

# **O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista**

Silmara A. Lopes  
Jane Soares de Almeida

**Resumo:** Este texto apresenta uma breve análise do desenvolvimento do projeto da educação para todos, tendo em vista os impactos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na educação básica brasileira e paulista. A inclusão na escola regular está legislada, mas as condições para sua materialização não estão satisfeitas, sendo o acesso à educação apenas uma meia vitória que se não for acompanhado de qualidade educativa serve mais aos interesses das classes dominantes, destinando-se às classes dominadas uma educação precária, pois educação escolar não é sinônimo de escolarização. A inclusão escolar sem qualidade de ensino pode se tornar simplesmente escolarização (conclusão de um curso sem garantia de qualidade), significando para muitos apenas a passagem pela escola. O aumento significativo de vagas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, dificuldades escolares de toda ordem, nas salas regulares é um tipo de avanço que, no entanto, não foi acompanhado de políticas educacionais direcionadas para a qualidade da educação para essas crianças e jovens inseridos nas escolas regulares. Pode-se afirmar que a universalização do acesso vem acontecendo, mas falta a democratização do saber para todos.

**Palavras-chave:** Políticas. Educação para todos. Inclusão.

## **The education project for all and its impact on Brazilian educational policies and São Paulo**

**Abstract:** This paper presents a brief analysis of the education project development for all, in view of the impact of the World Declaration on Education for All (1990) and the Declaration of Salamanca (1994) and São Paulo in the Brazilian basic education. The inclusion in the regular school is legislated, but the conditions for its materialization are not satisfied, and access to education only half a victory that is not accompanied by educational quality serves to the interests of the ruling classes and is designed to classes dominated one poor education, because education is not synonymous with schooling. School inclusion without quality education can become simply school (completion of a course without quality assurance), meaning to many just passing by the school. The significant increase in vacancies for students with disabilities, disorders, disorders, learning difficulties of all kinds, in regular rooms is a kind of breakthrough, however, was not accompanied by targeted educational policies for the quality of education for these children and young people inserted in regular schools. It can be said that universal access has been going on, but lack the democratization of knowledge for everyone.

**Keywords:** Policies. Education for all. Inclusion.

## Introdução

Este texto apresenta uma breve análise do desenvolvimento do projeto da educação para todos, tendo em vista os impactos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994) na educação básica brasileira e paulista, considerando-se que esses dois documentos estabelecem relações e complementam-se.

Esses documentos internacionais fomentam (pelo menos em nível ideológico e apesar de interesses econômicos e políticos que os levaram a ser construídos e divulgados amplamente) estratégias para a diminuição das exclusões sociais e tiveram forte influência, em nosso país, para a construção de leis e documentos educacionais tanto em nível federal quanto estadual.

Nesse sentido, buscou-se verificar de forma introdutória, especialmente pela análise das legislações e documentos norteadores, que ações políticas (formas de governar a educação), foram adotadas em relação à Educação para Todos no Brasil e no Estado de São Paulo da década de 1990 até o ano de 2013, bem como apontar alguns de seus impactos na prática escolar.

A educação inclusiva nesta pesquisa observa a definição adotada na Declaração de Salamanca que preconiza que as escolas

[...] deveriam incluir crianças deficientes e supeditadas [sic], crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Essa Declaração não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), pois aponta para a inclusão nas escolas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, incentivando que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas.

Equivocadamente a educação inclusiva no Brasil e no Estado de São Paulo, em vários documentos legais, aparece especificamente relacionada à educação especial, possibilitando confusões e dificuldades para aqueles que deverão colocar em prática as políticas educacionais.

Educação especial, neste trabalho, observa a definição estabelecida na Lei nº 9.394/96, como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58). E acrescenta que esse tipo de atendimento educacional

será realizado “[...] 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” (BRASIL, 1996, § 2º, do art. 58).

Sob essa perspectiva, o § 2º, do art. 58, da LDB 9.304/96, abre exceções para que a educação especial continue sendo realizada fora das classes regulares, influenciando as legislações e documentos educacionais que foram construídos após sua vigência. Os quais seguirão nessa linha contraditória entre a inclusão de todos nas salas regulares e as possibilidades de educação em meios segregativos (escolas especiais e classes especiais), dando margem para que a educação especial seja considerada, praticada e vivenciada como apartada da educação, de modo geral.

Lima e Marran (2013) esclarecem que as políticas nem sempre são colocadas em prática conforme aparecem registradas nos textos, pois podem ser interpretadas de diferentes maneiras, reinterpretadas e ressignificadas pelos profissionais que irão atuar para colocá-las em prática, os quais têm um papel ativo nesse processo de implementação das políticas públicas educacionais.

A terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) que foi adotada no Brasil a partir da LDB/96 (que à época registrava: educandos portadores de necessidades especiais) tornou o público-alvo da educação especial bastante ampliado, pois tem sido relacionada com a educação especial, não viabilizando a interpretação correta da Declaração de Salamanca que concebe essa terminologia para a educação escolar, de modo geral.

Na referida Declaração, o conceito de ANEE deve servir para beneficiar a todos os alunos que possam apresentar necessidades educativas especiais/específicas, ou seja, alunos com deficiência e alunos sem deficiência mas com dificuldades de aprendizagem, demandam da equipe escolar e dos docentes respostas educativas especiais/específicas.

O equívoco das legislações brasileiras e paulistas ao associar a terminologia ANEE somente com a educação especial trouxe consequências para essa modalidade de ensino que passou legalmente a ser responsável por uma quantidade enorme de alunos, mesmo não apresentando condições estruturais, financeiras, de recursos humanos, dentre outras, para atendê-los.

Tendo em vista que foi feito um recorte temporal para as análises das políticas e políticas educacionais, não poderíamos deixar de considerar as influências das políticas neoliberais no Brasil e no Estado paulista a partir da década de 1990. Relembrando que o neoliberalismo, apesar

dos discursos que incentivam a inclusão social das pessoas, tem como mote a diminuição da participação do Estado nas políticas sociais e que as reformas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais buscavam reduzir gastos através de estratégias que conduzissem a uma utilização mais eficiente dos recursos já disponíveis, especialmente dos recursos humanos.

O início da década de 1990, como o governo brasileiro não contava com um projeto conciso para abranger a educação nacional, apresentou-se como o momento oportuno para a intervenção dos organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial, FMI), aliados das políticas neoliberais que visavam ao crescimento econômico, pois a economia encontrava-se em crise devido ao novo padrão de acumulação, colocando para a educação escolar a necessidade da construção de outras características, comportamentos e atitudes para os estudantes.

Tem-se como hipótese que os movimentos pela inclusão social e escolar estabelecem uma relação com o pensamento neoliberal, sendo plausível que o discurso pela inclusão seja uma das peças-chave do neoliberalismo para atingir seus objetivos na sociedade atual no que tange ao acesso de todos à escola sem grandes investimentos financeiros e sem grandes preocupações com a qualidade (o acesso e a aprendizagem dos conteúdos acumulados pela humanidade) do ensino ministrado.

Considerando os compromissos propostos aos países pelas duas Declarações em análise, os quais apontam para a necessidade da universalização e democratização da educação, as políticas educacionais brasileiras e paulistas vão sendo (re)organizadas de acordo com as prescrições e interesses, particularmente econômicos e políticos, dos organismos financiadores (Banco Mundial, BIRD, FMI, etc.).

Esclarece-se que educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos. Pois, a educação especial, desde 2013, tem como público-alvo os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; já a educação inclusiva abarca uma diversidade de estudantes que no passado foram excluídos da possibilidade de acessar as escolas regulares (crianças pobres e marginalizadas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, e, inclusive, as pessoas com deficiências, transtornos, etc.). Portanto, a educação especial (no sentido da inclusão de seu público-alvo nas salas regulares) é uma das ramificações da educação inclusiva, assim como a educação de jovens e adultos, educação nas prisões, etc.

### **Análises de algumas concepções presentes na Declaração de Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (1994)**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien) registra que o mundo vem enfrentando graves problemas, tais como: “[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis [...]” (UNESCO, 1990, p. 2). Esse documento aponta que a ausência de educação básica para consideráveis parcelas da população impossibilita que a sociedade combata esses problemas com vitalidade e determinação (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien (1990), ao tratar sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um comprometimento efetivo para superar as desigualdades educacionais deve ser assumido pelos países e que os grupos de excluídos: pobres, povos indígenas, os nômades e migrantes, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentro outros, não devem enfrentar qualquer espécie de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990).

Na Declaração de Salamanca, há o esclarecimento de que o princípio que orienta sua estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições, sejam elas quais forem (UNESCO, 1994). Seguindo a Declaração de Jomtien, também, postula o compromisso de educação para todos; dá grande ênfase para o conceito abrangente de necessidades educacionais especiais e aponta para a indispensável aproximação entre o ensino regular e o ensino especializado.

A Declaração de Salamanca indica, como princípio fundamental para que a educação para todos possa se tornar realidade, que é preciso construir escolas inclusivas através de uma pedagogia centrada na criança. Portanto, tem como pressuposto uma pedagogia que é oposta à ideia de que um mesmo tipo de ensino/aula possa servir a todos os alunos.

Embora a centralidade na criança não seja um paradigma novo (Escola Nova já trazia essa abordagem), reaparece nessa Declaração com uma nova roupagem: procurando romper com as limitações do paradigma tradicional, centrado na figura do professor, que pode apresentar problemas para o trabalho educativo com a heterogeneidade de alunos que é muito evidente nas escolas públicas neste século XXI.

No entanto, o paradigma centrado no aluno também pode apresentar problemas quando deixa de considerar a importância de se ensinar aos alunos com deficiência, distúrbios, transtornos, dificuldades de aprendizagem e dificuldades de acompanhar o restante da classe, os conteúdos escolares historicamente acumulados que são necessários para seu desenvolvimento humano, para uma atitude crítica diante da realidade e para o exercício da cidadania. E pode, também, continuar (re)produzindo exclusões e fracassos na escola, caso as necessidades/dificuldades educativas especiais/específicas desses alunos continuem sendo desconsideradas.

Uma das respostas educativas especiais/específicas para os alunos com deficiência, com transtornos, com dificuldades de aprendizagem e de acompanhar o restante da classe, são as adaptações curriculares.

As adaptações curriculares exigem por parte dos docentes das salas regulares conhecimento das possibilidades do aluno, conhecimento daquilo que já sabe, do que ainda não sabe, mas que já está em vias de ser desenvolvido. Exige um olhar para as competências, habilidades, conteúdos e atividades que serão trabalhadas com o restante dos alunos para depois verificar quais adaptações curriculares serão necessárias para que esse aluno, ainda de que forma adaptada, também possa aprender os conhecimentos acumulados pela humanidade nas diferentes disciplinas do currículo.

Porém, boa parte dos docentes ainda não aprendeu realizar tais adaptações, oferecendo muitas vezes a esses alunos atividades diversificadas que nem sempre ou dificilmente estabelecem relações com as competências, habilidades e com os conteúdos que o restante dos alunos da sala de aula estão aprendendo nas diferentes disciplinas do currículo. Nessa direção, a Declaração de Salamanca já apontava para o que não é desconhecido na área educacional: que o desenvolvimento de escolas inclusivas requer investimentos em recursos adequados (formação de professores, ajuda técnica, professores especializados, etc.), os quais deveriam ser previstos e providenciados pelas políticas governamentais (UNESCO, 1994).

Apesar de ficar muito claro que o desenvolvimento de escolas inclusivas requer investimentos adequados, incluindo-se obviamente investimentos financeiros para a formação continuada dos docentes das salas regulares para aprenderem manejar classes heterogêneas e atender as necessidades especiais/específicas dos alunos, observa-se que no Brasil e no Estado

de São Paulo tais formações continuadas tem sido parcas, nem sempre adequadas e para alguns docentes sequer chegou a acontecer.

A Declaração de Salamanca é de extrema relevância para o movimento inclusionista por asseverar que todos os esforços deverão ser feitos no sentido de educar prioritariamente as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Sinalizando exceções de estudos em ambientes segregativos (escolas especiais e classes especiais), somente para os casos gravíssimos e ainda, assim, indicando que deveriam frequentar por um período as escolas comuns, evitando-se a segregação e possibilitando o convívio social com os diferentes de si, tão necessário para o processo de humanização (UNESCO, 1994).

No início do século XX, Vygotski (1989) já criticava a “defectologia” de sua época (semelhante ao que hoje conhecemos como educação especial) afirmando que aquele modelo de escola especial, separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado ao “defeito”. O autor asseverou que a inteligência não é inata, mas construída nas trocas constantes com o meio em que se convive e que a educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado nesse processo.

A “defectologia” deveria ter um caráter criador de uma educação de superação social e não de uma escola para retardados mentais, o que determinava não se reprimir diante da deficiência, mas empenhar-se para superá-la (VYGOTSKI, 1989, tradução nossa). Para esse autor, as deficiências, as dificuldades, os limites, não poderiam continuar sendo utilizados como justificativa para a imobilidade, educação empobrecida, discriminação, segregação ou exclusão.

As políticas educacionais construídas para incentivar a Educação para Todos (educação inclusiva) baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, e boa parte vem sendo implementada com recursos das agências internacionais de financiamento da educação, cujos objetivos são: a redução de gastos e a obtenção de maior produtividade e eficiência. Desse modo, tais medidas estão voltadas mais para os aspectos econômicos do que preocupadas e empenhadas com a qualidade do ensino.

Apesar dos interesses de cunho econômico e político presentes na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como a convocação para a universalização da educação enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico dos países, especialmente dos subdesenvolvidos, não se pode negar que seus fundamentos humanísticos e pedagógicos (educação como direito de todos, adequação das escolas e do ensino aos alunos e

não o contrário, valorização da diversidade humana, dentre outros) tenham contribuído, no Brasil e no Estado de São Paulo, para elevar significativamente as matrículas nas salas regulares de uma diversidade de alunos que no passado sequer puderam passar pelas escolas comuns.

Considera-se que o paradigma da inclusão escolar, no que tange aos seus princípios humanísticos e pedagógicos, apresenta muita relevância no contexto deste século XXI, visto que traz para a escola e seus educadores o desafio de trabalhar com a heterogeneidade que vem sendo negada por práticas educativas que privilegiam a homogeneidade. Porém, refuta-se os fundamentos econômicos e políticos que atuam como pano de fundo desse paradigma, quais sejam: acesso à educação na escola regular com melhor custo-benefício sem preocupação com a qualidade do ensino; educação inclusiva para atender ao capital em mais uma de suas crises sistêmicas, incentivando para que todos ao menos passem pela escola e dela recebam um mínimo de escolarização (e não necessariamente de aprendizado) para conseguir atuar no mundo do trabalho atual.

### **Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994) e seus impactos nas legislações educacionais brasileira e paulista**

Na década de 1990, as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial tinham como mote diminuir os gastos públicos com educação por meio de estratégias que enfatizavam a boa utilização dos recursos humanos e materiais para o desenvolvimento, principalmente para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

As pesquisas de Arruda, Kassar e Santos (2006) ajudam a entender uma das estratégias brasileiras e do Estado paulista para conseguir diminuir gastos com educação. Essas autoras, esclarecem que em 2006, o gasto anual com um aluno em uma instituição não estatal (escolas especiais e outras instituições subsidiadas financeiramente para seu funcionamento) custava ao Estado quase o dobro do valor para manter um aluno no ensino público (aluno incluído).

Com essas informações, relembra-se que a LDB n. 9.394/96 já afirmava, em consonância com o receituário dos organismos internacionais, que o Poder Público adotaria como alternativa preferencial “[...] a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino” (BRASIL, 1996, Parágrafo Único, do Artigo 60).

Observa-se que o atendimento à diversidade de alunos que precisavam ser incluídos foi direcionado para as salas regulares, conseguindo, assim, matricular mais alunos nos espaços escolares já existentes e reaproveitando os recursos humanos (educadores) também existentes, ainda que os mesmos não tenham recebido formações para trabalhar com a heterogeneidade de alunos que começou a se impor desde que o processo de inclusão escolar foi desencadeado no Brasil e no Estado de São Paulo a partir da década de 1990.

No entanto, não se pode deixar de verificar que o apoio financeiro às instituições privadas especializadas (escolas especiais), sem fins lucrativos, foi mantido, assegurando-se a velha, conhecida e contraditória relação entre o público e o privado na história da educação especial brasileira e paulista.

Mantoan (2004) assevera que em relação à educação escolar de pessoas com deficiência, uma interpretação legal equivocada da LDB (1996) quanto ao termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, tem possibilitado o caráter substitutivo da educação dessas pessoas em classes e escolas especiais; procedimento que “[...] continua reafirmando a possibilidade de a escola comum e seus professores se desobrigarem de rever o ensino tradicionalmente praticado nas escolas comuns” (MANTOAN, 2004, p. 5). A autora prossegue enfatizando que as políticas persistem em desvalorizar “[...] o potencial da inclusão para mudar o ensino escolar, para que as práticas pedagógicas se atualizem e atendam às especificidades de todo e qualquer aluno e não, exclusivamente, aqueles que têm uma deficiência” (p. 5).

Ao se defender e manter a possibilidade de que alguns alunos precisam receber a educação em ambientes apartados, segregados, pode-se contribuir para a continuidade da segregação, do preconceito, e para que a educação inclusiva não se desenvolva em sua plenitude. Parece-nos bastante complicado o ato de determinar aqueles que podem ou não usufruir da educação na sala regular. Corre-se o risco de consolidar a terrível ideia de que naturalmente é permitido por lei hierarquizar condições humanas e discriminar com base na diferença biológica, social, econômica e cultural.

Essas ambiguidades, desvios interpretativos e contradições registradas nas legislações brasileira e paulista (ou que ocorrem ao serem colocadas em prática no cotidiano escolar) que dão suporte às políticas educacionais voltadas para a educação especial e educação inclusiva, trazem à recordação as assertivas de Ball e Mainardes (2011) de que as mudanças da política são também mudanças do discurso e que “[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais

e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios [...]”, relações de poder de vários tipos, lacunas, falta de consenso, limitações materiais e contextuais, dentre outros, para atender interesses de diversos grupos sociais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão escolar começa a se desenvolver no Brasil com a divulgação das Declarações de Jontiem e de Salamanca e pelos ordenamentos da LDB/96. Porém, ainda, de forma bastante tímida, o que pode ser explicado pelo fato de que os espaços segregados (classes especiais e escolas especiais) eram usados como válvulas de escape ou espaços de compensação da escola regular, que continuava excluindo parcela significativa de seu alunado, sobretudo das camadas sociais mais pobres. Pelos dados estatísticos observa-se que no ano de 2001, aproximadamente 90% das matrículas foram registradas em escolas especializadas e em classes especiais (sistemas segregativos e/ou integrativos) e cerca de 10% das matrículas nas classes comuns (inclusão) (BRASIL, 2001).

A década de noventa e o início dos anos 2000 foram fortemente marcados pela redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade. Na educação, as reformas neoliberais foram realizadas a partir da universalização da educação básica como meio de controlar a pobreza e impulsionar a formação de capital humano<sup>1</sup>, segundo a lógica de gastos sociais mínimos pelo Estado, abrindo enorme espaço para o controle do capital privado no setor educacional.

Enquanto no Brasil a integração das pessoas com deficiência, ainda, estava muito presente no final da década de 1990, nos países europeus e na América do Norte o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência vinha ocorrendo desde a década de 1970 ou 80. É relevante esclarecer a diferença entre a integração e a inclusão escolar. Na integração é o aluno quem deve se adaptar às exigências da escola e dos educadores e na inclusão é a escola e seus educadores que devem passar por transformações profissionais profundas para acolher e educar todos os alunos. O paradigma da integração pressupõe que o aluno vá sendo preparado para depois ser incluído nas salas regulares. Porém, tal preparação para muitos alunos nunca aconteceu,

---

<sup>1</sup> O capital humano seria formado pelo investimento em escolaridade e em treinamento. Para a teoria do capital humano, o processo educativo reduz-se à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolver determinadas atitudes, transmitir determinada quantidade de conhecimentos que funcionariam como geradores de capacidade de trabalho (FRIGOTTO, 2010). Essa teoria do capital humano ressignificada na década de 1990, reforça a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar, portanto, pouco ou nenhuma aprendizagem, a repetência, a evasão, seriam problemas individuais por falta de esforço, de vocação, de aptidão dos indivíduos.

deixando-os indefinidamente nos sistemas segregativos (classes especiais e escolas especiais), sendo que boa parte poderia ter se beneficiado da educação nas salas regulares.

### **Os equívocos da utilização da terminologia alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) no Brasil e no Estado de São Paulo**

A terminologia ANEE, que é um conceito fundamental expresso na Declaração de Salamanca para o desenvolvimento da educação inclusiva, continua sendo importante na contemporaneidade, mas sua utilização, exclusivamente, nos âmbitos da educação especial brasileira e paulista foi prejudicial, pois possibilitou que alunos com dificuldades de aprendizagem (devido às deficiências da instituição escolar e do processo de ensino) fossem rotulados como ANEE num sentido pejorativo, desvinculando-se de seu sentido genuíno de que as necessidades educativas especiais (NEE) devem, além de ser, necessariamente ser atendidas pelos educadores por meio de respostas educativas também específicas/especiais.

Durante os dezesseis anos em que o termo portadores de necessidades especiais vigorou na LDB 9.394/96, não é difícil considerar que boa parte dos alunos nele enquadrado não foram beneficiados com educação de qualidade. Pois, ao serem, em sua maioria, conhecidos na escola como alunos especiais, alunos de inclusão, diante de um sistema seletivo e excludente de ensino, ficavam aguardando pelos serviços especializados, muitas vezes por anos consecutivos, recebendo migalhas educacionais ou nenhum ensino comum que já naturalizara seu fracasso escolar, tampouco recebendo ensino especializado (educação especial) que não tendo condições concretas de ordem organizacional, estrutural, financeira, também, não conseguia atendê-los.

Nesta direção, é possível conjecturar que a escolha da terminologia ANEE tenha recebido influências das políticas neoliberais no que tange à diminuição dos gastos públicos em educação, pois a indicação nas legislações brasileiras para que os alunos público-alvo da educação especial sejam matriculados, preferencialmente, na rede regular, ensejou menos investimentos do Estado brasileiro e paulista com essa camada da população que teve mais acesso à escola, representando economia aos cofres públicos com o reaproveitamento da rede pública e dos educadores já existentes.

No entanto, o acesso à escola aos alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes sem nenhuma condição para atender tais necessidades (o embuste da inclusão que depois

exclui novamente), portanto, sem oportunizar a qualidade da educação, pode ser considerado uma outra forma de exclusão, pois a universalização do acesso por si só não garante a universalização e a democratização do saber para todos.

A educação especial que sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal (as pessoas com deficiência), como poderia atender um número elevado de alunos que em algum momento da longa trajetória escolar poderiam apresentar necessidades educacionais especiais/específicas, os quais foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular? Seria dessa forma que o Estado brasileiro e paulista pretendiam colocar em prática o discurso da Educação para Todos? Uma possível resposta a essas questões, aponta para os subterfúgios das legislações educacionais que vêm sendo utilizados para universalizar o acesso à educação (sem grandes investimentos) e para tentar camuflar as dificuldades de atendimento a esses indivíduos determinados pela sociedade e pela escola como “diferentes” num sentido negativo.

Pela análise das legislações e documentos educacionais a partir de 2001, pode-se observar que essa terminologia aparece estritamente relacionada à educação especial, dando a entender que os ANEE seriam de responsabilidade exclusiva dessa modalidade de ensino, o que provocou interpretações equivocadas e a sua banalização, já que vem perdendo seu sentido original de um princípio educacional que preconiza um ensino adequado às necessidades educativas especiais/específicas de cada aluno.

### **Os percalços para a construção da educação inclusiva**

O Brasil, ao se tornar signatário das duas Declarações em análise, vem demonstrando simpatia pela implementação de uma educação mais inclusiva, ao menos em nível de registros legais. Instaurando-se um processo de amplas mudanças nas legislações federais, repercutindo nas leis estaduais, como é o caso do Estado de São Paulo. Entretanto, apesar de reconhecer legalmente a necessidade da construção de escolas e ensinos mais inclusivos, nosso país e o Estado paulista têm se deparado na prática escolar com barreiras de diversas naturezas para materializar a pedagogia da inclusão. Assim, não é difícil perceber algumas contradições, desvios interpretativos, retrocessos, continuidades, entre os discursos e as práticas escolares no que concerne à implementação de legislações com diretrizes inclusionistas.

As barreiras, quando não enfrentadas, podem levar à continuidade da exclusão social e educacional e tornam quase impossível o bom aproveitamento da e na escola.

Barreira arquitetônica por não permitir ou dificultar a acessibilidade do aluno com dificuldade de locomoção; barreira atitudinal estabelecida por ações preconceituosas, omissas, indiferentes; barreira comunicacional quando a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança as necessidades dos alunos.

Barreira curricular e avaliativa quando não são feitas adaptações de acesso ao currículo e adaptações em relação aos objetivos e conteúdos curriculares e quando as avaliações não levam em consideração as necessidades/dificuldades educativas específicas/especiais dos alunos.

As barreiras curriculares podem ser superadas por meio das adaptações curriculares, as quais exigem critérios que podem ser traduzidos na forma de cinco alertas àqueles que as produzirão e aplicarão:

1. Diagnóstico educacional das necessidades especiais/específicas do aluno: o que o aluno já sabe; o que ainda não sabe fazer; as dificuldades de âmbito geral do aluno fora e dentro da escola; as potencialidades desse aluno fora e dentro da escola;
2. Avaliação diagnóstica ou sondagem das dificuldades especiais/específicas do aluno em cada disciplina, procurando identificar, também, as potencialidades que o aluno apresenta: quais conhecimentos o aluno já possui na disciplina; quais conhecimentos o aluno está em vias de desenvolver na disciplina;
3. O currículo como ponto de partida para a construção das adaptações curriculares: após identificar quais são as dificuldades e potencialidades do aluno, chega o momento de refletir sobre o currículo oficial. É o momento que a equipe de gestão da escola e os professores deverão analisar, dentre as várias expectativas de aprendizagem/competências/habilidades/conteúdos, aqueles possíveis de serem trabalhados com o aluno naquela semana, mês, bimestre por meio de adaptações curriculares;
4. Preparação das atividades de adaptação curricular e dos recursos de apoios, sendo o momento para pensar e organizar as atividades e as sequências de aprendizagens que serão utilizadas para se atingir a(s) expectativa(s)/competência(s)/habilidade(s)/conteúdo(s) previsto(s);
5. Aplicação da(s) atividade(s) adaptada(s) que é um momento privilegiado para a orientação, a intervenção, a mediação do professor e/ou de outros alunos com níveis mais avançados de desenvolvimento, auxiliar o aluno, sendo, também, momento oportuno para o professor autoavaliar o processo de ensino questionando se a atividade adaptada ajudou o aluno a aprender e a se desenvolver e o que precisa ser reajustado, revisto.

A barreira avaliativa pode ser estabelecida quando se utiliza a avaliação tradicional cujo enfoque recai somente no aluno em detrimento da avaliação inclusiva que tem como princípios fundamentais: a avaliação primeiro do ensino (avaliação das aulas ministradas pelo docente e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos, bem como as falhas e omissões que deverão ser revistas) por meio da autoavaliação dos docentes, da equipe de gestão da escola e avaliação do próprio aluno em relação às aulas; a participação ativa do aluno durante o processo avaliativo, avaliando as dificuldades estabelecidas pelas aulas ministradas, as dificuldades e as facilidades enfrentadas durante determinadas aulas que estão sendo avaliadas e autoavaliação de sua participação para o seu próprio desenvolvimento escolar.

Barreira programática quando as leis, regulamentos e políticas colaboram para perpetuar a exclusão, haja vista que registram direitos que nem sempre encontram condições de se materializar na realidade; dentre outras barreiras.

Enquanto a almejada educação inclusiva for vivenciada como um sistema à parte da educação geral, a Educação para Todos no Brasil continuará sendo uma ilusão educacional, da qual devemos ter discernimento suficiente para não cairmos numa miopia intelectual. À medida que o sistema educacional continuar contribuindo para a perpetuação das relações de desigualdades de toda ordem estabelecidas na sociedade dividida em classes e para a conservação social em prol daqueles que exercem a hegemonia, a educação das camadas menos favorecidas permanecerá com qualidade medíocre.

Este tipo de ensino que determina os bons e os maus alunos, com performances cada vez mais sutis de exclusão, tem servindo para justificar a instituição educacional na rejeição, implícita ou explícita, de boa parcela de alunos a ela encaminhada; tal comportamento não seria tolerado em outros campos de atividades. Junte-se a isto que muitos dos alunos rotulados (diagnosticados, pelos profissionais do ensino, na maioria das vezes, sem qualquer base científica) como deficientes intelectuais leves, com distúrbios, desajustados, etc., não o são de fato, haja vista que em ambientes não escolares, ajudam seus pais, brincam, trabalham, namoram, casam, enfim, voltam a parecer normais. Deixando evidente que não conseguem aprender porque os educadores não conseguem ensiná-los diante de suas necessidades específicas/especiais, já que boa parte dos docentes ministra aulas tendo como foco práticas educativas homogêneas, desconsiderando tais necessidades.

### **A Educação para Todos (educação inclusiva) no Brasil e no Estado de São Paulo: alguns aspectos quantitativos e qualitativos**

A inclusão escolar vem ganhando muita força, registrando-se 583.619 matrículas, em 2012, de alunos incluídos em salas regulares (BRASIL, 2012). Em 2015, o total de alunos incluídos (registrados como alunos da educação especial) nas classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos foi de 750.983 (INEP, 2016). Em 2008, o total de alunos incluídos foi de 374.537 (INEP, 2009), representando um aumento de matrículas de mais de 100% de 2008 a 2015.

Nesse sentido, verifica-se que os alunos que precisavam ser incluídos nas salas comuns, estão tendo maiores oportunidades de “estar” na sala de aula, o que não deixa de ser um avanço quanto ao acesso, e que o Estado brasileiro e paulista vêm conseguindo atender as determinações dos organismos internacionais quanto à expansão do acesso à escola, porém com ótima relação custo-benefício, já que houve reaproveitamento dos espaços escolares e dos profissionais da educação existentes nas escolas regulares. Relação que também é assinalada no texto da Declaração de Salamanca: a educação inclusiva traz melhorias em relação ao custo-eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A inclusão na escola regular brasileira e paulista está legislada, mas as condições para sua materialização não estão satisfeitas, sendo o acesso à educação apenas uma meia vitória que se não acompanhado de qualidade educativa, serve mais aos interesses das classes dominantes, destinando-se às classes dominadas uma educação precária, pois educação escolar não é sinônimo de escolarização. Educar é preparar para a vida, é preparar o caminho para a humanização e para a emancipação.

Sem garantir a qualidade de ensino, a inclusão pode se tornar simplesmente escolarização (conclusão de um curso sem garantia de qualidade), significando para muitos apenas a passagem pela escola.

As propostas do Banco Mundial para a educação devem ser analisadas pelo ângulo político e econômico, e não apenas pelo ângulo técnico, como tenta fazer crer o discurso de autolegitimação daquela instituição (PLETSCH, 2010). Trata-se, pois, de desnaturalizar o que aparece como um produto de “boas práticas” de gestão, uma vez que o Banco tem atuado como mentor intelectual das políticas públicas em educação em inúmeros países (PEREIRA, 2010).

Outra dimensão das prescrições do Banco para a educação é a sua articulação com uma agenda mais ampla de políticas de contenção, redução da pobreza e neutralização de tensões sociais. É o que normalmente aparece no discurso dessa instituição como manutenção da governabilidade pelos blocos hegemônicos.

Sob essa perspectiva, as políticas de inclusão aparecem alicerçadas na finalidade de formação de capital humano e dos mínimos sociais. Pereira (2010) explica mínimos sociais como o oferecimento dos direitos de bem-estar social básicos ao cidadão que se responsabiliza pelo seu “sucesso” ou “fracasso” na escola e em outros âmbitos da vida social, ou seja, enquanto se ampliam as políticas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito através da camuflagem da realidade e de sua culpabilidade pelo seu não êxito, visto que o acesso à escola (a vaga), por exemplo, foi oportunizado. Porém, não se oferecem condições efetivas para que ocorra a inclusão e a mobilidade social no sistema econômico vigente.

Souza (2013) afirma que a ideia de acesso à educação e as políticas de inclusão escolar estão fortemente associadas com aspectos econômicos na medida em que o não acesso à escola pode “[...] representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva” (p. 39).

O acesso à escola, (considerado neste texto como o aspecto mais quantitativo sem desconsiderar que os aspectos qualitativo e quantitativo se relacionam) pelas pessoas com deficiência, transtornos, distúrbios, dificuldades de aprendizagem e por aqueles que no passado nunca adentraram as escolas comuns, vem crescendo a cada ano. O que numa perspectiva dialética pode representar um tipo de qualidade, mas não a qualidade do trabalho educativo necessário para a adequada formação dos indivíduos para a humanização e para a cidadania.

Contudo, o número de matrículas em escolas e classes especiais ainda é bastante expressivo, bem como os incentivos financeiros que as instituições e escolas especiais privadas, sem fins lucrativos, continuam recebendo dos cofres públicos, após mais de duas décadas das Declarações de Jomtien e de Salamanca e apesar das legislações brasileiras e paulistas, cujos discursos convocam para a inclusão nas escolas comuns.

Em 1998, no Brasil, foram registradas 58.370 matrículas nas escolas e classes especiais e em 2010 o total de matrículas nesses sistemas segregativos foi de 53.109 (BRASIL, 1998; 2010). Apontando que tais sistemas vêm se mantendo apesar dos discursos pela inclusão na sala regular. Situação que se coloca como contraditória ao desenvolvimento da educação inclusiva brasileira e

paulista, confirmando o grandioso campo de lutas nas esferas do Estado, travadas pelas instituições filantrópicas (escolas especiais) e que permanece neste século XXI.

O aumento significativo de vagas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, dificuldades escolares de toda ordem, nas salas regulares é um tipo de avanço que, no entanto, não foi acompanhado de políticas educacionais direcionadas para a qualidade da educação para essas crianças e jovens inseridos nas escolas regulares.

Pode-se afirmar que a universalização do acesso vem acontecendo, mas falta a democratização do saber (especialmente para as classes menos favorecidas da população brasileira e paulista) que somente será atingida quando o Estado oferecer uma sólida base dos conhecimentos historicamente acumulados, formação crítica para a cidadania a todos os alunos que frequentam as salas regulares. Pois, não basta garantir o acesso, é necessário garantir a permanência e a aprendizagem com qualidade para todos, independentemente de suas diferenças físicas, sociais, econômicas, culturais.

As escolas públicas precisam ser transformadas não porque não são boas apenas para as crianças com deficiência, distúrbios, mas porque, de um modo geral (portanto, há exceções), estão servindo mais para aqueles que já têm facilidades para aprender, apesar das dificuldades/deficiências que o sistema educacional público demonstra para ensinar.

### **Alguns desafios para a educação inclusiva**

Após essa breve análise do desenvolvimento da Educação para Todos (educação inclusiva), é possível dizer que no Brasil e no Estado de São Paulo ainda convivemos, e muitas vezes num mesmo município e possivelmente num mesmo espaço educacional, com os paradigmas da segregação, integração e inclusão e que a educação especial e a educação inclusiva carregam problemas em sua bagagem, os quais precisam ser enfrentados com urgência por políticas públicas e educacionais com destaque para o aspecto qualitativo da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos.

Como falar em democratização da educação (acesso ao saber, aos conhecimentos acumulados pela humanidade) se a heterogeneidade humana vem sendo negada dentro das salas de aulas na complexa relação professor-aluno-conteúdos, tão necessária para a formação do cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade?

Relembrando que democracia significa a participação de todos, sabe-se que a tão propagada Educação para Todos no Brasil e no Estado paulista encontra-se bastante desenvolvida quanto ao acesso à escola, mas a democratização do saber (a qualidade do ensino ministrado) ainda é um grande desafio para a educação escolar.

A formação de docentes para trabalhar com a diversidade humana nas salas de aulas é apontada na Declaração de Salamanca como um elemento-chave para a promoção e o desenvolvimento das escolas inclusivas e deveria fazer parte da linha de ação em nível nacional para os países como um elemento de política nacional. Entretanto, no Brasil e no Estado paulista, a formação dos docentes para atuarem com a heterogeneidade de alunos trazida pela implementação da universalização do acesso à educação (Educação para Todos), não acompanhou esse crescimento quantitativo e cada vez mais heterogêneo nas salas regulares, ou seja, o perfil dos alunos mudou significativamente nesses últimos vinte anos, até porque as relações sociais, o mundo (a realidade) do trabalho e dos homens também mudou diante da nova maquiagem do sistema capitalista (o neoliberalismo), do processo de globalização, da evolução científico-tecnológica, dentre outros.

Além dos investimentos em formação de docentes para o trabalho com a diversidade humana terem sido poucos, boa parte dos docentes brasileiros e paulistas sequer recebeu algum tipo de formação adequada para esse trabalho com novos tipos de alunos.

A maquinaria escolar e os docentes, salvo exceções, pouco mudaram em relação à sua concepção de alunos idealizados (histórica e socialmente construídos como normais e homogêneos). Mais grave ainda, é que muitos alunos podem se tornar supostos deficientes intelectuais leves apenas quando entram na escola, a partir de avaliações equivocadas e unilaterais (avaliam-se as dificuldades dos alunos, não avaliando as condições do ensino oferecido e não observando as potencialidades daqueles) que os determinam como *diferentes, especiais, anormais escolares*, em detrimento de uma avaliação mais inclusiva cujo enfoque é avaliar primeiro o ensino ministrado.

As políticas públicas e educacionais a serem construídas e implementadas deverão levar em consideração as dimensões macro (o Estado em ação, a complexidade dos fatores externos à escola, etc.) e não somente as dimensões micro (as relações e os processos internos das escolas), pois ambas interferem na qualidade da educação. O grande desafio para a educação é superar a fragmentação e a desarticulação das políticas sociais públicas e educacionais com outras políticas

sociais de outros âmbitos (saúde, trabalho, moradia, assistência social, etc.), trazendo consequências negativas para as políticas e práticas educacionais.

As Declarações de Jomtien e de Salamanca ainda continuam bastante atuais e relevantes pelas concepções humanísticas e pedagógicas que carregam em seu âmago, como a construção de escolas e ensinamentos mais inclusivos contrapondo-se à velha e conhecida educação excludente e perversa já na porta de entrada, bem como pela pedagogia centrada na criança em seu sentido favorável ao bom desenvolvimento dos alunos (como aquela que considera as individualidades e necessidades específicas/especiais de cada aluno), assumindo-os na sala regular, oportunizando ensino de qualidade e considerando que todos são capazes de aprender desde que sejam oferecidas respostas educacionais adequadas às suas necessidades/dificuldades.

### **Considerações finais**

As legislações brasileiras, apesar de assumirem um discurso favorável à inclusão nas salas regulares, continuam abrindo exceções para a continuidade do paradigma da segregação e da integração (escolas especiais e classes especiais). Esses paradigmas acabam atuando como barreiras para o desenvolvimento da educação inclusiva (refutando-se aqui os interesses econômicos e políticos por trás do paradigma da inclusão) nas salas regulares possa ser assumido e realizado (enquanto perdura a sociedade dividida em classes) como aquele que melhor atende ao desenvolvimento histórico, social e humanístico da educação neste século XXI, depois de muitas lutas que ainda perduram em vários âmbitos da sociedade pelo fim do *apartheid social*, inclusive nas escolas que devem acolher e ensinar com qualidade a diversidade humana.

Para que as escolas e o ensino se tornem mais inclusivos, é necessário que os educadores: considerem as diferenças entre os alunos um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de ensino e de aprendizagem; sejam capazes de reconhecer e detalhar o que está impedindo a participação e o desenvolvimento escolar de todos; desenvolvam a capacidade de dar respostas de ensino capazes de atender às dificuldades/necessidades específicas/especiais de cada aluno (as adaptações curriculares colocam-se como boas ferramentas nesse sentido); disponibilizem-se para utilizar os recursos existentes e para criar outros.

É necessário, também, que sejam implementadas políticas públicas sociais e educacionais favoráveis a todo esse processo de mudanças, devendo ser prioritárias aquelas que implicarão

investimentos financeiros em educação, especialmente, na formação de todos os docentes das salas regulares para o trabalho educativo com aqueles que apresentam dificuldades/necessidades específicas/especiais de aprendizagem, enfim, com a heterogeneidade biológica, social, econômica, cultural de alunos que vem sendo negada pela falta de um trabalho educativo adequado à diversidade humana que se impõe nos bancos escolares das escolas públicas neste século XXI.

Ainda que a educação inclusiva (Educação para Todos) de qualidade pareça uma utopia, então que seja a utopia no sentido dado por Ernst Bloch (2005), que considera o utópico não no significado limitado e pejorativo daquilo que não é refletido ou como algo sem fundamento e abstrato. Esse filósofo considera a utopia como aquilo que ainda não é, como aquilo que ainda não chegou a ser, como aquilo que aponta para um futuro possível através da transformação qualitativa da sociedade, vencendo as muralhas da dominação e da alienação (BLOCH, 2005). Portanto, uma utopia que não apenas imagina o ideal, mas que se engaja para a transformação das complexas estruturas do sistema educacional público para que os discursos possam se materializar, alterando a realidade hoje existente no que concerne à qualidade suspeita da educação que vem sendo oferecida à geração dos incluídos.

Sob essa perspectiva, a utopia da educação inclusiva de qualidade nas salas de aulas regulares do Brasil e do Estado de São Paulo representa a luta que deve continuar incessantemente (o caminho de acesso às vagas para todos nas escolas públicas já foi aberto) até que escolas e ensinos inclusivos de qualidade para todos possam tornar-se realidade.

### Referências

ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: UNIDERP, 2006. p. 89-116.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 2005. v. I

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica /censo escolar 1998**. Brasília: MEC/INEP, 1998. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001**. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2010**. Brasília: INEP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação básica: 2012 - resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** [online], Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 42-64, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/4017>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, 2004.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas: fundamentos de defectología**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. T. V.

**916** LOPES, Silmara A.; ALMEIDA, Jane Soares de. O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista.

Silmara A. Lopes - Universidade de Sorocaba - UNISO. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: silmaralopes2008@hotmail.com

Jane Soares de Almeida - Universidade de Sorocaba - UNISO. Sorocaba | SP | Brasil. Contato: janesoaresdealmeida@uol.com.br

Artigo recebido em: 20 jun. 2016 e  
aprovado em: 13 jul. 2016.