchof de Brum
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 15 de abril de 2019.

DEDICATÓRIA

Não tenho como não dedicar este trabalho aos meus medos, ao sentimento reiterado de fracasso que me acompanhou em toda a trajetória acadêmica, à subestimação de capacidade, inúmeras vezes questionadas por mim mesmo. A todas essas ridículas sensações que nos paralisam e, muitas vezes, nos impedem de prosseguir, o dedico, como símbolo de resistência e resiliência. Dedico ainda àqueles por quem ingressei no programa, os marginalizados, os excluídos. Foi pensando neles, na falta de oportunidades que os assola, assim como no privilégio que me alcança de poder sentar em um banco universitário, que prossegui. Minha ânsia foi alimentada pela possibilidade de um dia ser instrumento de mudança na vida dos mais necessitados, na expectativa de que o meu trabalho possa nutrir a esperança deles de desfrutarem um futuro mais digno.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que mais pude aperfeiçoar nesses dois anos de programa de mestrado. Voltando meus olhares à trajetória que iniciei no dia 06 de março de 2018, vejo com clareza o apoio, imprescindível, que recebi de pessoas maravilhosas e que, muitas vezes sem saber, me deram o suporte necessário para a obtenção do título de mestre.

Socorri-me inúmeras vezes a Deus, responsável por reascender a esperança quando minhas forças pareciam estar próximas do esgotamento. Ele possibilitou que eu permanecesse saudável e nunca deixou de soprar em meus ouvidos a inspiração que resistia em aparecer.

Em regra, eu iniciaria agradecendo aos meus pais, no entanto, optarei por agradecer aquele que fez às vezes de pai, professor, amigo e, também, de orientador. Agradeço pela dedicação, pelo esforço em fazer com que eu desse o meu melhor para realizar um trabalho bem feito. Mérito todo seu. É uma honra tê-lo como orientador!

Agradeço aos meus pais pelos olhos confiantes, pelos joelhos dobrados, pela manifesta admiração a cada pequena conquista. Por serem parte de mim, dividindo as alegrias, tristezas, sucessos e fracassos.

E como prosseguir sem amor, sem companheirismo, sem felicidade, sem afago? Posso, com muita felicidade, dizer que nada disso me faltou. Fabiano segurou com firmeza e paciência minhas duas mãos, e delas não quero mais soltar.

Como não morava em Dourados, durante dois anos precisei viajar para assistir as aulas, me reunir com meu orientador e para participar de todas as atividades do programa, sendo sempre recebido, com muito amor e carinho, por uma família extremamente atenciosa e benevolente. Tatiane, Calixto e Isabela, são meus primos e os responsáveis por tornarem minha trajetória menos espinhosa. Neles sempre encontrei amparo, segurança, amor e carinho. Os amo.

Dos diferentes gestos que me atingiram nesse percurso, a generosidade foi abundante. Minha primeira e eterna chefe, pesso que se tornou uma grande amiga, Dr^a. Juliane de Assis e Silva Holmes Lins, que não leva a nobreza apenas no nome, permitiu que eu frequentasse os créditos obrigatórios, na maioria das vezes em horário de trabalho. Do mesmo modo, a Dr^a. Sara Zam, com sua doçura, simpatia e simplicidade, dividiu-me com o trabalho e os estudos. Ambas apoiaram um projeto pessoal confiando em meu sucesso profissional, o que jamais esquecerei.

Agradeço aos meus amigos Julia e Bruno, por dividirem comigo o fardo que é escrever uma dissertação. Ouvimos uns aos outros, aliviando as incertezas com doses diárias de piadas e frases de incentivos. Meus queridos amigos, com quem tive a oportunidade de trabalhar, Raysa, João Victor, Lara e João Paulo, agradeço por tanto me ensinarem e, principalmente, por me permitirem transmitir um pouco do que aprendi a vocês.

Um agradecimento especial ao professor Arthur, que se fez presente sempre que solicitei ajuda. Que, sem ter qualquer obrigação, colaborou tanto com a minha admissão como com o meu egresso no programa. O admiro por fazer da maestria algo muito além do que uma profissão.

Não me esqueceria de incluir em meus agradecimentos a querida Professora Dr^a. Kellcia Rezende Souza, por ter disponibilizado seu precioso tempo, lançando seus criteriosos olhos sobre o projeto dessa dissertação e tecido críticas para uma boa construção do objetivo proposto.

Meus agradecimentos se estendem à Professora Dr^a. Nathália Soares, pessoa de extrema competência, responsável pela elaboração do requintado mapa do MERCOSUL que integra o corpo desta dissertação.

Agradeço, ainda, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), por me possibilitar a troca de experiência tão importante e enriquecedora para a trajetória de um jovem e inexperiente pesquisador, como o que escreve estes agradecimentos.

Por fim, agradeço às Professoras Dr^a. Aline Maira da Silva, Dr^a. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi e Dr^a. Adriana Kirchof de Brum, por terem lapidado este trabalho, fazendo-o com delicadeza e com olhares atentos, utilizando sugestões deveras especiais.

Muito Obrigado!

Precisamos resolver nossos monstros secretos,
nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta.
Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação,
o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros,
vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência.
Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la, criticá-la, usá-la.

Michel Foucault

RESUMO

Este trabalho se insere no conjunto de estudos que se debruçam sobre o direito à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Diante dos atributos e importância, histórica e discursivamente conferida à educação, iniciou-se, a partir da década de 1990, uma movimentação mundial, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denominada “educação para todos”, visando expandir o acesso e qualidade deste direito. No bojo desse empreendimento, a educação inclusiva passou a ser conclamada para promover o acesso e a permanência nas escolas de populações marginalizadas. Nesse sentido, esta dissertação tem por objetivo analisar os modos pelos quais o discurso do direito à educação dos sujeitos com necessidades educacionais específicas tem circulado nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e na documentação político-normativa dos Estados Membros deste bloco econômico. Como objetivos específicos, tem-se: a) compreender a emergência do discurso da educação inclusiva enquanto um direito humano, tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; b) identificar e descrever como a educação inclusiva é compreendida e apresentada nos documentos produzidos pelo Setor Educacional do MERCOSUL; e c) problematizar os discursos sobre a educação especial que circulam nas Constituições Federais e leis específicas sobre educação dos países membros do MERCOSUL, de modo a destacar os sujeitos considerados com necessidades educacionais específicas e os espaços-tempos definidos para sua escolarização e para a prestação de serviços especializados. Para a condução do caminho investigativo, o trabalho buscou construir-se por meio do método arqueológico, orientado pelo filósofo francês Michel Foucault. Quanto à tipologia, trata-se de uma investigação que fez uso de fontes escritas documentais e bibliográficas, que foram devidamente selecionadas, lidas e fichadas. O tratamento dos dados procurou aproximar-se da análise do discurso de inspiração foucaultiana, tendo como foco os sujeitos, os espaços e os tempos da educação especial nos países membros do MERCOSUL. Conclui-se que a educação inclusiva, considerada um princípio que visa a educação de todos, passa por reconstruções discursivas, adotando com afinco o Setor Educacional do MERCOSUL, na contemporaneidade, o enunciado da diversidade de necessidades educacionais específicas aliado ao do desenvolvimento econômico para o indivíduo e a sociedade, incentivando a ampliação do acesso à educação e melhoria da qualidade de ensino. Os países que integram o bloco compartilham do mesmo caminho deste e adotam a perspectiva inclusiva na educação de pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais. No entanto, embora tenham certa aproximação por adotarem uma perspectiva inclusiva, observa-se que se distanciam quanto aos sujeitos da educação especial, uma vez que estes variam a depender de cada país analisado. Em alguns países os sujeitos são bem delimitados, adstritos às pessoas com deficiência, em outros o público é mais abrangente, indefinido. Nota-se também, entre os países, uma heterogeneidade legislativa no que toca aos espaços e os tempos da educação especial, entretanto a legislação, neste ponto, é marcada por omissão, haja vista que ou não apontaram esses aspectos na lei ou o fizeram de forma genérica e superficial.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Inclusiva. Educação Especial. Diversidade.

ABSTRACT

This work is part of a series of studies on the right to education enshrined in the Universal Declaration of Human Rights of 1948. Faced with the attributes and importance historically and discursively conferred on education, from the 1990s, a worldwide movement, promoted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), called "education for all", aimed at expanding the access and quality of this right. At the heart of this venture, inclusive education has been called upon to promote access to and permanence in schools of marginalized populations, including those with specific educational needs. In this sense, this dissertation aims to analyze the ways in which the discourse of the right to education of subjects with specific educational needs has circulated in the Action Plans of the Education Sector of the Common Market of the South (MERCOSUR) and in the political and normative documentation of the States Members of this economic bloc. The specific objectives are: a) to understand the emergence of the discourse of inclusive education as a human right, starting with the Universal Declaration of Human Rights of 1948; b) identify and describe how inclusive education is understood and presented in the documents produced by the MERCOSUR Educational Sector; and (c) to problematize the discourses on special education circulated in the Federal Constitutions and specific laws on education of the MERCOSUR member countries, in order to highlight the subjects considered with specific educational needs and the defined space-times for their schooling and for the provision of specialized services. For the conduction of the investigative path, the work sought to be built through the archaeological method, guided by the French philosopher Michel Foucault. As for the typology, it is an investigation that made use of documented and bibliographical sources that were duly selected, read and signed. The data treatment sought to approach the Foucaultian-inspired discourse analysis, focusing on subjects, spaces and times of special education in MERCOSUR member countries. It is concluded that inclusive education, considered as a principle that aims at the education of all, goes through discursive reconstructions, adopting with diligence the MERCOSUR Educational Sector, in the contemporaneity, the statement of the diversity of specific educational needs coupled with the economic development for the individual and society, encouraging the expansion of access to education and improving the quality of education. The countries that make up the bloc share the same path as the bloc and adopt an inclusive perspective in the education of people with disabilities and people with educational needs. However, although they have a certain approximation by adopting an inclusive perspective, it is observed that they distance themselves from the subjects of special education, since these vary depending on each country analyzed. In some countries the subjects are well delimited, attached to people with disabilities, in others the public is more comprehensive, indefinite. There is also a heterogeneity of legislation among the countries regarding special education spaces and times. However, the legislation on this point is marked by omission, given that they did not point these aspects to the law or did it generic and superficial form.

Keywords: Right to Education. Inclusive education. Special education. Diversity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ALADI - Associação Latino Americana de Integração
ALALC - Associação Latino Americana para o Livre Comércio
BM - Banco Mundial
CCM - Comissão de Comércio do Mercosul
CCR - Comitê Coordenador Regional
CMC - Conselho do Mercado Comum
CPC - Comissão Parlamentar Conjunta
CRC EB - Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica
CRC ES - Comissão Regional Coordenadora da Educação Superior
CRC FD - Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EE – Educação Especial
EI – Educação Inclusiva
FCES - Foro Consultivo Econômico-Social
FMI - Fundo Monetário Internacional
GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GMC - Grupo Mercado Comum
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
OEA - Organização dos Estados Americanos
ONU - Organização das Nações Unidas
PMM - Programa de Mobilidade Mercosul
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGFDH - Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos
RME - Reunião de Ministros de Educação
SAM - Secretaria Administrativa do Mercosul
SEM - Setor Educacional do Mercosul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UNCuyo - Universidad Nacional del Cuyo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. MERCOSUL: países membros e associados	52
Figura 2. Organização do Setor Educacional do MERCOSUL.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. <i>Corpus</i> documental da pesquisa	24
Quadro 2. Sujeitos, Espaços e Tempos da Educação Especial nos Países do MERCOSUL .	110

SUMÁRIO

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	13
CAPÍTULO 1. EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
1.1. Reconhecimento da Educação como um Direito Humano	27
1.2. Movimentos Globais de Educação Inclusiva.....	32
1.3. Inclusão Escolar: práticas de governamentalidade e de normalização.....	38
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MERCOSUL	50
2.1. MERCOSUL: criação, estrutura e destinação	50
2.2. Setor Educacional do MERCOSUL (SEM): organização e funcionamento	53
2.3. Educação Inclusiva nos Planos de Ação do SEM	56
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL.....	69
3.1. Abordagem Político-Normativa da Educação Especial nos Países Membros do MERCOSUL	69
3.1.1. <i>Argentina</i>	70
3.1.2. <i>Brasil</i>	80
3.1.3. <i>Paraguai</i>	88
3.1.4. <i>Uruguai</i>	95
3.1.5. <i>Venezuela</i>	101
3.2. Sujeitos, Espaços e Tempos da Educação Especial nos Países Membros do MERCOSUL	109
3.2.1. <i>Sujeitos da Educação Especial</i>	110
3.2.2. <i>Espaços e Tempos da Educação Especial</i>	115
ASPECTOS CONCLUSIVOS.....	122
REFERÊNCIAS	126

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A presente pesquisa insere-se no campo do direito à educação. Considerando que a temática é complexa e comporta variadas possibilidades de desdobramentos, foi necessário afunilar o campo de investigação, motivo pelo qual, este trabalho incorpora-se às discussões que visam garantir a educação a todos, com ênfase na perspectiva inclusiva.

Sendo assim, o direito à educação inclusiva é o objeto do presente estudo, integrando e complementando o arcabouço teórico-científico relacionado à produção do conhecimento na área. A inclusão educacional passa a ser adotada como estratégia governamental com a finalidade de enfrentar as discriminações negativas, compreendidas como aquelas que diferenciam as pessoas, estigmatizando-as sob a marca da inferioridade e/ou subalternidade (LOPES; FABRIS, 2013).

No desenvolvimento desta pesquisa, a educação será abordada como um direito humano fundamental e a educação inclusiva como um princípio norteador de políticas e práticas de governamentalidade elaboradas e aplicadas pelo Estado para a condução de populações alijadas, historicamente, do processo de escolarização.

A educação ganhou reconhecimento e proteção no ordenamento jurídico internacional como um direito inerente ao ser humano, após ser admitido como essencial para seu desenvolvimento, bem como da sociedade no qual está inserido. A positivação do direito à educação, ainda que represente significativo avanço no que se refere à garantia, não tem se revelado suficiente para efetivá-la, quando observada da perspectiva da educação formal, revelando, na prática, um cenário problemático e insatisfatório (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Na busca de soluções para o impasse foram e continuam sendo realizadas diversas conferências internacionais, assim como foram elaborados documentos, em especial no decorrer da década de 1990, que consagraram a proposta da educação inclusiva, no intuito de garantir que todas as pessoas, sem distinção, possam ter acesso, permanência, e aprendizagem na escola (GLAT; PLETSCHE, 2011). Tais documentos estabelecem ações para esmorecer barreiras físicas, sociais, culturais, históricas, dentre tantas outras, que são ferramentas da ainda existente exclusão social e escolar de determinados grupos.

Rodrigues (2006) critica a banalização do termo “inclusão”, ressaltando que seu uso tem sido feito de forma indiscriminada no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, saúde, educação, etc. Para o autor:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão, (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas, e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301).

Sob o enfoque dessa temática, a pesquisa se desenvolverá de modo a analisar a emergência do discurso da educação inclusiva e sua circulação no domínio do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, criado no final da década de 1980 como uma iniciativa de integração regional da América Latina (MERCOSUL, 2018), bem como as propostas de escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas expressas na legislação interna de seus países-membros. Nesse movimento, busca-se problematizar os achados como aspectos derivados das relações de saber-poder, a partir de algumas teorizações de Michel Foucault.

No presente estudo, não se tomam os conceitos de educação inclusiva e educação especial como sinônimos, ainda que estes apresentem relações entre si. A educação inclusiva compreende um princípio voltada à construção de uma escola que possibilite o acesso e a permanência de todos, com respostas às necessidades educacionais dos alunos e com remoção das barreiras relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, não apenas daqueles com deficiência (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017). Por seu turno, a educação especial é um campo do conhecimento teórico e prático que visa a promoção da aprendizagem, desenvolvimento e autonomia dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Assim, a educação inclusiva lida com necessidades educacionais especiais, que não se restringem à deficiência. A expressão “necessidades educacionais especiais” é utilizada para definir dificuldades acentuadas que alguns estudantes apresentam durante o processo de aprendizagem e formação que, se relegadas, podem comprometer o direito à educação desses alunos. Podem estar relacionadas a uma causa orgânica específica ou vinculadas a condições, disfunções, limitações, abrangendo aqueles que apresentam dificuldades de comunicação ou altas habilidades/superdotação (DUK, 2006; BUENO, 2008).

Nessa direção, discutir o direito à educação inclusiva tem por pressuposto discutir a garantia do direito à educação a toda e qualquer pessoa, o que representa a oportunidade de aprendizado àqueles situados de modo marginal à sociedade, que vivem experiências de exclusão decorrente de preconceito em razão da deficiência, origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Ainda, destaca-se a existência de diferentes compreensões sobre o que vem a ser “educação inclusiva” (AINSCOW, 2009). Além disso, Bueno (2008) ao realizar o balanceamento de teses e dissertações que se dedicaram ao estudo da “inclusão escolar” e “educação inclusiva” observou que entres os trabalhos havia uma indefinição conceitual, ou ainda, uma não distinção entre seus significados. A esse respeito pontua o autor que as expressões não compartilham da mesma definição “na medida em que inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

O autor destaca a existência de ambiguidades e imprecisões sobre o conceito e o público-alvo da educação inclusiva e educação especial, ocasionadas por alterações intencionais e deliberadas nas traduções da Declaração de Salamanca de 1994, situação que reflete na produção acadêmica brasileira (BUENO, 2008).

Nessa direção, importa a esta pesquisa os sentidos dados à educação inclusiva em documentos do MERCOSUL e, particularmente, à escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas nas legislações de seus países membros.

Caminhos para Construção do Objeto de Pesquisa

Não foi do acaso que a vontade de desenvolver uma pesquisa sobre o tema do direito à educação inclusiva no MERCOSUL surgiu. Pelo contrário, a afeição pelo tema foi reflexo da minha trajetória profissional e acadêmica até o início do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH), nível de Mestrado, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O fato de ter vivido desde tenra idade numa região de fronteira, qual seja a do Brasil com o Paraguai, mais especificamente na cidade de Ponta Porã/MS, cujos limites se deparam com a cidade de Pedro Juan Caballero/PY, colaborou pelo despertar do encanto pela educação no MERCOSUL. Isso porque no ambiente escolar dessa região é bastante comum o convívio com alunos de nacionalidade paraguaia que, literalmente, saem de seus países, cruzando a linha fronteira todos os dias, para encarar a realidade escolar brasileira, sem que tenham pleno domínio da língua portuguesa, lutando para o alcance do direito à educação.

Além disso, ser filho, sobrinho e primo de professores, me permitiu observar com maior proximidade os problemas educacionais encarados nas escolas, sob a ótica dos professores,

situação que me trouxe inquietude diante de dilemas como a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas salas regulares de ensino, educação de jovens e adultos, educação de indígenas, dentre outras questões de cunho inclusivo.

Durante a minha graduação no curso de Direito, também realizada na UFGD, houve uma aproximação acadêmica e científica ligada às políticas públicas e questões sociais, quando então foram realizados estudos que culminaram na elaboração de artigos científicos. Nessa fase de formação intelectual, especificamente no ano de 2012, me inscrevi em um processo seletivo oferecido pela UFGD para participar do Programa de Mobilidade MERCOSUL (PMM), projeto do Setor Educativo do MERCOSUL, resultado de um convênio entre o MERCOSUL e a União Europeia. Uma vez aprovado vivi a experiência de morar na Argentina, país onde fui admitido pelo período de seis meses (julho a dezembro de 2012), cuja cultura, conceitos, pessoas e características são bastante diferentes de onde estavam estabelecidas minhas raízes, me provocaram, ainda que indiretamente, para o tema da educação inclusiva.

Por meio do Programa de Mobilidade MERCOSUL, matriculei-me na Universidad Nacional del Cuyo (UNCuyo) para cursar, dentre outras matérias, a de Direitos Humanos, quando houve um estreitamento na minha relação com os temas relacionados à exclusão social que os grupos denominados vulneráveis encaram, inclusive naqueles que se referem ao desrespeito e violação do direito à educação.

A partir daí o interesse no estudo das ações do Estado em prol dos governados se fortaleceu. O convite para integrar o quadro de assessores da Defensoria Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2015, na qual ainda exerço minhas atribuições legal decorrentes do cargo que ocupo, possibilitou aumento de bagagem teórico e prática no campo dos direitos humanos, difusos e coletivos.

O ingresso no Mestrado do PPGFDH da UFGD, em 2017, e, conseqüentemente, os estudos proporcionados pelos créditos obrigatórios e optativos foram determinantes para o aprimoramento intelectual e escolha do tema de pesquisa proposto. Após diálogos e discussões realizadas com meu orientador, colocando-se em pauta questões de ordem pessoal e acadêmicas, estabeleceu-se o tema e o campo de investigação. Assim, escolheu-se, dentre o vasto campo do direito humano à educação, a pesquisa sobre o direito à educação inclusiva, apresentada pelo movimento de “educação para todos”, disseminado a partir da década de 1990.

Nesse processo, esta investigação foi gestada no bojo do Projeto de Pesquisa “Direito à Educação Básica nos Países Membros do Mercosul”, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Kellcia Rezende Souza, afunilando o desdobramento para uma área ainda pouco estudada, qual seja a da educação inclusiva no referido bloco. Além disso, a eleição do tema vai ao encontro da

atenção às discussões fronteiriças e relacionadas aos direitos humanos no âmbito do MERCOSUL – um dos focos do PPGFDH.

A escolha foi estratégica uma vez que aliou a importância da pesquisa com as ferramentas de que eu dispunha para viabilizar e facilitar os estudos e busca de dados e material documental para fundamentar e fortalecer o trabalho. Isso porque, além da compreensão do idioma estrangeiro espanhol, o que facilita a leitura e interpretação de documentos produzidos nos países do MERCOSUL, o acesso a eles também fica mais facilitado.

Não se pode deixar de lado que a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados, liderado pela Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva e pelo Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, o diálogo entre os seus membros, as contribuições coletivas obtidas nos encontros e os estudos, discussões e apresentações realizadas neste grupo, fornecem importante aparato teórico-metodológico para construção da pesquisa, auxiliando na interpretação dos dados obtidos nos documentos analisados e na apresentação dos resultados.

A importância do desenvolvimento desta pesquisa decorre da escassa produção científica sobre o direito à educação nos países membros do MERCOSUL. Logo, considerando que o foco do presente trabalho incide sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, menor ainda é o número dos estudos. Ademais, considerando a finalidade do grupo de promover união cultural e consolidar laços identitários entre seus membros, trabalho realizado primordialmente por meio de seu Setor Educacional, a pesquisa e seus resultados são relevantes para a elaboração de novas estratégias adotadas pelos governos aliados.

Os reflexos econômicos decorrentes do investimento na educação regional também são observados pela organização, razão pela qual o estudo pode contribuir de maneira significativa para seus integrantes na gestão de políticas públicas que os beneficiem.

Para aprofundar o conhecimento produzido sobre o direito à educação especial com viés inclusivo, empreendeu-se uma revisão de teses e dissertações que dialogam com o tema, o que permitiu a visualização de pontos de aproximação e distanciamento entre as produções e este estudo. Para tanto foram eleitas as teses de Souza (2017) e Bondezan (2012), bem como as dissertações de Raimundo (2017), Xerez (2015), Babinski (2010), Wilhelm (2010), Goés (2009), Mateus (2008) e Momma (2001).

Souza (2017) realizou estudo comparado sobre o direito à educação nos países membros do MERCOSUL, atentando-se e perscrutando as normas legais. No decorrer da atividade investigativa a pesquisadora apresentou como se deu o processo de construção histórica do direito à educação como um direito humano protegido internacional e uniformemente, bem

como problematizou as realidades encaradas por cada país e como isso interfere na garantia do direito à educação. O trabalho desenvolvido por esta pesquisadora se identifica com a que realizo, tendo em vista que a fonte documental, constituída pelas Constituições vigentes dos países que compõem o Mercosul, legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases e/ou legislação equivalente), os Planos de Ações do Setor Educacional do MERCOSUL, são as mesmas utilizadas no decorrer da pesquisa. Entretanto, ainda que estes documentos de análise sejam compartilhados, esta dissertação faz uso de outras fontes documentais, bem como focaliza um eixo particular de análise, qual seja: o direito à educação especial com caráter inclusivo.

Bondezan (2012), em tese intitulada “Educação Inclusiva em Região de Fronteira: Políticas e Práticas”, tratou da efetivação da educação inclusiva na região da tríplice fronteira compreendida por Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai), campo de pesquisa mais restrito. Apesar da afinidade entre seu trabalho com o que ora desenvolvemos, Bondezan (2012) utilizou referencial teórico, método e metodologia diversos. Uma das aproximações entre os trabalhos se encontra no processo analítico das legislações de cada país. No entanto, como ponto de distanciamento, ela desenvolveu pesquisa de campo para descrever como se opera a educação inclusiva na prática, voltando suas observações às pessoas com deficiência. Concluiu que os países estudados foram incentivados por agências multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial (BM), a inserirem em suas políticas públicas e legislações projetos relacionados à educação inclusiva e direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais. Contudo, verificaram uma discrepância entre a legislação e a prática, sustentando que a educação de pessoas com deficiência é obstaculizada por variados fatores, desde os estruturais aos pedagógicos.

Raimundo (2017) ressaltou em seu trabalho a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade e do sujeito em si, fazendo um estudo sobre os princípios constitucionais que dão sustentação às normas que estabelecem as diretrizes para a tutela de uma educação de qualidade. Ainda, relacionou a importância do respeito aos princípios da fraternidade, solidariedade e, conseqüentemente, da dignidade da pessoa humana com a construção de uma sociedade promissora. Abordou a educação inclusiva numa compreensão mais abrangente, ou seja, não limitada à educação de pessoas com deficiência, mas sim naquela que visa garantir a todos os cidadãos o acesso e permanência nas escolas e, que nestas, possam usufruir de um processo educativo qualificado, que permita a inserção integral na comunidade em que vive, esta cada vez mais globalizada.

Ao caminhar para as conclusões, Raimundo (2017) asseverou que, em que pese a existência de projetos, investimentos e métodos inovadores de avaliação do ensino ofertado pela rede pública e privada, que visam a excelência na educação, o alcance desse objetivo enfrenta obstáculos tendo em vista que tais ações têm sido desenvolvidas como políticas de governo, e não de Estado.

Xerez (2015) descreveu a correlação do direito constitucional à dignidade da pessoa humana com o direito à inclusão social para fundamentar que o acesso à educação sem observar as necessidades e limitações da pessoa com deficiência compromete seu desenvolvimento e, por sua vez, a sua qualidade como sujeito de direito. Ao final de sua pesquisa constatou que a escola precisa sofrer modificações, tanto no âmbito pedagógico como no estrutural, do modo a quebrar as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência atendendo suas particularidades para que, assim, possa garantir-se o acesso à educação de qualidade.

Em seu trabalho, Babinski (2010) analisou a extensão da proteção normativa dada à educação básica pelos países membros do MERCOSUL nos níveis constitucional, internacional e regional. Sua pesquisa foi, fundamentalmente, dogmática-jurídica, a qual abrangeu também os desdobramentos analítico-descritivo e normativo, razão pela qual optou por utilizar fontes primárias normativas socorrendo-se, para tanto, aos órgãos elaborados pelo Setor Educacional do Mercosul, às constituições nacionais e aos tratados internacionais. Ao final concluiu que há uma deficiência do Setor Educacional do MERCOSUL, que, ainda hoje, apesar de toda construção vislumbrada nas declarações internacionais, não conseguiu incrementar proteção normativa do direito à educação básica, pois suas atividades se resumem a uma compilação de dados estatísticos.

Wilhelm (2010) propôs um estudo comparado entre as políticas de educação especial no Brasil e na Venezuela, adotando como ponto de partida para suas análises o neoliberalismo. O objetivo de seu trabalho foi explicar as aproximações e distanciamentos na trajetória histórica da educação especial nos dois países, articulando-as com as reformas educacionais ocorridas. A pesquisadora abordou as práticas adotadas pelos países analisados que marcaram a construção da educação especial nos moldes em que se apresentava no ano de 2010. O trabalho comparativo feito por Wilhelm fornece elementos relevantes sobre o Brasil e, sobretudo, sobre a Venezuela, uma vez que apresenta a perspectiva dada por estes Estados à educação especial. Destaca-se que a autora também fez análise dos marcos legais que sustentam a educação especial nestes países, o que a aproxima do trabalho que desenvolvemos.

Góes (2009) trabalhou debruçado no tema da educação especial. O objetivo de seu trabalho foi analisar como se configurou o direito à educação especial no Brasil, estabelecendo,

para o desenvolvimento da pesquisa, o período compreendido entre os anos de 1974 e 2008. Utilizou como fonte de dados documentos importantes produzidos no período acima mencionado especificamente sobre políticas públicas para a educação especial. Por meio de suas análises, o pesquisador pode concluir que a presença de indefinição sobre o campo em que a educação especial atua faz com que políticas setoriais sejam mantidas a questões inerentes que deveriam ser abarcadas por políticas educacionais globais. Aduz ainda que a universalização de acesso do público-alvo da educação especial a esta modalidade de ensino não foi atingida, sendo a realidade distante desse objetivo e que o atendimento prestado por instituições privadas, ainda que relevantes para o processo de escolarização dos alunos abrangidos pela educação especial, não revelam compromisso do Estado na seara do direito à educação especial.

Mateus (2008) investigou como o MERCOSUL contribui para a efetividade do direito à educação básica. No decorrer do seu trabalho analisou o comprometimento dos estados signatários do Tratado de Assunção com a garantia de tal direito, estudando, para tanto, as legislações de tais países e dados obtidos junto aos órgãos oficiais e organizações internacionais. Referido estudo se aproxima da pesquisa que desenvolvo no que toca à elucidação do direito à educação como um direito humano e fundamental, vez que devidamente garantido na Constituição Federal, no entanto, distancia-se dele pelo fato de não adentrar no aspecto da educação inclusiva/especial. Ao final, conclui que, por não regulamentar o direito à educação, o MERCOSUL deixou de atender aos objetivos propostas pelo Tratado que o fundou. Salaria também que o bloco possui pequenos mecanismos que visam o fortalecimento da educação, em especial por meio dos fundos que são disponibilizados aos Estados que apresentem projetos, mas que somente reforçam as políticas educacionais dos países membros.

Por fim, a dissertação elaborada por Momma (2001) teve como objeto de estudo o Tratado de Assunção e seus desdobramentos para o setor educacional. Seu trabalho buscou compreender qual a atenção destinada à educação, destacando a oferta do ensino fundamental, pelo processo de integração regional estabelecido pelos países do cone sul, MERCOSUL. No decorrer do texto apresentou o cenário no qual o MERCOSUL se insere e os desafios que se colocam diante do movimento da globalização. Momma (2001) relata que o avanço na educação da região foi pequeno e considera que o motivo foi a falta de apropriação do papel político que o Setor Educacional possui dentro do processo de integração regional.

Neste momento faz-se a ressalva de que os resultados logrados com este estudo estão arraigados, sobretudo, na perspectiva brasileira, tendo em vista que os autores das teses e dissertações, como dos demais textos que compõe o arcabouço bibliográfico que discorrem

sobre o objeto de pesquisa, são predominantemente brasileiros. A necessária abordagem com base nas reflexões, nas produções bibliográficas e nas experiências destes países demandaria uma pesquisa autônoma, o que se pretende desenvolver em momento futuro.

Feitas essas considerações, depreende-se que esta dissertação tem relevância na busca de conhecimento científico-acadêmico sobre a educação especial com orientação inclusiva no MERCOSUL, complementando não apenas a produção do GEPEI, do qual este pesquisador e seu orientador fazem parte, mas também os estudos de estratégias realizados pelo Setor Educacional do MERCOSUL, beneficiando-se, via de consequência, toda a comunidade que pertence ao bloco.

Para isso será observado o comportamento legislativo dos países integrantes do MERCOSUL e o papel dado, por eles, à educação inclusiva como orientação às estratégias arraigadas na garantia do direito humano à educação a todos que a ela quiserem aceder, com foco no público-alvo da educação especial. Com isso formula-se o problema de pesquisa devidamente representado pelo seguinte questionamento: como a abordagem do direito à educação inclusiva e, mais particularmente, à educação especial, tem circulado discursivamente na documentação do MERCOSUL e de seus países membros?

Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral proposto consiste em analisar os modos pelos quais o discurso do direito à educação dos sujeitos com necessidades educacionais específicas tem circulado nos Planos de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL confeccionados após o ano de 2001 e na documentação político-normativa dos países que o integram na modalidade de membros relacionada à educação especial, composta pela Constituição, leis orgânicas e leis especiais sobre educação e educação para pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como documentos políticos que estabelecem diretrizes para a área.

O caminho para o alcance do objetivo geral exige a satisfação de objetivos específicos, quais sejam: a) compreender a emergência do discurso da educação inclusiva enquanto um direito humano, tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; b) identificar e descrever como a educação inclusiva é compreendida e apresentada nos documentos produzidos no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL; e c) problematizar os discursos sobre a educação especial que circulam na documentação político-normativa dos países membros do MERCOSUL, de modo a destacar os sujeitos considerados com

necessidades educacionais específicas e os espaços-tempos definidos para sua escolarização e para a prestação de serviços especializados.

Abordagem Teórico-Metodológica

Para o exercício da atividade proposta no presente trabalho buscou-se uma aproximação ao método arqueológico, criado pelo filósofo francês Michel Foucault. Tal método tem como escopo o estudo dos discursos, considerando sua historicidade, bem como a sua prática constitutiva de sujeitos e objetos (FOUCAULT, 2008a).

O que se deve ter em conta é que a análise do discurso, sob a perspectiva foucaultiana, atém-se aos acontecimentos a partir do princípio da descontinuidade, deixando de lado a tradição e o rastro, utilizados na elucidação de uma história contínua, para voltar a atenção aos fenômenos de ruptura, recorte e limite (FOUCAULT, 2008; FERNANDES, 2012).

A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhes convém (FOUCAULT, 2008a, p. 9-10).

Trata-se, portanto, de um método analítico que sugere proceder com a dinâmica de individualizar e descrever as formações discursivas, submetendo-as a um exercício de comparação, oposição, distinção e de relação com as práticas não discursivas nelas presentes (FOUCAULT, 2008a). O conceito de discurso construído por Foucault perpassa por três momentos, estes denominados domínios: a arqueologia, a genealogia e a ética. Em cada um desses momentos, o conceito de discurso foi cunhado de acordo com a sua relação com o sujeito, especificamente pelo modo de objetivação que transforma o ser humano em sujeito (CHRISTOFOLETTI, 2008).

Na arqueologia, o discurso foi tratado como um conjunto de enunciados produzidos, amparados e vinculados a uma formação discursiva comum (FOUCAULT, 2008). A objetivação do sujeito, neste domínio, é possibilitada pelos saberes científicos, sendo que no livro *A arqueologia do Saber* fica evidente que o centro de constituição/objetivação do sujeito é o saber (FERNANDES, 2014). Nos outros domínios mencionados (genealogia e ética), a

objetivação do sujeito passa a ser reconhecida pelas relações do sujeito com o poder, assim como pela forma como o ser humano torna-se sujeito por ele próprio (FOUCAULT, 2008a).

O enunciado, por sua vez, é conceituado como uma unidade elementar do discurso, que pode ser isolado e se relacionar com outros semelhantes a ele (FOUCAULT, 2008a). A esse respeito, importante transcrever o seguinte trecho retirado d'A *Arqueologia do Saber*:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008a, p. 31-32).

A partir do método foucaultiano propõe-se colocar as verdades postas e impostas em suspenso, de modo que possa interpelar os discursos questionando e confrontando-os com fatos históricos, rupturas, o contexto social em que foram produzidos e outros elementos aptos a estimular a reflexão. Fisher (2001, p. 198) orienta que

[...] para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.

Para Foucault, os fatos históricos fornecem elementos para compreender o processo de emergência dos discursos no tempo, por meio das relações de luta e poder que permeiam o cenário político e social em todas as estruturas/instituições da sociedade. Logo, o método arqueológico tem por finalidade precípua descrever e analisar as práticas discursivas, considerando o contexto em que foram produzidas e as relações de saber-poder nas quais o sujeito está envolvido.

O método arqueológico se coaduna com o tipo de pesquisa denominado documental, o qual foi eleito para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que fornece o aparato procedimental necessário para as problematizações a serem desenvolvidas. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental trabalha com fontes primárias, caracterizadas, neste

trabalho, como documentação indireta em virtude da forma como se dá o levantamento dos dados e de sua adstrição a documentos.

O *corpus* documental dessa pesquisa é constituído por:

- Planos de ação elaborados no âmbito do MERCOSUL, por meio do Setor Educacional, após o ano de 2001, quais sejam aqueles que tiveram vigência nos períodos de 2001-2005, 2006-2010, 2011-2015, bem como o vigente durante o desenvolvimento deste trabalho (2016-2020).
- Constituições Federais e leis dos países membros do MERCOSUL que dispõem sobre o sistema educativo geral, sua organização e diretrizes;
- documentos político-normativos dos países membros do MERCOSUL que tratam especificamente da educação especial.

Quadro 1. *Corpus* documental da pesquisa

Origem	Documento
Setor Educacional do MERCOSUL - SEM	- Plano de ação (2001-2005); - Plano de ação (2006-2010); - Plano de ação (2011-2015); - Plano de ação (2016-2020).
Argentina	- Constituição Nacional Argentina (Lei n. 24430/1853); - Lei de Educação Nacional (Lei n. 26.206/2006); - Resolução CFE n. 155/2011 (Dispõe sobre educação especial); - Resolução CFE n. 311/2016 (Dispõe sobre a titulação de estudantes com deficiência).
Brasil	- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/1996); - Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).
Paraguai	- Constituição da República do Paraguai de 1992; - Lei geral de educação (Lei n. 1.264/1998); - Lei de educação inclusiva (Lei n. 5.136/2013);
Uruguai	- Constituição da República de 1967; - Lei geral de educação (Lei n. 18.437/2008); - Lei sobre Proteção Integral das Pessoas com Deficiência (Lei n. 18.651/2010) - Protocolo de Atuação para Inclusão de Pessoas com Deficiência nos Centros Educativos (2017)
Venezuela	- Constituição da República Bolivariana da Venezuela de 1999; - Lei orgânica de educação (2009); - Resolução “Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Especiales y/o con Discapacidad” (2017)

Fonte: elaborado pelo autor (2019)

Assim, busca-se realizar uma análise crítica dos documentos produzidos no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, assim como da legislação interna de cada um de seus membros, observando, nesta tarefa, cinco dimensões: a) o contexto em que foram produzidos; b) o autor responsável por sua elaboração; c) a autenticidade e a confiabilidade do texto; d) a natureza do texto; e, por fim, e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2014).

Nesse caminhar, por meio de ferramenta de buscas, foram perscrutados nos documentos sob análise descritores que tivessem alguma relação com o tema, sendo eles: *educação, inclusão, inclusión, especial, discapacidad, deficiência, superdotação, autista, excepcional, disfunción, necesidades educacionais e necesidad*.

Dentre os diversos documentos elaborados no âmbito de cada país, o estudo se concentrou nas constituições, leis gerais sobre educação, leis específicas e/ou documentos políticos com orientações para a educação especial. Elaboramos, portanto, uma análise vertical destes documentos, partindo do mais abrangente para o mais específico.

Os documentos foram selecionados, lidos e devidamente fichados. Os dados foram organizados em tabelas, as quais foram preenchidas com recortes dos documentos estudados, com trechos pertinentes ao objeto de análise, qual seja o discurso da educação inclusiva.

Para o tratamento dos dados, o estudo buscará se aproximar da análise do discurso de inspiração foucaultiana, sobretudo com a ênfase de enunciados sobre o direito à educação inclusiva/especial que circulam no *corpus* delimitado. Particularmente, tomando que o discurso produz sujeitos e objetos (FOUCAULT, 2008a), atentar-se-á a dois eixos analíticos: o sujeito da educação especial e a previsão do tempo-espaço de atuação da educação especial.

Arranjo do Desenvolvimento do Estudo

O trabalho está organizado em três capítulos, que assumem o desafio de articular teoria-empíria em todo o processo de construção.

O primeiro capítulo, *Emergência do Discurso da Educação Inclusiva*, procura apresentar a educação como um direito humano e demonstrar como a perspectiva inclusiva ganhou espaço nesta seara do direito. Para tanto será elucidado o trânsito dos movimentos globais com a orientação “Educação para Todos e Inclusiva”, ressaltando-se as Declarações de Jomtien/1990, Salamanca/1994, Dakar/2000 e Incheon/2015. Para encerrar o capítulo será

analisado como a inclusão é compreendida como prática de governamentalidade, o que, por sua vez, exigirá o esclarecimento conceitual de governamentabilidade, poder disciplinar e biopolítica.

O segundo capítulo, *Educação Inclusiva no MERCOSUL*, abordará o bloco econômico em análise, com a elucidação sobre sua criação, países membros, objetivos e ações. A organização internacional formada pela Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela, assim como por outros países associados, representando um processo de integração regional é responsável pela produção de diversos documentos, cuja finalidade é alinhar seus membros a uma prática simétrica. Assim, propõe-se para o decorrer do segundo capítulo o estudo das diretrizes sobre educação de caráter inclusivo, recomendadas aos países membros e esboçadas nos planos de ação elaborados no bojo do Setor Educacional.

Por sua vez, o terceiro capítulo, *Educação Inclusiva: configurações da educação especial nos países membros do MERCOSUL*, atentando-se às relações políticas regionais e nacionais, enfatizará o direito à educação de estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto de cada país vinculado ao bloco econômico aludido. Assim, far-se-ão problematizações dos dados encontrados nos documentos político-normativos nacionais, de modo a provocar reflexões sobre os sujeitos e os tempos-espacos da educação especial em cada país membro do MERCOSUL.

Enfim, espera-se que o estudo contribua com a comunidade acadêmica para o avanço da produção do conhecimento entorno do direito à educação no âmbito do MERCOSUL, sobretudo dos alunos com necessidades educacionais específicas, historicamente excluídos do acesso e permanência nas escolas. Almeja-se, ainda, que a presente pesquisa possa ser útil para elaboração e gerenciamento de políticas públicas nas áreas de fronteira, onde são acentuados os problemas sociais relacionados à educação, haja vista a situação geoeconômica e social particular dessas regiões.

CAPÍTULO 1

EMERGÊNCIA DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo é destinado à contemplação do primeiro objetivo específico do trabalho, qual seja o de observar o fenômeno de emergência do discurso da educação inclusiva. Preliminarmente, é feita uma análise dos fundamentos para o reconhecimento da educação como um direito humano, tanto em uma perspectiva conceitual, como a partir de uma compreensão prática, qual seja aquela que decorre de sua previsão em documentos políticos normativos e internacionais que tutelam sua garantia. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é utilizada como ponto de partida dos análises propostas.

O capítulo apresenta como a perspectiva inclusiva vem se instituindo, em especial a partir da década de 1990, com a promulgação de Declarações sobre educação pela UNESCO. Nesta missão, os principais documentos que alicerçam as reflexões são as Declarações de Jomtiem (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015), todas correspondentes à expansão do direito à educação.

Foi exposto no decorrer do texto que a educação inclusiva, para além de seu significado principiológico, pode ser encarada como uma estratégia utilizada pelo Estado na administração de seus interesses, utilizando na persecução de seus objetivos poderes como o disciplinar e regulamentador, bem como técnicas de governo e governamentalidade denominadas por Michel Foucault como biopolítica, normação e normalização.

1.1. Reconhecimento da Educação como um Direito Humano

Cumprindo inicialmente apresentar a educação enquanto um direito humano, que tem sido reconhecido tanto em normas internacionais como nos ordenamentos jurídicos internos dos países ao redor do mundo (SOUZA; SCAFF, 2014; CURY, 2002). Andrade (2013) ressalta que há um “relativo consenso no marco jurídico de muitos países, principalmente daqueles que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU), de que a educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família”.

É certo que muitos direitos começaram a ser defendidos em tempos remotos. Os direitos humanos se manifestam a partir da ânsia de dar uma significação para o valor da pessoa humana e da necessidade de um ideal de liberdade que foi sendo constituído de geração em geração (ORLANDI, 2008). Entretanto, tem-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos

(DUDH), documento assinado pelas Nações Unidas em 1948, o marco inicial para a abordagem internacional dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação.

Schilling (2008) nos apresenta como o direito à educação é representado na DUDH. Mostra-nos que a própria Declaração, em vários momentos, explica a razão de ser/existir da educação. Demonstra que o direito à instrução, prevista no artigo 26¹, garante o exercício e gozo de outros direitos, citando como exemplo aquele previsto no artigo 27², assim como, permite o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promove o respeito à diversidade, o que se depreende do texto do próprio artigo 26.

Da leitura sistemática da DUDH, composta por trinta artigos, é possível notar que à educação é dada uma função fundamental, qual seja a de ser um instrumento para a efetivação de outros direitos humanos. Atribui-se à educação a capacidade de fazer com que as pessoas tenham conhecimento/consciência de que possuem direitos e também, por meio desse processo de instrução, possam ter discernimento sobre como e quais os procedimentos necessários para exigí-los.

Sob esse prisma, compreende-se o processo educativo como um instrumento de constituição da nossa condição humana, tendo-se em conta que, por meio dele é viabilizada apropriação e transferência de usos, valores, saberes, conhecimentos e práticas presentes nas relações sociais que se dão entre os seres humanos. Diante do que foi dito, o direito à educação passa a ser reconhecido, metaforicamente, como uma “chave” para diversas portas, ou seja, como um direito que dá acessibilidade a outros (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017).

Sacavino (2007) atribuiu exatamente este sentido ao direito à educação, conceituando-o como um direito garantidor e ressaltando que o desprezo ou desrespeito à sua efetivação revela, ao mesmo tempo, a negação de outros direitos e a continuidade da pobreza. Schilling (2008) compartilha da mesma ideia, tratando o direito humano à educação como fundamental para a realização de uma série de direitos.

Essa compreensão decorre inclusive pelo que ficou consignado no preâmbulo da DUDH, vejamos:

¹ Artigo XXVI - Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

² Artigo XXVII - 1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios. 2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Assim, denota-se que o documento de 1948 deposita na educação a esperança para a mudança do cenário social e político vivido na época. Cabe lembrar que a Declaração foi promulgada logo após o término da segunda guerra mundial, num contexto de crítica à barbárie produzida contra a pessoa humana, bem como da grave crise social, política e econômica que se instaurou em muitas nações ao redor do mundo.

A DUDH, no decorrer de seus trinta artigos, apresentou diversos direitos, aqueles que, naquele contexto, considerou serem básicos para a vida em sociedade e alcance da cidadania plena, estando entre eles, como se pode ver, o direito à instrução (DALLARI, 2004).

Além disso, desde a Revolução Francesa, a educação passou a fazer parte dos instrumentos utilizados pelo Estado de forma a proporcionar a “todos” as “mesmas oportunidades”, sendo este o ideal de um ensino público, reconhecendo-se a educação como pertencente à democracia (ORLANDI, 2007).

O discurso dos direitos humanos e da educação, como dispositivo ao qual os sujeitos devem lançar mão para usufruir da liberdade, pautada agora no princípio da dignidade da pessoa humana, ganha forma e se encorpa nos movimentos de luta por tais direitos.

Nas palavras de Orlandi (2007, p. 307):

Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho etc etc etc.

De outro vértice, cumpre destacar que o direito à educação é tido como direito humano somente pelo fato de estar inserido na DUDH, documento político, criado por representantes de origens variadas e provenientes de todas as regiões do mundo. Foi proclamada no dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas e tinha como objetivo estabelecer um ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

Acrescenta-se que ela foi transformada em norma jurídica internacional por meio, principalmente, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigos

13 e 14), da Convenção sobre os Direitos da Criança (artigos 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13).

Pensar o direito à educação como um direito humano é, pois, compreendê-lo como um direito de todos os seres humanos, o que não comporta exceções ou relativizações. Assim, não se pode conceber sua extirpação de quem quer que seja, sendo que o divórcio proposital ou imprudente do sujeito à garantia prevista na Declaração representa uma violação à norma e, assim, de um direito elementar e fundamental da pessoa.

O discurso adotado sobre a educação, nestes documentos, é o de que ela contribui de forma significativa para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, servindo como instrumento que confere aos sujeitos poder para exercer a cidadania e qualificação para inserir-se tanto no campo social, como cultural e econômico.

Pelo que se pode extrair da DUDH, é dever do Estado satisfazer esse direito, ou seja, cabe a ele utilizar seus mecanismos para que a educação esteja ao alcance de seus cidadãos. O local onde o direito humano à educação para todos é realizado/operacionalizado foi denominado de instituição escolar, integralmente controlada pelo Estado (SCHILLING, 2008).

Dessa forma, considerando ser a escola o ponto de partida da educação formal e que esta é um direito humano, ela deve estar disponível a todos, sendo seu acesso devidamente universalizado, para que todo aquele que a ela queria aceder não enfrente qualquer obstáculo. Entretanto, o acesso à instituição escolar tem um longo caminho a percorrer, uma vez que são diversas as dificuldades, de naturezas também bastante distintas, que ainda impossibilitam a universalização do acesso à escola.

Algumas questões simples podem ilustrar o que foi dito: todos os membros da população têm acesso ao ambiente escolar? Os interessados em se integrar ao contexto escolar encontram vagas disponíveis e conseguem efetuar matrícula na instituição escolar desejada? A escola fica próxima das comunidades, sem que a distância seja um problema?

Outro fator a ser observado na satisfação do direito à educação, enquanto um direito humano, diz respeito ao tempo de permanência do estudante no processo de aprendizagem. Os Estados precisam se comprometer não apenas com o acesso às instituições escolares, mas também devem caucionar a permanência necessária para a satisfação da metodologia e dos conteúdos propostos. No entanto, acesso e permanência são duas situações que, ainda hoje, não são atendidas de forma satisfatória, ainda que presentes ações governamentais de incentivo e apoio, como bolsas e auxílios.

Todavia, neste trabalho, a abordagem do direito à educação enquanto um direito humano não se restringe ao acesso à escola e à obrigatoriedade do Estado cumprir as formulações jurídicas sobre o acesso ao sistema escolar, pelo contrário, ela vai mais além, pois considera o processo educativo como um processo de humanização.

Andrade (2013) analisa a tensão entre a socialização e a humanização, para apresentar a educação como um processo subjetivação, a partir do qual o indivíduo se torna humano, partindo do pressuposto de que ele, diferentemente de outros animais, é inacabado e, portanto, tem necessidade de ser educado, como uma forma de adaptação ao mundo do qual faz parte. Nesse sentido, o autor ressalta que:

[...] só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo de socialização, que é, de fato, educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, nos tornamos humanos por um processo social o qual, segundo nossos princípios axiológicos, temos o direito fundamental de vivenciá-lo através de formas e instituições próprias. Daí, por exemplo, a obrigatoriedade jurídica de aceder a um sistema educacional. Diferente de outros animais que aprendem de dentro para fora – o que chamei de programação biológica –, por meio de respostas aos seus instintos, nós, os seres humanos, aprendemos de fora para dentro – o que chamei de ambientação cultural –, por meio dos processos educativos, no sentido amplo, em resposta a nossa condição de inacabados e chamados a ser mais juntos com outros humanos (ANDRADE, 2013, p. 23).

Há que se considerar que somos seres essencialmente sociais, vivemos em *polis*, dependemos do meio sociocultural que nos envolve contemporaneamente e estamos ligados em vários aspectos – políticos, sociais e culturais – às gerações anteriores. Por tal razão, aliado ao fato de que o humano não consegue crescer e se desenvolver somente com auxílio do instinto (como cães, gatos e outros animais), o conhecimento e processo educativo, para além do contexto da sala de aula, reflete uma adaptação da pessoa para que funcione em sociedade (ANDRADE, 2013).

Em numerosos documentos de caráter internacional, dentre os quais aqueles assinados por países da ONU e da Organização dos Estados Americanos (OEA), vislumbram-se normas que reconhecem e garantem o acesso à educação a seus cidadãos. É o que se verifica na já citada DUDH, de 1948, em seu artigo 26. O tema também é tratado pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, em seu artigo 13. Além disso, outras convenções sobre temas específicos como é o caso da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, artigo 28, e da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

de 2006, preveem o direito à educação como instrumento que assegura dignidade, autonomia e participação ativa na comunidade.

Fica fácil identificar, após todo o discorrido até aqui, que ao discurso da educação como um direito humano foi atribuído um tom salvacionista, considerado como uma solução para os problemas encarados pela população mundial. Porém, é possível, sob a ótica foucaultiana, encarar esse discurso sob outra perspectiva, devendo-se levar em conta, nessa análise, que o sujeito se constitui por meio do discurso, de relações entre poder e saber, do trânsito por instituições e regulações políticas.

Neste ponto do trabalho pretendemos apresentar autores que compreendem a educação sob outra perspectiva, cujas finalidades são diversas da ideia romântica de que ela é a solução para os problemas encarados pela sociedade. Seja como instrumento de dominação política e social ou ainda como mecanismo de produção de recursos humanos para o neoliberalismo/capitalismo.

Assim, chancela-se um olhar mais cético para essas expectativas libertadoras e progressistas depositadas nas Declarações Internacionais e nas Constituições dos países, especialmente quando a vida biológica, observada pela biopolítica, passa a integrar o funcionamento do poder. Assim, o que de natural haveria nos direitos humanos, se estes são produzidos com base nas necessidades do governmentamento, verificadas por meio de estatísticas, dessa gestão econômica da população?

1.2. Movimentos Globais de Educação Inclusiva

Visando atender o pressuposto da universalidade referendado na Declaração de 1948, houve um movimento internacional, promovido por meio da ONU, que trabalhou intensamente na produção de normas em defesa do direito à educação para todos.

Ao comentar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Souza (2017) menciona que a universalidade dos dispositivos deste documento é visualizada quando ele reconhece que “toda pessoa tem a capacidade de usufruir de direitos e liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”, o que será reiterado e ratificado por documentos posteriores.

À DUDH deu-se natureza jurídica e exigibilidade mediante a celebração do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais em 1966, momento em que seus

subscritores reconhecem que a liberdade do ser humano depende da criação de condições para que os direitos econômicos sociais e culturais sejam efetivamente usufruídos. Neste documento a característica da universalidade do direito aqui tratado foi mencionada no artigo 13, traduzindo-se pela expressão “é um direito de toda pessoa” e tem por finalidade o progresso da sociedade (ONU, 1966).

O pensamento comum que se tinha foi traduzido no Pacto, assinado em Nova York, compartilhando-se o discurso de que a educação assegura a liberdade e dignidade do ser humano e é responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Reconhece-se também sua potencialidade de qualificar as pessoas para que participem, de modo efetivo, numa sociedade livre, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais, étnicos ou religiosos.

Depreende-se que o direito à educação enquanto um direito humano foi constituído em um contexto de retomada da paz no mundo, ocasião em que a celebração do Pacto tinha como interesse auxiliar no encerramento dos confrontos bélicos, na prevenção da eclosão de novos enfrentamentos e no contorno das sequelas negativas evidenciadas na conjuntura do pós-segunda guerra, o que não significa que ele tenha sido capaz de evitar conflitos posteriores.

Em seguida sobrevieram duas importantes declarações, a saber: a) Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental (1971), e b) Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975). A primeira foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, no dia 20 de dezembro de 1971, sendo composta por apenas sete artigos, nos quais consta a previsão de que as pessoas com deficiência mental devem gozar os mesmos direitos que os demais seres humanos, dentre eles o da educação, permitindo-lhes o máximo desenvolvimento de suas habilidades, de modo que, assim, seu direito à segurança econômica e a uma vida digna sejam tutelados (ONU, 1971). A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes reforça integralmente sua antecessora, reiterando que às pessoas deficientes são assegurados os mesmos direitos conferidos aos demais cidadãos da mesma idade, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências (ONU, 1975).

São declarações específicas, direcionadas aos interesses de pessoas com deficiência, harmonizadas com a DUDH (1948). Ouso fazer a reflexão de que, apesar da DUDH ser um documento universal destinado a amparar todos os seres humanos, a celebração de acordos e proclamação de declarações voltadas a um público singular representa uma resistência às insistentes violações dos direitos já previstos, uma vez que como o direito à educação já é tido como um direito humano, universal, destinado a todos os seres humanos, seria, em tese, desnecessária a elaboração de novos instrumentos formais de proteção.

Assim, quando à pessoa com deficiência é garantido o acesso à escola e aos conteúdos curriculares com atenção e respeito às suas limitações, pode-se falar haver inclusão, fazendo-se a importante ressalva de que o público-alvo da educação inclusiva não se limita às pessoas com restrições físicas, mentais ou intelectuais.

A indicação de que o direito à educação é direito de todos, assim como a menção de que ele deve ser obrigatório, oferecido sem qualquer ônus e em igualdade de condições também se faz presente na Convenção Sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 20 de novembro de 1989 (ONU, 1989).

Não pairam dúvidas de que a sociedade é integrada por pessoas muito diferentes umas das outras, cada uma com sua peculiaridade, situação financeira, raça, etnia, gênero, religião, idade, deficiências, dentre outras inúmeras características que distinguem os seres humanos. Em alguns casos, a individualidade do sujeito se impõe como um obstáculo à fruição de alguns de seus direitos, a exemplo do direito à educação. A discriminação racial, a situação de miséria, a língua, dentre outras, são condições que podem afetá-lo diretamente.

Por esses motivos a Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) estabeleceu a necessidade de atendimento às necessidades particulares das crianças, exemplificando alguns casos, como crianças privadas do ambiente familiar, crianças com deficiência ou ainda aquelas que pertençam a alguma minoria étnica (ONU, 1989). Sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança, Souza (2017, p. 67-68) elucida que

O documento deixa claro que o direito à educação é sinônimo do direito das crianças às aprendizagens indispensáveis, ou seja, do desenvolvimento das dimensões da personalidade humana, mental, física, cultural, política e social. Logo, esse direito não está vinculado apenas ao interesse individual, mas sim, aos da sociedade.

Vimos até agora que a educação foi pensada como algo que todos devem ter acesso, não podendo escapar do alcance de quem quer que dela queira usufruir. Entretanto, constata-se que a realidade encarada em pleno século XXI, é cruel e revela que ainda há muitas pessoas (negros, pobres, idosos, presos, pessoas com deficiência) bem distantes dessa prerrogativa, embora constatados avanços, especialmente no aumento do número de matrículas escolares. Para tentar superar esse cenário negativo deu-se início à retórica da educação inclusiva, que foi defendida a propósito de descerrar os ferrolhos do preconceito.

A esse respeito Ainscow (2009) leciona que a inclusão se inicia com o pensamento de que a educação integra o rol de direitos humanos básicos, sendo, portanto, fundamento para uma sociedade justa e igualitária. Quando menciona os dados fornecidos pela UNESCO/2001,

a autora ressalta que em muitos países a abordagem da educação inclusiva está atrelada à atenção das crianças com deficiência e sua inserção na educação geral, porém esclarece que “internacionalmente é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes” (AINSCOW, 2009, p. 11).

O caminho trilhado até este ponto permite identificar que o discurso da inclusão emerge da ideia de exclusão social, ou seja, ante a demanda de inserir indivíduos marginalizados, distanciados e privados dos ambientes sociais. Logo, cabe ao Estado a elaboração e adoção de políticas públicas para encarar situações de exclusão (GARCIA, 2004; LOPES; VEIGA-NETO, 2007; NOZU, 2014).

Segundo Nozu (2014, p 139), “a inclusão compreende a abrangência, a inserção, a introdução de determinados elementos que se encontram fora do conjunto”. Sob essa perspectiva, na década de 1990, a Tailândia serviu de palco para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujos frutos dos debates produziram a conhecida Declaração de Jomtien – que estabeleceu compromissos mundiais com a finalidade precípua de garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, mais justa e humana, chamando a atenção dos Estados participantes, especialmente, para os elevados níveis registrados de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e, em razão disso, estabeleceu como meta a realização de profundas mudanças nos sistemas de ensino de modo a garantir o acesso e a permanência de todos na escola (SANTOS, 2015).

O documento reconhece não só a importância da educação para o progresso pessoal e social, mas reitera também seu aspecto de disponibilidade universalmente. Prevê em seu conteúdo a expansão de sua abrangência, a universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, garantia de ambiente adequado à aprendizagem, dentre outras formas de garantia (SANTOS, 2015).

Compõe o arcabouço de documentos que abordam o direito à educação como um direito de todos, fortalecendo-se nos anos seguintes a sua publicação o discurso da educação inclusiva. Discursos são produzidos, segundo Michel Foucault (2010), nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, sendo criados por grupos que defendem seus interesses, a exemplo dos políticos, professores, empresários, defensores dos direitos humanos, dentre outros. Na lição do autor, cada sociedade adota seu próprio regime de verdade, seguindo políticas que entendem serem as mais adequadas aos seus governados, fazendo-as funcionar com base nos discursos que acreditam ser verdadeiros (FOUCAULT, 2010).

Discursos que defendem o direito à educação e de qualquer outro direito correspondem a movimentos de resistência. Sujeitos socialmente excluídos passaram a se reunir e formar

grupos de agentes políticos que buscavam a garantia de seus direitos e a transformação da sociedade. Como exemplo, é possível mencionar o movimento das pessoas com deficiência que, no final dos anos 1970, provocaram uma mobilização nacional, na ânsia de serem protagonistas políticos.

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, apresenta um ideário de escola inclusiva, permeada no bojo da orientação política de “educação para todos” que se adotou a partir da década de 1990 (NOZU; BRUNO, 2015). A proposta da inclusão é pautada pelo seu aspecto ideológico, no entanto, possui um viés econômico, considerando a necessidade de incrementar o sistema de produção e consumo do sistema capitalista ao qual estamos submetidos, motivo pelo qual se pretende tornar a maior quantidade de pessoas possível capazes de integrar e participar deste sistema.

A Declaração apresenta fundamentos sobre educação inclusiva baseado no conceito de necessidades educacionais especiais, que inclui toda e qualquer criança com dificuldade de se favorecer com os serviços prestados na escola, independente do motivo. Para ilustrar a análise faz-se necessário transcrever um trecho da Declaração de Salamanca, o que se faz abaixo.

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

Pode-se observar que a norma está profundamente atrelada ao sentimento de solidariedade, fraternidade, assim como da igualdade. Como reflexo destes sentimentos a norma individualiza o aluno, pois ao mencionar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que “cabe à escola regular acomodá-las dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”, atribui a responsabilidade de identificar a dificuldade de cada um e se adequar

a ela, ao profissional da educação e à instituição escolar que o recebe (FREIRE, 2008; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

A “Educação para Todos”, proposta pela Declaração de Jomtien e por outros documentos elaborados sob o movimento educacional, social e político da inclusão, seguindo a orientação de agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização dos Estados Americanos (OEA), foi a solução discursiva apresentada para a transposição de exclusões sociais decorrentes de preconceitos e outras vulnerabilidades (NOZU, 2014).

Seis anos mais tarde, em Dakar, capital sul-africana, houve o encontro da Cúpula Mundial da Educação, onde foram discutidos os avanços obtidos no setor educacional e estabelecidas novas metas para o atendimento educacional em favor da sociedade. O evento ensejou o nascimento da Declaração de Dakar (2000). Seu texto representa uma convalidação da ideologia assentada na Declaração de Jomtien, proclamada dez anos antes, e que trouxe à comunidade mundial o estabelecimento da inclusão no contexto educacional. A declaração, elaborada já no século XXI, traça estratégias para tutelar os interesses de crianças, jovens, e adultos, com relação às necessidades básicas de ensino (UNESCO, 2000).

As ações que devem ser observadas e realizadas pelos países que firmaram a declaração apresentam-se por meio de verbos, quais sejam: assegurar, alcançar, eliminar, melhorar, implementar, angariar, monitorar, mobilizar, fortalecer, etc. Esses verbos, segundo a declaração em comento, devem servir à inclusão daquele socialmente excluído na comunidade escolar (UNESCO, 2000).

Desse modo, as crianças em circunstâncias difíceis, minorias étnicas, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada, devem ser beneficiados por políticas públicas que os alcancem. Note-se que o referido texto demonstra a insuficiência do acesso ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem, destacando a relevância de se assegurar qualidade do ensino para o fim desejado.

Isso porque, considera-se que a educação influi no desenvolvimento humano, em seu aspecto econômico e social razão pela qual foi adotada como mecanismo útil no combate à pobreza, uma vez que constatado pelo Banco Mundial como o responsável pelo aumento da produtividade dos hipossuficientes, da diminuição da taxa de natalidade e por bons índices com relação à área da saúde (GARCIA, 2010; LAPLANE, 2007).

Deve-se ressaltar que o paradigma inclusivo iniciado pela Declaração de Salamanca foi seguido fielmente pela Declaração de Dakar, o qual consagrou em seu texto o princípio da

universalização do direito à educação, proclamado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Em seu teor, manifestou expressamente a obrigação dos signatários de priorizar os esforços junto aos grupos vulneráveis que ainda se encontram divorciados do direito que consideram libertador.

Há menos de quatro anos, a Coreia do Sul sediou o Fórum Mundial de Educação, em Incheon. O evento foi berço da Declaração de Incheon (2015), aprovada no dia 21 de maio. O regulamento abordou o compromisso com a Educação 2030 e com a agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030, dando ênfase ao papel da educação como combustível e meio para a promoção do desenvolvimento social (UNESCO, 2015).

Como ato de continuação ao movimento inclusivo, visando a “Educação para Todos”, no cerne da Declaração de Incheon permanece viva a busca pela inserção social dos segregados (inclusão dos excluídos). Seu objetivo está centrado na promoção do desenvolvimento humano da sociedade, utilizando como ferramenta para tanto, a educação, subsidiando-se do discurso de que por meio dela é possível o gozo de uma vida digna e livre. Estabeleceu a inclusão e equidade “na e por meio da educação” como o alicerce que sustenta ensino capaz de transformar a sociedade, erradicando a pobreza, enfrentando a exclusão e marginalização social, assim como as disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.

Ante todo o arcabouço político-normativo ora exposto, e obviamente não esgotado haja vista existirem inúmeros outros diplomas e ações relevantes sobre o tema, é possível observar que a comunidade internacional buscou romper especialmente duas barreiras. A primeira se refere ao acesso efetivo a uma unidade de ensino, para tanto luta-se até hoje pela universalização do atendimento escolar.

A outra diz respeito à inclusão educacional de grupos vulneráveis e/ou marginalizados, historicamente alijados do acesso e permanência escolar. Nessa direção, é a própria instituição escolar que deve se adequar às condições destes grupos excluídos, de forma a atingir a finalidade maior que é garantir-lhes efetivamente o direito humano à educação.

1.3. Inclusão Escolar: práticas de governamentalidade e de normalização

Nas seções anteriores, o trabalho dedicou-se à apresentação dos discursos que formulam a compreensão do direito à educação como um direito denominado humano, bem como a

elucidar a emergência histórica da orientação inclusiva por meio dos movimentos políticos e jurídicos que protagonizaram o cenário mundial, a partir de meados da década de 1940.

A instauração de uma instituição educacional e a promoção da instrução dos sujeitos à luz da inclusão não nasceram de forma natural e espontânea, de simples demandas da sociedade por conhecimento ou, tão somente, em decorrência do pacto social, mas sim por uma grande movimentação estratégica do Estado, com finalidade de manter a sociedade sob seu domínio, utilizando esse aparato como ferramenta de poder (LOPES; FABRIS, 2013).

Para manter os sujeitos sob seu controle, o Estado utiliza subterfúgios para influenciar suas condutas, controlando a população por meio de regras e normas a serem seguidas, a pretexto do bem-estar e da ordem social. A esse processo dá-se o nome de governamentabilidade, ou seja, uma forma de agir sobre possibilidades de conduta dos outros (VEIGA-NETO, 2002; LOPES, FABRIS, 2013; SARDAGNA, 2013).

Antes, contudo, de pensar a inclusão como uma estratégia de governamentabilidade, portanto, como condução dos cidadãos a agirem conforme as normas impostas pelo governo, deve-se levar em conta seu potencial para minorar exclusões produzidas em cenários históricos passados decorrentes de atos discriminatórios suportados por fragmento da população, razão pela qual emergiu na forma de discurso e passou a ser tratada como política de governo.

Quando voltada para atender a igualdade e isonomia, a inclusão tem por alvo os sujeitos excluídos ou postos às margens da sociedade, coincidentemente aqueles que em razão de alguma característica pessoal (religião, raça, cor, sexo, sexualidade ou outras) sofreram discriminação negativa e, como consequência “não foram devidamente contemplados e escutados do lugar onde enunciam suas verdades e suas necessidades” (LOPES; VEIGA-NETO, 2011).

Percebe-se que a inclusão traz consigo um sentido de normalização dos indivíduos, uma vez que pretende diminuir as distâncias entre os incluídos dos excluídos e entre os normais dos anormais. A inclusão emergiu como imperativo de Estado e também como estratégia educacional.

Isso se deu porque a educação, considerada aparelho útil e necessário para a constituição do sujeito no processo de sua inserção social confere ao indivíduo seu lugar na sociedade, o qual atinge essa qualidade de membro após sua submissão às diretrizes estabelecidas pela sociedade e difundidas por meio de sistemas educativos. Percebe-se que o sujeito precisa ser educado, conhecer as regras, os limites e as permissões que o grupo lhe confere.

Assim, o distanciamento dos processos de aprendizagem pode, por consequência, tornar os indivíduos inaptos para condição de sujeitos cidadãos, os quais permanecem às margens da

vida em comunidade, situação possibilitada pela omissão do Estado. Foi exatamente o que aconteceu, e ainda acontece, com pessoas que sofrem discriminação negativa. O distanciamento dos bancos escolares e, por sua vez, do direito à educação é uma das consequências sombrias da discriminação.

Além disso, a exclusão causa considerável impacto financeiro e econômico no Estado, haja vista o desperdício de mão-de-obra produtiva, circunstância intrigante ao Estado, que prontamente estabeleceu a inclusão como um imperativo de governo. Esse status conferido à inclusão escolar deve-se ao fato de que ela representa uma alternativa econômica viável para os processos de normação e de normalização (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Estabelecer objetivos, estratégias e ações de subjetivação requer a realização de um cálculo de risco, por meio do qual se conhecem as condições de vida de cada indivíduo, possibilitando que problemas que não eram previstos tomem tamanha proporção, a ponto de tornarem-se incontroláveis pelo Estado (LOPES; RECH, 2013). Para Foucault, a biopolítica é o mecanismo para que se possa adentrar e conhecer a realidade que circunda os indivíduos e o Estado, trata-se, segundo o autor, de “racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças” (FOUCAULT, 2008, p. 431).

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 22)

O cálculo do risco se torna o grande investimento em uma sociedade que precisa mostrar resultados e melhorar sobremaneira sua *performance*. Sem dúvida, em um país como o Brasil que, além de diferenças radicais, também tem uma geografia continental, o governo da população é uma tarefa que exige investimentos a longo prazo.

Foucault (2008b) indica que o Estado tem interesse na população e mais, expressa a necessidade de que o governo deve ser exercido de forma racional e observando dispositivos de segurança. O interesse do Estado pela população como um todo, mas em particular sobre os excluídos, está estritamente ligada à política de mercado neoliberal que se instalou no período pós-guerra. Com isso, para que o Estado seja competitivo e possa participar ativamente no mercado internacional, utiliza-se como estratégia a condução de maior quantidade de pessoas possível a impulsionar a produção estatal e aquecer o mercado, logo, as condutas são voltadas para os princípios de mercado.

O neoliberalismo estabelece normas e regras implícitas visando não apenas o posicionamento dos sujeitos numa rede de saberes, mas também para neles estimular e manter desperto o interesse e participação nas redes sociais e de mercado (LOPES, 2009).

Assim, estaríamos todos sendo influenciados e orientados por essas regras para que entremos e permanecemos no jogo econômico do liberalismo. Lopes (2009), aponta duas regras que considera importante nesse movimento, a saber: 1) manter-se sempre em atividade, devendo todos integrarem as malhas que sustentam os jogos econômicos, não sendo permitido a ninguém o lado de fora do jogo; e 2) todos devem estar incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação, nas relações que estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado.

Compreende-se, então, que para que o sujeito participe da sociedade e, por sua vez, do mercado nele estabelecido é preciso que seja educado para que entre nesse “jogo”, lhe sejam dadas condições de permanecer incluído e seja, ainda, incutido nele o desejo de permanecer envolvido nesse jogo econômico.

As políticas públicas voltadas para o mercado e que visam o domínio da sociedade fazem esse movimento de criar mecanismos educadores para que os sujeitos possam ingressar nas redes produtivas logrando independência, e de incluir os sujeitos nos espaços escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, para manter a segurança da população, uma vez que integradas podem ser atingidas pelas ações do Estado com mais facilidade. E, por fim, considerando que a participação da população na economia é condição para que ela se mantenha sólida e estável, deve-se instalar a capacidade e necessidade de consumir.

Cumpram-se destacar que nem sempre ações de governo, como um complexo de atos que intentam coordenar a própria conduta e a dos outros, e governamentalidade, como grupo de mecanismos de governo direcionadas para a população (e não a um indivíduo específico), atentos à economia e dispositivos de segurança (LOPES; VEIGA-NETO, 2007), são suficientes para suportar as demandas sociais num momento histórico, fazendo com que outras estratégias sejam pensadas para que o Estado não desmorone. Lopes e Fabris (2013, p. 24) destacam que

[...] é possível afirmar que práticas de governo e de subjetivação (ação do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de governamentalidade, dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. enfrentadas respeitando recortes temporais e espaciais.

Posto isso, depreende-se que a inclusão se encaixa como uma conduta contemporânea de governamentalidade que se coaduna com a política neoliberal, na qual há mais espaço para o mercado e menos intervenção estatal (“mais mercado, menos Estado”). Com ela é possível suprimir fronteiras que separam incluídos (normais) dos excluídos (anormais) (LOPES; FABRIS, 2013).

Quando se fala sobre o discurso da inclusão no contexto da educação, ao menos no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, deve-se ter em vista que houve uma mudança de paradigmas e da forma de subjetivação dessa população, até se chegar às práticas contemporâneas, pautadas no modelo social da inclusão. Segundo os ensinamentos de Foucault, é possível dizer, na verdade, que houve verdadeira mudança na forma de normalização desses sujeitos.

Isso porque, no Brasil, num primeiro momento, sobretudo entre os anos de 1960 e 1970, os indivíduos “anormais” eram institucionalizados, ou seja, inseridos em instituições que pretendiam corrigi-los, partindo-se do pressuposto da existência de uma terapêutica a ser aplicada ao corpo seu corpo, uma vez que adotado o modelo médico de deficiência. Esse movimento tinha como característica a segregação das pessoas com deficiência dos ambientes comuns e realocação em instituições residenciais especializadas ou escolas especiais, geralmente situadas em locais distantes das famílias, onde predominavam as práticas médicas e assistencialistas, ficando em segundo plano as ações educacionais, cujo atendimento poderia ser em regime de internato, semi-internato e externato (ARANHA, 2011; LOPES, 2009; NOZU, 2013).

Após, já na década de 1970 e 1980, influenciado pela intenção de favorecer a recuperação das pessoas com deficiência para o convívio social e na observação de que a institucionalização era onerosa às finanças públicas por ser responsável pela manutenção destes sujeitos segregados e improdutivos, o movimento da integração emergiu. Cabe destacar, que o aspecto central deste momento é atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela sua integração (ARANHA, 2001; LOPES, 2009; NOZU, 2013).

Nesse contexto, defende-se que para promover a integração do sujeito na sociedade, auxiliando-o a adquirir condições de vida o mais próximo possível ao tido como normal, é necessário realizar uma avaliação para identificar o que deve ser modificado na pessoa, para que a intervenção acadêmica seja direcionada à superação do problema identificado pelos especialistas. Assim, atingida a meta e considerado o sujeito apto para a vida em sociedade faz-se seu redirecionamento, progressivamente, da escola especial (serviço segregado) para a classe

especial (intermediário) e, por fim, à classe regular de ensino (integrador) (ARANHA, 2001; LOPES, 2009; NOZU, 2013).

Percebe-se que no modelo integracionista, a educação do aluno com necessidades educacionais específicas deveria acontecer de acordo com o progresso de sua adaptação com os recursos disponibilizados pela escola regular. Este modelo não evidencia a diversidade dos indivíduos, tendo em vista que tais eram inseridos na escola, do mesmo modo que os demais (sem deficiência), sem que suas peculiaridades e especificidades de seu processo de aprendizagem fossem consideradas.

Segundo Omote (1999), muitas críticas foram feitas contra esse modelo, sendo a ele imputadas práticas altamente segregativas durante o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Omote (1999) destaca dois problemas, quais sejam aqueles relacionados aos critérios para o direcionamento de alunos às classes de educação especial e o longo prazo de permanência deles nesses espaços, em alguns casos sem perspectiva de retornos às salas regulares.

O processo de encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial depende de julgamentos de competência de crianças, realizados sob a influência de determinadas condições que podem enviesá-los. Essas crianças são comumente desacreditadas socialmente em função das condições familiares e sócio-econômicas precárias. Outras condições, que seguramente não mantêm nenhuma relação com a competência escolar ou intelectual, como comportamentos considerados inadequados e até a sua baixa atratividade física, podem influir decisivamente nos julgamentos realizados por professores, sob a forte influência de estereótipos associados a grupos minoritários (OMOTE, 1999, p. 5).

Mais recentemente, a partir da década de 1990, houve uma nova definição de políticas públicas em favor das pessoas com deficiência, adotando-se, neste momento, um processo idealizador de um espaço comum e próximo para aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes: a inclusão em salas de aula comuns do ensino regular (ARANHA, 2001; LOPES, 2009; NOZU, 2013).

Dessa maneira, o discurso da inclusão é produzido sob o enfoque do neoliberalismo, especialmente por visar a redução do direcionamento financeiro a instituições segregativas e improdutivas, demasiadamente custosas ao Estado, tornando-se uma verdade que vigora no tempo atual, para que haja participação de todos nos mais variados espaços (sociais, econômicos, educacionais).

O ato de governar é complexo e árduo, pois enfrenta questões como taxa populacional, aumento da mobilidade, necessidades e de ameaças sociais, econômicas e legais, fatores que fazem com que a regulação da população seja necessária.

Ao iniciar este tópico fazendo menção de que a instalação de uma instituição responsável pelo processo educativo dos indivíduos foi pensada de maneira estratégica, buscou-se dizer que a educação foi utilizada pelo Estado como técnica disciplinar de governmentação, sobretudo com a expansão do capitalismo, pois, por meio dela, se estabelece a norma.

No livro *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Foucault (1999) analisa o poder disciplinar exercido sobre o corpo do indivíduo. As instituições, tais como as escolares, são compreendidas como um mecanismo de poder, visando domesticar os sujeitos, para inseri-los na ordem econômica capitalista industrial, que tanto necessita de corpos úteis.

Oportunamente, convém transcrever um excerto, para ilustrar o que foi dito no parágrafo anterior

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em tomo, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (FOUCAULT, 1999, p. 32-33).

Com isso, é possível questionar se o direito à educação tem realmente aquele sentido libertador, tal qual descrito no início deste tópico e com suas funções descritas na própria DUDH, ou, na verdade não passaria de um recurso utilizado pelo Estado para exercício do poder disciplinar, para o controle e manipulação dos povos.

Afinal, a educação escolar é realizada numa instituição dividida, organizada, hierarquizada e, que no seu modo de funcionamento, garante a obediência dos indivíduos (FOUCAULT, 1999).

Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde

os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1999, p. 173).

Toda a disposição estrutural da instituição escolar conduz a uma compreensão da educação como um sistema de controle. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 173) e também um espaço de difusão de discursos normalizadores.

Aliado a isso, não se pode deixar de lado outro poder, apresentado pelo filósofo mais recentemente³, qual seja o biopoder. Este, ao contrário do poder disciplinar, não se exerce no corpo do indivíduo, mas pode se verificar no Estado-nação, ou seja, na população como um todo. Para Foucault (1979, p. 28)

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da ‘população’, como problema econômico e político: [...]. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, intolerância das doenças, forma de alimentação e de habitat.

Tem-se então a biopolítica, um instrumento de poder que visa o controle e administração da população, que utiliza a estatística para melhor geri-la. A justificativa para esse poder se centraliza na defesa de todos e essa gestão econômica da população somente pode ser realizada com governamentalidade, a qual requer a inclusão de critérios econômicos na lógica de governo (CÂMARA, 2011).

A estrutura escolar é o ambiente no qual o Estado mais exerce seu poder, sendo nela o local onde despeja seus discursos, seus regimes de verdades, conforme os interesses de dado momento. A população, portanto, é educada para que as políticas ditadas pelo Estado se concretizem e se tornem princípios de organização da vida em sociedade. O processo oportunamente mencionado é utilizado para o controle social.

No entanto, não é apenas o Estado que produz discursos que se tornam regimes de verdades. Muitas vezes, para não ruir, o Estado precisa fazer concessões, principalmente quando a população se insurge contra ele. É o caso do discurso de que a educação é um direito de todos e uma condição para o progresso.

³ A abordagem sobre este tipo de poder pode ser encontrada no livro *A Vontade de Saber* (1979), mas também nos cursos que proferiu no *College de France*.

Muitos movimentos históricos, como o conjunto de mudanças que pretendiam a derrocada de governos absolutistas, tal como a revolução francesa, foram travadas sob o fundamento de que, por meio da educação, os indivíduos poderiam alcançar racionalidade e consciência, o que, por sua vez, construiriam indivíduos capazes de se autoconduzir e autogovernar. A escola é, portanto, o ambiente que torna o sujeito apto a participar da sociedade, segundo as normas estabelecidas pelo Estado.

A inclusão como imperativo de governo deve-se ao fato dela ser compreendida como uma alternativa econômica viável para os processos de normação e de normalização. Tais processos compõem a prática de governamentalidade do Estado, que tem como objetivo central observar e conduzir seus governados evitando situações imprevistas e indesejadas.

É preciso compreender que normação e normalização são mecanismos distintos que juntos atendem aos objetivos estatais. A normação é inerente a uma sociedade disciplinar. Isso quer dizer que se criam as normas e somente depois de sua criação é que se identificam os sujeitos atingidos por ela, haja vista a característica da universalidade que a reveste e por ser um processo que por sua natureza designa, estabelece e sistematiza as normas (LOPES, 2009; LOPES; FABRIS, 2013).

O Estado estipula suas condições e suas regras, disciplinando o funcionamento da sociedade por meio das normas. Estas, por sua vez, possuem um caráter prescritivo, agem no sentido de homogeneizar a população e, em alguns casos, para ressaltar diferenças (LOPES; FABRIS, 2013).

Sobre o conceito de norma, Foucault (1999, p. 208) elucida que

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

“A norma é uma maneira de produzir a medida comum, a regra do juízo comum a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 1993, p. 111, *apud* LOPES, 2009, p. 53). A norma é, então, um modelo, uma medida padrão para disciplinar o corpo, conforme estabelece o poder disciplinar. A normalização surge como prática que busca o nivelamento e a igualdade entre os normais e os anormais tendo em seu âmago uma vontade de igualá-los. Contudo, o estabelecimento de uma norma exige para tanto uma classificação (normais/anormais, aptos/não aptos, dentre outras).

Para Foucault (1999), o espaço em que a norma perpassa fica entre o disciplinar e o regulamentador, de onde ela será aplicada ao corpo (indivíduo) e à população que pretende controlar.

Por outro lado, a normalização visa adequar a aplicação da norma a todos, ou seja, frente às condições ditadas pela norma, que estipulam o que é normal, o mecanismo da normalização visa aproximar da normalidade aqueles que apresentem condições que os afastem do estabelecido. A diferenciação e apontamento do normal e do anormal é possível com a realização das curvas de normalidade, sendo possível, a partir daí, que as atribuições de normalidade desfavoráveis se aproximem das mais favoráveis, o que significa aproximar os distanciados para a esfera do normal. A esse respeito faz-se oportuno o seguinte esclarecimento:

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. (LOPES, 2009, p. 160)

Em que pese a norma seja o instrumento que apresenta os parâmetros da normalidade, “na contemporaneidade a norma de seguridade ou de normalização é constituída a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e/ou grupos sociais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45).

Assim, o grupo de indivíduos que pertencem à mesma comunidade estabelece o padrão de normalidade referente ao seu ambiente, que pode ser totalmente diferente do padrão estabelecido por outras sociedades. A partir dessa compreensão é possível concluir que a normalidade revela uma situação não estática, maleável, negociável e que se constrói e desconstrói de acordo com os desejos/interesses dos sujeitos e grupos aos quais eles pertençam.

Vislumbra-se que a produção de discursos é ferramenta do jogo de poder e da guerra de interesses. No contexto atual vivido sob a influência do neoliberalismo pretende-se conduzir os indivíduos para o fomento do mercado. Nesse cenário os processos de ensino/aprendizagem são extremamente relevantes para manter a maior quantidade de sujeitos em atividade, os quais dão sustentação para o mercado.

Pelo princípio da inclusão, seja social ou escolar, visa-se a redução da invisibilidade de determinados sujeitos, em especial daqueles cuja comunidade atribuiu a condição de anormal. A inclusão, como prática de normalização, com amparo no discurso da possibilidade de mudança de vida e status dentro das relações de consumo, é recurso utilizado pelo Estado em parceria com o mercado de maneira a manter os sujeitos sob seu controle.

Destaca-se que

Com o objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar a sua presença na população entre aqueles que compõe o gradiente social em que participa, o indivíduo, além de ser tratado a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

Observa-se que o Estado pretende colocar todos os governados a seu serviço, sobretudo no que se refere à manutenção da política de mercado adotada contemporaneamente. Os países buscam aumentar sua participação no mercado internacional, angariando investidores e, para tanto, mantendo sua economia aquecida, situação que só se visualiza quando há participação da população no mercado.

Para ter êxito na tarefa de fazer com que seus discursos e suas normas sejam obedecidas o Estado precisa conhecer seus governados, ou seja, saber onde vivem, como vivem, as condições que experimentam, de modo a conduzir as estratégias de governo sem surpreender-se com eventuais rebeldias ou eventos inesperados, razão pela qual o Estado precisa “normalizar” os sujeitos.

Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc. (LOPES, 2009, p. 160)

Quando se faz referência ao poder de controle do Estado e suas estratégias para dominar os sujeitos que integram a comunidade, não se quer dizer que os interesses estatais sejam contrários ou prejudiciais aos da população. Ou mesmo que o Estado se beneficia às custas e em detrimento do povo.

Note-se que ao tornar produtivo aquele sujeito que antes era invisível ao Estado, geralmente os analfabetos, pessoas com deficiência, doentes mentais, aqueles que não conseguiram aprender na escola, meninos de rua, idosos, pobres e minorias em geral, inserindo-os ao mercado de consumo, a ele é conferida existência por participar da comunidade em que vive, o que, via de consequência possibilita o gozo de uma vida com mais dignidade.

A educação inclusiva, portanto, serve como mola propulsora do desenvolvimento econômico e social, utilizada pelo Estado como mecanismo norteador de políticas públicas que

visam atender tanto o interesse governamental de participação e inserção em mercado cada vez mais globalizado, como o interesse do indivíduo focado no consumo e na sua qualidade de vida.

Nos próximos capítulos passaremos à análise da documentação atinente à educação inclusiva do MERCOSUL e de seus Estados-membros, problematizando os dados obtidos com o aparato teórico já apresentado.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MERCOSUL

O segundo capítulo dessa dissertação destina-se a apresentar o MERCOSUL. Sobre ele será esclarecido a maneira como se constituiu, a finalidade para a qual foi criado e a organização estrutural que dispõe para realizar suas atividades. Assim, na primeira seção, contextualiza-se o ambiente da pesquisa, destacando os aspectos que o torna relevante para o estudo do direito à educação.

Tendo em vista o direito em análise, destaca-se, na segunda seção, o órgão do MERCOSUL voltado para as questões educacionais, qual seja o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), com a explicação de sua disposição orgânica e funcionamento, enfatizando a atribuição que lhe foi conferida de elaboração dos planos de ação que orientam os países membros.

Será também objeto deste capítulo, desenvolvido na terceira seção, o estudo dos quatro últimos planos de ação elaborados pelo SEM (2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020), de modo a observar qual o tratamento que tais documentos conferem à educação inclusiva, bem como sinalizar a qual público o bloco a direciona.

2.1. MERCOSUL: criação, estrutura e destinação

As organizações internacionais, verdadeiras associações entre países diferentes, possuem, dentre outras, a finalidade de proteger e aquecer a economia interna de seus integrantes. Tais parcerias foram reforçadas, sobretudo, após os efeitos decorrentes do processo da globalização intensificado após meados do século XX. Formam o que se denomina de blocos regionais e ingressam num cenário político e jurídico em que os Estados possuem dificuldade em lidar com as complexidades do mundo globalizado, com destaque à área econômica, social e ambiental, tendo em vista a pouca mobilidade estatal para dirimir desafios que fogem à sua soberania, ou seja, que ultrapassam a esfera nacional (BABINSKI, 2010).

Ao perceberem que muitos de seus problemas, principalmente os econômicos, não podem ser solucionados internamente, os Estados compreenderam que a cooperação entre eles era meio útil para encarar suas dificuldades. Desse modo, passaram os países a se associar, vinculando-se uns aos outros por meio de acordos internacionais formais (escritos) e submetidos ao direito internacional, formando uma organização internacional ou bloco

regional, caso assim queira identificá-la. Com base no pacto que as constitui, mirando em seu objetivo principal/geral, essas organizações atendem a objetivos específicos em diversas áreas, a saber: política, social, ideológica e econômica (MATEUS, 2008).

Foi o que ocorreu entre o Brasil e alguns dos países pertencentes à América Latina. Até a formação do bloco sul americano MERCOSUL vários foram os acordos celebrados, nenhum, contudo, com a amplitude deste, mas todos voltados a beneficiar a economia local, especialmente com a garantia de livre circulação de bens, serviços e fatores de produção, tais como: 1) Tratado de Montevideu, por meio do qual criou-se a Associação Latino Americana para o Livre Comércio - ALALC (1960); 2) Novo Tratado de Montevideu, que criou a Associação Latino Americana de Integração – ALADI (1980); 3) Declaração do Iguazu, celebrado entre Brasil e Argentina (1985); 4) Ata de Integração Brasil-Argentina (1986); 5) Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento Brasil-Argentina (1988) (MATEUS, 2008).

Depois de ultrapassadas três décadas de tratativas e negociações, em 26 de março de 1991, o Mercosul foi criado, tendo em vista a aproximação do Paraguai e do Uruguai aos acordos já celebrados entre Brasil e Argentina, o que se deu graças à verificação de um cenário de resultados positivos. Logo, o MERCOSUL formado inicialmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, nasceu com a proposta de promover a integração econômica entre os Estados-membros (MATEUS, 2008).

O Tratado de Assunção, instrumento jurídico fundamental de constituição do bloco regional, recebeu complementações, as quais ocorrem por meio de protocolos, a exemplo do Protocolo de Ouro Preto, de 17/12/1994, que, em seu artigo 34, reconhece a personalidade jurídica de direito internacional ao grupo, possibilitando sua interação e negociação, em nome próprio, com outros países, grupos de países e organismos internacionais (CASTRO, 2013).

A estrutura institucional do MERCOSUL, disposta no artigo inaugural do Protocolo de Ouro Preto, é composta por 6 (seis) órgãos permanentes e 2 (dois) auxiliares. Os órgãos permanentes são: 1) Conselho do Mercado Comum (CMC); 2) Grupo Mercado Comum (GMC); 3) Secretaria Administrativa do MERCOSUL (SAM); 4) Comissão Parlamentar Conjunta (CPC); 5) Comissão de Comércio do MERCOSUL (CCM); 6) Foro Consultivo Econômico-Social (FCES); e os auxiliares: 1) Comissão de Representantes permanentes e, por fim, 2) Reunião de Ministros do MERCOSUL.

Todos estes órgãos, cada qual com sua atribuição e autonomia, mas que reunidos formam uma unidade, trabalham em busca do desenvolvimento econômico do bloco aliado com

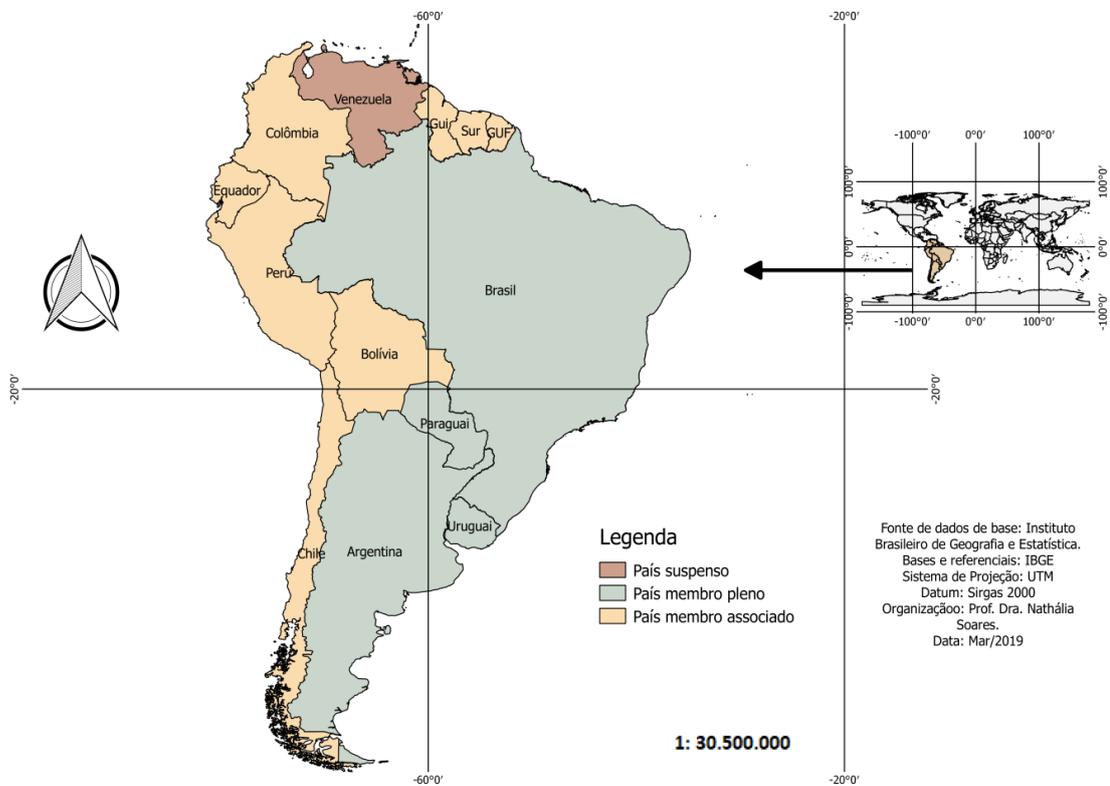
justiça social, reconhecendo que a modernização da economia possibilita a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos dos Estados que o integram (BABINSKI, 2010).

Sobre os aspectos geográficos da região, o território que abrange o MERCOSUL registra extensão de 14.869.775 Km², ocupado por uma população que ultrapassa o número de 295.007.000 pessoas, responsável pela quinta maior economia do mundo (MERCOSUL, 2018).

Tendo em vista a continentalidade de seu território, as potencialidades do MERCOSUL nas mais diversas áreas são imensas, envolvendo uma gama de riquezas e tesouros naturais dentre eles água, biodiversidade, recursos energéticos e terras férteis. Entretanto, o patrimônio de maior expressão refere-se à diversidade cultural, étnica, linguística e religiosa, fato que torna a educação ferramenta indispensável para que os objetivos do MERCOSUL sejam atingidos com êxito (MERCOSUL, 2018).

A Figura 1 ilustra a situação dos países da América do Sul em relação ao bloco, auxiliando na compreensão do que é o MERCOSUL. Ainda, mostra sua área de abrangência e a posição geográfica de cada um de seus membros e associados, informações estas economicamente relevantes no contexto comercial de um mercado global.

Figura 1. MERCOSUL: países membros e associados



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália K. C. Soares (2019)

Percebe-se que os países membros do MERCOSUL representam a maior parte do território sulamericano, sendo banhados, com exceção do Paraguai, pelo Oceano Pacífico, ao passo que os associados detêm, em sua maioria, portos no Oceano Atlântico. Cinco são os países membros plenos os quais estão destacados pela cor verde. A Venezuela continua como membro, no entanto, continua suspensa desde dezembro de 2016. Todos os demais países sulamericanos são países associados ao MERCOSUL (MERCOSUL, 2018).

2.2. Setor Educacional do MERCOSUL (SEM): organização e funcionamento

Reconhecendo o papel fundamental da educação no impulsionamento da economia, por qualificar os recursos humanos, possibilitando que as pessoas logrem empregos e, conseqüentemente, participem ativamente do mercado local, e tendo por objetivo fortalecer o processo de integração e prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da região abrangida pela organização, foi criado, em dezembro de 1991, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), encabeçado pela Reunião de Ministros de Educação, que, por sua vez, foi concebido pelo Conselho do Mercado Comum através da Decisão 07/91 (MATEUS, 2008; BABINSKI, 2010; CASTRO, 2016; SOUZA, 2017; MERCOSUL, 1991).

O movimento que viabilizou a criação do SEM teve início em abril de 1991, quando Ministros de Educação dos Estados do Cone Sul se reuniram em Buenos Aires (Argentina) para discutirem novas diretrizes para o rumo da educação na região. Um mês depois, em maio de 1991, foi realizado no Brasil o Encontro Internacional de Educação, Alfabetização e Cidadania, no qual as conversas informais sobre a implementação da educação no projeto de integração proposto pelo MERCOSUL foram novamente retomadas, culminando em um pacto de que uma proposta de Acordo Cultural e Educativo deveria ser formalizada (MATEUS, 2008).

No mês de julho de 1991, realizou-se na capital paraguaia, Assunção, a Reunião Preparatória do MERCOSUL Cultural e Educativo, oportunidade em que o projeto de um protocolo educacional, conforme acordado em maio de 1991, foi apresentado. Assim, após ter sido alvo de críticas, avaliações e reflexões num evento realizado no Estado de São Paulo, o projeto transformou-se no “Protocolo de Intenções”, em dezembro de 1991, assinado pelos Ministros de Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, dando origem ao Setor Educacional do MERCOSUL (BABINSKI, 2010).

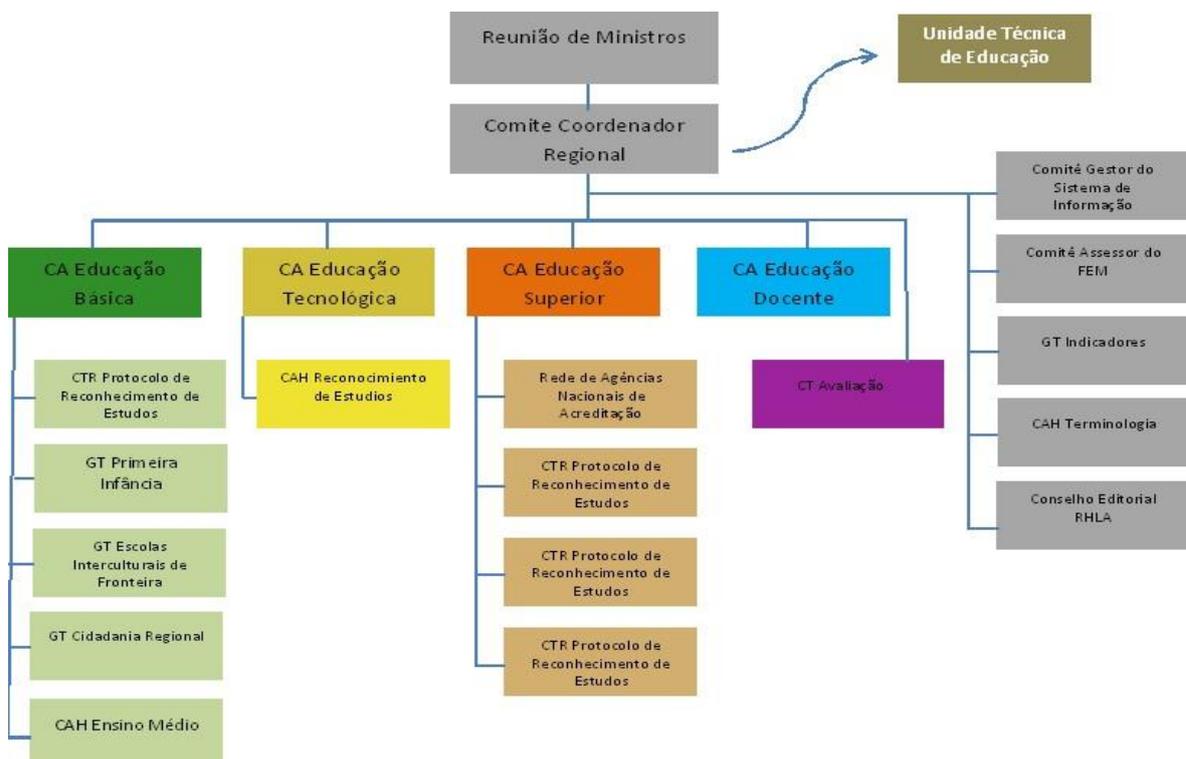
Assim, o SEM está associado e subordinado ao Conselho do Mercado Comum (CMC) e é nele que são desenvolvidos os Programas Anuais de Atividades e os Planos de Ação,

documentos nos quais estão as propostas de políticas educacionais comuns para os Estados-partes, que visam garantir, por meio de estratégias e metas, um espaço educacional integrado (SOUZA, 2017).

O Setor, por meio da Reunião de Ministros de Educação (RME), foi se estruturando e, em 2001, por intermédio da Decisão CMC n. 15/01, foi organizado e passou a ser integrado pelo Comitê de Coordenação Regional, Comissões Regionais Coordenadoras de Área (Básica, Tecnológica e Superior) e Comitê Gestor de Sistema de Informação e Comunicação. Quatro anos depois, em 2005, foi criado o Comitê Assessor do Fundo Educativo do Mercosul e, em 2006, a Rede de Agências Nacionais de Acreditação. No ano de 2011, foi instituído a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente. Embora não tenham sido mencionadas, estas não são, contudo, as únicas estruturas que fazem parte do Setor, existindo outras para administrar determinadas ações específicas (MERCOSUL, 2001).

O Regulamento Interno do SEM, composto por trinta artigos, dispõe sobre a organização de suas estruturas, dispondo-as conforme a Figura 2, na qual a Reunião de Ministros da Educação figura como instância máxima e cuja função é propor ao CMC, medidas de coordenação das políticas educacionais que representem a visão e a missão do Setor nos Estados-Partes (MATEUS, 2008; CASTRO, 2013).

Figura 2. Organização do Setor Educacional do MERCOSUL



Fonte: elaboração própria e tradução livre a partir de dados do MERCOSUL (2018)

O Regulamento mencionado é verdadeira norma orgânica, tendo em vista que prevê a estrutura institucional do Setor, especialmente no capítulo I, e também delibera sobre o exercício da presidência (capítulo II) e da forma como devem se realizar as sessões em cada âmbito do Setor. A presidência, denominada *Presidencia Pro Tempore*, como do próprio nome se deduz, é temporária, alternada entre os Estados-Membros e exercida por um período de seis meses. No período correspondente ao primeiro semestre do ano de 2018 a presidência *pro tempore* foi exercida pelo Brasil, sendo assumida pelo Uruguai em junho e cujo término do mandato deu-se em dezembro deste mesmo ano, como disposto no artigo 19, de seu Regulamento. Atualmente, a presidência é ocupada pela Argentina, representada na pessoa de Mauricio Macri.

O SEM tem como compromisso manter entre os integrantes do bloco um ambiente comum, no qual a educação de qualidade e com equidade, cujas características são o conhecimento recíproco, a interculturalidade, a observação à diversidade e solidariedade, seja garantida à sua população. Para tanto, promove-se a adoção de políticas que associem o processo educativo a um processo de integração, utilizando, para o sucesso dessa missão de formar uma identidade regional uniforme, recursos como a mobilidade e o intercâmbio. Compreende que o fortalecimento deste tipo de educação é um instrumento que promove o desenvolvimento social, econômico e humano (MERCOSUL, 2018).

Desse modo, pretende-se alcançar um objetivo maior, qual seja o de garantir educação de qualidade para todos, mas, sobretudo para aquela população que vive em situação de vulnerabilidade e exclusão social, a fim de que sejam integradas à sociedade e nela participem de modo ativo.

Dentre as instâncias do SEM coube ao Comitê Coordenador Regional (CCR) a incumbência de elaborar e propor as políticas voltadas para educação no bloco, com foco na integração e cooperação. Esta tarefa é desenvolvida por meio do Programa Anual de atividades e pelos Planos de Ação para o Setor. Suas atividades culminaram na produção dos quatro planos mais recentes (2001-2005; 2006-2010; 2011-2015; 2016-2020), que estabeleceram metas e objetivos para o lapso temporal de quatro anos (MERCOSUL, 2018).

Souza (2017) explica que os Planos de Ação são os principais documentos elaborados pelo SEM, nos quais estão definidas atividades, objetivos, metas e programas sobre educação (básica, tecnológica ou superior), a serem alcançadas no período estipulado para sua vigência, estabelecidas com a finalidade de construir um espaço educacional integrado. Ensina ainda que

[...] neles constam a missão, visão, linhas estratégicas, objetivos e metas do setor. Trata-se, pois, do documento que norteia todo o trabalho do órgão e fornece os subsídios necessários para a análise do instrumental teórico operacional do SEM e as diretrizes decorrentes do seu processo. (SOUZA, 2017, p. 157)

Os Planos de Ação elaborados pelo SEM tem a finalidade de, além de estratégias e metas, delinear princípios que se espera serem observados e aplicados pelos Estados-Parte. Com esse discurso, qual seja o de que a educação promove a integração e impulsiona a economia, vê-se o cenário favorável para a inserção do bloco, com competitividade, no sistema econômico, cada vez mais globalizado, baseado na legitimidade dos bens privados e na irrestrita liberdade de comércio e indústria, com o principal objetivo de adquirir lucro.

2.3. Educação Inclusiva nos Planos de Ação do SEM

Para a construção desta seção foram analisados os quatro últimos planos de ação do SEM, quais sejam: Plano Estratégico (2001-2005); Plan del Sector Educativo del MERCOSUR (2006-2010); Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015); e Plano de Ação (2016-2020).

Buscou-se nesses planos o conceito dado ao termo “educação inclusiva”, bem como o público-alvo a quem ela é direcionada, ou seja, os sujeitos construídos pelos planos como destinatários da tutela do bloco.

No primeiro documento analisado, qual seja o plano estratégico que abrange o período compreendido entre 2001-2005, identificou-se apenas na meta II.2.2 uma menção à educação inclusiva. Em tal meta pretende-se “*Haber constituido una red de instituciones que permita al intercambio de experiencias y la creación de un banco de información sobre educación inclusiva*” (MERCOSUL, 2001, p. 06).

Considerando que a meta transcrita encontra-se dentro do bloco temático “*El aprendizaje como proceso cultural integral*” e “*Mejoramiento de la calidad de la educación para todos com énfasis em los aprendizajes y gestión participativos y contextualizados*”, é possível chegar à conclusão de que o documento adota um conceito mais amplo de educação inclusiva (“para todos”), como aquela que se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Note-se, no entanto, que a expressão “educação inclusiva” foi indicada de forma superficial, sem qualquer definição do que ela representaria, naquele contexto, para os países do bloco. Porém, há uma sinalização de que a educação inclusiva se trata de um princípio universalizador, de modo a alcançar todos.

Não tão discreto quanto o plano anterior, mas ainda sintético no que diz respeito à elucidação do que considera educação inclusiva e também no apontamento do público-alvo desta, o plano do período compreendido entre 2006-2010, segue a mesma linha de seu antecessor. Referido documento não é específico ao indicar metas e/ou estratégias para o atendimento de necessidades educacionais dos discentes ou, ainda, para atender o público da educação especial.

Na verdade, o que se observa é uma abordagem mais ampla, pautada no discurso da “educação para todos”, sendo que em alguns momentos o texto esclarece a intenção de oferecer mais qualidade, sobretudo nos setores mais vulneráveis, indicando ainda a intenção de superar a dificuldade de lidar com a diversidade e as distâncias, mencionando o respeito à multiplicidade cultural dos povos da região e propondo o fomento de iniciativas para o tratamento de outras “áreas e modalidades educativas (educação inicial, de adultos, educação informal, à distância, etc.) que permitam alcançar uma educação para todos ao longo de toda a vida” (MERCOSUL, 2006, p. 11). O documento aponta a missão do Setor a ser cumprida no período de 2006-2010

Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región (MERCOSUL, 2006, p. 9).

Estabelece ainda os objetivos que devem ser perquiridos pelos países membros no que concerne à educação de qualidade estabelecendo uma relação entre educação de qualidade para todos e inclusão social.

Objetivo 2. Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo. 2.1. Desarrollo de programas para mejorar la equidade y la calidad de la educación en los países del Mercosur. 2.2. Impulso a iniciativas y acciones em consonância con los objetivos de Educación para Todos y los Objetivos del Milenio. 2.3. Promoción de programas para la valorización y formación docente, tanto inicial como continua. 2.4. Fomento de iniciativas para el tratamiento de otras áreas y modalidades educativas (educación inicial, de adultos,

educación no formal, a distancia, etc.) que permitan lograr una educación para todos a lo largo de toda la vida. 2.5. Incorporación a la educación de las nuevas tecnologías con vistas a mejorar la calidad y favorecer la inclusión social. 2.6. Fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el sistema productivo (MERCOSUL, 2006, p. 11).

Neste documento, assim como no plano estratégico que o precedeu, depreende-se que o sentido dado à educação inclusiva é aquele compreendido como um princípio, ou seja, que garante a todos ou a quem a ela queria aceder, nível de educação satisfatório a lhe permitir fazer parte da sociedade. A exemplo disso, tem-se o objetivo elencado no item 2.4., que visa a expansão do sistema educativo de modo a atingir o maior número de pessoas possível.

Destaca-se a utilização do termo “diversidade”, empregado na mesma frase em que o texto menciona que será dada atenção especial aos setores mais vulneráveis, indicando, ainda que esta análise seja prematura, um vínculo entre tais termos, ou seja, entre diversidade e vulnerabilidade, no qual uma pessoa com uma característica específica (uma necessidade educacional, uma deficiência, ou algum aspecto social) esteja mais suscetível ao distanciamento de seu direito à educação.

Já no plano de ação do SEM com vigência entre 2011 e 2015 é possível visualizar a intensificação na abordagem do direito à educação sob a perspectiva inclusiva, em especial com o uso do termo “diversidade”.

O plano tem eixos diferentes, no entanto, a maioria deles são voltados a garantir o acesso e permanência de “todos” na escola, bem como a oferecer um ensino de qualidade que seja capaz de atingir todos os alunos. É o que se depreende de alguns dos objetivos específicos previstos no Plano de Ação em comento. O plano operativo é representado por meio de uma tabela, na qual constam: a) objetivos específicos, b) metas, c) ações, d) períodos e c) resultados.

No eixo “1. Contribuir para a integração regional acordando e executando políticas educacionais que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente”, estipulou-se, no âmbito da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (CRC FD), o objetivo específico de robustecer a política pública de educação na diversidade, tomando-se como referência os direitos humanos: “B. Fortalecer a política pública de educação na diversidade desde uma perspectiva dos direitos humanos no âmbito do MERCOSUL” (MERCOSUL, 2011, p. 33).

As metas estabelecidas para a consecução deste objetivo consideram a educação especial, educação indígena e afrodescendente, ou seja, estão atentas a condições ligadas a questões étnico-raciais, assim como aquelas relacionadas às deficiências. O termo diversidade expresso neste tópico contempla aspectos variados dos indivíduos, capazes de interferir no

processo de ensino-aprendizagem. Dada à razão de existência do bloco de promover a integração, unificação e promoção de um ambiente comum entre os países do cone sul, o plano sugere a seus integrantes uma ação conjunta no sentido de harmonizar conceitos e ações políticas para a garantia de educação para todos.

B.1.2. Harmonizar os conceitos referentes à educação na diversidade utilizados nos países do MERCOSUL, com ênfase em educação especial, educação indígena e afro-descendentes, por meio de seminários de consulta.

B.1.3. Realizar encontros anuais presenciais ou virtuais para:

- Sistematização de um documento sobre políticas educacionais na diversidade desenvolvidas em cada país.
- Sistematização de um documento contemplando as políticas educacionais de cada país em cumprimento à Convenção sobre os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.
- Sistematização de um documento contemplando as políticas educacionais de cada país em cumprimento ao Convênio 189 da OIT para povos indígenas e à Declaração para povos indígenas das Nações Unidas. (MERCOSUL, 2011, p. 33)

Propõe, ainda, estratégias para debates e discussões sobre as temáticas inerentes aos direitos humanos, questões de gênero, população rural, indígenas e migrantes, de modo a possibilitar um campo aberto para soluções que atendam a diversidade de necessidades educacionais, conforme se extrai do tópico B.1.5., cuja meta é “realizar encontros virtuais ou presenciais para a revisão de critérios e indicadores de boas práticas, discutindo as temáticas da diversidade (direitos humanos, gênero, população rural/urbana, indígena, étnico-racial, migrantes, incapacidades)” (MERCOSUL, 2011, p. 34).

Já no eixo “2. Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo”, foi traçado como objetivo específico, na seara do Comitê Coordenador Regional (CCR), o desenvolvimento de programas voltados para o oferecimento de uma educação de qualidade inclinada à educação para todos (as): “A. Promover a realização de programas que busquem uma educação de qualidade orientada à inclusão educacional para todos e todas” (MERCOSUL, 2011, p. 37).

Vê-se que o plano operativo enfatiza que a educação de qualidade para todos é fator de inclusão social, podendo-se tecer a consideração de que a inclusão educacional auxilia as operações e procedimentos que buscam a inclusão social dos indivíduos na sociedade. Ao estabelecer o objetivo de oferecer educação que busque a inclusão educacional de todos(as), o plano em comento menciona, na meta A.2, algumas modalidades a serem observadas pelos países: “Coordenação do desenho de planos e programas de trabalho convergentes sobre as temáticas da primeira infância e da educação inicial, bem como da educação de jovens e adultos, educação à distância, não formal e educação ambiental” (MERCOSUL, 2011, p. 37).

Neste mesmo eixo, mas na esfera da Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica (CRC EB), foi delineado o objetivo específico de dedicação às estratégias que possibilitem às crianças e jovens igualdade de oportunidade de acesso, permanência e conclusão do ensino, no tempo regular previsto, e gozo de uma educação de qualidade: “A. Aprofundar as estratégias para garantir a igualdade de oportunidades de acesso, permanência e conclusão com qualidade, em tempo oportuno, das crianças e jovens nos sistemas de ensino da região dos MERCOSUL” (MERCOSUL, 2011, p. 39).

Por fim, com relação à Comissão Regional Coordenadora Formação Docente (CRC FD), o plano também estabeleceu como objetivo específico a ampliação do acesso, participação e aprendizagem daquelas pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade e, em decorrência disso, se vêem excluídas, ou sob o risco de sê-las, dos sistemas educacionais: “C. Promover condições de acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes em maior risco de exclusão dos sistemas educacionais dos países do MERCOSUL” (MERCOSUL, 2011, p. 45).

Com relação a este objetivo específico, percebe-se que, além de visar a garantia de escolarização, se preocupa também com análise de práticas e propostas pedagógicas, promoção da acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, mas não só. Isso porque, no documento fica claro que a educação inclusiva não é tratada como educação especial, mas sim como uma educação acessível a todos, especialmente àqueles que se deparam com algum tipo de vulnerabilidade social. Como estratégia para cumprimento dos objetivos acima mencionados estabeleceu as seguintes metas

- C.1. Sensibilização e informação sobre o direito à educação nos países do MERCOSUL, com ênfase na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, povos indígenas e afrodescendentes.
- C.2. Intercâmbio de experiências sobre a promoção da acessibilidade, participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos sistemas educacionais.
- C.3. Formação conjunta de professores do MERCOSUL sobre acessibilidade, participação e aprendizagem no âmbito educacional (MERCOSUL, 2011, p. 45).

Assim como nos documentos anteriores, neste, depreende-se que o sentido dado à educação inclusiva é aquele compreendido como um princípio, ou seja, que orienta a uma educação acessível e de boa qualidade para todos. Nesse aspecto, é crível sinalizar que o plano possui consonância com os anseios patenteados nas Declarações que tiveram como berço a ONU (Declaração de Jomtien, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Declaração de Dakar,

2000), talvez pela experiência e maturidade adquirida no decorrer dos trabalhos do SEM. Apresenta-se de forma mais organizada e denota maior preocupação com os sujeitos destinatários do direito humano à educação.

Assim, diferentemente dos outros planos anteriormente estudados, conceitua a educação inclusiva, em compasso com a Declaração de Dakar (2000), por meio da qual foi reafirmada a visão estabelecida na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), que expressa o compromisso comum da comunidade internacional em garantir a toda criança, jovem e adulto a satisfação de seu direito à educação, sobretudo àquelas pertencentes a grupos excluídos como 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 linguísticas; os refugiados, dentre outros.

Além disso, delinea com clareza os sujeitos abrangidos pela educação inclusiva. Seria mais fácil apenas indicar que a educação é direito de todos, porém o plano educacional de 2011-2015 foi além e apontou que a educação inclusiva tem por interesse aproximar aqueles grupos vulneráveis afastados ou excluídos do processo de escolarização. Apesar de dar ênfase à educação especial, educação indígena e afrodescendente, não foi omissa com relação a outros grupos, também vulneráveis, como a população rural, os migrantes, os excluídos por questões de gênero, dentre outros. É o que se destaca das metas definidas para a Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica (CRC EB):

A.4. Identificação das condições e oportunidades educacionais para as populações em situação de exclusão e vulnerabilidade social.

A.4.1. Sistematizar, editar e divulgar materiais referentes a experiências educacionais que desenvolvam estratégias alternativas sobre os temas prioritários, boas práticas e lições aprendidas na **educação inclusiva e para a diversidade: especial, étnica, rural, fronteira, jovens e adultos, entre outros**. (MERCOSUL, 2011, p. 40, grifos nossos).

No que lhe diz respeito, o apontamento sobre inclusão no Plano de Ação em vigência na data de elaboração dessa dissertação (2016-2020) é encontrado no eixo “Inclusão e participação social”, dentro do qual se estabeleceu o objetivo geral de “Incentivar a inclusão e a participação social a partir de programas regionais na área educacional” (MERCOSUL, 2016), o que, como se pode ver, foi apresentado de forma ampla, fato que faz sobressair dúvidas sobre que inclusão se quer incentivar, já que não há no texto definição expressa de tal palavra. Nessa toada, o texto do eixo estabelece uma estreita relação entre inclusão e participação na sociedade, como se para a efetiva participação do sujeito cidadão na sociedade fosse indispensável proceder a sua inclusão na escola.

De outro turno, está registrado no item 4.7, o objetivo específico de “gerar ações que promovam a universalização/generalização do ensino médio em seus ciclos e instâncias: ingresso, aprendizagem, permanência e egresso” (MERCOSUL, 2016), que apesar de agraciar a universalização do direito à educação, o faz expressamente somente com relação a uma etapa do ensino, qual seja o ensino médio.

O MERCOSUL, como um bloco econômico criado pelos países latinos americanos que buscam sobreviver à grande competitividade vislumbrada mundialmente por meio do processo da globalização, acredita ser a educação meio eficiente e adequado para tornar mais pessoas ativas no mercado de trabalho-consumo, auxiliando a economia regional a tomar fôlego. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge, discursivamente, sobretudo por meio das Declarações Mundiais elaboradas no âmbito da ONU, como um método de ampliar essa prospecção de “soldados” para auxiliar as engrenagens da economia (NOZU, 2013).

Neste último plano elaborado pelo SEM há apenas uma vaga menção à prioridade de desenvolver oportunidades de inclusão e participação, bem como de atenção às necessidades socioeducativas, o que o distancia bastante de seu antecessor. Identifica-se, portanto, um recuo, no que se refere à previsão, nessas normativas, da educação inclusiva e garantia do direito à educação dos mais vulneráveis, uma vez que o plano não apresenta nada muito específico sobre o tema.

Há que se consignar que o presente estudo pôde constatar tímidas, e bastante genéricas, abordagens feitas nos planos de ação examinados acerca do tema educação inclusiva, ainda que sejam planos elaborados em um órgão voltado para a solução de impasses/obstáculos verificados na educação. Percebe-se pouca dedicação do SEM, órgão que representa o bloco econômico como um todo, em especificar, definir, apresentar propostas para a educação inclusiva, ou mesmo da educação especial e outras modalidades de ensino que busquem garantir maior acesso à educação.

Apesar dessa pouca atuação, o que se tem é a abordagem da educação inclusiva como um direito de todos, sendo que no Plano de Ação de 2011-2015, há indicação de que o sujeito a ser tutelado é aquele pertencente à população vulnerável em situação de exclusão social e faz referência às pessoas com deficiência, migrantes, indígenas, afrodescendentes, entre outros. Esse é, portanto, o discurso que o SEM pretende disseminar entre os Estados-Membros.

Ainscow (2009) ressalta que a inclusão tem princípio na convicção de que a educação é um direito humano elementar e o alicerce de uma sociedade mais justa. Seu conceito é explicado a partir do confronto com o significado de exclusão, ou seja, a inclusão tem a ver com a

capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade e não de ser afastado dela (RODRIGUES, 2006).

Silva e Costa (2015) salientam que a educação está compreendida como um direito social e humano tanto nas políticas públicas como nos documentos oficiais, situação que exige a previsão da educação inclusiva no ordenamento legal, mas não apenas, faz-se necessária a adoção de ações políticas concretas de garantia deste direito.

Importante chamar a atenção, novamente, para o fato de que três dos quatro planos ora estudados foram escritos após a elaboração e divulgação das Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000). Na data de elaboração do último Plano de Ação 2016-2020, a Declaração de Incheon (2015), também já havia sido publicada, entretanto, ainda que seja o plano de ação mais atual foi o que menos tratou do tema educação inclusiva, na verdade, fez uma abordagem superficial, denotando desprestígio com o tema.

No ponto atual de desenvolvimento da pesquisa, importante apresentar o Projeto “Educar na Diversidade”, realizado pelos países membros do Mercosul, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e o associado Chile, que teve por finalidade promover a educação inclusiva nestes países, com foco na formação docente como instrumento para o alcance do objetivo. O projeto teve financiamento da Organização dos Estados Americanos – OEA e recebeu assessoramento do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (DUK, 2006).

Consistiu, inicialmente, na formação de docentes de 25 escolas, cinco em cada país (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), com o objetivo de prepará-los para que, estrategicamente, pudessem atender à diversidade dos alunos, incorporando um enfoque inclusivo no cotidiano das escolas. Utilizou-se o material de formação docente da UNESCO, denominado Necessidades Especiais em Sala de Aula, para iniciar as atividades propostas. Outra finalidade era aprimorar referido material, enriquecendo com as experiências fruto do projeto (DUK, 2006).

O projeto foi realizado entre 2000 e 2003, portanto, quando vigente o Plano de Ação 2001-2005. A idealização do “Educar na Diversidade” nasceu da percepção que todos os países do Mercosul tinham, em comum, acerca das dificuldades enfrentadas pelos docentes em atender à diversidade educacional dos alunos. Isso porque, as distintas realidades que se verificavam em cada ambiente, diferenças culturais, socioeconômicas, geográficas revelavam-se, como ainda hoje, verdadeiros obstáculos à satisfação do direito à educação (DUK, 2006).

Culminou na elaboração do material de formação docente “Educar na Diversidade”, utilizado posteriormente no Brasil em 2003, com duas mil tiragens, e em 2005 e 2006, com

quinze mil tiragens em cada ano. Neste documento a palavra diversidade está muito presente e arraigada no texto, utilizada para representar uma multiplicidade, variedade e pluralidade de necessidades educacionais dos alunos (DUK, 2006).

A necessidade educacional dos alunos é conceituada como a diferença nos “estilos e ritmos de aprendizagem” que cada aluno possui. Quer-se dizer que os professores lidam com alunos que apresentam diferenças no processo de apreensão de conhecimento, sendo que alguns podem apresentar dificuldades e outros não ou, ainda, possam apresentar diferentes dificuldades que impliquem na absorção do conteúdo e, conseqüentemente, no risco dos alunos e alunas serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a educação inclusiva preconiza que os docentes devem atender a todos satisfatoriamente, o que significa que todos devem receber conhecimento de forma igualitária e equitativa (DUK, 2006).

Assim, a pretensão dessa política, de respeito à diversidade, é acolher todas as crianças independentemente de suas condições pessoais, culturais, sociais, físicas. Esse é o desafio do projeto “Educar na Diversidade”, mas não só dele, e sim de todo o movimento iniciado com a DUDH, que ganhou força na década de 1990. Transmite-se aos destinatários do “Educar na Diversidade” que todos os alunos necessitam de oportunidades educacionais de qualidade. É pressuposto para tanto que os ambientes escolares sejam acessíveis e a educação seja distribuída de forma equitativa.

O enunciado “diversidade” toma forma no material em comento, pois apresenta importante conceito para o campo da educação inclusiva. Foi atrelada à diversidade de interesses e aptidões, a níveis de dificuldade apresentados pelos alunos, à diversidade de características, capacidades e motivações dos alunos, enfim, a diversidade foi enraizada na diferença. Ou seja, a diversidade foi apresentada como o ponto de partida para evitar que as diferenças que constituem cada estudante, de modo particular, fossem transformadas em desigualdades e desvantagens entre eles, para, portanto, frustrar a exclusão social desses sujeitos de conhecimento utilizando-se a inclusão como instrumento de aparelhamento e equidade entre os educandos. Consta no material que

O conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem as diretrizes gerais de desempenho acadêmico. Tal concepção remete ao entendimento de que todos os aluno(a)s apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais - aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida - são inerentes a cada ser humano e têm grande influência

nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa. (DUK, 2006, p. 60-61)

Percebe-se que a diversidade das necessidades educacionais está estritamente ligada às realidades próprias de cada estudante, o que acarreta na necessidade de aplicação de medidas e recursos diversos daqueles padronizados e oferecidos à maioria dos alunos, para que possam ter acesso à escola e alcançar o desempenho esperado. Não se pode olvidar que as necessidades educacionais especiais de que tratamos podem ser de natureza transitória ou ainda permanentes.

É possível testemunhar a presença do enunciado “diversidade” nos planos de ação elaborados pelo SEM e, de forma mais acentuada, no Projeto “Educar na Diversidade”. Ele também marca seu território nas Declarações de Jomtien, Salamanca, Dakar e Incheon. A expressão “diversidade”, nestes documentos, pertence ao discurso da educação inclusiva.

Foucault (2008a), em seu livro *A Arqueologia do Saber*, refere-se ao enunciado como o principal elemento do movimento de análise do discurso. Essa unidade elementar é compreendida para além de uma manifestação verbal do sujeito, sobre seus pensamentos internos, vez que pode se apresentar de outras formas, como por imagens, ações, gestos, símbolos, quando dotados da função própria de enunciado, qual seja a de expressar um saber, sendo aceitos, repetidos, transformados e transmitidos. Pode-se, dessa maneira, considerar que os enunciados sinalizam a verdade que se estabelece ou estabeleceu em determinado tempo e espaço.

Colocando tais observações a par dos dados contidos nos documentos elaborados no âmbito do SEM, torna-se possível afirmar que a verdade produzida, adotada e imposta pelo MERCOSUL é a de que as desigualdades educacionais existentes na população do bloco devem ser superadas, pois implicam em grave prejuízo a todos, vez que afetam não só o direito humano de cada cidadão, mas a própria economia regional e, conseqüentemente o desenvolvimento.

A inclusão possui algumas características. Sobre elas Ainscow (2009, p. 20) ressalta que

[...] a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Do excerto acima transcrito depreende-se que a educação inclusiva é encarada como uma prática educacional que absorve o valor da diversidade. A dinâmica da educação inclusiva pressupõe a transformação de valores, tais como a diversidade, a não discriminação, em serviços educacionais, sistemas e estruturas (AINSCOW, 2009).

Outra consideração que se pode fazer é a de que a inclusão, como um discurso que foi adotado por diversos países no mundo emergindo de tal modo a se tornar um regime de verdade, tanto no âmbito da ONU como no do MERCOSUL, pode ser encarada como uma estratégia de controle e regulamentação da vida das populações, estratégia esta conceituada por Foucault como um biopoder ou biopolítica.

Para Rech (2013) a inclusão pode se revelar uma estratégia “biopolítica de fluxohabilidade”. Explica a autora que para governar a massa e promover circulação de toda natureza (pessoas, comércio, ideias, vontades) na sociedade, é preciso utilizar técnicas de vigilância/segurança. A palavra circulação está ligada à ideia de fluxo. Rech a utiliza pensando no movimento de inserir os indivíduos num sistema de deslocamento e evolução da vida da população nos territórios e, conseqüentemente, dos próprios territórios. Para a autora, a escola é a instituição capaz de “garantir a vigilância de todos nos mesmos tempos e espaços” (RECH, 2013, p. 29).

O movimento pela inclusão de todos – para alguns, aparentemente tão ingênuo – fez uso de uma série de técnicas de subjetivação que, colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade, para a luta coletiva pelos direitos das minorias, e até hoje funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos os “ditos incluídos”. (RECH, 2013, p. 29)

O governo possui diversos objetivos, diante dos quais recorre a métodos estratégicos para cumpri-los. Para alguns de seus desafios, como é vista a educação inclusiva, utiliza a estratégia da sedução que consiste na implementação de técnicas que atraem, ainda que implicitamente, os indivíduos a práticas desejadas pelo governo, a exemplo dos financiamentos, do aumento de repasse de verbas, demonstração de índices e estatísticas, dentre outras (RECH, 2013).

São várias as estratégias que utilizam a sedução para convencer a população da necessidade de incluir a todos na escola regular. Uma delas é a utilização da estatística como forma de convencimento. A estatística utilizada para apresentar a proposta de inclusão educacional proporciona certa realidade, que passa a ser considerada uma construção social, ou seja, é vista como algo conquistado a partir do envolvimento e das mudanças da população, porém apresenta-se como algo que ainda está longe de ser ideal. (RECH, 2013, p.31-32)

É por meio desses recursos (índices e estatísticas), pelo cenário que revelam, que novas estratégias são traçadas, planejamentos são elaborados, políticas são propostas, com intenção de que os fins do Estado sejam atendidos. O conhecimento dos fenômenos sociais permite que

o Estado se proteja, assim como defenda a população dos efeitos das doenças e dos males que a possam atacar, mas não só, tendo em vista que serve de ferramenta para o exercício da soberania do Estado (RECH, 2013).

Para Foucault (2010), a biopolítica é uma tecnologia de poder voltada à observação e controle dos eventos sociais observados na vida em sociedade. Tais eventos influenciam o futuro da população, abordada pelo autor como uma massa global. Explica que, diferentemente do poder disciplinar que exerce sua força sobre o corpo do indivíduo, o biopoder se dirige à população, à multiplicidade dos homens.

[...] trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), construíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias (FOUCAULT, 2018a, p. 204).

Não foi por acaso que o discurso da “educação para todos” ascendeu. O neoliberalismo, o elevado índice de pessoas analfabetas ou com baixa escolarização que não podem oferecer mão de obra especializada, aliados aos atributos conferidos à educação, como um direito garantidor de outros direitos, foram os fenômenos sociais observados para a implementação de políticas públicas, tal como a “educação para todos”, por meios das quais o Estado exerce seu poder regulamentador.

Nesse norte, a escola ganha um papel muito importante, pois representa um forte dispositivo de segurança do Estado, no qual são exercidos, ao mesmo tempo, o poder de disciplina e o poder regulamentador, considerando que, ao mesmo tempo em que implica poder sobre o corpo do indivíduo, com vigilância e treinamento, também implica em induzir comportamentos que incidem em toda a população e que são inerentes ao processo educacional, como a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, à educação que transmite sobre higiene (para controle de doenças), à educação sexual (para prevenção de doenças e controle de natalidade), dentre outros campos diretamente afetados. Assim, tenta-se controlar diversos fenômenos sociais utilizando-se o sistema escolar, daí a intenção de inserir nesse espaço o maior número de pessoas possível (FOUCAULT, 2018a).

A educação inclusiva, portanto, no sentido de buscar inserir o maior número de pessoas nas instituições escolares, atentando-se às necessidades educacionais de todos os alunos, pode ser encarada como uma gestão calculada da vida do corpo social.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PAÍSES MEMBROS DO MERCOSUL

Inicialmente, esclarecemos que, em virtude de a educação inclusiva ser um princípio amplo que deve orientar políticas e práticas educacionais, foi necessário efetuar um recorte no objeto de estudo, delimitando-se, neste ponto, à educação especial.

Para tanto, inicialmente, apresentamos alguns dados contextuais sobre o território e a população dos países membros do MERCOSUL, respectivamente tratados em ordem alfabética: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

Na sequência, teceremos análises das normas internas dos países membros do MERCOSUL, consistente nas Constituições de cada um deles, Leis Orgânicas de Educação, Leis e/ou políticas sobre educação especial, destacando, quando possível, os sujeitos considerados com necessidades educacionais específicas e os espaços-tempos definidos para sua escolarização e para os serviços especializados.

Assim, busca-se a problematização dos dados a partir do referencial foucaultiano, atentando-se, portanto, aos discursos legais adotados por cada país sobre educação especial, para observar quais sujeitos são por eles constituídos e qual a proposta para o seu atendimento, estratégias de normalização e governo têm sido utilizadas para a manutenção do controle social.

3.1. Abordagem Político-Normativa da Educação Especial nos Países Membros do MERCOSUL

Reservamos a esta seção o estudo dos documentos político-normativos que sustentam a educação especial e/ou equivalentes no sistema educacional da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. As análises seguiram um movimento padrão vertical, iniciando-se pela norma mais geral em sentido à mais específica, ou seja, das respectivas Constituições às leis/políticas sobre o assunto.

3.1.1. Argentina

A Argentina apresenta um território de 2.791.810 Km² de área continental, já desconsiderando as áreas atualmente administradas pelo Reino Unido como as Ilhas Malvinas, Georgias do Sul e Sandwich do Sul. Além da ampla faixa litorânea banhada pelo oceano Atlântico, sua superfície faz fronteira com a maioria dos países sul americanos, sendo eles Brasil, Uruguai, Paraguai e Chile (INDEC, 2010).

O censo realizado no ano de 2010 indicou uma população de 40.117.151 pessoas, concentrada na província de Buenos Aires, onde vivem 15.625.084 habitantes. A República Argentina está organizada em 23 províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, onde está situada a sede do governo federal. Os territórios das províncias são divididos em departamentos e estes se compõem em municípios, à exceção da província de Buenos Aires que esta dividida apenas em municípios denominados partidos (INDEC, 2010).

É, portanto, desse contexto geopolítico que decorrem as normas analisadas. Neste tópico, realizou-se a análise da *Constitución Nacional Argentina*, *Ley de Educación Nacional*, *Resolución CFE n. 155/2011* e *Resolución CFE n. 311/2016*.

A *Constitucion Nacional Argentina*, promulgada no ano de 1995, é dividida em duas partes, a primeira destinada aos direitos e garantias e a segunda à organização, estruturas e funções estatais (ARGENTINA, 1995). Constatamos que o documento político não faz menção expressa à educação especial, tampouco destina capítulo específico para o direito à educação.

Em razão disso, não há um público estabelecido para a educação especial. Em seu teor, a Constituição declara ser dever do Congresso a atribuição de sancionar leis de organização e de base da educação respeitando valores democráticos, a igualdade de oportunidades e possibilidades sem discriminação alguma e a garantia dos princípios de gratuidade e equidade da educação pública estatal.

Artículo 75.- Corresponde al Congreso:

[...]

19. Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento.

Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen.

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que

aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales (ARGENTINA, 1995).

Em que pese não tenha uma seção para a abordagem do direito à educação especial, a Constituição delibera ao Congresso a adoção de ações que assegurem, às pessoas com deficiência, igualdade real de oportunidades e que possibilitem o exercício efetivo de direitos reconhecidos no documento e em normas sobre direitos humanos, de forma que a educação está englobada nesse rol.

O texto constitucional aborda apenas a igualdade real de oportunidades tangenciando o princípio da equidade ou da equiparação de oportunidades aplicado para obtenção de um sistema justo e balanceado.

23. Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia (ARGENTINA, 1995).

Assim, a educação especial ficou relegada à *Ley de Educación Nacional*, Lei n. 26.206, aprovada pelo Congresso Nacional Argentino, em 14 de dezembro de 2006, por meio da qual é reconhecida como uma modalidade de ensino ao lado de outras sete: 1) Educação Técnico-Profissional, 2) Educação Artística, 3) Educação Permanente de Jovens e Adultos, 4) Educação Rural, 5) Educação Bilíngue, 6) Educação em Contextos de Privação de Liberdade e 7) Educação Domiciliar ou Hospitalar; totalizando, portanto, oito modalidades.

ARTICULO 17. — La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación

Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen (ARGENTINA, 2006).

A lei esclarece que a modalidade de ensino é uma opção organizacional ou curricular da educação comum, que pertence aos níveis educativos, para responder a especificidades de formação e características permanentes, temporais ou contextuais, com a finalidade de conferir igualdade no direito à educação formal (ARGENTINA, 2006). Compreendemos que as modalidades operam como ferramenta da equiparação, uma vez que voltadas a atender às peculiaridades dos variados grupos de alunos.

À educação especial o documento destinou apenas quatro artigos (42, 43, 44 e 45). Neles o público da modalidade é apresentado de forma genérica. Apesar de indicar que a educação especial é destinada a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, temporária ou permanente, não traz esclarecimentos sobre quais situações se enquadram ou podem ser classificadas como “deficiência” (ARGENTINA, 2006).

Além disso, não foi definido no tópico como, onde e quando essa modalidade atua, ficando evidente apenas que ela serve para situações específicas e particulares devendo assegurar o direito a educação dos indivíduos com alguma deficiência em todos os níveis e modalidades do sistema educativo. Por ser vaga, a modalidade mostra-se lacunar, carecendo de outras normas para sua regulamentação.

ARTICULO 42. — La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (ARGENTINA, 2006).

Cabe destacar que, mesmo sendo genérica, a *Ley de Educación Nacional* (lei n. 26.206), orienta que a educação especial deve ser regida sob o princípio da inclusão educativa, conforme incisos “e” e “n”, do artigo 11 da lei, que aduz ser objetivo e finalidade da política educativa nacional “*Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más*

desfavorecidos de la sociedad” e “*brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos*” (ARGENTINA, 2006). Bondezan (2012, p. 128), ao abordar a educação inclusiva e educação especial na Argentina, afirma que

O conceito de educação inclusiva, presente na Lei Nacional de Educação, Artigo 11º, Inciso “n”, ressalta que um dos objetivos da educação nacional é “[...] fornecer às pessoas com deficiências, temporais ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos”. Esta proposta pedagógica pode ser realizada nas escolas comuns ou nas escolas especiais, pois, a educação especial atende as crianças cujos problemas específicos não podem ser atendidos pela educação comum.

A autora, ao analisar documento de orientação para educação especial na Argentina, que segundo ela, foi coordenado por Daniel López, comenta que a inclusão tem como elemento central a diversidade, fundamento este que é sustentado pela consideração de quatro circunstâncias: “a inclusão é um processo; ela busca identificar e romper barreiras; tem como objetivo a participação de todos os estudantes; e apresenta uma atenção especial aos grupos com maior risco de serem marginalizados” (BONDEZAN, 2012, p. 127).

Dentre outras observações, Bondezan (2012) sinaliza que a *Ley de Educación Nacional* destina objetivos relacionados à inclusão educacional a todos os níveis de ensino, seja ensino inicial, educação primária, ensino secundário e superior, respectivamente nos artigos 20, 27 e 30.

A norma deu prioridade àquelas pessoas situadas em situação de vulnerabilidade, orientando que ações políticas, envolvendo estratégias pedagógicas e financiamento, sejam utilizadas para a garantia da inclusão educativa.

ARTICULO 79. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTICULO 80. — Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable (ARGENTINA, 2006).

À luz desse princípio tutela-se o direito das pessoas com deficiência de participar ativamente da sociedade, de serem ouvidas e atendidas em suas demandas, o que é viabilizado por meio do acesso aos conhecimentos necessários para a participação na vida de maneira crítica e transformadora.

Percebe-se que a legislação continua afixionada nos delineamentos gerais, deixando de lado, ainda nesse momento, de caracterizar e apresentar os pormenores da modalidade da educação especial no que se refere ao espaço e tempo de escolarização e oferta dos serviços de apoio, tal como ocorre no artigo 44, da *Ley de Educación Nacional* que estabelece, na alínea “c”, a atribuição das autoridades jurisdicionais de dispor das medidas necessárias para “c) *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar*” (ARGENTINA, 2006).

Sobre o artigo 44, há que se mencionar ser ele sugestivo no que se refere às ações a serem desenvolvidas no campo da educação especial na Argentina. Composto por cinco incisos (a, b, c, d e e), todos eles demonstram como as autoridades jurisdicionais podem agir para assegurar o direito à educação de seu público. Nota-se serem orientações gerais, sem delimitações de espaço e tempo, o que, de certa forma, pode ter sido construído intencionalmente, haja vista que as estratégias a serem desenvolvidas possuem suas particularidades que não podem ser moldadas *a priori*. Assim, o propósito de “*posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales*”, por exemplo, poderia, em tese, ser operacionalizado de diversas formas, espaços e tempos, ou seja, dentro da sala de aula comum com atividades pedagógicas específicas, por meio de aulas de computação ou outras tecnologias no contraturno ou, ainda, através de utilização de equipamentos como computadores ou *tablets* no processo de escolarização (ARGENTINA, 2006).

Nesse viés, o *Consejo Federal de Educación* (CFE) elaborou a resolução n. 155, de 13 de outubro de 2011, sobre a modalidade da educação especial. A resolução apresenta importantes considerações sobre os fundamentos da educação especial no país. Nela é reafirmada a orientação inclusiva que norteia a modalidade. Em seu anexo I estão todas as disposições sobre a educação especial, divididas em quatro itens amplos (1. *La modalidad*

Educación Especial, 2. Políticas de la Modalidad, 3. La Educación Especial y los niveles educativos e 4. La Educación Especial y otras modalidades des sistema educativo), os quais foram subdivididos (ARGENTINA, 2011).

Antes de se referir aos sujeitos de direito, a resolução tratou sobre a inclusão, adotando-a como um conceito político, o mesmo planteado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a define como “*una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje*” (UNESCO, 2005).

A educação de pessoas com deficiência tem como pressuposto uma escola que atenda suas necessidades, que os beneficie, adotando, para tanto, estratégias diversificadas. Nesse aspecto, a inclusão traduz-se na transformação dos sistemas educativos e outros ambientes de aprendizagem, adequando-os e tornando-os úteis ao atendimento das diferentes necessidades dos alunos. Os sistemas devem considerar que existem tempos distintos, estratégias diferentes e recursos diversos para a aprendizagem destes indivíduos. Portanto, as necessidades dos alunos com deficiência são vistas como necessidades da instituição e as diferenças são vislumbradas nos estilos, ritmos e/ou motivações para a aprendizagem (ARGENTINA, 2011).

Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran (ARGENTINA, 2011).

Este excerto indica que a escolarização das pessoas com deficiência, permanentes ou temporárias, como se refere a lei, tem como referência o currículo escolar comum, entretanto, as estratégias para o seu desenvolvimento variam. Tanto que a Resolução em comento estabelece que “*la integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias*”. Assim, o que se visa alcançar é a escolarização na sala de aula comum/regular (ARGENTINA, 2011).

Não se pode deixar de lado que tanto a *Ley de Educación Nacional*, como a Resolução n. 155/11, brindam a coparticipação entre os processos de inclusão e integração, dois processos diferentes, que a legislação faz dialogar. O artigo 42, da *Ley de Educación Nacional*, é o mais significativo, neste caso, pois afirma que a “*Educación Especial se rige por el principio de*

inclusión educativa” e sustenta que será garantida a “*integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona*” (ARGENTINA, 2006).

Há uma aparência de conflito na *Ley de Educación Nacional*, especificamente entre inclusão e integração, que a resolução logo trata de esclarecer. Consigna o documento que inclusão e integração devem se vincular voltando-se para ações práticas. O documento, contudo, não se refere ao modelo pedagógico integracionista, senão à possibilidade de participação dos indivíduos, público da modalidade da educação especial, em todos os níveis de ensino. Dá sentidos diferentes, mas complementares, aos termos. Suscita que a inclusão é um princípio que contribui para a melhoria das condições do entorno, de modo que a escola, ou outro ambiente de aprendizagem, possa acolher todos. Por outro lado, defende que a integração escolar é uma estratégia educativa que visa a inclusão de alunos com deficiências nas salas regulares de ensino das escolas comuns (ARGENTINA, 2011). Os alunos que necessitem de atenção especial, dada a complexidade das necessidades educacionais decorrentes da deficiência, terão sua trajetória escolar realizada no âmbito da escola especial (ARGENTINA, 2011).

Este assunto foi debatido na 48ª Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, entre os dias 25 a 28 de novembro de 2008, resultando na seguinte reflexão:

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas (UNESCO, 2009).

Ponto a ser destacado dessa passagem diz respeito à previsão normativa de que a integração ocorrerá segundo as possibilidades de cada indivíduo, concluindo-se, dessa forma, que a participação de determinados sujeitos com deficiência, dependendo da complexidade da problemática que os acomete, poderá ser tangenciada. O texto, da maneira como colocado, apresenta uma leve indicação de que cabe ao sujeito se adequar ao meio e não o contrário.

No entanto, a resolução n. 155, do CFE, define a deficiência a partir do modelo social sustentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelas Convenções e princípios de direitos humanos. A deficiência, para este modelo, não é uma particularidade do sujeito, e sim

o resultado da combinação entre características da pessoa com o contexto social, “*en este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)*” (ARGENTINA, 2011).

A resolução guarda simetria com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, a qual, em seu artigo 1, assinala que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Como sujeitos políticos que são, as pessoas com deficiência possuem o direito à palavra, de, querendo, manifestar suas necessidades e seus desejos, assim como de participar da sociedade expressando suas opiniões nas oportunidades de tomada de decisões políticas que os afetem (ARGENTINA, 2011). Daí a importância da educação. Assim sendo, a inclusão vai agir com o objetivo de eliminar as barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

De maneira complementar à Resolução n. 155/11, o CFE editou, em 15 de dezembro de 2016, a Resolução n. 311, responsável por estabelecer as condições para a inclusão escolar no sistema educativo argentino e acompanhamento das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência e, por meio da qual, também aprovou documento sobre a promoção, acreditação, certificação e titulação desses estudantes.

Em seu artigo 1º a Resolução anuncia que, aos estudantes com deficiência será assegurado o apoio necessário para o desenvolvimento de sua trajetória escolar (ARGENTINA, 2016). Note-se que o termo utilizado no artigo diz “apoio necessário”, de modo que, considerando o inteiro teor do texto, não há um rol taxativo de serviços ou apoios específicos para o atendimento destes sujeitos, senão apenas uma sugestão para que a comunidade pedagógica e gestora adote as estratégias e ajustes mais adequados e razoáveis ao caso concreto, de modo a favorecer a inclusão e, por conseguinte, a escolarização. No anexo III do documento são apresentados exemplos de práticas de apoio que não se limitam a atendimento no mesmo horário do ensino conferido nas classes comuns. Vejamos exemplos de configurações práticas sugeridas para os casos de transtornos do espectro autista, nas quais se vislumbram a possibilidade de ocorrer atendimento especializado em horários diversificados:

*Asesoramiento y orientación (ejemplo: en forma individual dentro del aula).
Planificar la organización del trabajo cooperativo o colaborativo en el aula.
Provisión de recursos (ejemplo: medios tecnológicos, materiales didácticos,*

recursos humanos, concurrencia a contra turno a equipos de apoyo, a sede). Incorporación del profesional privado no docente, intervenciones planificadas del profesional privado no docente en articulación con el Proyecto Pedagógico Individual. Concurrencia a otras instituciones: (consignar la acción coordinada entre las diferentes actividades que desarrolle el alumno en su trayectoria integral y con los diferentes profesionales tratantes). Información: planificar el trabajo con la familia y los docentes para desarrollar el conocimiento sobre el alumno, sus características y estrategias de acompañamiento. Por ejemplo: organización de encuentros, entrevistas, entre otros (ARGENTINA, 2016).

Referida resolução ainda avultou o caráter transversal da modalidade de educação especial, que implica no desenvolvimento de ações educativas de maneira conjunta com os níveis e modalidades de todo o sistema educativo, de forma a promover o diálogo e a articulação nas diferentes instâncias de decisão pedagógica, conforme se denota dos artigos 5 e 9. Configura-se como um apoio à aprendizagem, seja por meio de atividades capazes de aumentar a capacidade da escola para responder à diversidade do alunado.

*ARTICULO 5°. Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.
[...]*

ARTICULO 9°. La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación (ARGENTINA, 2016).

No entanto, o sistema preza pela manutenção das escolas de educação especial, voltadas para aqueles alunos cuja complexidade de sua necessidade educacional o exija. O processo de ensino e aprendizagem ofertado por escolas de educação especial deve oferecer propostas pedagógicas que correspondam aos níveis de ensino disponíveis nas escolas comuns e se norteiam pelos princípios de inclusão. Assim, a carga horária deverá equivaler àquela estipulada para o nível e faixa etária do aluno nas escolas comuns. Não obstante, garante-se aos alunos da educação especial, como estratégia para a inclusão, a presença e participação em espaços compartilhados, favorecendo práticas inclusivas.

ARTICULO 10°. Las jurisdicciones regularán que las escuelas de Educación Especial garanten propuestas pedagógicas acordes a los niveles de enseñanza y estén orientadas por los principios de inclusión educativa.

ARTICULO 11°. Las jurisdicciones garantizarán que las escuelas de Educación Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel

para la franja etárea que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar.

ARTICULO 12°. En caso de aquellos niños/as que realicen trayectoria educativa en la Modalidad de Educación Especial, se garantizará como estrategia para la inclusión la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas (ARGENTINA, 2016).

As instituições da modalidade de educação especial recebem a denominação de “*Escuelas de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad*”, sendo orientada pelos princípios da inclusão educativa. Segundo a resolução que dispõe sobre a modalidade, artigo 45, “*dichos establecimientos ofrecerán un modelo organizacional diseñado acorde a la franja etárea, respetando las culturas juveniles y el derecho a interactuar entre pares, con trayectos escolares diversificados*” (ARGENTINA, 2016). Para a promoção da educação nestas instituições considerar-se-á o desempenho de seus alunos em contextos de colaboração e criação com seus pares, onde se desenvolvam atividades que potencializem o ensino e a aprendizagem (ARGENTINA, 2016).

Nas escolas comuns a preocupação volta-se a potencializar as capacidades do aluno com deficiência e diminuir as barreiras que interfiram no seu processo de aprendizagem. O sistema educativo é dividido em nível inicial, nível primário e nível secundário. A modalidade de educação especial estará presente em cada um desses níveis, diante da sua natureza complementar e auxiliar, sendo que o nível inicial obrigatório abrange as crianças que possuem 4 e 5 anos, de acordo com o que estabelece o artigo 18. A partir dos 6 anos de idade os alunos com deficiência podem ingressar no nível primário, nos termos do artigo 23 (ARGENTINA, 2016). O fluxo do aluno com deficiência e passagem para outro nível de ensino se dará por meio de certificação, à exceção do nível inicial para o primário em que os conteúdos apreendidos pelo aluno não serão utilizados como indicadores para sua promoção ao nível seguinte, porém, reza o artigo 23 que eles “*serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar*” (ARGENTINA, 2016).

O aluno poderá continuar sua trajetória escolar, passando do nível primário para o secundário, se for devidamente certificado. Segundo dispõe os artigos 28 e 29, da resolução ora analisada, o que viabilizará a certificação será o *Proyecto Pedagógico Individual (PPI)*, documento no qual serão inseridas todas as informações sobre o desenvolvimento das capacidades, dos saberes científicos, das competências adquiridas e também restarão consignadas recomendações para o desenvolvimento do nível subsequente.

ARTICULO 28°. El PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa.

ARTICULO 29°. El Nivel y la Modalidad de Educación Especial, em caso que haya intervenido a requerimiento del Nivel, tendrán la corresponsabilidad de documentar el desarrollo de las capacidades, los saberes específicos, las competencias adquiridas y recomendaciones de modalidad para la continuidad educativa, para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes con discapacidad, a través de un “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas”, de acuerdo al modelo que figura en el Anexo IV (ARGENTINA, 2016).

O nível secundário é o último nível oferecido nas escolas regulares de ensino, muito embora existam outros espaços educativos, sendo permitido ao aluno com deficiência, desde que queira, o trânsito nestes locais, como forma de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, nos termos do que estipula o artigo 43, da Resolução CFE n. 311/16. Percebe-se, ao final, que o ensino comum e o especial compartilham a responsabilidade pela educação de alunos com deficiência.

3.1.2. Brasil

O Brasil, consoante dados extraídos do Censo 2010 (IBGE, 2011), é organizado político-administrativamente em União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Sua área territorial, segundo dados mais atualizados, é de 8.515.692,272 km², publicados em 2010. Possui vinte e seis Estados, sendo que doze fazem fronteira com a maioria dos países sulamericanos. Dezesete Estados brasileiros possuem como limite o Oceano Atlântico (IBGE, 2011).

Sua população em 2010 atingiu cerca de 190.755.799 habitantes, formada majoritariamente por mulheres (numa proporção de 96 homens a cada 100 mulheres), cujas regiões mais populosas são respectivamente sudeste e nordeste, que, somados, perfazem o total de 69,9% habitantes. Ainda, constata-se que a taxa de urbanização brasileira é de 84,4% das pessoas (IBGE, 2011).

Por derradeiro, de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada em 2016, a população que se autodeclara parda é de 46,7%, seguida pelos brancos que totalizam 44,2%, depois por cerca de 8,2% de pretos, sendo os demais classificados como amarelos ou indígenas. O que demonstra a diminuição da população considerada branca, em

comparação a dados coletados em 2012, quando a relação era 46,6% de caucasianos, contra 45,3% de pardos (IBGE, 2017).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996), Resolução CNE /CEB n. 2 (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foram os documentos brasileiros observados para as análises propostas.

O direito à educação, assim como outros considerados relevantes ao desenvolvimento humano, social e econômico do país, foi inserido na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, a fim de garantir que o Estado o tutele e o efetive em prol de seus cidadãos. Ante a natureza do documento (orgânico, estrutural, político e normativo de constituição do Estado), sua abordagem foi reduzida, configurando-se apenas como orientações a serem, obrigatoriamente, seguidas pelo sistema educacional do país, estruturado por meio de leis ordinárias infraconstitucionais.

Em um tópico direcionado para tratar da educação, cultura e do desporto (capítulo III), reconheceu a universalidade do direito à educação, a qual deve estar disponível a todos. Ao mesmo tempo que o reconhece como um direito universal, ressalta que a responsabilidade pelo seu oferecimento é compartilhada entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade. Essa característica está expressa no artigo 205.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A presença da afirmação de que a educação é um direito de todos mostra significativa relevância, ainda que no âmbito discursivo, da retórica ou da previsão formal, sinalizando a postura abrangente e inclusiva do Estado brasileiro e do tipo de educação que se pretende conferir à população governada. Atendendo, portanto, à determinação anterior, de modo que a educação esteja ao alcance de “todos”, o texto constitucional vigente, em seu artigo 208, determina ao Estado a prestação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender as pessoas com deficiência.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No texto constitucional não houve indicação da operacionalização do termo “atendimento educacional especializado”, o que seria feito mais adiante em documentos mais específicos. À época de sua promulgação este termo “estava atrelado à ideia de que os estudantes do PAEE deveriam ser escolarizados preferencialmente na escola comum, com o apoio de uma nova proposta de atendimento” (MENDES, 2019, p. 13).

O fato deste atendimento ser proposto como algo adicional simbolizou que se concebia a igualdade, representada pela escolarização exclusiva em classe comum, como para os demais estudantes, como insuficiente para responder as necessidades educacionais diferenciadas destes alunos, sendo que iriam requerer um algo mais, um tratamento diferenciado que foi denominado como AEE, cujo significado deveria ser construído no futuro. (MENDES, 2019, p. 13-14).

É de se notar que outros princípios foram consagrados por este artigo, qual seja o da obrigatoriedade e da gratuidade. A constituinte preocupou-se, de fato, com a presença dos indivíduos nas escolas, o que pode servir de termômetro para a relevância dada à educação no documento. Não só obriga a matrícula das crianças e adolescentes como fornece à população um serviço que não exige contraprestação por ser gratuito, fato que possibilita a assistência/comparecimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos vulneráveis, nas escolas.

Muito embora a Constituição garanta o AEE para pessoas com deficiência, ela não esclarece como deverá ocorrer este atendimento e, tampouco, conceitua o que se compreende por pessoas com deficiência.

As sinalizações anteriores compõem o arcabouço de orientação para a educação como um todo, porém especificamente sobre os direitos das pessoas com deficiência, estabelece o artigo 227, reiterando os artigos que o precedem, que a família tem o dever de assegurar a ele o direito à educação e que o Estado se incumbirá da criação de programas assistenciais que viabilizem o gozo deste direito.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade,

⁴ A PEC 25/2017 que busca alterar os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, foi aprovada pelo Senado Federal em 19/03/2019. A proposta segue para a Câmara dos Deputados onde passará por dois turnos de votação.

ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988).

A prolixia da Constituição é percebida em todo seu texto. Os direitos são previstos em um artigo, retomados em outro e reforçados em um próximo. Esse movimento pleonástico pode ser sentido com relação ao direito à educação que foi corroborado em diversas passagens do documento. Ainda assim, a Constituição não deu cabo de apresentar as especificidades da educação especial, de modo que recorreremos ao estudo da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para conhecer os delineamentos da educação especial.

A lei ordinária reforçou o comando constitucional no que tange o dever do Estado com relação à oferta da educação, no entanto, ampliou os sujeitos que devem receber AEE. Acrescentou como sujeitos que receberão AEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É o que diz o artigo 4 da referida lei:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Destaca-se do excerto a transversalidade do AEE, ou seja, a garantia de sua oferta da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) à Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação), bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

A educação especial tem para si, na LDB, um capítulo integrado por quatro artigos (58, 59, 59-A e 60). O primeiro deles preconiza que a educação especial é uma modalidade de ensino, recomenda que sua oferta seja na rede regular de ensino e ainda indica quem são os sujeitos que serão usuários e acompanhados por ela.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Assim como a Constituição Federal de 1988, o texto da LDB utilizou, como se pode ver, a palavra “preferencialmente”, a qual não dá conotação de obrigatoriedade, mas sim de orientação e/ou recomendação. A educação em escolas e classes especiais, locais diversos da escola regular, não foi extirpada do sistema educacional, pelo que se depreende da norma em comento, mas relegou-se a eles a função educativa nas situações em que, “em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, se mostrando como uma exceção (BRASIL, 1996).

A presença do advérbio “preferencialmente” nas normas legais é problemática, haja vista ser um termo aberto para diversas interpretações. Algumas indagações se sobressaem, tais como: o que o legislador quis sugerir utilizando o advérbio preferencialmente? Quer ele que os sujeitos da educação especial sejam matriculados nas classes comuns ou que, nelas, ocorra o AEE? Sendo um atendimento que deve ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino, pode o gestor da escola recusar a matrícula sob o argumento da lei não prever um atendimento obrigatório ou exclusivo encaminhando o indivíduo para escolas especiais? No caso, a escola/classe comum seria apenas uma recomendação, ou melhor, a primeira opção para a escolarização?

Nozu (2013), explica que, dentre outras concepções, tem-se aquela que considera o AEE como uma alternativa de escolarização, sendo que a utilização do termo preferencialmente apenas indicaria uma não exclusividade da rede regular. Por outro lado, ressalta que outra corrente teórica considera o AEE, a exemplo do professor de apoio e atividades em salas de recursos multifuncionais, como estratégias a serviço da escolarização cuja oferta deve ser

assegurada, de forma preferencial, na rede regular de ensino. O pesquisador aborda o movimento observado nas legislações sobre o advérbio em comento, desde sua previsão na Constituição Federal de 1988, até sua supressão em normas mais específicas, como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (NOZU, 2013).

Desse modo, pelas disposições da LDB, a regra seria uma educação transversal, devendo o AEE ser prestado na rede regular de ensino, que será auxiliado por serviços de apoio “para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

De fato, a Resolução n. 2/2001, da Câmara de Educação Básica do MEC, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, extirpou o termo a expressão “preferencialmente” de seu conteúdo.

Além disso, a indicação dos sujeitos apontados pela Resolução como “educandos com necessidades educacionais especiais” e que devem receber recursos e serviços educacionais especiais é significativamente ampla. O art. 5º, da Resolução aponta:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

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

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

A abrangência observada no artigo deixa o público da educação especial relativamente indefinível. Percebe-se que, enquadrar um caso particular em algum dos grupos apresentados pela norma pode gerar dificuldade e conflito. A norma indica a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular e ainda prevê a prestação de serviços de apoio em salas de recursos. Assim, pela resolução, o tempo da escolarização é o mesmo oferecido para todos os alunos no sistema regular de ensino, podendo haver alguma flexibilização, sendo possível também o atendimento educacional especializado ser prestado extraclasse (BRASIL, 2001).

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

O Ministério da Educação apresentou no ano de 2008 a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)”, na qual a educação especial, tal como previsto na LDB, é compreendida como integrante da proposta pedagógica da escola regular. Não há inovação quanto ao espaço-tempo da educação especial na política com relação à lei ordinária e a Resolução n. 2/2001 do CEB, considerando que o documento elaborado em

2008 também atribui a escolarização à classe comum do ensino regular. Entretanto, apesar da abrangência promovida pela Resolução, o PNEEPEI afunilou o público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Um ponto de singularidade da política educacional que deve ser destacado diz respeito ao horário em que se propõem o AEE, qual seja o contraturno, sendo considerado, de acordo com suas colocações, um atendimento que ocorre somente fora da sala de aula.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

Nessa direção, o esforço dessa política consiste em compreender o AEE de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum, e não de modo substitutivo (BRASIL, 2008).

Assim, o processo educativo correspondente ao ensino-aprendizagem deve ocorrer no ensino regular, na classe comum, sendo que o AEE deve ser realizado no outro período da escolarização, seja em salas de recursos multifuncionais existentes na própria escola ou em outra próxima, bem como em centros especializados habilitados para tal atendimento (BRASIL, 2008).

Destaca-se que, apesar do PNEEPEI referir-se ao AEE como uma atividade extraclasse, esse serviço não é exclusivamente prestado fora da sala de aula, uma vez que é oferecido por meio de diversas estratégias que visam o atendimento às necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial, seja por meio de apoios dentro (professor de apoio, intérprete de Libras, por exemplo) e fora da sala de aula comum (tais quais os realizados nas salas de recursos multifuncionais). Desse modo, pode ocorrer tanto no contraturno, como previsto na legislação, como desenvolvido concomitantemente à escolarização (no mesmo turno).

Existem diferentes possibilidades de apoio os aluno(a)s. É importante definir a melhor considerando-se as características e necessidades das crianças, da competência do professor(a), dos recursos disponíveis e da organização do ensino.

Atendimento contínuo na sala de aula. O professor(a) conta com o apoio contínuo de um professor especializado para ajudar todos que precisarem de apoio na classe. Ao que parece, este modelo é o mais conveniente para uma escola inclusiva, já que tanto o especialista quanto o professor(a) se

enriquecem com este intercâmbio e a partir desta aprendizagem podem adotar as experiências em situações similares (DUK, 2006, p.191).

Dos documentos estudados, somente o último – PNEEPEI – se empenhou na apresentação do conceito dos alunos atendidos pela modalidade da educação especial. Suas definições para o público-alvo foram breves, porém, não eximem que outras produções legais e políticas possam ter trabalhado com mais afinco sobre as especificações e conceitualizações sobre quais alunos se enquadram nas respectivas categorias apresentadas.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Os excertos analisados permitem situar, no cenário brasileiro, os sujeitos, espaços e tempos da educação especial. Sobre a abrangência dos conceitos e possibilidade da emergência de conflitos, questionamentos e enfrentamentos, cabe ressaltar que além da atuação recente das políticas públicas para o setor, a área, por se tratar de relações humanas e sociais, encara mudanças no tempo dadas as transformações legais, biomédicas, pedagógicas, dentre outras.

3.1.3. Paraguai

O Paraguai situa-se no centro do continente sul americano. Seu perímetro territorial faz fronteira com a Argentina, Bolívia e Brasil. Sua população aproxima-se dos sete milhões de habitantes, espalhada na sua superfície total de 406,756 km², fazendo com que tenha uma baixa densidade demográfica de 17 habitantes por Km². O Estado é constituído por 17 departamentos e sua população é jovem, com média de 15 e 29 anos (ROESLER, 2015).

Ao contrário do Brasil e Argentina (bem como da maioria dos países da América Latina) não é litorâneo (não tem fronteira oceânica), o que o torna um país singular frente aos demais Estados sulamericanos. Além disso, é o único país da América do Sul que oficialmente

reconhece seu bilinguismo, sendo o guarani e o espanhol. A população paraguaia é a menos numerosa da região, mas, a despeito disso, possui significativos contingentes migratórios (SOUCHAUD, 2011).

O país possui uma peculiaridade natural, vez que o rio Paraguai que corta o país acaba por dividi-lo em duas regiões com características bem distintas. A maior parte da população (97,5%), o setor comercial, as grandes cidades e as indústrias se estabelecem na parte oriental, onde, inclusive, está a capital do país Assunção. Do outro lado, na parte ocidental, está a parte mais rural do país que, embora detenha um território maior, é caracterizado por uma extensa planície, escassez de água e, em razão disso, possui uma vegetação e clima semidesértico. Esta região é habitada por grupos denominados menonitas, pelos indígenas, sendo também o local onde estão concentrados os produtores rurais da agropecuária e os camponeses (ROESLER, 2015).

O Paraguai desenvolveu políticas e planos buscando a superação dos processos de exclusão (em uma espécie de reforma educacional), resultando em programas e ações (como políticas públicas). Atualmente a educação para pessoas com necessidades específicas de apoio educacional no Paraguai conta com um marco normativo geral que inclui a *Constitución de la República de Paraguay*, o *Código de la Niñez y Adolescencia*, a *Ley General de Educación (Lei n. 1.264/98)*, a *Ley de Educación Inclusiva (Lei n. 5.136/13)* e seu decreto regulamentar (Decreto n. 2.837/14).

As análises referentes ao Paraguai sustentaram-se na *Constitución de la República del Paraguay (1992)*, na *Ley General de Educación (1.264/1998)*, *Ley de Educación Inclusiva (5.136/2013)* e nos *Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo (2018)*.

Segundo Bondezan (2012), a implantação da educação inclusiva no Paraguai teve início no ano de 2000 e foi orientada pelas diretrizes da Declaração de Salamanca que promovia o direito de toda criança a ter acesso à educação sem distinção de qualquer natureza.

A *Constitución de la República del Paraguay* foi promulgada em 1992. Seu texto é composto por preâmbulo, parte I, parte II e disposições transitórias. A primeira parte volta-se à abordagem das declarações fundamentais, direitos, deveres e garantias dos cidadãos paraguaios. Por outro lado, a segunda trata da organização política do país. Desse modo, a tutela dos interesses de pessoas com deficiência, apenas foram constatadas na primeira parte do documento.

A norma reservou ao direito à educação um tópico de treze artigos, ressaltando a universalidade de referido direito em seu artigo 73, o qual garante que a educação é um direito conferido a toda pessoa, “*toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente*”,

sem fazer qualquer apontamento sobre o atendimento escolar de grupos específicos, como as pessoas com deficiência (PARAGUAI, 1992).

No entanto, os direitos das pessoas com deficiência, neste excerto tratadas pelo substantivo “*excepcionales*”, foram consignados no artigo 58, dentre os quais está arrolada a educação: “*Se garantizará a las personas excepcionales la atención de su salud, de su educación, de su recreación y de su formación profesional para una plena integración social*” (PARAGUAI, 1992). O dispositivo legal ainda destaca que o Estado deverá adotar estratégias que atendam as pessoas com deficiências físicas, psíquicas e sensoriais, conferindo-lhes aparato para tratamento, reabilitação e integração, para que possam gozar, em igualdade de condições, todos os direitos outorgados pela Constituição aos demais cidadãos.

El Estado organizará una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, a quienes prestará el cuidado especializado que requieran.

Se les reconocerá el disfrute de los derechos que esta Constitución otorga a todos los habitantes de la República, en igualdad de oportunidades, a fin de compensar sus desventajas (PARAGUAI, 1992).

A tutela do direito à educação foi realizada, na Constituição, de modo mais genérico, orientando as ações políticas para este setor, sendo assim, buscou-se na *Ley General de Educación* n. 1.264, aprovada em 26 de maio de 1998, as especificidades legais sobre sistema de educação desenvolvido naquele país. Salienta-se, inicialmente, que este documento prevê como modalidade de atenção educativa a “*Educación para Personas con Limitaciones o con Capacidades Excepcionales*”, sem utilizar o termo pessoas com deficiência.

Artículo 80.- El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de: a. personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y, b. personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros (PARAGUAI, 1998).

Estabelecer que o público-alvo abrangido por esta modalidade são pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais⁵ indica uma abordagem abrangente e desafiadora. O artigo estabelece conceitos abertos que podem tanto facilitar a possibilidade de criação de políticas flexíveis (que permitam sua autorevisão por não estarem circunscritas a um conceito

⁵ Seria o equivalente aos termos adotados de “pessoas com necessidades especiais” e pessoas com “superdotação”. Esses termos foram paulatinamente (mas não totalmente) abandonados na legislação e políticas brasileiras, por serem excessivamente generalista (pois limitações permanentes ou transitórias podem ser “necessidades especiais”) quando se considera a inclusão de pessoas com deficiência pode ser prejudicial.

fechado e engessado), o que é positivo considerando que o tema da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais tem amadurecido nos últimos anos, tanto quanto pode dificultar a realização dessas políticas por gerar um público-alvo indefinível. Cita-se como exemplo a expressão pessoa com “transtorno de conduta”, sem especificar o que seria entendido como transtorno de conduta.

Esta problemática encontra-se presente na aplicação prática. O Estado vai oferecer uma educação diferenciada em que sentido? O termo “transtornos de conduta” pode tanto ser entendido como um simples problema de comportamento (criança hostil ao ambiente), criança com problemas neurológicos ou cognitivos, algum grau do espectro autista, hostilidade oriunda de uso de entorpecentes (inclusive por crianças e jovens), problemas de violência familiar, situação de bullying, entre outros, dependendo a sua compreensão ou não de “transtorno de conduta” a depender da visão de quem analisa. Quem tem a legitimidade para fazer a “interpretação correta”? O legislador em alguma lei complementar? O Executivo na formulação das políticas públicas? O corpo escolar? Um laudo médico psiquiátrico ou psicológico? Um psicopedagogo? Como se observa, a legislação abre lacunas que podem se tornar problemas práticos para a realização dessa política.

Percebe-se que há uma significativa diferença, tanto no que se refere à terminologia e conceito, como na amplitude, entre a expressão empregada pela *Ley General de Educación* sobre os sujeitos por ela abrangidos, e a expressão “pessoas com deficiência”. Assim, no Paraguai, as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência são acompanhadas pela modalidade de atenção educativa denominada de “*Educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales*”.

A modalidade é descrita no transcorrer de cinco artigos. Ela determina que o serviço deve se atentar aos potenciais dos alunos para fazê-los adquirir habilidades que garantam sua participação social. Ao editar a norma o legislador expressou o interesse de que as atividades da modalidade se desenvolvam, na medida do possível, dentro das instituições educativas comuns.

Artículo 81.- Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes (PARAGUAI, 1992).

Na *Ley General de Educación* há apenas essa referência acerca do espaço onde se sugere que se desenvolva a modalidade de ensino. Tratamos a previsão como sugestão, tendo em vista a articulação feita no artigo, o qual ressalta que a modalidade se realizará “na medida

do possível” de forma integrada dentro das instituições comuns. Assim, podemos refletir que, julgando não ser conveniente, a escola poderia relegar a escolarização de pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais, a outras instituições que não seja a escola do sistema regular de ensino. A lei, no entanto, não menciona como é feita essa avaliação/triagem. Tampouco há no texto legislativo em comento abordagem sobre tempo da oferta educacional da modalidade.

Além dos dispositivos mencionados, Bondezan (2012) ressalta o artigo 83, no qual a norma estabelece que a equipe docente deve possuir uma formação especializada, considerando que, com uma equipe com conhecimento técnico específico, a identificação das necessidades educativas especiais dos alunos e as propostas para sua atenção se darão de forma mais rápida e adequada.

No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a *Ley General de Educación* tece orientações gerais, não havendo esboço sobre a estrutura, organização e funcionamento da modalidade, o que ficou ao encargo da Lei n. 5.136, de 23 de dezembro de 2013, intitulada de *Ley de Educación Inclusiva*.

De início, a legislação definiu o público ao qual é direcionada como aqueles alunos que apresentam necessidades específicas de apoio educativo, seja este humano ou por meio do uso de tecnologia.

Artículo 1º.- Esta ley tiene por objeto establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de aprendizaje y participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal (PARAGUAI, 2013).

O trabalho legislativo foi cuidadoso na elaboração da Lei 5.136/13, de maneira que teve a cautela de destinar parte do seu texto para a explicação dos conceitos das expressões adotadas em seus dispositivos, criando uma espécie de dicionário. Dessa forma, no artigo 3º explicou o se entende por 1) aluno com necessidades específicas de apoio educativo, 2) deficiência, 3) transtornos específicos de aprendizagem, 4) altas capacidades intelectuais, 5) ingresso tardio no sistema educativo, 6) aluno com condições pessoais ou de histórico escolar, 7) ajustes razoáveis, 8) barreiras para a aprendizagem e participação, 9) inclusão, 10) discriminação, 11) educação inclusiva e 12) equidade educativa (PARAGUAI, 2013).

Alunos com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e psicossocial), transtorno específico de aprendizagem, altas capacidades intelectuais, com condições pessoais ou histórico

escolar que lhes desfavorecem e aqueles que ingressaram tardiamente no sistema educativo, são, claramente, aqueles que a lei de educação inclusiva paraguaia visa tutelar. Sobre a deficiência percebe-se que a norma se coaduna com o modelo social, uma vez que a considera uma condição ou situação pela qual uma pessoa “*con alguna deficiencia y con un entorno inapropiado por los diversos obstáculos y falta de apoyos necesarios, no puede realizar ciertas actividades o no puede “funcionar” en algunas cosas como otras personas de su edad*” (PARAGUAI, 2013).

Os sujeitos denominados com necessidades específicas de apoio educativo terão direito a matricular-se no sistema regular sem discriminação alguma (artigo 5º). A legislação preza pela adoção de estratégias que atinjam diretamente as barreiras que afetam a aprendizagem daqueles que possuem alguma necessidade específica de apoio educativo, valorizando a diversidade não como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade, afinal define a inclusão como “*identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos*” (PARAGUAI, 2013).

Constata-se que a norma prioriza o atendimento educacional desse público no sistema regular de ensino, entretanto, para garantir o direito universal à educação prevê a implementação de “*programas de educación compensatoria, de carácter temporal del servicio público de la educación, em casos de imposibilidad de asistencia regular a las instituciones educativas*”, no artigo 5º, “g” (PARAGUAI, 2013). Identifica-se esse viés no capítulo que trata da avaliação e promoção dos estudantes (capítulo IV – Da avaliação e promoção), especialmente nos artigos 10, 11, 12 e 13, pois, nesse modelo inaugurado pela *Ley de Educación Inclusiva*, a cada aluno com necessidade específica de apoio, individualmente, serão propostos ajustes razoáveis que deverão ser registrados documentalmente, sendo esse o direcionamento a ser seguido pelos professores regulares e equipe técnica. Para situações mais complexas a lei destaca que,

Artículo 13.- En caso de que los ajustes razonables individuales se distancien significativamente de los aprendizajes establecidos en el currículum regular, se flexibilizará la oferta curricular y se darán los apoyos necesarios de modo a que se asegure la permanencia del alumno/a en la institución educativa así como su promoción (PARAGUAI, 2013).

Segundo o que dispõe o artigo 5º, alínea “a” da *Ley de Educación Inclusiva*, o público-alvo da “*Educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales*” tem direito de efetuar sua matrícula escolar sem qualquer discriminação, sendo-lhe garantida, ainda, igualdade de oportunidades para o acesso, permanência e participação em todos os níveis e

modalidades, em qualquer instituição educativa pública ou privada no país (PARAGUAI, 2013). Desse modo, a lei reforça o direito do sujeito e incentiva o sistema de ensino a garantir a escolarização de forma inclusiva, no sistema regular de ensino.

Com relação aos serviços de apoio e os ajustes razoáveis, por outro lado, a lei permanece imóvel. É repetitiva ao defender que aos alunos com necessidades específicas de apoio deve ser oferecido atendimento adequado e mecanismos efetivos e eficientes para remoção das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação (artigo 5º, “c”), entretanto, não menciona em que tempo ou espaços tais serviços devem ser oferecidos. A omissão dá aos profissionais e instituições que ofertam essa modalidade liberdade para eleição do atendimento educacional especializado e forma de sua oferta.

Importante refletir ainda sobre a utilização da expressão “dentro do sistema regular”. O que a lei, de fato, diz nesse ponto? Não fica claro se a escolarização de pessoas com necessidades específicas deve ocorrer em salas de aulas comuns, junto aos demais alunos que não demandem apoio específico, ou, se é possível que na escola comum haja espaços exclusivos para atendimento dessa população.

Recentemente, o governo do Paraguai, com o apoio de outras organizações internacionais, publicou um documento com o alinhamento para o sistema educativo inclusivo no país, ao qual se deu o nome de “*Lineamientos para um sistema educativo inclusivo en Paraguay*”. Nele se destaca que a sala de aula não é um espaço homogêneo, em razão da diversidade nela constatada. Reafirma a condição particular de cada aluno e a diferença que, individualmente, apresentam em relação ao estilo de aprendizagem, o que demanda estratégias específicas (PARAGUAI, 2018). Percebe-se que as respostas que a modalidade de educação em estudo pretende dar a essa heterogeneidade, é sempre voltada para e permeada em um ambiente comum, onde todos tem a oportunidade de serem escolarizados de forma conjunta.

O documento expôs que existe o mito, uma visão equivocada, de que inclusão educativa dá a ideia de que os profissionais terão mais “trabalho”, quando na verdade a inclusão implica em uma forma diferente de educar, escolhendo-se estratégias e metodologias que devem variar segundo a amplitude e as características do grupo de alunos, assim como dos objetivos e das capacidades que se pretendam alcançar, à luz da diversidade (PARAGUAI, 2018, p. 42).

Como vimos, com o objetivo de oferecer uma proposta educativa acessível a todo alunado, a norma estabelece que as atividades devam ser graduadas e diversificadas, de modo que todos possam estar inseridos e tenham condições de participar, razão pela qual a convivência no sistema regular com ajustes razoáveis e flexibilização curricular são importantes para seu desenvolvimento.

Apesar de todo esforço legislativo, Bondezan (2012) aduz que, no Paraguai, se observa acentuada discriminação educativa e social, sobretudo com relação às pessoas com deficiência, sendo que parcela da população acredita que aqueles possuem patologias, fato que revela um obstáculo à busca da escola por estes sujeitos. A autora chama a atenção, também, para o viés econômico vivido pelo país, acreditando que ele influencia a baixa taxa de adesão de pessoas com deficiência às escolas, haja vista os poucos repasses para a manutenção dos serviços e, inclusive, remuneração dos professores.

3.1.4. Uruguai

O Uruguai é um dos menores países da América do Sul, sendo o menor dentre os países membros do MERCOSUL. Situado na região sul do continente sul-americano, possuindo área territorial de 176.215 Km², dividida em 19 departamentos (URUGUAI, 2018). Faz fronteira com a Argentina e Brasil e possui uma extensa faixa litorânea com acesso ao Oceano Atlântico, considerando o tamanho do país (INE, n.d).

Sua população chega a 3.440.157 habitantes, os quais se concentram principalmente nos departamentos de Montevideu e Canelones, 56,08% do total, de acordo com estudo mais recente publicado pelo Instituto Nacional de Estadística do Uruguai, sendo que mais da metade é feminina (INE, n.d).

Para a exposição da abordagem contida nas normas uruguaias sobre educação especial, seu público-alvo e espaços/tempos de sua escolarização e dos serviços especializados, os documentos observados foram a *Constitución de La República de Uruguay (1967)*, *Ley General de Educación (n. 18.437/2008)*, *Ley sobre la Protección Integral de Personas con Discapacidad (2010)* e *Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad em los Centros Educativos (2017)*.

A *Constitución de La República de Uruguay*, promulgada em 1967, não menciona qualquer proteção à educação especial, de pessoas com deficiência ou de indivíduos com necessidades educativas especiais. Nenhum dos descritores utilizados na ferramenta de busca (*educación, ensino, inclusión, inclusivo(a), discapacidad, disfunción, necesidad, especial, excepcional*) gerou correspondência no texto, especificamente sobre o direito à educação das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais.

O ensino é previsto no artigo 70, da Constituição, no qual a ordem é de que o ensino primário, médio, agrário ou industrial, seja obrigatório. Além da obrigatoriedade, a norma declara, no artigo 71, que o ensino oficial será gratuito.

Artículo 70.- Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial. El Estado propenderá al desarrollo de la investigación científica y de la enseñanza técnica. La ley proveyerá lo necesario para la efectividad de estas disposiciones.

Artículo 71.- Declárase de utilidade social la gratuidade de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares. En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos (URUGUAI, 1967).

Ao contrário das outras Constituições já estudadas, esta não se preocupou em fazer constar em seu teor o caráter universal do referido direito. Constatase também a ausência de abordagem sobre os direitos, em amplo aspecto, das pessoas com deficiência. O documento é dividido em dezenove seções, dentre as quais somente uma (seção II) é voltada aos direitos, deveres e garantias.

Por sua vez, a *Ley General de Educación* n. 18.437, aprovada em 15 de dezembro de 2008, inaugura seu texto suscitando o caráter universal do direito à educação, reforçado pelo artigo 6º, reconhecendo-o, ainda, como um direito humano fundamental e atribuindo ao Estado a responsabilidade por sua garantia e promoção.

Artículo 1º (De la educación como derecho humano fundamental). – Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como um derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la comunidade educativa (URUGUAI, 2008).

Reiterando as disposições constitucionais e dando-lhes especificidade, prevê-se a obrigatoriedade para os níveis inicial, educação primária, educação média básica e superior, princípio estabelecido no artigo 7º. Cabe destacar que a diversidade e inclusão educativa foram reconhecidas na norma como princípios da educação (artigo 8º), buscando a lei, por meio deles, brindar a todos os alunos igualdade de oportunidades no exercício de seus direitos e a inclusão social deles (URUGUAI, 2008).

A “*Educación de personas con discapacidades*” é definida como uma das modalidades da educação formal. No entanto, a legislação é bastante genérica, deixando de pormenorizar os

sujeitos de tal modalidade de educação, o que faz gerar dúvida de quem se encaixa no conceito de pessoas com “discapacidades”.

Artículo 33. (De las modalidades de la educación formal).- La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios (URUGUAI, 2008).

Apesar de existir previsão de uma modalidade de ensino voltada para pessoas com deficiência, os sujeitos a serem atendidos nela não foram devidamente apresentados pela *Ley General de Educación*, há, portanto, uma ausência de individualização e elucidação de quem são os sujeitos com deficiência ou mesmo o que é considerado deficiência. Essa definição, no entanto, poderá ser verificada na Lei 18.651/10, aprovada dois anos depois da *Ley General de Educación*. A mesma ausência de esclarecimento atinge aspectos como o espaço e tempo da escolarização, estando a inserção na lei reduzida a indicação de que a modalidade promoverá “*la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal*” (URUGUAI, 2008)

A Lei n. 18.651, aprovada em 19 de fevereiro de 2010, dispõe sobre *la protección integral de personas con discapacidad*. Não é uma norma voltada ao direito à educação das pessoas com deficiência, mas criada para tutelar os mais variados interesses desse grupo. Tem orientações gerais sobre o conceito de pessoa com deficiência e um tópico específico sobre o direito à educação destes sujeitos. Por meio da leitura do artigo 2º, desta norma, é possível perceber que ela adota o modelo social de deficiência, tendo em vista que as desvantagens dos indivíduos não são medidas apenas pela deficiência em si, mas também pelo meio social e as barreiras que afetam diretamente sua interação com a sociedade.

Artículo 2º.- Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral (URUGUAI, 2010).

Ressalte-se que a deficiência, independente de qual seja, é apenas uma situação, dentre outras, que podem ser caracterizadas como necessidades educacionais especiais, ou seja, uma pessoa com deficiência pode apresentar uma necessidade educativa especial, assim como é

possível que uma pessoa sem deficiência ostente uma dificuldade acentuada que interfira e prejudique seu processo de aprendizagem. O que diferencia a deficiência de outras necessidades educacionais específicas é o fato desta estar associada a uma alteração funcional importante que, aliada a fatores do entorno social, causem desvantagens consideráveis para o indivíduo (BUENO, 2008).

Essas considerações foram tecidas para que não percamos de vista o objeto de análise de estudo do trabalho. O sistema nacional de educação uruguaio tem suas estruturas compostas pela modalidade de ensino de educação para pessoas com deficiência.

Míguez et al. (2017), ao comentarem dados da UNICEF divulgados em 2013, destacam que trinta por cento das crianças e adolescentes com deficiência matriculados em centros educativos, entre 4 e 17 anos, chegam e ultrapassam o sexto ano da educação primária. A maioria destas crianças está inserida no que o Conselho de Educação Primária do Uruguai chama de educação especial. Pontuam ainda que as intervenções feitas pela educação especial são consubstanciadas em

a) Aulas en Escuelas Comunes con inclusión en los grupos de educación común; b) Maestros de apoyo en Escuela Común; c) Escolaridad compartida o doble escolaridad en escuela Común y Especial; d) Apoyo en Escuela Especial; e) Pasantías en Escuelas Especiales; f) Aulas y maestros hospitalarios (con asistencia a domicilio si se considera necesario) (MÍGUEZ et al., 2017, p. 31).

Em 20 de março de 2017, foi aprovado pelo presidente da república Tabaré Vazquez o “*Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad em los Centros Educativos*”, que seguia as orientações estabelecidas na Lei n. 18.651/10, a qual ressalta que as pessoas com deficiência possuem direito à educação, reeducação e formação profissional. Referido protocolo deve ser aplicado em todos os centros educativos que integram o sistema nacional de educação pública e privada.

O protocolo está tomado pelo viés inclusivo. Em seu artigo 5º traz a definição do que considera pessoas com deficiência e na sequência esclarece que a educação inclusiva orienta as ações voltadas a apoiar os alunos, sob uma ótica plural pautada na diversidade. Com base nessa perspectiva, tenta conferir novo contorno discursivo a esse modelo, com a modificação do olhar voltado para as necessidades educativas especiais para o enfoque nas barreiras de aprendizagem e participação.

Artículo 5.1 – Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

5.2- La educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginalización; busca desarrollar en las comunidades, sistemas y estructuras para combatir la discriminación incluyendo los estereotipos dañinos; reconocer la diversidad, promover la participación y la superación de las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la participación para todos, centrándose en el bienestar y trayectoria de los estudiantes con discapacidad.

5.3- La perspectiva de la educación inclusiva orienta las acciones en función de proporcionar el apoyo necesario dentro del aula para atender a cada persona entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa, sustituyendo la mirada de “necesidades educativas especiales” por el de “barreras al aprendizaje y la participación”, puesto que estas últimas surgen de los procesos de interacción entre los estudiantes y los contextos (URUGUAI, 2017).

A norma não diz com clareza como se dará a oferta desta modalidade de educação, especialmente no que diz respeito ao espaço e tempo de aprendizagem para esse público (pessoas com deficiência). No entanto, a leitura sistematizada do plano de atuação permite a compreensão de que os indivíduos serão inseridos no mesmo contexto que os demais, ou seja, no sistema regular de ensino (escolas comuns), promovendo-se para tanto um desenho universal e condições de acessibilidade, ficando disponíveis ajudas técnicas para situações de necessidade.

Asimismo, por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

La accesibilidad a nivel del centro educativo, implica a la adecuación de los medios, materiales, espacios físicos y dispositivos pedagógicos, de manera que se minimicen las barreras al aprendizaje y se garantice la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en todas las etapas e instancias de las propuestas educativas. Asimismo garantizar el acceso y la participación en las demás actividades del centro educativo, por ejemplo las actividades extra curriculares (URUGUAI, 2017).

Além disso, o artigo 5.3, aduz que o apoio necessário para atender cada aluno segundo suas particularidades deve ser dado em sala de aula. Assim, dispõe referido dispositivo:

5.3- la perspectiva de la educación inclusiva orienta a las acciones en función de proporcionar el apoyo necesario dentro del aula para atender cada persona entendiendo que las necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa, sustituyendo la mirada de “necesidades educativas especiales” por el de “barreras al aprendizaje y la participación”,

puesto que estas últimas surgen de los procesos de interacción entre los estudiantes y los contextos (URUGUAI, 2017).

O que foi dito acima fica ainda mais evidente quando o documento se dedica à elucidação do termo “*ajustes razonables y apoyo*”. Segundo o plano “*por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular*” (URUGUAI, 2017). Assim, o plano demonstra que, a depender da situação específica a escola deverá interagir com o aluno fazendo adaptações que sejam úteis e eficazes no seu processo de aprendizagem. Tais adaptações e modificações podem exigir, dentre outras estratégias, demandar a utilização de apoios de serviços especializados que fogem à regra das turmas regulares. O artigo ainda exemplifica como podem ser tais ajustes:

Los ajustes pueden incluir: cambiar la localización de la clase, proporcionar diferentes formas de comunicación dentro del espacio educativo, hacer más grande el material impreso, proporcionar materiales y/o temas en símbolos, prestación de materiales en un formato alternativo, permitir a los estudiantes el uso de tecnología asistiva para el aprendizaje y en la evaluación. La prestación de ajustes no materiales, como, proporcionar al estudiante más tiempo, reducción del ruido ambiental, la atención a la sensibilidad a la sobrecarga sensorial, estrategias de enseñanza adaptadas y formas de evaluación alternativa, han de ser considerados (URUGUAI, 2017).

Dispõe o decreto, no artigo 7.2, que o apoio aos estudantes com deficiência será garantido por meio da disponibilização de serviços e instalações que promovam o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, sua participação na proposta educativa escolar de forma autônoma (URUGUAI, 2017). Essa assistência é dada ao aluno com deficiência que apresenta dificuldades mais acentuadas em seu processo de aprendizagem, atendendo-o individualmente de maneira a “compensar” as desvantagens manifestadas.

Facilitar el apoyo continuo y personalizado, generando estrategias educativas individualizadas que identifiquen los ajustes y apoyos necesarios para cada estudiante, incluyendo la provisión de ayudas y asistencias compensatorias (materiales específicos de aprendizaje, médios de comunicación alternativa y aumentativa, etc.), así como um recurso humano cualificado de apoyo cuando sea necesario (URUGUAI, 2017).

Nos termos do marco normativo do Uruguai sobre educação de pessoas com deficiência, o país apresenta um sistema educativo inclusivo, preocupado em se moldar às condições de seu público-alvo, e não o contrário (MÍGUEZ et al., 2017). Referidos pesquisadores sinalizam ainda que, dentre outras contradições da prática com a norma, mencionam que o *Centro de Archivo y*

Acceso a la Información Pública (CAINFO) e a *Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual* (FUAP) identificaram que ocorre um provável “*sobrediagnóstico*”, o que é sinalizado em razão do elevado número de crianças matriculadas nas escolas especiais, diagnosticadas com “*trastornos de conducta*” (MÍGUEZ et al., 2017, p. 33). Assim, na prática há uma produção cide sujeitos público-alvo da educação especial que, talvez, não necessitem de inserção em escolas ou classes especiais, ou até mesmo, de ser atendido pela modalidade da educação especial.

Para encerrar esta seção, retomando e sintetizando o que foi dito nos parágrafos anteriores, a educação para pessoas com deficiência foi recebida e reconhecida na legislação oficial do país como uma modalidade de ensino, integrante do sistema educativo nacional. É voltada apenas para as pessoas com deficiência, adotando-se a concepção do modelo social de deficiência. Destacamos que nenhuma das leis analisadas nesta seção mencionaram o ensino de pessoas com altas habilidades ou superdotação, restringindo-se à pessoas com deficiência, motivo pelo qual concluímos que estes indivíduos não estão abrangidos por esta modalidade (*Educación de personas con discapacidad*) no sistema educativo uruguaio.

3.1.5. Venezuela

A Venezuela, oficialmente denominada de República Bolivariana da Venezuela, é uma federação cujo território de 916.445 km² é dividido em 23 estados, Distrito Capital e 311 dependências e territórios federais, consoante dados extraídos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Ainda, verifica-se que, ao contrário dos demais países foco deste estudo, o seu poder estatal é dividido em cinco funções, quais sejam: poder legislativo, o qual é representado pela Assembleia Nacional, o poder executivo nacional, materializado pela presidência, o poder judiciário, na figura do Tribunal Supremo de Justiça, o poder cidadão, na figura da Defensoria do Povo, Ministério Público e Controladoria Geral da República e, por fim, o poder eleitoral representado pelo Conselho Nacional Eleitoral.

Ainda, destaca-se estar situado no norte da América do Sul, fazendo fronteira ao norte com os mares territoriais da República Dominicana, das Antilhas Holandesas, de Porto Rico, das Ilhas Virgens, de Martinica, de Guadalupe, de Trinidad e Tobago e Dominica; ao sul com o Brasil e a Colômbia, a leste com a Guiana e oeste, novamente com a Colômbia (PNUD, n.d.).

Sua capital é Caracas, que possui 31.028.637 habitantes, dos quais mais da metade são homens e, apesar de possuir como idioma oficial o espanhol, constam cerca de trinta e uma

línguas indígenas registradas em seu território, tendo em vista que a população indígena alcança mais de 725 mil pessoas, divididas em 51 etnias. Além desses e dos descendentes de europeus, a nação possui cerca de 3,5% de afrodescendentes. Por fim, conforme os dados extraídos da UNICEF, os venezuelanos se concentram majoritariamente em cidades, cerca de 88% do total, e cerca de 40% da população se concentra nos estados de Zulia e Miranda e no Distrito Capital (UNICEF, n.d).

Os documentos selecionados para subsidiar a coleta de dados foram: a *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)*, a *Ley Orgánica de Educación (2009)* e o documento denominado *Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Especiales y/o con Discapacidad (2017)*.

A *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* está dividida em nove títulos:

1) Título I – Princípios fundamentais; 2) Título II – Do espaço geográfico e a Divisão Política; 3) Título III – Dos deveres, direitos humanos e garantias; 4) Título IV - Do Poder Público; 5) Título V – Da Organização do Poder Público Nacional; 6) Título VI – Do Sistema Econômico; 7) Título VII – Da Segurança da Nação; 8) Título VIII – Da Proteção da Constituição; e 9) Título IX – Da Reforma Constitucional.

A Constituição Venezuelana, promulgada em 15 de dezembro de 1999, não chega dispor sobre um sistema de educação especial, porém reconhece que toda pessoa com deficiência ou necessidade especial possui direito de igualdade de oportunidades, direito de formação e capacitação, o que, em que pese não esteja exposto, somente se consagra por meio de educação. O artigo 81 está arrolado dentre os direitos sociais e das famílias.

Artículo 81. Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promueve su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley. Se les reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas (VENEZUELA, 1999).

Quando utilizado o descritor “*discapacidad*” na ferramenta de buscas, surgiram apenas três correspondências no texto da Constituição, das quais analisaremos duas. A primeira inserção foi mencionada acima, onde o texto constitucional tutela os interesses das pessoas com deficiência ou necessidades especiais, conferindo-lhes, dentre outros, o direito à formação e capacitação.

Mais adiante, a norma faz alusão ao direito à educação, propriamente dito. Em apenas um artigo (artigo 103) estão reunidas as orientações relevantes para o sistema educativo nacional. Portanto, é constitucional, na Venezuela, a determinação de que a educação seja um direito de todos, cabendo ao Estado a garantia de seu oferecimento e qualidade. O princípio da universalidade que envolve a educação encontra-se lado a lado dos princípios da obrigatoriedade e da gratuidade. Estes últimos se deparam com algumas limitações, ao contrário da universalidade que é irrestrita, pois a educação é obrigatória até o nível médio diversificado, não abrangendo o ensino universitário e a gratuidade se estende até o “pregrado universitario”.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo (VENEZUELA, 1999).

Esta passagem da Constituição não é tão generalista como as demais, tendo em vista que se manifesta sobre a necessidade de dar atenção igualitária a determinados grupos, como as pessoas com necessidades especiais ou com deficiência. Se nas outras Constituições a temática foi tratada em dispositivos separados (artigos diferentes), demonstrando certa segmentação, no documento venezuelano foi abordado em um só. Sobre a definição e abrangência da expressão “*personas con necesidades especiales o con discapacidad*” a Constituição permaneceu inerte.

Em 15 de agosto de 2009, foi publicada a *Ley Orgánica de Educación*, quando o governo ainda era conduzido por Hugo Chávez Frías. Composta por sete capítulos e não mais do que 50 artigos, dirige-se de forma diminuta à educação para pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Ao analisar o documento recorreremos ao uso de descritores “*inclusión, educación especial, excepcionales, personas con deficiencia, discapacidades, necesidades educativas*”, contudo poucos foram os excertos encontrados.

O primeiro capítulo, destinado às disposições fundamentais, é relevante por declinar os princípios que sustentam a educação no país. Muitos são os princípios consagrados no artigo 3º da lei, cabendo-nos destacar a igualdade entre todos os cidadãos sem discriminações de

qualquer espécie, o respeito aos direitos humanos, a prática da equidade e da inclusão, como se observa:

[...] la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribenha (VENEZUELA, 2009).

Os princípios destacados podem ser observados na construção do sistema educacional venezuelano. A lei orgânica de educação, no artigo 6º, alínea “c”, estabelece que o Estado é responsável por garantir às pessoas necessidades educativas ou com deficiência acesso à educação “*mediante la creación de condiciones y oportunidades*” (VENEZUELA, 2009).

A organização do sistema educativo venezuelano foi disposta no capítulo III da lei orgânica. A educação é proposta em três níveis de educação: educação inicial, primária e educação média. Para seu desenvolvimento foram criadas modalidades, direcionadas à atenção de grupos específicos que, em razão de suas peculiaridades e circunstâncias específicas de aperfeiçoamento, atreladas a cultura, etnia, língua ou outras, “*requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos*” (VENEZUELA, 2009).

O artigo 26, portanto, apresenta algumas modalidades de ensino que integram o sistema educacional do país, deixando ainda aberta a possibilidade de criação de novas modalidades a serem regulamentadas por leis especiais.

Artículo 26. Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley. La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidas en la ley especial de educación básica y de educación universitaria (VENEZUELA, 2009).

A legislação em comento revela um fato curioso. Das modalidades pontuadas no artigo 26, o texto faz esclarecimentos pontuais apenas sobre as modalidades da *Educación*

Intercultural, Intercultural bilingüe, Educación en Fronteras, Educación Rural e Educación Militar. Logo, a educação especial e seus delineamentos foram deixados de lado pela *Ley Orgánica de Educación*, cabendo, desse modo, à lei especial tratar sobre essa modalidade.

Ao realizar uma comparação entre a educação especial no Brasil e Venezuela, Wilhelm (2010) relata que o conceito de integração continuou servindo de diretriz para a educação de pessoas com deficiência. No entanto, a pesquisadora informa que a Venezuela fez alusão a documentos internacionais sobre o direito à educação de pessoas com deficiência para a construção de seu sistema, destacando a:

[...] Declaración de los Derechos Humanos, artículo 26 (1948); o Programa de acción Mundial de la Naciones Unidas para los Impedidos sobre equiparación de oportunidades de educación y formación (1981), em dicho programa se insta a los gobiernos a de los Estados miembros a adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos a la educación; a Declaración Mundial, Educación para Todos (1990) Artículo 3 numeral 5; as normas uniformes sobre la igualdad sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1992), paralelamente em Venezuela se asumen estas normas, las cuales tienen como finalidad garantizar que niñas, niños mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de su respectivas sociedades puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás; dentre outros (WILHELM, 2010, p. 161).

Segundo Wilhelm (2010), a partir do ano de 2007, com a promulgação da *Ley para personas con discapacidad*, houve, na legislação da Venezuela, alterações no que diz respeito aos sujeitos da educação especial, emergindo-se o conceito da inclusão, haja vista a primeira inserção desta palavra em documentos sobre a modalidade da educação especial.

Em 2010, a Venezuela considerava como público-alvo da educação especial as pessoas com retardo mental, autismo, deficiência auditiva, deficiência visual, dificuldades de aprendizagem e deficiência físico-motora e a eles oferecia os seguintes serviços: Centro de Atención Integral de Deficiencia Visual (C.A.I.D.V), Oficina de Educación Laboral (T.E.L), Centro de Atención Integral para Autismo (C.A.I.P.A), Clase Hospitalar (A.H), Centro de Desarrollo Infantil (C.D.I), Centro de Rehabilitación da Linguagem (C.R.L), Centro de Dificultades de Aprendizagem (C.E.N.D.A), Unidade PsicoEducativa (U.P.E), Aula Integrada (A.I), Equipe de Integración Social (E.I.S), Centro de Atención Integral para Personas con Disc. Físico-Motora (C.A.I.D.F) (WILHELM, 2010). Segundo Wilhelm (2010, p. 159) “todos os Estados contam com esses serviços, porém, não todas as cidades, inferindo-se, nesse aspecto, a necessidade de deslocamento do aluno com deficiência para o atendimento no serviço de apoio especializado, o que pode ser um obstáculo”.

Buscando maiores detalhes sobre a modalidade, em particular sobre os sujeitos que receberam seu atendimento e o espaço-tempo em que é ofertada, analisou-se o documento mais recente sobre o assunto. Em agosto de 2017, se aprofundaram as mudanças na educação especial com a publicação de um documento por meio do qual se ditam as normas que direcionam os elementos centrais da educação especial, denominado “*Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Especiales y/o con Discapacidad*”.

En este documento, se presenta al país la Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela, con los elementos que direccionan la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, los cuales se constituyen en lineamientos conceptuales, políticos, metodológicos, técnicos y administrativos para optimizar la atención educativa integral e integración social de nuestra población en las diferentes áreas de atención y programas de apoyo de la Modalidad de Educación Especial (VENEZUELA, 2017).

O documento é voltado para a educação especial, a qual, por sua vez, é direcionada à população com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência. Nota-se que, pelo conectivo utilizado (e/ou) os serviços da modalidade se direcionam ao atendimento de dois grupos: aqueles com necessidades educativas especiais e aqueles com deficiência ou ainda àqueles sujeitos enquadrados em ambos os grupos ao mesmo tempo.

Destaca-se que as pessoas com necessidades educativas especiais foram definidas, no documento, a partir de uma visão biopsicossocial que considera suas potencialidades e condições, ritmos, estilos e modos de aprendizagem. Assim, “*la persona con necesidades educativas especiales como ser social, presenta características biopsicosociales que lo identifican de manera particular, con una condición que lo hace diferente desde el punto de vista educativo*” (VENEZUELA, 2017). Diante dessa inserção observa-se que as necessidades educativas especiais são aquelas dificuldades acentuadas de aprendizagem que alguns alunos revelam, sendo sua origem variada.

Ao individualizar os sujeitos atendidos nessa modalidade, a Venezuela, assim como os demais países do MERCOSUL, utilizou o modelo social de deficiência, uma vez que combina disfunções congênitas ou adquiridas com barreiras sociais, para dimensionar as desvantagens experimentadas pelos indivíduos que dificultem ou “*impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás*”, seguindo, dessa forma, os ditames da OMS

(VENEZUELA, 2017). Na redação da política de educação especial há a menção de quem são os alunos reconhecidos como pessoas com deficiência:

Se reconocen como personas con discapacidad: Las sordas, las ciegas, las sordociegas, las que tienen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la integración y la capacidad cognoscitiva, las de baja talla, las autistas y con cualquiera de las combinaciones de algunas de las disfunciones u ausencias mencionadas y quienes padezcan alguna enfermedad o trastorno discapacitante, científica, técnica y profesionalmente calificadas, de acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud de la Organización Mundial de la Salud (VENEZUELA, 2017).

No caso da Venezuela, infere-se que os alunos superdotados devem ser atendidos pela modalidade da educação especial, uma vez que se encaixam na abrangência da definição de pessoas com necessidades educativas especiais, ainda que não tenha havido qualquer citação ou referência deles.

A educação especial pertence à educação básica, configurada como um subsistema do sistema nacional de educação. É constituída por uma rede de escolas e serviços que utilizam planos, programas e projetos adequados para os estudantes, interagindo com subsistemas pertencentes a outras instituições sociais governamentais. Segundo a legislação, na Venezuela a oferta da educação especial é feita em dois tipos de instituições educativas: a) as escolas que atendem uma população específica e b) serviços de apoio (VENEZUELA, 2017).

As escolas que atendem especificidades são divididas em Institutos de Educação Especial e Unidade Educativa Especial. A primeira determinada ao atendimento educativo de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiência intelectual, a grupos etários de 3 a 15 anos. Já as unidades educativas especiais são reservadas à atenção educativa dos estudantes com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência referentes às deficiências auditiva, visual e impedimentos físicos, em grupos com a mesma faixa etária que a anterior (VENEZUELA, 2017). Nestas, a atenção educativa integral é dada fora das escolas regulares com planos, programas e projetos próprios.

Calha mencionar que Wilhelm (2010) sinalizou que, em 2010, a concepção vigente para a elaboração de ações voltadas à educação especial era de integração, motivo pelo qual a Venezuela não enfatizou, na época, a questão da inclusão educacional das pessoas com deficiência em seus documentos.

O mesmo não ocorre com os serviços de apoio, que, segundo o documento, devem estar disponíveis no bojo do ensino regular. O plano estratégico regula ainda que os serviços de

educação especial não foram criados para escolarizar os alunos, mas sim sustentar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando no alcance de seu êxito (VENEZUELA, 2017).

Los Servicios de apoyo garantizan atención integral a la población de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos con necesidades educativas especiales con o sin otras condiciones asociadas, a través de dos alternativas: - Atención directa a la y el estudiante en el propio centro, de forma periódica y sistemática de acuerdo a sus necesidades específicas. - Como servicio de apoyo a los procesos de inclusión e integración que se dan en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, a fin de orientar la atención integral de las y los estudiantes (VENEZUELA, 2017).

O documento em estudo deixa claro que os serviços de educação especial são destinados apenas ao apoio da escolarização, sendo esta competência exclusiva das instituições nas quais as pessoas com deficiência estejam matriculadas.

Los servicios de Educación Especial, por su condición de apoyo, no están concebidos para brindar escolaridad a la población, por cuanto esto es competencia únicamente de los planteles donde están integrados las y los estudiantes, razón por la cual, deben realizar acciones de manera cooperativa y coordinada con las diversas instancias educativas, administrativas y operativas de la Modalidad, los niveles y otras modalidades, las misiones educativas, así como con los diversos sectores de la sociedad (salud, trabajo, comunidades y otros), a fin de garantizar a la población su accesibilidad a los espacios sociales (VENEZUELA, 2017).

Ainda que tenha abordado o espaço de oferta da educação especial, qual seja escolarização na escola regular de ensino, o documento carece de informações substanciais sobre o ambiente e o tempo em que se desenrolam as atividades. Em síntese, esse documento político revela que a modalidade da educação especial pode se desenvolver em ambientes em instituições próprias ou nos níveis e outras modalidades da escola regular, por meio de serviços de apoio que servem como catalisadores no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência. Mas, é pouco esclarecedor no que tange ao momento, horário, forma, de atendimento desses serviços, ficando subentendido que eles caminharão em concomitância com proposta pedagógica do ensino regular.

Assim, pondera-se que a política para a educação especial na Venezuela foi renovada recentemente, sobretudo para acompanhar as disposições da nova *Ley Orgánica de Educación* que entrou em vigor no ano de 2009, motivo pelo qual, possivelmente, outros instrumentos sejam mais pontuais, rigorosos e assíduos no que se refere à organização da educação especial e seu espaço-tempo de aprendizagem.

3.2. Sujeitos, Espaços e Tempos da Educação Especial nos Países Membros do MERCOSUL

Neste momento, aprofundaremos as problematizações acerca dos sujeitos, espaços e tempos da educação especial produzidos discursivamente na documentação político-normativa dos países membros do MERCOSUL, em diálogo com o referencial foucaultiano e a bibliografia pertinente.

Partimos ao desdobramento de observar os sujeitos e os espaços-tempo da modalidade da educação especial e/ou modalidades equivalentes em cada um dos países do MERCOSUL. Nossa intenção foi analisar o discurso que permeia a legislação e as políticas sobre educação especial e qual sujeito ele constitui, bem como compreender de que forma se dá a oferta educacional a referidos sujeitos.

O Quadro 2 ilustra a quem é direcionada a educação especial, constantando-se uma variação na abrangência a depender do país. Destaca, ainda, o *locus* indicado na legislação como o recomendado para a escolarização destes sujeitos. O tempo, horário ou turno, para a realização das atividades pedagógicas não foram especificadas em todas as legislações, estando presentes apenas nos documentos argentinos e brasileiros.

Quadro 2. Sujeitos, Espaços e Tempos da Educação Especial nos Países do MERCOSUL

PAÍS	SUJEITOS ATENDIDOS	ESPAÇO/TEMPO OFERTA
Argentina	- Pessoas com deficiência	- Dentro das instituições educativas comuns / sistema regular de ensino, mesmo horário ensino comum. Excepcionalmente: casos complexos deverão ser atendidos em instituições especiais.
Brasil	- Pessoas com deficiência - Transtorno global do desenvolvimento - Altas habilidades / superdotação	- Dentro das instituições educativas comuns / sistema regular de ensino. - Serviços de apoio disponibilizados no contraturno e em outros momentos conforme necessidade. Excepcionalmente: Educação em escolas ou classes especiais quando impossível a integração dos alunos nas classes comuns, em virtude das condições específicas do aluno.
Paraguai	- Alunos com necessidades específicas de apoio educativo - Alunos com deficiência - Alunos com transtornos específicos de aprendizagem - Alunos com altas capacidades intelectuais - Alunos que ingressaram tardiamente no sistema educativo - Alunos com condições pessoais ou histórico escolar desfavorável	- Dentro das instituições educativas comuns / sistema regular de ensino. Excepcionalmente: programas de educação compensatória em casos de impossibilidade de assistência regular nas instituições educativas Tempo não especificado nas normas.
Uruguai	- Pessoas com deficiência	- Dentro das instituições educativas comuns / sistema regular de ensino. - Serviços de apoio (ajudas técnicas) disponibilizados Tempo não especificado nas normas.
Venezuela	- Pessoas com deficiência - Pessoas com necessidades educativas especiais (superdotados/altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras, conceito amplo)	- Dentro das instituições educativas comuns / sistema regular de ensino. - Serviços de apoio (ajudas técnicas) disponibilizados Tempo não especificado nas normas. - possuem escolas especiais que atendem uma população específica (Unidade Educativa Especial).

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Assim, a partir dos elementos indicados no Quadro 2, faremos as problematizações, triangulando dados do *corpus* documental com o referencial foucaultiano e com autores da área da educação inclusiva/especial, destacando os dois eixos de análises: a) Sujeitos da Educação Especial; b) Espaços e Tempos da Educação Especial.

3.2.1. Sujeitos da Educação Especial

Ressalta-se, inicialmente, que, dos cinco países analisados, um apresentou uma proposta diferente daquela conhecida como “Educação Especial”. O Paraguai adotou nome diverso para

sua modalidade (*“Educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales”*) apresentando amplo espectro de indivíduos que se amoldam a receber atenção às suas necessidades educativas especiais. O Uruguai, por sua vez, também não dá à sua modalidade a nomenclatura de “Educação Especial”, entretanto, não se afasta das propostas dos demais países. Somente o Paraguai se destaca apresentando uma modalidade inovadora e com características que a tornam peculiar dentre os países do MERCOSUL, no que se refere ao público-alvo, adotando inclusive uma legislação que leva o nome de *“Ley de Educación Inclusiva”*.

Merece destaque o fato de que todos os documentos específicos analisados são relativamente recentes, apesar de suas Constituições terem no mínimo 20 anos, o que revela uma movimentação recente na direção da educação inclusiva. As legislações e documentos políticos relacionados à educação passaram, paulatinamente, a enfatizar a escolarização, os apoios, os serviços e recursos para os estudantes tidos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.

Predominou, em todos os contextos, o discurso do respeito à diversidade, da educação com equidade, utilizando a estratégia governamental de se valorizar as diferenças para promover a diminuição de atitudes discriminatórias que permeiam o processo de escolarização. Desde a abordagem mais ampla e genérica realizada pelas Constituições dos países até as orientações específicas difundiu-se uma ótica fraternal de educar na diversidade e com as diferenças. Como visto, houve uma variação do público-alvo da educação especial nos países do MERCOSUL, ora restrita às pessoas com deficiência, ora ampla, abrangida por uma grande diversidade de pessoas com necessidades educativas especiais derivadas de fatores físicos, psicológicos, sociais, dentro outros. Os enunciados “necessidades educacionais especiais”, “pessoas com deficiência” e “diversidade”, foram recorrentes em todas as legislações o que demonstrou certo alinhamento com as orientações dos planos de ação elaborados no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL, assim como respeito à perspectiva inclusiva impostas nas Declarações de Jomtien, Salamanca, Dakar e Incheon.

As pessoas com deficiência são sujeitos de atendimento pela educação especial, ressalvados os casos do Paraguai e Uruguai que adotam outro nome para a modalidade, em todos os países estudados. O conceito admitido para tais indivíduos considera as disfunções, congênitas ou adquiridas, em interação com barreiras sociais, para aferir o grau das desvantagens que comprometem o regular seguimento do aprendizado, permitindo a elaboração de projetos pedagógicos e estruturais adequados a atender as necessidades educativas especiais particulares de cada aluno.

Essa conceituação, aliada a princípios como o do respeito à diversidade, garantia de igualdade de oportunidades, serviram de base para elaboração de dispositivos normalizadores, transformando aqueles que eram tidos como anormais em indivíduos que podem ser corrigidos, com o uso de estratégias especiais para esse fim.

Foucault (2018b) diferencia a figura do “monstro” dos indivíduos a serem corrigidos esclarecendo que aqueles podem ser considerados uma exceção, infratores das leis da natureza e da sociedade e, de raros que são, provocam o questionamento da lei, eles são “a infração levada a seu ponto máximo” (FOUCAULT, 2018b, p.48).

É no ponto de encontro, no ponto de atrito entre a infração à lei-quadro, natural, e a infração a essa lei superior instituída por Deus ou pelas sociedades, é nesse ponto de encontro entre duas infrações que vai se assinalar a diferença entre a enfermidade e a monstruosidade. A enfermidade é, de fato, algo que também abala a ordem natural, mas não é uma monstruosidade, porque a enfermidade tem seu lugar no direito civil e no direito canônico. O enfermo pode não ser conforme à natureza, mas é de certa forma previsto pelo direito. Em compensação, a monstruosidade é essa irregularidade natural que, quando aparece, o direito é questionado, o direito não consegue funcionar. O direito é obrigado a se interrogar sobre seus próprios fundamentos, ou sobre suas práticas, ou a se calar, ou a renunciar, ou a apelar para outro sistema de referência, ou a inventar uma casuística. No fundo, o monstro é a casuística necessária que a desordem da natureza chama de direito (FOUCAULT, 2018b, p. 54).

Sobre o indivíduo a ser corrigido, o autor o define como recorrente na sociedade, aparecendo em estruturas de apoio mais comum, como escolas, igrejas, família, no entanto, num cenário mais limitado que o dos ditos “monstros”. Para Foucault (2018b, 49), “É um fenômeno tão corrente que apresenta – e é esse o primeiro paradoxo – a característica de ser, de certo modo, regular na sua regularidade”. Ressalta, no entanto, que por ser mais ordinário, por estar muito próximo da regra, da normalidade, há certa dificuldade em determiná-lo, fato observado na dificuldade dos países em definir o público-alvo da modalidade, em alguns casos, como no Paraguai, adotando-se expressões amplas. Foucault explica que o sujeito é determinado como corrigível, “na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigí-lo” (FOUCAULT, 2018b, p. 50).

O que defini o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2018b, p. 50).

O discurso permeado nos documentos analisados, indicando que os sujeitos atendidos nas respectivas modalidades são indivíduos a serem corrigidos, mostra-se evidente já com a criação de uma modalidade de ensino própria para atender particularidades de seu público-alvo, dentro da qual serão utilizados diversos recursos aptos a corrigí-los ou, ao menos, ajustá-los, para que sua inclusão escolar se efetive como estratégia de controle dos riscos sociais.

A adoção do modelo social de deficiência pode, também, ser compreendida como uma expressão da alteração da concepção de um sujeito “monstro” para um indivíduo a ser corrigido, julgando que a responsabilidade pelas desvantagens das pessoas com deficiência deixou de ser atribuída somente ao indivíduo e passaram a ser compartilhadas com o entorno social. Assim, do incurável, patológico, a quem se conferia atendimento segregado, passou-se à concepção do ajustável, educável, corrigível, mediante a transformação do meio social, dos ambientes comuns, aliada à utilização de recursos que potencializam as habilidades dos sujeitos que embarcam nesta modalidade.

Percebe-se que os sujeitos da educação especial, ou de modalidade correspondente, estão definidos em normas jurídicas internas dos países integrantes do MERCOSUL, as quais, por sua vez, sofreram influência de declarações políticas. Nessa dinâmica estão presentes relações de poder que se contrapõem permitindo a emergência de discursos e subjetivações. O modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito foi objeto de estudo de Foucault. Em seu texto “Sujeito e Poder”, Foucault explica as relações de poder por meio dos fenômenos de resistência e luta. Assim, “mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através dos antagonismos das estratégias”, ou seja, “para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistências e as tentativas de dissociar estas relações” (FOUCAULT, 2010, p. 234).

Nesse caso, as resistências representam oposições à forma como as coisas (sujeitos, regras, determinações, divisões, sistemas) estão postas e impostas na sociedade, no caso do presente estudo, pelos Estados, pois os documentos analisados são fruto do trabalho legislativo estatal. O que começa com inquietação, alimenta resistência e fortalece lutas para defender jogo de interesses manifestados por cada grupo.

Cabe pontuar então que o sujeito definido nas legislações estudadas como público-alvo da educação especial e modalidades correspondentes é resultado, também, dessa resistência manifestada por grupos interessados (população, famílias de pessoas com deficiência, professores, pesquisadores, comunidade científica, etc) sobre a forma como eram representados em momentos passados pela mesma ordem legal. Sobre as características dessas lutas, Foucault

(2010), assinalada que elas têm em comum a transversalidade, objetivam poder, são imediatas e questionam o estatuto do indivíduo, são oposição aos efeitos do poder e, por fim, uma rejeição à desconsideração do indivíduo em sua individualidade.

Foucault apresenta três formas de lutas: 1) lutas contra as formas de dominação; 2) lutas contra as formas de exploração e; 3) lutas contra as forma de sujeição. Dentre elas, a última parece ter sido a responsável por deflagrar a construção dos sujeitos presentes nos documentos analisados, pois são “lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão” (FOUCAULT, 2010, p. 235). Nas legislações e documentos analisados presenciamos o uso do enunciado “participação na sociedade”, refletindo-nos, ao que nos parece, que as lutas desses grupos são, na verdade, lutas que objetivaram, e ainda objetivam, maior participação, liberdade, gozo de direitos, ou seja, inclusão na sociedade, posto que o que está disposto na legislação nem sempre representa a realidade vivida por estes sujeitos.

Podemos ainda encontrar relações de poder em todo o movimento que culminou na elaboração das leis estudadas e vigentes atualmente, tomando como referência o local de onde partem os discursos sobre educação inclusiva. Ocorre que, as declarações globais, elaboradas no âmbito da ONU, influenciaram os trabalhos do Setor Educativo do MERCOSUL que, por sua vez, inspiraram a produção legislativa e política de seus países membros. Apesar de não haver hierarquia entre essas organizações e a soberania dos países se manterem intactas, eles devem respeitar disposições previstas em pactos e declarações por eles firmadas, com o fito de evitar censuras, instabilidades políticas, dentre outros efeitos negativos de uma participação contraditória.

Nessa direção, oportuno assentar que “o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’ individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 2010, p. 242). Para que se mantenha, uma relação de poder precisa estar composta por dois elementos: um sujeito que será por ela atingido e uma área aberta a reações, efeitos, respostas, invenções possíveis. Assim, para Foucault, o poder:

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 2010, p. 243).

Logo, esse jogo de poder pode ser identificado tanto na relação entre a ONU, MERCOSUL e os países que integram o bloco do conesul, como entre o Estado (Argentina,

Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) responsável por seu sistema de educação e os sujeitos por ele administrados. Nesta os indivíduos da educação especial (inclui-se aqui as modalidades do Paraguai e Venezuela) foram subjetivados pelas leis e políticas, recursos utilizados por ele para exercer seu poder (governo), poder este de conduzir condutas (das escolas), subjetivar (público atingido pela modalidade), assim como operar seu poder disciplinar.

3.2.2. Espaços e Tempos da Educação Especial

Cumprido, nesse momento, iniciar a problematização acerca dos espaços e tempos da Educação Especial, e modalidades equivalentes, sinalizados nas legislações e documentos de ações governamentais para o atendimento de necessidades educativas específicas. Tomou-se como regime de verdade, em todos eles, o discurso, propagado pela Declaração de Salamanca (1994), de que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994), tanto que o espaço eleito para o exercício pedagógico da educação ao seu público-alvo foi a instituição educativa comum, o sistema regular de ensino, a sala de aula comum.

Os países membros do MERCOSUL são uníssimos ao estabelecerem que a modalidade da Educação Especial (nomenclatura utilizada na Argentina, Brasil e Venezuela), Educação para Pessoas com Deficiência (Uruguai) e Educação para Pessoas com Limitações ou com Capacidades Excepcionais (Paraguai), deva ocorrer, prioritariamente, nas instituições regulares de ensino. Ao estabelecer esse formato, os países assumiram o compromisso de tornar suas escolas inclusivas, não apenas por transferir o ensino pedagógico da modalidade para as escolas comuns, mas por encarar a missão de se atentar às barreiras sociais que afetam diretamente o acesso, permanência e desenvolvimento dos sujeitos nas escolas.

Escolas e classes especiais são recursos ainda vivos na legislação de três países: Argentina, Brasil e Paraguai. Entretanto, são tratados como exceção, recomendados em última instância, quando impossível a integração dos alunos no sistema regular de ensino em virtude de suas condições específicas. Nos dispositivos normativos brasileiros não está claro o papel conferido às instituições especializadas havendo unicamente a previsão delas para atendimento de casos específicos. Uruguai e Venezuela não fizeram previsão de exceções.

Muito embora a competência para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem tenha sido remetida às escolas e classes regulares, o processo pedagógico será

apoiado e fortalecido por serviços de apoio que, a sua vez, devem auxiliar a tonificar as capacidades dos indivíduos da modalidade. Estes serviços não possuem a mesma atribuição que as classes regulares, haja vista que sua função está atrelada exclusivamente no fortalecimento das habilidades dos sujeitos e suporte para o profissional docente para que a aprendizagem na sala de aula seja eficaz, ou seja, não é o meio de escolarização, senão uma ferramenta.

A partir das observações e considerações feitas, importa asseverar que há nos textos legais e políticos estudados uma perspectiva inclusiva. Mesmos nos países em que a educação especial destina atendimento somente a pessoas com deficiência (Argentina e Uruguai), o discurso normativo se configura no sentido de que se permita a inclusão escolar e social destes indivíduos, garantindo-lhes acesso em igualdade de condições, permanência, participação, no processo educativo e também condições para que possam participar de modo ativo no contexto social em que vivem, gozando direitos como os demais cidadãos.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

Como se vê, com relação ao espaço do atendimento, a perspectiva inclusiva foi devidamente observada pelo poder legislativo dos países dos membros do MERCOSUL. Sardagna (2013) entende a inclusão escolar tanto como uma política de regulamentação da vida, como uma prática de regulação da população, como estratégias biopolíticas, funcionam como tecnologias de dominação. Tomando esse rumo tem-se que os espaços conferidos para a modalidade estudada não se remetem apenas aos sujeitos definidos em lei, mas a todos os alunos, professores, famílias, instituições, à sociedade como um todo, dado que com eles interagirão em algum momento.

Eis o sentido de governamentalidade dada por Foucault:

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a

população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 143)

Assim, esses sujeitos serão “corrigidos” nas classes comuns. Uma estratégia de governamentalidade que pretende incutir à população o discurso de que os sujeitos são “quase normais” ou estão muito perto da normalidade, devendo, assim, serem educados em ambientes comuns, ao passo que os demais alunos e membros da comunidade em geral devem respeitar a diferença, a diversidade, para que seus pares “quase iguais”, “quase normais”, sejam devidamente incluídos na escola e na sociedade. Ora, se na escola os sujeitos podem conviver, desenvolver atividades, interagir com seus pares, por que não poderiam inserir-se na sociedade do mesmo modo?

Os apelos da legislação à democratização das salas de aula, como fórmula para o combate às atitudes discriminatórias e à exclusão, são práticas voltadas ao coletivo, à população. Para Sardagna (2013, p. 55), “A inclusão vai-se inscrevendo numa operação de ordenamento nos moldes disciplinar da escola moderna, que visa ao processo homogeneizante do espaço”. O espaço sustentado pelas legislações como o lócus para o desenvolvimento da educação dos sujeitos da Educação Especial permite a comunicação entre gestores, professores, especialistas, fornecendo as informações úteis para o poder de governo de agir sobre a população.

Os objetivos de um projeto, sob o título “Redimensionando as classes de Educação Especial”, evidenciam algumas formas de ativar o controle no sentido de rearranjar os sujeitos da Educação Especial em outras posições mais desejadas e supostamente melhores para o educando. Essa necessidade de mudança está em sintonia com novas formas de governamentalização presentes nas últimas décadas, nos moldes de casa um por si e, ao mesmo tempo, por todos, em alinhamento com transformações econômicas e sociais” (SARDAGNA, 2013, p. 57).

Ao lado dos espaços temos o tempo em que a educação deve ser oferecida. Dos dados obtidos constata-se que somente dois países cunharam especificações sobre o tempo da educação especial ou equivalente. Argentina e Brasil estabeleceram que a escolarização ocorrerá nas salas regulares de ensino. Porém, na Argentina os serviços educacionais especializados devem ser disponibilizados ao aluno no mesmo horário que o ensino comum, onde se dá a escolarização, ao passo que no Brasil a oferta do atendimento educacional especializado dar-se-á, prioritariamente, no contraturno nas salas de recursos multifuncionais. No caso brasileiro o que se apura é uma orientação normativa para que o sujeito da educação especial permaneça mais tempo na escola, no horário regular e no turno inverso.

Essa configuração da instituição escolar nasceu de escolhas que envolvem jogos de poder, relações de coerção e dominação, práticas discursivas e não discursivas, assumidas como caráter de verdade no momento histórico vivido quando da elaboração dos documentos estudados (HATTGE, 2013). Na aula dada no *College de France*, no dia 17 de março de 1976, Foucault (2018) lecionou que, no século XIX, o poder do soberano consistiu em fazer viver e deixar morrer, poder que sofreu modificações, pois na sua versão pretérita representava o inverso, ou seja, o poder soberano na teoria clássica do soberano correspondia ao poder de fazer morrer e deixar viver.

A inserção dos sujeitos da Educação Especial (Argentina, Brasil e Venezuela), Educação para Pessoas com Deficiência (Uruguai) e Educação para Pessoas com Limitações ou com Capacidades Excepcionais (Paraguai), permanecem sob a custódia do Estado, uma vez que sua educação é atribuída à escola, local onde o poder disciplinar, que é um poder sobre seus corpos, um poder individualizante, se mostra, fundamentalmente por meio dos serviços de apoio, ainda que evidente em outras ações. Mas o poder disciplinar não é o único presente nesse contexto. A formatação dessas modalidades educacionais, tal qual apresentada nos dados coletados, demonstra o exercício de poder que se aplica à massa, e não apenas ao indivíduo, ou seja, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie (FOUCAULT, 2018a). Trata-se, para Foucault (2018a, p. 204), de uma:

[...] nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.

Essa tecnologia de poder parece ter sido utilizada pelos Estados na elaboração dos documentos investigados, tendo em vista que neles se observa uma tendência ou intenção na modificação de atitudes e de consciência não do sujeito público-alvo, mas de toda a população, vez que pregam o respeito à diversidade, a tolerância, promovem o enfoque de que as desvantagens da deficiência são agravadas pelo contexto social, promovendo aos olhos de toda a população a ideia da igualdade na diferença.

Percebe-se que se tomou como enunciado nesse movimento a expressão de que a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas nas classes regulares de ensino, a orientação para uma escola inclusiva, permite experiências favoráveis e favorece o processo de aprendizagem não apenas do incluído, mas de todos os alunos. Nessa direção, a Declaração de Salamanca aduz que a:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (ONU, 1994).

Assim, depois da ingerência do Estado sobre o corpo humano, surge essa tecnologia de intervenção na massa, na população, denominada por Foucault (2018a) de biopolítica. Compreendemos que a homogeneização dos espaços educacionais se mostra um mecanismo de poder sutil e economicamente racional, que se atém ao contexto neoliberal. O discurso produzido nos documentos que dispõe sobre a modalidade estudada, normaliza seu público e os capacita para a participação no mercado de trabalho e consumo.

O objetivo dos mecanismos implantados pela biopolítica é aumentar o nível, em grau e número, qualidade e quantidade, da participação das pessoas com necessidades educativas especiais, especialmente das pessoas com deficiência, nas comunidades escolares e, conseqüentemente, na sociedade, estabelecendo-se um equilíbrio na população. Trata-se de mecanismos globais “de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2018a, p. 207).

Assim, percebe-se a coexistência entre o poder disciplinar e o poder biopolítico no mesmo cenário, qual seja o da escola. Foucault (2018a) explica que, como eles não se encontram no mesmo nível, dado que um age sobre o corpo do indivíduo e o outro sobre a população, podem articular um com o outro. Nessa direção, pode-se entender a inclusão escolar como “um poder-saber que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o

organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (FOUCAULT, 2018a, p. 212). Esta definição pode ser reputada à instituição escolar e modalidades constituídas nos documentos explorados, pois visam corrigir os sujeitos (nas classes comuns e nos serviços de apoio, prática individualizante) e incutir nova orientação à população em geral (homogeneização do ambiente escolar). Aí está a atuação Estatal no sentido de “fazer viver” e não mais no aspecto de “deixar viver”.

Para encerrar esta seção, cabe realizar uma reflexão sobre a utilização dos termos *inclusão* e *integração* nos documentos apreciados para o desenvolvimento deste trabalho. Souza (2017) ao estudar a utilização desses termos em trabalhos acadêmicos verificou imprecisões dos conceitos, sendo que a confusão em relação a eles enseja ambiguidades na concepção de deficiência e dos indivíduos atingidos pelas práticas e políticas dirigidas a essa população.

[...] com o objetivo de verificar o uso que atualmente se faz do conceito de integração, verificou-se que a utilização ora é feita de forma indistinta e como sinônimo de inclusão, inserindo-o na discussão mais ampla de Educação para Todos, ora é utilizado destacando a diferenciação referente ao conceito inclusão indicando uma mudança de concepção e em alguns casos indicando, inclusive mudança de paradigma – do paradigma da integração ao paradigma da inclusão (SOUZA. S, 2017, p. 103).

No caso da produção político-normativa analisada no decorrer deste trabalho parece não haver confusão conceitual. Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela utilizaram os enunciados da integração e inclusão de acordo com a conceituação que lhes cabe, tanto no tocante ao sujeito da educação especial, e equivalentes, como no que se refere à perspectiva e formato da oferta da prestação educacional. Como visto, as legislações internas e políticas destinadas à educação de pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais encontram amparado no discurso da educação inclusiva, fortalecido a partir da década de 1990.

Pode-se perceber que as legislações analisadas tratam o público de suas respectivas modalidades como um indivíduo que tem o direito de participar amplamente da sociedade e, para que isso ocorra, propõe-se que o sistema educativo se amolde às necessidades educativas destes sujeitos, minimizando as barreiras que acarretem prejuízos e desvantagens. Ademais, o próprio conceito de pessoa com deficiência parte do ponto de vista do modelo social de deficiência.

Destaca-se ainda que o arcabouço documental ressaltou que o ambiente de escolarização de pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais deve ocorrer, sempre que possível nas redes regulares de ensino, tal como disposto pelo movimento da Educação para Todos.

Desse modo, em que pese a existência de polissemia com relação aos conceitos de integração e inclusão, a desorientação ou imprecisão sobre eles parece não acometer as normas e os discursos por elas propagados. Ainda assim, é oportuno tecer algumas considerações a esse respeito.

Mendes (2017) ensina a diferença existente entre os conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar. Para ela a educação inclusiva serve a uma comunidade ampla. É para todos, não podendo ser seletiva. Nesse norte, a educação também é um direito de pessoas em contexto de fragilidades seja por condições de qualquer natureza (econômica, racial, orientação sexual, gênero, e outros fatores sociais). A diversidade é apreciada como valor que norteia suas ações. E, ainda, para que grupos vulneráveis possam gozá-la de forma efetiva faz-se necessário que o Estado desarticule as barreiras que possam lesar o processo de ensino e aprendizagem (MENDES, 2017).

Por outro lado, a inclusão escolar é uma “questão da escola”, sendo direcionada a um grupo mais seletivo de indivíduos. No Brasil a inclusão escolar é expressão utilizada na educação especial, tendo como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por meio dela são elaboradas políticas e ações práticas que visam a escolarização do público-alvo da educação especial em classes regulares (MENDES, 2017).

No Brasil, o termo “educação inclusiva” tem sido empregado principalmente pela educação especial ou por quem se refere a ela. Os grupos de outras minorias não têm, enfaticamente, feito referência ao termo (MENDES, 2017). Desse modo, reiteramos que percebemos confusão conceitual nas normas sob análise. No entanto, notamos que ainda que alguns documentos sejam mais abrangentes e outros mais restritos em relação ao público-alvo, todos eles preconizam uma proposta e política inclusiva, para que a escola seja reestruturada recaído-se a responsabilidade sobre os governos e sistemas escolares.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

A problemática que conduziu esta dissertação articula-se ao discurso sobre a educação inclusiva difundido pelo bloco econômico MERCOSUL e por seus países membros (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), particularmente sobre a educação especial, por meio de seus instrumentos políticos e normativos como planos de ação, legislação e políticas de orientação do sistema educacional.

As problematizações sobre os dados encontrados buscaram fundamento no método arqueológico de Michel Foucault, atentando-se às práticas discursivas que circulam, produzem, disseminam a educação inclusiva como um acontecimento contemporâneo.

Nesse sentido, vale destacar a natureza provisória, polissêmica e mutante dos discursos, o que os torna, de certa forma, incompletos e distantes de uma conclusão única e definitiva, tendo em vista o próprio contexto de constantes modificações em que estão inseridos os sujeitos que os elaboram e que por eles são constituídos.

Assim, observada a essa característica, pretendeu-se analisar a ordem do discurso da educação inclusiva no contexto global, com marco inicial em 1990, na Tailândia, que inaugurou o movimento da “Educação para Todos”. O enunciado “para todos” é uma expressão forte, embora vaga, que abrange diversos grupos sociais em situação de vulnerabilidade (negros, pobres, idosos, presos, pessoas com deficiência, superdotados, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento).

Este movimento, a partir do qual o discurso da educação inclusiva vincula-se, propagou o ideal de que a escola deve ser um bem universal, ao alcance de todos, com propostas pedagógicas para atender às diversas necessidades e particularidades. A orientação inclusiva se pulverizou no mundo, em virtude da subscrição das declarações por diversos países, dos cinco continentes do globo. Dada a relevância conferida ao direito à educação, sobremaneira para o desenvolvimento das searas econômica e social no contexto neoliberal, pactos e blocos econômicos se inclinaram ao atendimento do comando preconizado pelas declarações mundiais. É o que se evidenciou no MERCOSUL.

Os quatro planos de ação elaborados pelo SEM, nos quais este trabalho se concentrou (2001-2005, 2006-2010, 2011-2015 e 2016-2020), advogaram em defesa de uma educação universal. Percebemos que, em que pese os planos se coadunem com discurso da educação inclusiva, por revelarem em seu teor preocupação em garanti-la ao maior número de pessoas possível, o faz de maneira sintética sem muitas especificações. Entre os planos de ação de 2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015, constatamos aumento progressivo, ainda que pequeno, da

abordagem e elaboração de estratégias com relação à educação inclusiva, porém, o plano de ação de 2016-2020, vigente hoje, recuou, fazendo vagas menções sobre este campo do conhecimento.

O simplismo observado nos documentos faz transparecer despreocupação e, até mesmo, desprestígio ao discurso em voga. Talvez, essa postura discursiva do MERCOSUL, se relacione com o processo de resistência. Ora, no jogo de poder em que os discursos estão submergidos, a resistência é patente. Assim, ainda que defendam a “educação para todos”, os planos de ação deixaram de responder importante pergunta, qual seja: como garanti-la a todos? Outra questão relevante que foi respondida de forma insuficiente foi a seguinte: quem são esses sujeitos “todos”?

A abrangência do público-alvo da educação inclusiva é sentida também com a utilização do enunciado “diversidade”, inserido nos planos de ação e também no projeto “Educar na Diversidade”, cuja preocupação central foi elucidar o conceito de necessidades educacionais específicas e demonstrar que os alunos possuem estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, devendo os docentes adotar estratégias para lidar com tal variedade de alunos.

Nos documentos produzidos internamente por cada um dos países membros do MERCOSUL, nota-se certo alinhamento no que se refere ao uso dos mesmos enunciados. Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela referem-se à diversidade como uma oportunidade para todos os alunos, não só para os atendidos por uma modalidade de ensino específica, de conviverem juntos, praticarem a tolerância e aprenderem, na prática, o sentido de diversidade. Além disso, todos eles adotam o modelo social de deficiência, a qual defende que as desvantagens no processo de ensino-aprendizagem não estão vinculadas, tão somente, às características inerentes ao corpo/mente dos sujeitos, mas são atribuídas também às barreiras físicas e sociais do contexto onde estão inseridos.

Apesar disso, seria essa mesma postura no campo das práticas? Seriam as práticas também inclusivas? Estes questionamentos não fazem parte do objeto de pesquisa, contudo, são indagações que nos guiam, intrigam e mostram como há muito o que ser investigado.

Percebemos ainda significativas discontinuidades desses documentos no processo de subjetivação dos indivíduos, haja vista que a modalidade da educação especial não está sendo destinada aos mesmos grupos de pessoas. Argentina e Uruguai destina a educação especial somente às pessoas com deficiência (o Uruguai inclusive dá nome diverso à modalidade de ensino “*Educación de Personas con Discapacidades*”), o Brasil tem um público um pouco mais amplo, reservando os serviços da modalidade às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que o Paraguai e Venezuela

possuem um público muito vasto. Ainda, salienta-se que o Paraguai também adotou nomenclatura diversa de Educação Especial, assumindo a nomenclatura de “*Educación para Personas con limitaciones o con capacidades excepcionales*”.

Além de interessante, a variação observada é acentuada do ponto de vista do exercício da governamentalidade, pelos respectivos Estados, do poder disciplinar e do biopoder sobre os sujeitos, que ora tentam normalizar um grupo limitado de pessoas, ora operam suas tecnologias de poder em um grupo quase indefinível de pessoas. A técnica de normalização é vista tanto na tentativa formal de tratar os indivíduos apenas, eufemisticamente, como pessoas com necessidades educacionais específicas, e não anormais, como na utilização de mecanismos próprios de uma modalidade de ensino que visa corrigir os sujeitos por ela atendidos.

A problemática sobre a nomenclatura da modalidade nos países e indivíduos que elas recebem podem ser encaradas na ordem da polissemia conceitual. A confusão que assola a comunidade científica e legislativa permite o tipo de situação que encontramos nos documentos destes países. Como se viu, a literatura brasileira, na qual este estudo ancorou-se para o desenvolvimento do trabalho, entende que o público-alvo da educação especial é integrada por apenas três grupos: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Porém, é possível que nos demais países a orientação da produção acadêmico-científica seja outra – eis aqui uma lacuna da presente pesquisa que enseja investigações posteriores.

O Paraguai, por exemplo, no que diz respeito à legislação estudada, leva a cabo o que foi disseminado no mundo como educação inclusiva, tanto o que é que sua lei e modalidade recebem este nome, o que não quer dizer que os outros países não adotem como uma perspectiva em suas variadas modalidades, como é o caso do Brasil que tem uma modalidade que tutela apenas alguns grupos de pessoas.

Sobre a inclusão escolar pouco esclarecedores foram os documentos postos à apreciação. Outra semelhança vislumbrada na documentação analisada diz respeito ao espaço para a escolarização dos sujeitos abarcados pela modalidade de educação especial ou equivalente, qual seja: a classe comum do regular de ensino. No Brasil, em particular, um outro espaço desponta-se como prioritário para os serviços especializados: as salas de recursos multifuncionais.

No que diz respeito aos tempos da educação especial ou equivalente, estes ganham configurações diferentes nos países membros do MERCOSUL: nos documentos argentinos e brasileiros nos quais há previsão sobre o tempo da educação (mesmo horário do ensino comum e contraturno, respectivamente), ao passo que os demais países são lacunares neste ponto.

É notória a resistência dos documentos com relação ao detalhamento de propostas políticas, organizacionais e estruturais sobre a modalidade. Essas omissões dos documentos analisados possivelmente tenham sido tratadas em outros documentos de natureza jurídica ou política, regras que, portanto, foram relegadas a documentos de hierarquia inferior às demais, e que talvez ainda não tenham sido concebidas. Espaços e discontinuidades que estimulam a continuidade e aprofundamento desta pesquisa, inclusive a partir de dados coletados empiricamente.

Identifica-se que o movimento dos países no sentido de uma educação especial com orientação inclusiva é muito recente, com desenvolvimento ampliado nos últimos dez anos. No Uruguai a norma é ainda mais recente, com menos de dois anos de vigência. Isso, de certa forma, explica o motivo dos vácuos nos documentos político-normativos observados e pode representar resistência ao discurso da educação inclusiva, pois se sabe que omissões legislativas podem causar embaraços na prática.

Em conclusão, temos que a educação especial nos países do MERCOSUL, hoje, se coaduna com a perspectiva inclusiva que se alastrou por meio dos movimentos globais impulsionados pela ONU. Trata-se de um discurso hegemônico, ao menos no plano político-normativo. Além disso, vale sinalizar que as práticas discursivas sobre a educação inclusiva se mostram imbuídas de uma concepção de educação como redentora dos problemas sociais, numa visão messiânica da educação como transformadora da sociedade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**. v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARGENTINA. **Constitucion Nacional Argentina**. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Ley 26206, de 14 de dezembro de 2006**. Ley de Educación Nacional. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **CFE Resolución n. 155/11**. Disponível em: <https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **CFE Resolución n. 311/16**. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion-del-consejo-federal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BABINSKI, D. B. O. **O direito à educação básica no âmbito do Mercosul** – Proteção normativa nos planos constitucional, internacional e regional. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Direito do Estado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BONDEZAN, A. N. **Educação inclusiva em região de fronteira: políticas e práticas**. 2012. 261f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei nº 11.117, de 18 de maio de 2005**. Declara o arquiteto Oscar Niemeyer patrono da Arquitetura Brasileira. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11117.htm>. Acesso em: 6 abr. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CÂMARA, H. F. Direitos humanos e o conceito de homem: análise sob uma perspectiva biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito**, n. 54, p. 89-107, 2011.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva**: do que estamos falando? Pronunciamento feito em evento organizado pelo CAPES em comemoração aos Dez anos de Salamanca. Julho/2004. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/cape/eventos>. Acesso em 10 nov. 2018.

CASTRO, R. C. M. L. **Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da educação superior universitária**. 2013. 225f. (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Coleção Sociologia. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CHRISTOFOLETTI, R. A caixa de ferramentas de Foucault. In: GESSER, V.; MOSTAFA, S. P. (Orgs.). **Teóricos e teorias: presença na educação**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

COSTA, V. A. Escola Inclusiva e direitos humanos: práxis pedagógica na diversidade. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 149-170.

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

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material docente. 3. ed. Brasília: MEC, 2006.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MÍGUEZ, M. N. et al. Educación especial y lo especial de la educación en Uruguay. In: FERNANDES, A. P. C. S. (Org.). **Educação Especial – Cidadania, Memória, História**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 18-36.

_____. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Presenças de Foucault na análise do discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 107-124.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

- _____. **Nascimento da biopolítica.** (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. **História da Sexualidade: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Em defesa da sociedade.** (Coleção Obras de Michel Foucault). São Paulo: Martins Fontes, 2018a.
- _____. **Os anormais.** (Coleção Obras de Michel Foucault). São Paulo: Martins Fontes, 2018b.
- _____. **Segurança, território, população.** Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. Verdade e poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2010. p. 1-14.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.
- GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-17.
- _____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 11-23.
- _____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 15-35.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GÓES, R. S. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008).** 2009. 65f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- HATTGE, M. D. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 79-97.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2018.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em: 21 ago 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em 27/03/2019.

INE- Instituto Nacional de Estadística. **Uruguay en cifras 2014**. n.d. Disponível em:<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/39317/Uruguay_en_cifras_2014.pdf/aac28208-4670-4e96-b8c1-b2abb93b5b13>. Acesso em 17/04/2018.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 947-963, 2007.

LOPES, M.C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, 2013.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. (Coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editara, 2013.

LUCIO, A. L. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. Universidade do Minho, Braga, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 225-243, 2013.

MATEUS, D. P. **A Efetividade do direito à educação no Brasil e Mercosul**. O Tratado de Assunção e a Educação. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional). Universidade Católica de Santos, Santos.

MEC- Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

MEC. Ministerio de Educación y Ciencias. **Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay**. Asuncion: MEC, 2018.

MERCOSUL. **Saiba mais sobre o MERCOSUL**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

_____. **Tratado de Assunção**. 1991. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/40-normativa/tratados-e-protocolos/117-tratado-de-assuncao>>. Acesso em: 15 jul 2018.

_____. **Protocolo de Ouro Preto. Montevideo**, 1994. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/40-normativa/tratados-e-protocolos/120-protocolo-de-ouro-preto>>. Acesso em: 15 jul 2018.

_____. **Conselho do Mercado Comum - Decisão n. 07/1991**. Dispõe sobre a criação da Reunião de Ministros da Educação. Montevideo, 1991. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/coordenadores-nacionais/conselho-do-mercado-comum-cmc/representantes-brasileiros>>. Acesso em: 15 jul 2018.

_____. **Conselho do Mercado Comum - Decisão n. 15/1991**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Reunião de Ministros de Educação e de seus órgãos dependentes, no âmbito do Setor Educativo do MERCOSUL. Montevideo, 2001. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/coordenadores-nacionais/conselho-do-mercado-comum-cmc/representantes-brasileiros>>. Acesso em: 21 mai 2018.

_____. **Conselho do Mercado Comum - Decisão n. 09/1995**. Dispõe sobre o Programa de Ação do Mercosul até o ano 2000. Montevideo, 1995. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2001-2005**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2006-2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2016-2020**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em:

<<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>>. Acesso em: 21 ago 2018.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

_____. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 27, n. 22, mar./2019.

MOMMA, A. M. **As políticas educacionais brasileiras de ensino fundamental no contexto do MERCOSUL: perspectivas e desafios para o processo de integração**. 2001. 249f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MPPE- Ministerio del poder popular para la educacion. **Conceptualización y política de educación especial para la atención educativa integral de la población con necesidades especiales y/o con discapacidad**. Caracas: Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2017. p. 55.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

_____. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. **Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 139-156.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Inclusão escolar: ideologia e/ou discurso? **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2015.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016, p. 21-52.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 21-34, 2017.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 4-13, 1999.

ORLANDI, E. L. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: Rosa M. G. S. et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 295-311.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1989.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2007. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 17/04/2018.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental**. Nova Iorque: ONU, 1971.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque: ONU, 1975.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias. **Educación inclusiva (online)**, 19 de marzo de 2015. Disponível em: <<https://www.mec.gov.py/cms/>>. Acesso 22 jan. 2019.

PARAGUAI. Constitución de la República de Paraguay. Asunción, 1992. Disponível em: <<http://jme.gov.py/transito/leyes/1992.html>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ley 1264, de 26 de maio de 1998. Ley General de Educación. Asunción, 1998. Disponível em: <<http://www.une.edu.py/web/images/pdf/Ley1264.PDF>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ley 5136, de 27 de dezembro de 2013. Ley de Educación Inclusiva. Asunción, 2013. Disponível em: <<http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Venezuela en breve**. Venezuela, n.d. Disponível em: <<http://www.ve.undp.org/content/venezuela/es/home/countryinfo/>>. Acesso em 17/04/2018.

RAIMUNDO, O. L. A. **O direito à educação inclusiva**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Bauru, Bauru.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROESLER, P. S. **A reforma educacional Paraguaia de 1994**. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457-467.

SANTOS, M. C. D. O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n. 1, p. 9-22, 2015.

SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 36. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

SOUCHAUD, S. A visão do Paraguai no Brasil. **Contexto internacional**, v. 33, n. 1, p. 131-153, 2011.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017. 346f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado entre Brasil e Angola. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (Orgs.). **Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014. p. 39-56.

SOUZA, S. B. Integração e inclusão: a produção de um discurso. **Interfaces da Educação**, v. 8, n. 22, p. 100-126, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

_____. **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all**. Paris, França: Unesco, 2005. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf>. Acesso em: 05 mai 2018.

_____. **48ª Conferência Internacional de Educação**. Genebra, Suíça: Unesco, 2009. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>>. Acesso em 13 abril 2018.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama Geral–Venezuela**. n.d. Disponível em: <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/overview_11420.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

URUGUAI. **Constitución de la República de Uruguay**. Montevideo, 1967. Disponível em: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. **Decreto Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**, de 20 de março de 2017. Montevideo, 2017. Disponível em: <<https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104231/1/protocolo-de-inclusion.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. **Ley 18437**, de 10 de dezembro de 2008. Ley General de Educación. Montevideo, 2008. Disponível em: <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. **Ley 18651**, de 09 de fevereiro de 2010. Ley de protección integral de personas con discapacidad. Montevideo, 2010. Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Caracas, 1999. Disponível em: <http://www.inea.gob.ve/marco/pdf/1legislacion_nacional/1Constitucion_dela_Republica_BolivarianadeVenezuela/Constitucion_de_la_Republica_Bolivariana_de_Venezuela.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Ley Orgánica de Educación**, de 15 de agosto de 2009. Caracas, 2009. Disponível em: <<https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. **Resolución n. 2005**, de 02 de diciembre de 1996. Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales. Caracas, 1996. Disponível em: <<https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

WILHELM, V. B. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo**. 2010. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

XEREZ, R. S. **Direito fundamental à educação: pessoas com deficiência e a educação inclusiva**. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Direito). PUCRS, Porto Alegre.