



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS

Coordenação: José Geraldo Silveira Bueno

Colaboração: Alda Junqueira Marin

Leda Maria de Oliveira Rodrigues

Silvia Márcia Ferreira Meletti

(participante externa UEL)

Nos últimos anos temos desenvolvido estudos e pesquisas ao abrigo de amplo projeto denominado “Escola: entre saberes, professores e alunos”, aglutinando professores e alunos do programa com a colaboração de pesquisadores externos. Os estudos aqui referidos têm sido norteados por eixo que persegue as relações entre escola e cultura para todo o programa. Nesse projeto, o privilégio, até o momento, tem sido o do aporte das Ciências Sociais, enquanto outros grupos têm trabalhado com outros aportes.

A partir dos estudos já realizados mediante os quais fomos nos aproximando gradativamente dos focos e buscando caminhos para a investigação dessas entradas cabe, neste momento, a busca de aprofundamentos específicos em estudos mais delimitados, pelo desmembramento do amplo projeto, para termos menor escopo, porém voltados a maior concentração.

É nesta direção que este projeto tem por finalidade incorporar professores, alunos e pesquisadores voltados a estudos e investigações sobre os processos de inclusão e exclusão escolar, tendo por base os estudos originários da sociologia da educação, tais como os de Bourdieu (1982, 1998, 2004), Charlot (1996, 2000, 2001), Lahire (1997, 2002) Enguita (1998), Paugam (1996), Nogueira, Romanelli e Zago (2003), entre outros, e os da história da educação que possam contribuir como referência para análises dos processos de escolarização, tanto no que se refere ao seu caráter de seleção e classificação social, quanto o de promotora de possibilidades de acesso aos bens culturais necessários à inserção social.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

É esta face dupla do caráter da escola moderna que deverá constituir nossas duas frentes para estudos e investigações:

- processos de escolarização e seletividade escolar; e
- políticas e práticas de inclusão escolar.

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SELETIVIDADE ESCOLAR

Os processos de escolarização em nosso país, especialmente os voltados para o período de escolarização obrigatória e da atual educação básica, têm caracterizado, via de regra, por seu caráter de seletividade que dificulta aos membros das camadas populares atingir níveis mais elevados de escolarização.

Se, no passado, os processos de seletividade se davam pelo não acesso ou pelas retenções e evasões provocadas pela repetência escolar, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso para a quase totalidade de crianças com idade de ingresso no ensino fundamental, e pelos mecanismos de redução da repetência (sistema de ciclos, regime de progressão continuada, etc.), esta seletividade se expressa fundamentalmente pelos baixos índices de aprendizagem que continuam afetando, de forma contundente, os alunos provenientes dos estratos mais pobres.

Considerando que o fracasso escolar, expresso por formas diferenciadas de seleção e classificação dos alunos, em diferentes momentos históricos, é marca constitutiva do sistema escolar brasileiro desde a Independência, os processos de seletividade escolar têm sido uma das grandes preocupações que acompanham a produção intelectual sobre a educação escolar desde, pelos menos, as primeiras décadas do século XX.

Da mesma forma, a organização do sistema escolar e o desenvolvimento de processos pedagógicos que respondessem aos interesses da maioria da população brasileira têm sido as “pedras de toque” para a definição de proposições políticas e de implementação de reformas construídas desde, pelo menos, o advento da República.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Assim é, que as políticas e reformas educacionais implantadas no País, desde a Reforma Francisco Campos, até a atual LDBEN (Lei n. 9394/96), passando pela Reforma Capanema, pela primeira LDB (Lei 4.024/61), bem como pelas leis educacionais implantadas no regime militar (Leis n. 5540/69 e 5692/71), além de uma infinidade de iniciativas políticas, como a extensão do antigo ensino primário para oito anos de duração, a criação de escolas com propostas alternativas (escolas de aplicação, escolas experimentais, escolas vocacionais), a incorporação da educação infantil desde a creche pelas secretarias da educação, a meta de universalização do ensino médio, a implantação de sistemas de ciclos e do regime de progressão continuada, até as atuais políticas de inclusão escolar, tiveram como uma de suas justificativas centrais a diminuição dos altos índices indicativos de fracasso da escola básica brasileira.

Sob a mesma justificativa, se disseminaram propostas educacional-pedagógicas, neste largo período, abrangendo desde a defesa da escola nova em contraposição ao ensino tradicional, até os atuais Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil, passando por proposições nacionais e/ou locais regionais, como os antigos Programa de Ensino para a Escola Primária, os trabalhos produzidos no âmbito do convênio PABAE¹, pelos Guias e Propostas Curriculares de diferentes Estados brasileiros.

Por fim, no âmbito das unidades de ensino, foram desenvolvidas práticas escolares que tiveram, e ainda têm, como núcleo central a finalidade de reduzir os índices de fracasso, como a organização de suas atividades em torno de centros de interesse, de junção de disciplinas, de trabalho interdisciplinar, de adoção de diferentes metodologias de ensino para as distintas disciplinas escolares (como a adoção da “matemática moderna” ou os processos de alfabetização baseados em novas correntes teóricas, que vão desde a adoção do “método global”, até aqueles com base em Ferreiro & Teberosky, 1986 ou Vygotsky, 1989 e 1996) e de reorganização e remanejamento de turmas, entre outras.

¹ Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar desenvolvido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de Minas Gerais, a partir da década de 1950.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Paradoxalmente, apesar desse imenso conjunto de iniciativas políticas, educacionais e pedagógicas, abrangendo desde os órgãos centrais da união e das unidades federadas, bem como de muitos dos municípios brasileiros até as unidades escolares, o traço marcante do fracasso escolar, expresso pelos índices de não-acesso, reprovação, repetência e evasão escolares ou de permanência desqualificada dos alunos na escola permanece até os dias de hoje.

Se é verdade que imputar as causas desse fracasso exclusivamente às condições sociais de origem, especialmente as econômicas, é reduzir fenômenos altamente complexos a uma única causa, no caso da sociedade brasileira, que possui um dos piores indicadores de distribuição de renda, as condições econômicas da população não podem ser ignoradas, sob o risco de produzirmos investigações sobre processos e sujeitos abstratos.

Desta forma, sem desconsiderar que essas condições pesam sobre a trajetória de vida de boa parte da população brasileira - entre elas de parcela significativa que não tem, sequer, condições básicas de sobrevivência - devemos considerar que o fenômeno do fracasso escolar é resultado de múltiplas determinações sociais e políticas, quer seja do ponto de vista macrossocial, quer do microssocial.

Desde o estudo, hoje considerado clássico, publicado originalmente em 1970, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron – *A reprodução* – a relação entre origem/condições sociais e níveis de escolarização tem sido muito difundida, contribuindo decisivamente para diferentes explicações do fracasso escolar como reflexo dos processos de dominação social.

Utilizando-se fundamentalmente de dados estatísticos, Bourdieu e Passeron (1982), mais do que simplesmente estabelecerem uma relação mecânica entre origem social e fracasso escolar, colocaram em cheque as próprias noções de fracasso e sucesso. O que eles verificaram é que a escola, na França, mais do que reter, reprovar ou expulsar os alunos (tal como acontece no Brasil), serve de elemento fundamental de ligação entre origem e destino social.

Em trabalhos posteriores, como *Classificação, desclassificação, reclassificação*, Bourdieu (1998) nos mostra como, sob a aparente democratização de



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

acesso a diplomas diferenciados, o sistema escolar vai se reestruturando e determinados tipos de diplomas, anteriormente mais valorizados, vão perdendo seu “status” à medida que passam a ser de acesso a um número maior de alunos, especialmente daqueles de origem social mais baixa do que os que anteriormente a ele tinham acesso.

Assim, os conceitos por ele criados de “capital cultural”, “capital social” e “capital escolar”, bem como os processos investigativos desenvolvidos com base no princípio de que a reprodução da dominação é realizada pela escola de maneira sutil, imperceptível e, por isso, incorporada como *habitus*, tanto pelos educadores quanto pelos próprios alunos e suas famílias (como a teoria do dom, por exemplo), são materiais férteis e densos para o desenvolvimento de investigações sobre essa marca indelével da escolarização brasileira.

As contribuições de outros estudiosos, entre eles Lahire, Charlot, Willis, Ferraro e Zago, que procuram investigar trajetórias escolares através de elementos singulares, podem também ser úteis e férteis para este projeto.

Charlot (2000, p. 22), que procura demonstrar que a leitura dos escritos de Bourdieu foi enviesada, na medida em que a relação entre origem social e fracasso escolar foi interpretada de forma mecânica, afirma que, para Bourdieu,

explicar a correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar é mostrar a homologia de estrutura entre sistemas de diferenças (p. 20), e que esta é uma relação matemática e não um princípio de efetivação, concluindo: Nada nos diz da maneira como se produz, no tempo, a passagem das diferenças entre pais para as diferenças entre filhos.

Para Charlot (2000:23), a análise do fracasso escolar deve levar em conta:

- ✓ o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- ✓ a singularidade e a história dos indivíduos;
- ✓ o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- ✓ sua atividade efetiva, suas práticas;
- ✓ a especificidade dessa atividade, que se desenha (ou não) no campo do saber.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Lahire (1997, p. 12) é outro estudioso que se debruçou sobre este tema. Com base na constatação empírica de que crianças oriundas das camadas populares, de famílias que acumulam “deficiências”, conseguem, algumas vezes, obter sucesso escolar, afirma que há

em relação ao que conhece sobre o funcionamento provável do mundo social a partir dos dados estatísticos, como que um mistério a ser elucidado. Dessa constatação elabora a questão básica que norteará suas pesquisas: semelhantes por suas condições econômicas e culturais (...) como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação tão diferentes?

Willis (1991), por outra ótica, procurou verificar como alunos dos meios populares reagem às normas da instituição escolar, demonstrando, de um lado, a sua não passividade frente a elas, mas, de outro lado, que as formas de resistência desses alunos reiteram a sua condição de alunos mal-escolarizados e propensos a assumir funções profissionais subalternas, em geral, de trabalho desqualificado.

No Brasil, os estudos de Ferraro (1999), com base em dados estatísticos do IBGE, mostram como a questão do fracasso escolar não se resume à repetência e evasão pura e simples (fenômenos que o autor considera de suma importância), mas que a *exclusão na escola*² tem grande efeito nas trajetórias de boa parte do alunado da escola fundamental no Brasil.

Zago (2000, 2003) investigou o sucesso e fracasso escolar de crianças dos meios populares, procurando integrar dados quantitativos e qualitativos como indicadores de trajetórias acidentadas de alunos desses meios. Embora afirme reconhecer o “caráter não determinista das relações entre as condições sociais das famílias e os resultados escolares dos filhos” (p. 26), não encontra, em seu estudo longitudinal, nenhum jovem com mais de 14 anos, das 16 famílias que acompanhou durante quatorze anos, que tivesse concluído o ensino fundamental sem alguma

² Ferraro criou a categoria *exclusão na escola* (expressa por alunos com defasagem idade/série superior a dois anos, em contraposição à *exclusão da escola*, expressa por aqueles que não tiveram acesso ou se evadiram da escola).



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

defasagem entre idade e séries cursadas, fato que se evidencia ainda mais nos depoimentos colhidos com vários deles.

Desses estudos, podem-se retirar duas conseqüências básicas:

- ✓ por um lado, que as desigualdades sociais, especialmente em países periféricos, em que os nefastos efeitos do capitalismo globalizado se abatem de forma mais contundente, são produto de imensas diferenças de condições econômicas, não somente entre os grupos e classes dominantes e as classes populares mas, também, no seio dos diferentes estratos sociais;
- ✓ por outro, verifica-se, amiúde, que a relação entre origem social e trajetória escolar não é biunívoca e que parcela, mesmo que pequena, de crianças dos estratos sociais mais baixos consegue atingir níveis bastante satisfatórios e, em alguns casos, elevados, de escolarização.

Ferraro (1999) mostra que os índices de escolarização no Brasil - apesar de os indicadores apontarem que, em 1996, mais de 90% da população em idade escolar tinha acesso ao ensino obrigatório - eram ainda muito precários, especialmente no que se refere à *exclusão na escola*, pois, se os índices de forte defasagem idade/série (acima de dois anos) já era alto com relação aos alunos com 9 anos de idade (30% da população escolar com essa idade), tornava-se simplesmente assustador, no que se refere a jovens com 17 anos, em que 80% estavam em situação de forte defasagem.

Dados atualizados do MEC/INEP mostram que, apesar de toda a retórica reformista que invadiu o país a partir dos anos 90 do século passado, esta situação não foi revertida e, em alguns casos, até se agravou. O abandono e repetência escolar no ensino fundamental atingiram, em 2001, 22,7% da população escolar, com o Norte e o Nordeste ultrapassando a casa dos 31%. (Brasil. MEC. INEP, 2001: 79) Se somarmos a esses índices as taxas de distorção idade/série (39,1%), alcançaremos a impressionante cifra de 61,8% em todo o País, 88,1% no Nordeste e 84,2% na Região Norte. Mesmo na Região Sul, a que possuía melhores índices nacionais, esta cifra atingiu a 38,4% do alunado do ensino fundamental. (Brasil. MEC. INEP, 2001: 85)



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Desse modo cabe, em relação ao Brasil, questionar a perspectiva que enxerga o fracasso escolar como decorrência indesejável de uma escola que se pretende democrática, na medida em que os resultados gerais acima apresentados mostram que a “normalidade escolar” se expressa pela repetência escolar, pelo abandono e pela defasagem entre a idade e a série cursada e, conseqüentemente, que a reprovação e a discrepância idade/série ainda constituem padrões das trajetórias escolares de boa parte do alunado brasileiro.

Se esta continua sendo uma marca dos processos de escolarização no Brasil, a oportunidade de escolarização entre os que dela se livram é também evidente. Mesmo entre aqueles que ascendem a níveis elevados de ensino, como os que têm acesso ao ensino superior (que supostamente seriam os que ultrapassaram a barreira do fracasso), as diferenças são marcantes.

O Quadro 1 mostra claramente que a origem social dos alunos de diferentes cursos superiores brasileiros, aqui indicada pelo nível de escolaridade das mães, é fator determinante para o acesso a cursos mais ou menos valorizados socialmente.

Quadro 1
Percentual de alunos dos cursos superiores participantes do provão,
segundo o nível de escolarização das mães - 2001

Curso	Nível de instrução das mães					
	Sem escolaridade	Fundamental Incompleto	Fundamental completo	Médio completo	Superior	Sem Informação
Medicina	0,5	8,5	8,2	28,4	53,6	0,6
Odontologia	0,5	9,9	10,3	31,7	46,9	0,7
Eng.Mecânica	0,5	17,4	15,9	30,2	35,7	0,3
Agronomia	1,9	23,4	14,4	30,7	28,1	1,6
Psicologia	2,3	25,2	14,0	28,2	28,0	2,3
Direito	2,8	22,7	14,3	27,6	31,4	1,2
Física	4,7	36,2	17,3	24,8	16,2	0,7
Letras	8,6	48,7	14,6	17,8	9,6	0,8
Matemática	9,0	50,2	14,6	16,8	9,1	0,3
Pedagogia	9,7	52,3	13,5	16,7	7,6	0,3

Fonte: MEC/INEP, 2001.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Por meio deste quadro, verifica-se que o nível de instrução das mães dos alunos dos cursos de maior prestígio social é, em termos proporcionais, exatamente o inverso dos cursos de menor prestígio: enquanto entre os alunos de medicina, 9,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto e 53,6% tinham nível superior, entre os alunos de pedagogia, 62,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto, e somente 7,6% tinham nível superior. Os demais dados mostram uma escala descendente de origem social, conforme o status social dos cursos (de odontologia a matemática) comprovando que os percentuais apresentados acima não constituem um aspecto pontual, mas, ao contrário, que a relação entre origem social dos alunos e acesso a cursos com valorização diferenciada responde a uma hierarquização que definirá diferentes destinos sociais.

Um outro aspecto que merece ser abordado, diz respeito ao foco que boa parte das pesquisas de cunho qualitativo têm utilizado. Tanto Lahire como Charlot, e também Nogueira e Zago, têm centrado suas pesquisas nas condições de origem dos alunos, sem dúvida aspecto significativo para procurar descrever e analisar os processos de escolarização. Zago (2003), mesmo considerando que a relação entre a formação dos percursos escolares e as práticas da instituição não constituem seu foco, reconhece, com base em Charlot, que a *história escolar dos jovens se desenvolve em estabelecimentos escolares e através de práticas pedagógicas cujas políticas e lógicas devem ser interrogadas*. (Charlot, 1996, apud Zago, 2003).

Entretanto, com exceção de Willis (1991), nenhum desses se autores debruçou sobre o que, de fato, ocorre na escola, como os alunos se situam dentro do espaço escolar, que relações estabelecem entre si e com os demais membros da comunidade escolar, quais as normas explícitas e implícitas de controle dessas relações, assim como procurar investigar as similaridades/distinções existentes esses padrões e os do seu meio social. Esta parece ser uma lacuna a ser preenchida, já que, se a cultura de origem dos alunos pode ser fator importante para se entender suas trajetórias de escolarização, o que ocorre no interior da escola deve também ter significado na qualidade dos diferentes percursos escolares.



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Assim, dessa perspectiva, não há como deixar de considerar outros fatores para possíveis entraves à escolarização satisfatória de grande parte da população brasileira com base nas desigualdades sociais produzidas historicamente, e que, a nosso juízo, decorrem da distinção fundamental de classe social. Estamos nos referindo a condições sociais que, apesar de originárias dos antagonismos de classe próprios à sociedade capitalista, assumem em determinados contextos importância até maior do que os da sua origem, como são as provenientes das diferenças de gênero e de raça. (Cf. Fernandes, 1982)

Além dessas, a chamada população deficiente também deve ser abarcada, na medida em que, apesar de marcas pessoais que independem de sua origem social, têm possibilidades diferenciadas de escolarização e de inserção social, resultantes também desses determinantes.

Por fim, todas as considerações acima nos levam a procurar desenvolver estudos e pesquisas, tanto numa perspectiva sociológica, quanto histórica, por meio de duas entradas:

- ✓ das relações entre origem social e seletividade escolar, por meio de investigações sobre políticas educacionais, atuação de diferentes escolas e trajetórias e desempenhos escolares; e
- ✓ das produções teóricas desenvolvidas pelos intelectuais da educação que procuraram analisar esse fenômeno.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Se é verdade que a seletividade escolar se abate fundamentalmente sobre os alunos oriundos das camadas populares, não se pode negar que o acesso à escola brasileira, da educação infantil ao ensino superior, foi sendo ampliado de forma significativa, desde o início do século XX, chegando, ao final do século, a se constituir efetivamente como “escola de massa”, e que hoje as oportunidades desse acesso são muito maiores do que foram em épocas passadas.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Em outras palavras, apesar da manutenção do caráter seletivo e classificatório da escola, as iniciativas e proposições “democratizantes” permitiram o acesso ampliado da escolarização no Brasil.

Assim, os esforços de ampliação ocorridos sob a égide política dos “pioneiros” a partir dos anos de 1930, até as atuais proposições políticas de inclusão escolar, passando pela ampliação da duração do ensino obrigatório para oito anos, a disseminação da educação infantil (ainda que não obrigatória), o acesso ampliado ao ensino médio e as oportunidades de acesso ao ensino superior, mostram que, ao lado do seu caráter elitista e de seletividade, a educação escolar brasileira tem se ampliado para parcela considerável da população.

É com essa perspectiva de análise, da natureza conflitante e contraditória entre o caráter conservador da escola, de contribuição para a manutenção das condições sociais básicas de dominação e as possibilidades de ampliação de oportunidades educacionais, que pretendemos desenvolver nossos estudos e pesquisas.

Assim, pretendemos abranger pesquisadores e estudantes que tenham por foco, quer seja por meio de estudos com base na sociologia, quer de estudos históricos, as iniciativas políticas e de unidades escolares, bem como os resultados e trajetórias escolares que expressam esse caráter democrático da escolarização no Brasil. Além desses, este projeto pretende abrigar, também, interessados em investigar a literatura educacional que tem se debruçado sobre esse tema, tanto no que se refere a produções analíticas que procuraram descrever e explicar os processos de democratização da escola básica, bem como de material normativo ou propositivo que tiveram por objetivo a diminuição do caráter seletivo da escola.

Embora não tenhamos o objetivo de nos restringir somente aos processos de escolarização contemporâneos, as atuais políticas de inclusão são uma boa demonstração das possibilidades de investigação, porque o tema da inclusão escolar está na ordem do dia, quer na perspectiva das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional. Por estar na ordem do dia, oferece a visão de que, quando nos referimos à “inclusão escolar”, estamos tratando de um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado.

Tanto é assim, que parte de literatura acadêmica nacional que se volta para análises conceituais e políticas se refere ao “paradigma da inclusão”, tecendo críticas sobre as formas de implementação que não se baseiam nos princípios fundamentais desse paradigma. (Cf. Mrech, 1999). Da mesma forma, boa parte de nossa produção acadêmica afirma que a inclusão nasceu nos países escandinavos, passou para os Estados Unidos, se disseminou pelo mundo e culminou com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando foi instaurado um novo paradigma, que deveria substituir o da integração, ultrapassado e conservador.

Nesse sentido, a inclusão escolar surge como a “nova missão da escola”, no sentido atribuído por Hargreaves (1996, pp. 8 e 9), de lealdade entre os crentes e confiança entre os empenhados, assim como que qualquer questionamento a respeito é encarado como “heresia”, pois que não aceito pelos adeptos, sem qualquer consulta ou consideração.³

Em contraposição a essas vertentes teóricas, este projeto, na esteira da perspectiva apontada por esse autor, pretende desenvolver estudos críticos com o intuito de questionar o que *todas as outras pessoas acreditam ou [aquilo] em que se devia acreditar; ao proclamar-se a descrença, quando a coisa certa a fazer seria manifestar a crença ou, pelo menos, permanecer silencioso* (Hargreaves, 1996, p. 184).

O conceito de inclusão escolar

De acordo com boa parte dos autores, especialmente os da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994.

³ Consultar, a esse respeito, as obras de Mantoan (2002,2003^a e 2003b) e Sasaki (2003).



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Eu mesmo, em artigo publicado (Bueno, 2001), faço a distinção entre os conceitos de integração e inclusão, tendo como base o texto da Declaração, procurando mostrar as diferenças entre eles. Somente mais tarde, me reportando ao texto original da Declaração, pude verificar que esta distinção não poderia ser feita porque, em toda ela, não há uma única referência à inclusão escolar.

A primeira publicação em português foi realizada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, do Ministério da Justiça, em 1994, com reedição em 1997. Nela há bastante fidedignidade em relação ao texto original em espanhol publicado pela UNESCO. Atualmente, existe uma nova versão disponível no site da Secretaria de Educação Especial do MEC, e que modifica substancialmente os termos da declaração original, das quais selecionamos apenas algumas para exemplificação dessas mudanças.⁴

Assim é que encontramos as seguintes redações nas duas versões, a tradução realizada pela CORDE e a disponível no site da Secretaria de Educação Especial do MEC:

VERSÃO PUBLICADA PELA CORDE:

as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. 1994, p. 10).

VERSÃO DISPONÍVEL NO SITE DO MEC/SEESP

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias (disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, em 22/07/2005)

Como se vê, entre a versão publicada logo após a promulgação da Declaração e a atual, há uma diferença significativa: enquanto a primeira utiliza os termos “orientação integradora”, a atualmente disponível no site do MEC transformou essa expressão em “orientação inclusiva”.

⁴ Embora tenha selecionado somente uma passagem, o texto disponível no site da Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação, substituiu praticamente em todas as passagens o termo “integração” e seus derivados por “inclusão” e seus derivados.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois pretende nos fazer aceitar a idéia de que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva.

O que na realidade a declaração faz é o reconhecimento de que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado. Mas isto parece ficar obscurecido.

Por outro lado, ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos, quer com deficiência quer com outras “necessidades educacionais especiais”, já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial⁵, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 1990, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar.

Se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos⁶, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da

⁵ Fazemos a distinção entre a rede assistencial de educação especial, constituídas pelas entidades filantrópicas de cunho assistencialista e a rede privada de alto nível no atendimento a crianças e jovens deficientes, constituída por clínicas e escolar voltadas ao público de alto poder aquisitivo.

⁶ O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é de que as escolas devem acolher **todas as** crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. (Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 6)



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jomtien, que teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem”.

E, afinal de contas, em que constituem essas necessidades? Vale a pena nos reportarmos ao próprio texto da Declaração:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2)

O que a declaração apregoa é que *cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem* (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2) e que essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

Mesmo que, mais adiante, a declaração se refira à “igualdade de direitos” que todas as crianças têm em relação à educação, fica no ar a pergunta: toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar? Por exemplo, quais os pais, entre os membros dos estratos sociais superiores, irão se satisfazer com que seus filhos se apropriem apenas dessas necessidades?

O que se pode retirar da declaração, se formos mais a fundo, é que, mais uma vez, distinguem-se os processos de escolarização para os bem aquinhoados (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e aqueles para o “populacho”, quer sejam as massas pauperizadas da América Latina, África e



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Ásia, quer sejam os filhos dos árabes e africanos que hoje vivem na França, Inglaterra e Alemanha ou, ainda, os negros e os “chicanos” dos Estados Unidos.

Toda a argumentação apresentada acima nos leva à posição teórica de que as análises das políticas de inclusão escolar atuais, bem como das implementadas em épocas pretéritas que tinham por objetivo a diminuição do caráter seletivo da escola brasileira, devem-se pautar pela ótica dos processos de dominação social determinados por diferenças de classe, raça e gênero.

Da mesma forma, sem desconsiderar que as marcas da deficiência são ímpares e que diferenciam estes sujeitos dos demais, nossa pretensão é de analisar os processos de escolarização dessa população, inserida em classes regulares ou em classes e escolas especiais, para além das condições intrínsecas às suas deficiências, em especial aquelas decorrentes de suas origens sociais e familiares, também determinadas por diferenças de classe, raça e gênero.

A população-alvo das políticas de inclusão

Se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente, mostra a sua fragilidade, a amplitude da população à qual ela se dirige torna praticamente a inclusão escolar como restrita à educação especial.

Em trabalho anterior (Bueno, 2001) procuro mostrar que a Declaração de Salamanca inclui no âmbito das políticas integradoras *crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados*. (Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais, 1994, pp. 17-18). Isto é, as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais.

Tanto é assim que, em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo “educação especial” como a responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isto, fica claro que o termo “necessidades educativas



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

especiais” abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela.

Na apropriação, divulgação e disseminação dos princípios, diretrizes e metas da Declaração feita no Brasil foi ocorrendo uma série de distorções, algumas provavelmente sem qualquer conotação ideológica, mas outras que, dada a sua evidente transformação conceitual, não podem ser assim avaliadas.

É o caso, por exemplo, da modificação da tradução sobre o seu âmbito de ação porque, enquanto na versão original se tratava de educação de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais (sem explicitar se no ensino regular ou especial) na segunda versão seu âmbito é reduzido somente ao da educação especial.

Versão efetuada pela CORDE (1994):

(...) instamos (...) aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 11)

A nova versão, disponível no site do SEESP/MEC:

(...) congregamos (...) os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais.

É no mínimo estranho que, mesmo após uma tradução feita por um órgão oficial e fiel ao documento original, um outro órgão, agora ligado à educação especial, divulgue uma nova versão em que a expressão *apoiar os programas de ensino que facilitem a educação dos alunos e alunas com necessidades educativas especiais* se transforme em *apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais*. Mais estranho ainda, quando verificamos que a expressão “educação especial” foi incluída, quando no documento original não há uma referência sequer a essa “modalidade de ensino”.

Essa deterioração do texto original pela substituição, em “tradução livre”, do conceito *integração* pelo de *inclusão* e da inserção da educação especial não pode ser



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

encarada simplesmente como “falha técnica”, na medida em que já havia uma tradução disponível efetuada por órgão oficial, e muito fiel à versão original.

Assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial. Tanto isto é verdade, que a Resolução CNE Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica restringe essas políticas de inclusão à ação da educação especial.

Esta redução das políticas de inclusão ao âmbito da educação especial torna-se evidente quando se define que a educação especial é uma modalidade que visa garantir a educação escolar e a promover o *desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica*. (Brasil. CNE. Resolução n. 02/01, Art. 3º).

Poder-se-ia, entretanto, argumentar que o Conselho estaria considerando o termo necessidades educacionais especiais como sinônimo de deficiência, mas não é o caso, quando se verifica que, no inciso I, do artigo 5º, considera como parte dos educandos com necessidades educacionais especiais os que apresentam *dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (...)* ligadas tanto a condições relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (item “b”) quanto *aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica* (item “a”). (Grifos dos autores)

Ora, quem são os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento por causas não vinculadas a um fator orgânico específico? Pelo teor da própria Resolução, seriam todos aqueles indicados na Declaração de Salamanca, com exceção das crianças deficientes (crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados), e que não deveriam ser incluídas no âmbito restrito da educação especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

sim, atendidos por políticas educacionais que respondessem às suas características peculiares.

Ao criar uma proposição política ambígua e imprecisa, o CNE contribui, propositalmente ou não, para a criação ou, no mínimo, para a manutenção de uma situação de indefinição em relação à instauração de políticas educacionais que se contraponham àquelas que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira.

As perspectivas políticas da inclusão escolar

Por fim, grande parte da literatura atual tem disseminado a perspectiva de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva.

As bandeiras progressistas de educadores com perspectivas tão diferentes, como, por exemplo, Anísio Teixeira e Paulo Freire, apontavam, desde os anos 40 e 60 do século passado, a necessidade de se construir uma educação verdadeiramente democrática que, crescentemente, oferecesse condições de acesso e permanência qualificadas a todos os alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, vítimas de políticas educacionais elitistas e seletivas.

A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, estes mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo.

Esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas diferentes), na medida em que, o que deveria constituir a política de fato - a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos - se transmuda num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Aliás, este mesmo processo ocorre em relação às perspectivas políticas para construção da sociedade do futuro.

Mesmo que não levássemos em consideração consistentes críticas teóricas como as de Martins (1997) em relação ao próprio conceito de inclusão social, com o “fim das utopias socialistas” deixou de existir um contraponto, correto ou não, em relação à perspectiva que advogava o mercado como regulador social básico, que passou a constituir o “único caminho para a construção da *sociedade do futuro*”.

É neste contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática, e que opera a mesma inversão apontada acima em relação à educação. Isto é, se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá de ser permanentemente inclusiva.

Esta diferença não é apenas semântica, mas política, apontando em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais.

Se ficarmos somente no âmbito das estatísticas educacionais, poderemos verificar como essa perspectiva tem se infiltrado em nossas mentes. Os dados apresentados por Lourenço Filho (1940), por Anísio Teixeira (1976)⁷ e por Maria José Garcia Werebe (1968), demonstraram que o elitismo e a seletividade constituíram as grandes marcas da educação moderna no Brasil, desde os anos 30 do século passado.

Mas, se comparados os dados de crescimento das oportunidades escolares oferecidos por esses autores, podemos verificar que, ainda que de forma lenta e penosa, essa escola, por bem ou por mal, foi incorporando crianças que, em épocas passadas, a ela não tinham acesso. Isto é, pensávamos que estávamos, a duras penas, construindo uma educação crescentemente democrática.

O que acontece nos dias de hoje, no contexto político da inclusão escolar e da perspectiva da educação e da sociedade inclusiva?

⁷ Embora a publicação desta obra seja de 1976, ela é fruto de conferência proferida pelo autor em 1957.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

Os dados apresentados pelo INEP mostram que, em certos aspectos, a educação escolar no Brasil piorou na última década do século passado. Segundo estudo realizado por este órgão (Brasil. MEC. INEP. 2001), de cada 100 alunos que ingressavam no ensino fundamental, 59 o concluíam. Se cotejarmos esses dados com os apresentados por Teixeira (1976), apesar do caráter altamente elitista da escola brasileira na década de 1950, poderemos nos surpreender, pois eles mostram que, de cada 100 alunos que ingressavam no antigo ensino primário, 83 o concluíam, enquanto que, do total de alunos que ingressavam no antigo nível ginásial (1º ciclo do antigo ensino médio), 36 chegavam ao seu final. Assim, pode-se considerar falaciosa a afirmação de que os índices melhoraram porque esses dados mostram que, após meio século e no contexto das políticas que se alardearam como a da “revolução educacional silenciosa” (Souza, 2004), se ampliou o índice de conclusão de oito anos de escolaridade de 36 por 100 na década de 50, para 59 por 100 nos anos de 1990. Se levarmos em consideração que nos anos de 1950 o ensino obrigatório se restringia ao antigo curso primário, com quatro anos de duração e que, hoje, se estende por oito anos, veremos que a situação não melhorou tanto quanto o ex-ministro alardeia.

Na verdade, os índices atuais estão muito próximos das perspectivas futuras apontadas pelo Banco Mundial em relação à inclusão social pelo trabalho: 40% da população economicamente ativa totalmente incluída, 30% com oscilação entre inclusão e exclusão profissional e 30% totalmente excluída.

Isto é, a exclusão escolar e profissional passou a ser uma perspectiva política inquestionável dentro da ótica das políticas neoconservadoras e, portanto, perfeitamente compatíveis com a perspectiva política:

- a) da *educação inclusiva*, porque haverá sempre a quem incluir na escola, já que ela não será para todos; e
- b) da mesma forma, da *sociedade inclusiva*, porque a inclusão social ocasionada pela única possibilidade para a maior parte da população – o trabalho – também não será para todos.

Isto é, se é verdade que as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1980 e 1990, em todo o mundo, têm, dadas as ponderações acima, o sentido explícito de mudar



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

para continuar exatamente como se estava antes dela, a crítica radical pode efetivamente auxiliar àqueles que não comungam com esse “pensamento único”, para que possamos nos instrumentar para a resistência e para a mudança de rumos. E isto só poderá ser feito, a nosso juízo, se as políticas de ampliação das oportunidades educacionais, das quais as atuais políticas de inclusão escolar são apenas mais uma expressão, forem investigadas como a expressão contraditória do caráter seletivo da escola brasileira em toda a sua trajetória histórica.

Nesse sentido, parece ficar mais evidente que para o adensamento de nossas pesquisas não bastam as investigações com foco na atual conjuntura política, mas, também, a imprescindível perspectiva histórica de análise das políticas e práticas cujas finalidades foram de ampliação de oportunidade, e que vigoraram em épocas passadas.

Esta outra frente pretende desenvolver estudos e pesquisas com base nas distinções de classe, raça, gênero e deficiência, tanto numa perspectiva sociológica, quanto histórica, por meio de duas entradas:

- ✓ das políticas educacionais, da atuação de diferentes escolas e das trajetórias e desempenhos escolares, como expressões da ampliação das oportunidades educacionais; e
- ✓ das idéias e proposições teórico-instrucionais desenvolvidas pelos intelectuais da educação com objetivo da ampliação das oportunidades educacionais.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2^a ed.
- BOURDIEU, P. (1998). *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.
- BRASIL. CNE. *Resolução n. 02/01*. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

BRASIL. MEC/INEP. (2001). *Geografia da educação brasileira: 2001*. Brasil, MEC/INEP.

BUENO, José Geraldo S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, vol. 9, n. 54.

CHARLOT, B. (1996) Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, n. 97, mai, p. 47-63.

CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, ArtMed.

CHARLOT, B (Org.). (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, ArtMed.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1990) *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien, UNESCO.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. *Declaração de Salamanca*. Brasília, Corde.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. (2005) *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*. Brasília, MEC/SEESP (disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, em 22/07/2005)

ENGUITA, Mariano F. (1998) *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas.

FERNANDES, Florestan. (1982) “Luta de raças e de classe”, *Teoria e debate*, n. 2, São Paulo, março.

FERRARO, Alceu R. (1999) Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set/dez.

FERREIRO, Emilia. & TEBEROSKY, Ana. (1986) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

HARGREAVES, Andy. (1996) *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa, Mc Graw-Hill.

LAHIRE, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

- LOURENÇO Fº, Manoel Bergström. (1940) *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- LAHIRE, B. (2002). *Homem plural: determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes.
- MARTINS, José de Souza. (1997) *Exclusão e desigualdade social*. São Paulo, Paulus.
- MRECH, Leny M. (1999) *Educação Inclusiva: realidade ou utopia?* Trabalho apresentado no Seminário Educação Inclusiva: realidade ou utopia? São Paulo, Faculdade de Educação, USP.
- NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (2003). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2ª ed.
- PAUGAM, Serge. (1996) *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- SOUZA, Paulo Renato de. (2005) *A revolução gerenciada*. São Paulo, Financial Times Br.
- TEIXEIRA, Anísio. (1976) *Educação no Brasil*. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- VYGOTSKY, L.S. (1989) *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (1996) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WEREBE, Maria José Garcia. (1968) *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- WILLIS, Paul (1988) *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ZAGO, Nadir. (2000) Quando os casos contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas, *Paideia*, Ribeirão Preto, jan/jul.
- ZAGO, Nadir. (2003) Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (2003). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2ª ed.