

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E  
NA VENEZUELA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EMERGÊNCIA DO  
NEOLIBERALISMO**

**VANDIANA BORBA WILHELM**

**CASCAVEL/PR**

**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E  
NA VENEZUELA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EMERGÊNCIA DO  
NEOLIBERALISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira.

CASCADEL, PR

2010

**Ficha catalográfica**  
**Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**

W668e Wilhelm, Vandiana Borba  
Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo / Vandiana Borba Wilhelm.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2010.  
203 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Bibliografia.

1. Reformas neoliberais. 2. Política educacional. 3. Educação especial. 4. Estudo comparado – Brasil - Venezuela. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 371.9

**Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

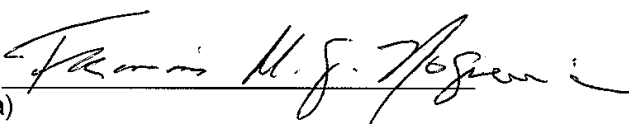
UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


ESTUDO COMPARADO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO BRASIL E NA VENEZUELA:  
UMA ANÁLISE A PARTIR DA EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO


**Autora:** Vandiana Borba Wilhelm  
**Orientadora:** Francis Mary Guimarães Nogueira

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Vandiana Borba Wilhelm, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Data: 02/06/2010

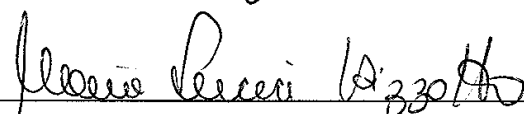
Assinatura:   
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ramón Casanova Mattera

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Lucia Frizon Rizzotto

## **AGRADECIMENTOS**

Aos companheiros de militância da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), sujeitos com quem aprendi que a cegueira não se constitui em motivo para o isolamento social e que a perda da visão não nos torna incapazes. Sobretudo, porque foi na convivência com esse grupo que recebi o incentivo para a continuidade dos estudos.

Ao meu marido, Canisio Wilhelm, pelo carinho e apoio. Pela compreensão quanto a minha dedicação aos estudos, e por todas as vezes em que me auxiliou nas questões técnicas desta dissertação.

A minha orientadora, Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, pela confiança, pela mediação do conhecimento e pelo entendimento de que, para além da cegueira, também há a capacidade intelectual.

Aos professores da banca examinadora, pelas significativas contribuições no momento da qualificação e na defesa desta dissertação, contribuições essas que elevaram a qualidade da pesquisa.

Aos companheiros de estudos do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS), espaço no qual tenho aprendido muito. Do mesmo modo, aos companheiros do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação.

A tantos outros colegas e familiares com quem partilhei minhas ansiedades, dificuldades e apropriações ao longo deste mestrado em educação, projeto que só pude concretizar por ter tido o privilégio de ingressar em uma universidade estatal, quando milhares de trabalhadores não o podem, dada a lógica excludente e seletiva da sociedade em que vivemos, bem como pela existência do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), construído e consolidado a partir de muitos enfrentamentos políticos, o que assegurou a reprodução de meus materiais de leitura.

**RESUMO:** Esta dissertação tem como objeto de estudo a comparação da política de educação especial no Brasil e na Venezuela, mediante análise da trajetória histórica, da base conceitual e legal. Utilizando-se da técnica do estudo comparado, o objetivo é identificar e explicar os contrastes e as semelhanças presentes na evolução histórica do objeto de pesquisa. Em consonância à perspectiva teórica na qual se fundamenta, a educação não possui um caráter autônomo ou hegemônico, portanto não podendo ser analisada descolada do contexto social em que está inserida. Nessa direção, o trabalho principia pela análise das alterações da base material acarretada pelas reformas neoliberais, pois este é o período em que a América Latina passa por intensas modificações políticas, econômicas e sociais, resultantes das condicionalidades para a renegociação da dívida externa e da adesão às diretrizes do Consenso de Washington. Nesse panorama se inserem o Brasil e a Venezuela, cada qual com suas particularidades no que tange à difusão do neoliberalismo e seu contexto atual. Na sequência do trabalho, busca-se fazer articulações com as reformas educacionais, uma vez que as alterações na base material, de forma mediatizada, incidiram na educação dos países em questão. No Brasil, das metas postas para serem atingidas, por intermédio das reformas educacionais, o estudo centrou-se na meta da universalização do ensino fundamental, feito para o qual se fazia necessária a incorporação dos grupos marginalizados do acesso à escola, localizando, nesse panorama, o segmento de pessoas com deficiência. Na Venezuela ocorre um movimento oposto, pois a ênfase esteve no processo de descentralização e de privatização do ensino público, excluindo das escolas milhares de pessoas, fossem elas com ou sem deficiência. Após discorrer sobre esses elementos e realçar as implicações desse processo na educação especial, passa-se para o objeto central da pesquisa, que é a comparação dos elementos enunciados. Iniciando pelo Brasil, o percurso parte da trajetória histórica, abordando as práticas que marcam a construção da educação especial enquanto uma política de Estado, sendo elas a institucionalização, a integração e a inclusão, permitindo efetuar a análise conceitual e, ao longo da elaboração teórica, o mesmo exercício em relação à base legal. Em mãos desses dados, no terceiro capítulo, ao discorrer sobre a educação especial venezuelana, realizou-se a comparação. Dos elementos diferenciais desse estudo comparado destaca-se a não existência do movimento pela desinstitucionalização – movimento que o Brasil vivenciou já no final dos anos de 1950, bem como o conceito inclusão --, que, na Venezuela, não foi vinculado à educação de pessoas com deficiência, mas, sim, utilizado a partir do ano de 2003 nas denominadas Missões Sociais, as quais são voltadas para atender às necessidades elementares de toda a população pobre, sendo que, em relação à educação especial, no ano de 2007 o conceito inclusão passou a ser empregado simultaneamente ao conceito de integração, que, diferentemente do Brasil, conceitualmente não se conflita com o de inclusão. Já em relação às semelhanças, localizaram-se diversas, podendo-se destacar a criação, na década de 1970, de instâncias responsáveis por planejar e coordenar, em âmbito nacional, a política da educação especial.

**Palavras-chave:** Reformas neoliberais. Política educacional. Educação especial. Estudo comparado. Brasil e Venezuela.

**ABSTRACT:** This paper has as study object, the politics comparison of the special education in Brazil and in Venezuela, by the analysis of the historical trajectory of the concepts and legal basis. Using the study comparison technique, the objective is to identify and explain the contrasts and similarities in the historical evolution of the search object. In consonance to the theoretical perspective which education is based, the education has not an autonomous or hegemonic character, wherefore it can not be analyzed out of the social viewpoint where it is inserted. On this direction, the paper begins with the analysis of the changes in the material basis, occasioned by the neoliberal reforms, because in this period, Latin America suffered from intense political, economic and social changes, occasioned by the conditionality to the renegotiation of the external debt and adherence to the guidelines of Washington consensus. In this context, Brazil and Venezuela are inserted, each one with particularities about the Neoliberalism diffusion and its actual context. In sequence of this paper, it seeks to make articulations with educational reforms, once the material base changes focused in the education of the countries above cited, in a mediated way. In Brazil, related to the objectives to get through the educational reform, the study has center in the universalization of basic education, action which was necessary the incorporation of marginalized groups to school, focusing the people with special needs in this context. In Venezuela, an opposite situation occurs, because the emphasis has been in the decentralization process and Public Education privatization, getting thousand of people out of school, even though within or without special needs. After describing these elements and highlighting the application of this process in special education, the central search object appears: the comparison of enounced elements. First of all in Brazil, the route starts in the historical trajectory, addressing the practices that mark the special education construction as a State politics: the institutionalization, integration and inclusion, allowing to make a concept analysis, and within the theoretical elaboration, the same exercise in relation to the legal base. With the data collected, in the third chapter, within the discussion about special education in Venezuela, the comparison was made. Among the differential elements of this comparison study, some topics may be highlighted: the non-existence of the deinstitutionalization, that Brazil passed in the final of the 50's, as wells as the concept of inclusion that in Venezuela was not linked to the education of people with special needs, but it was used from 2003 on in the named "Social Missions", which are directed to attend the elementary needs of the whole poor population, being related to special education, in 2007 the inclusion concept was then used simultaneously to the integration concept, that differently from Brazil, conceptually, they do not conflict. Many similarities were found, being able to highlight the creation of instances that were responsible for planning and coordinating the special education politics in national context in 70's decade.

**Keywords:** Neoliberal reforms. Education politics. Special education. Comparison study. Brazil and Venezuela.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
O NEOLIBERALISMO LATINO-AMERICANO E AS PARTICULARIDADES DO BRASIL E DA VENEZUELA: UMA ANÁLISE DA BASE MATERIAL .....	20
1.1 A DIFUSÃO DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA: AS PECULIARIDADES DOS PAÍSES PERIFÉRICOS .....	32
1.2 A CONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL .....	41
1.3 A CONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NA VENEZUELA: DE SUA EMERGÊNCIA AO CONTEXTO ATUAL .....	69
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, LEGISLATIVA E CONCEITUAL DE SUA TRAJETÓRIA .....	92
2.1 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A CONCRETIZAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	95
2.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS TRANSCORRIDAS AO LONGO DAS DÉCADAS .....	101
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO ESPECIAL VENEZUELANA: DA ANÁLISE HISTÓRICA, LEGISLATIVA E CONCEITUAL AO EXERCÍCIO DO ESTUDO COMPARADO .....	134
3.1 A REFORMA EDUCACIONAL VENEZUELANA DOS ANOS DE 1980/1990 E O DESMANTELAMENTO DO ENSINO PÚBLICO .....	136
3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VENEZUELANA: CONTRASTES E SEMELHANÇAS EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	180
ANEXOS .....	191



## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo a comparação da política de educação especial no Brasil e na Venezuela, mediante análise da trajetória histórica, da base conceitual e legal em ambos os países. O recorte temporal da análise está feito a partir da propagação do neoliberalismo porque é nesse período em que ocorrem intensas alterações na sociedade capitalista, em particular no Brasil e na Venezuela, alterações decorrentes da implementação das reformas econômicas e políticas de nova expressão do capitalismo.

A educação, como não tem um caráter nem autônomo nem hegemônico em relação à sociedade capitalista, sofreu as determinações de forma mediatizada, resultante das mudanças nessa base material, e, estando imersa no contexto das reformas neoliberais, nos anos de 1990 acompanhou o movimento mundial dirigido pelos organismos internacionais multilaterais, da já conhecida promessa liberal de educação para todos, e que acabou por contribuir para colocar em cena a discussão em torno do acesso à escola regular por parte de pessoas com deficiência, elemento esse que, ao longo desta dissertação, será destacado.

Como parte integrante da apropriação desse objeto de estudo, faz-se necessário explicitar, em linhas gerais, em que consiste a técnica do estudo comparado, haja vista ser essa metodologia que irá direcionar o desenvolvimento do trabalho.

Dos autores que abordam esse instrumento metodológico, cita-se o historiador francês Marc Bloch (1886-1944), o qual é uma referência nesse campo. Esse autor define que:

Antes do mais, no nosso domínio, o que é comparar? Incontestavelmente o seguinte: escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. São, portanto, necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, comparação: uma certa semelhança entre os factos observados, "o que é evidente", e uma certa dissemelhança entre os meios onde tiveram lugar. (BLOCH, 1998, p. 120-121).

A partir de um dos escritos de Bloch, intitulado "História Comparada e Europa" (1998), procedeu-se à extração de alguns elementos que norteiam a aplicação desse instrumento, assim sintetizados: o recurso da comparação requer prudência, desse modo, se devem rejeitar as falsas concordâncias, ou seja, ter cautela com as similitudes que nos saltam à vista de imediato; o exame bem apurado de uma determinada semelhança pode explicitar seus contrastes; o caminho principia por reunir fatos, de seu estudo derivam as descobertas, o que permite a interpretação e a explicação do objeto investigado/comparado; não se prender nas causas exclusivamente locais, mas analisar as causas gerais do fenômeno; fazer questionamentos, pois as fontes bibliográficas/documentais são como testemunhas, logo, só falam se interrogadas; e evidenciar os problemas do objeto pesquisado, o que leva ao afastamento da tentação de achar tudo natural e não explicar mais a fundo.

Para Bloch (1998), esses são elementos que devem ser considerados na pesquisa comparada para não correr o risco de passar ao lado do objeto investigado. Além desses itens relacionados, notou-se o destaque para o revés da semelhança, isto é, a diferença. Segundo o autor, "Talvez a percepção das diferenças seja, afinal de contas, o objecto mais importante, ainda que, muitas vezes, o menos procurado" (BLOCH, 1998, p. 118). Incrementando esta defesa, assevera:

Mas cuidemos de não alimentar um mal-entendido de que o método comparado não sofre. Muitas vezes pensa-se, ou afecta-se pensar, que o método não tem outro objectivo que a caça às semelhanças; gosta-se de o acusar de se contentar com analogias forçadas, até mesmo, por vezes, de as inventar, postulando arbitrariamente não sei que paralelismo necessário entre as diversas evoluções. Inútil ir ver se estes reparos terão parecido por vezes justificados; é bem certo que o método, assim praticado, não passaria de uma maldosa caricatura. Pelo contrário, concebido com correcção, traz um interesse especialmente marcado à percepção das diferenças, sejam elas originais ou resultem de caminhos divergentes, tomados de um mesmo ponto de partida. (BLOCH, 1998, p. 131-132).

Na busca por clarear as finalidades do instrumento metodológico utilizado no desenvolvimento desta pesquisa, apresenta-se uma significativa observação de Pronko (apud BRAGGIO e FIUSA, 2009), que assim ressalva:

Não se trata aqui de uma pesquisa que tenha como ponto primordial a comparação, pura e simples, entre um e outro país. Não se busca a mera enumeração e identificação de dados semelhantes ou diferentes. Mais do que isso, a investigação comparativa entre os dois países serve como um pretexto, um meio de reflexão entre as duas realidades, um instrumento privilegiado na interpretação da história contemporânea, um recurso a mais no entendimento das especificidades dos processos históricos nos dois países e a possibilidade do surgimento de explicações novas, complementares e mais gerais, que aquelas esboçadas a partir do estudo de um só caso institucional ou nacional. (PRONKO apud BRAGGIO e FIUSA, 2009, p.4).

Essa citação condensa o objetivo pela opção metodológica desta pesquisa, ou seja, por meio da comparação será possível conhecer alguns aspectos concernentes à educação de pessoas com deficiência<sup>1</sup> para além da realidade social brasileira, bem como envolver no estudo elementos que ultrapassam o campo educacional ao debruçar-se sobre as alterações da base material e a análise do contexto atual de duas sociedades, cujas especificidades e caminhos políticos instigam a investigação.

Ao abordar a educação especial como parte da política educacional, e esta como setor das políticas sociais, que, por sua vez, são sequelas da chamada "Questão Social", José Paulo Netto (1996) corrobora essa visão ao definir que a questão social é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista, em outras palavras, é a expressão do conflito entre o capital e o trabalho.

A solução dos problemas originados pela "questão social", que emergiu no século XIX, passa pelo rompimento do conflito entre os interesses antagônicos, todavia, o capitalismo é capaz de reorganizar-se de diferentes formas a fim de manter a exploração de classe e a degradante desigualdade social em benefício da produção, da acumulação e da concentração do capital. A política social é uma seqüela porque, na medida em que a questão social não é superada, criam-se as políticas sociais, que, fragmentadas em vários setores como resultado da

---

<sup>1</sup> Apreendida junto à participação e à formação da ACADEVI, será utilizada a terminologia "pessoas com deficiência", por entender que, antes de realçar a limitação, esses sujeitos são, antes de tudo, pessoas. Não vítimas, tampouco heróis. Simplesmente pessoas resultantes de seu meio social e capazes de contribuir no processo histórico de transformação social. Entretanto, fiel às citações, no decorrer desta dissertação, denominações tais como excepcionais, portadores de deficiência, descapacitados, dentre outros, serão mantidas.

complexidade da sociedade capitalista, dão origem às diferentes políticas, dentre as quais, a de educação.

Sem atribuir um caráter maquiavélico ao Estado, e afastando a perspectiva de que as políticas sociais são meras concessões à classe trabalhadora, sublinha-se que a definição pelo Estado da criação de políticas sociais também é o resultado da organização e da pressão reivindicatória da mencionada classe e, nessa medida, quando se constituem como conquistas, são sempre limitadas, mas muito importantes. Assim, nas palavras de Evaldo Vieira (1992): "[...] a política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX" (VIEIRA, 1992, p. 19).

Nesse contexto, o direito à educação das pessoas com deficiência, que se expressa na política de educação especial, também está permeado pelas históricas reivindicações do acesso à escola. Nos últimos anos, os debates em torno da denominada inclusão educacional (no Brasil) e integração (na Venezuela) têm tido destaque, apesar de que a escolarização de pessoas com deficiência em escolas da rede regular de ensino não ser algo novo, contudo é a partir da década de 1990 que essa temática é alavancada e ganha novos contornos, sendo, desse modo, mais um momento com características próprias.

No Brasil, na trajetória histórica da construção da educação das pessoas com deficiência enquanto uma política de Estado, três foram os conceitos que perpassaram a educação desse segmento social, sendo eles a institucionalização, a integração e o atual modelo da inclusão. Faz-se importante realçar que essa mudança conceitual não se deu de forma linear e os dois primeiros modelos educacionais não foram superados por completo, havendo práticas e concepções vigentes que os mantêm no cenário da política educacional atual, portanto, não houve rupturas paradigmáticas.

Recolocar essa discussão não significa incorrer no já sistematizado com exaustão na academia, mas, para realizar a comparação conceitual, é imprescindível revisitar os modelos consagrados, principalmente porque os processos históricos não transcorrem de forma homogênea e, nesse sentido, a Venezuela apresenta um

cenário particular e peculiar que, por intermédio da comparação histórica, conceitual e legal, permitirá identificar as diferenças e as semelhanças da política voltada à educação de pessoas com deficiência nesses países e, quiçá, este trabalho indique novas interrogações para a área da educação especial.

Para concretizar o que se propõe, este trabalho dissertativo está estruturado em três capítulos. No primeiro consta a análise do neoliberalismo latino-americano e as particularidades do Brasil e da Venezuela, sendo que, nesse capítulo, não será aplicada a técnica do estudo comparado, pois esse exercício será realizado especificamente no que tange à política de educação especial desses países. O objetivo do capítulo é a análise da base material, que passou por alterações a partir das reformas neoliberais, podendo-se destacar a redefinição do papel do Estado, o impulso à desregulamentação das leis trabalhistas em consonância com os princípios do regime de acumulação flexível, o ataque aos direitos sociais, dentre outros elementos que derivam da implementação dessas políticas.

Esse primeiro capítulo precede a exposição do objeto central deste trabalho porque a escolha teórico-metodológica não permite que a educação seja analisada de forma autônoma, como afirmado acima, haja vista que há um consenso de que, no neoliberalismo, o Estado foi reformado, portanto, as instituições que dele fazem parte também passaram por um processo de alteração em sua configuração, a fim de se ajustarem às novas demandas do capital e do Estado burguês.

Introduz-se o capítulo por um breve panorama geral do desenvolvimento do neoliberalismo nos países centrais, tecendo as principais características desse pensamento político e econômico, pois suas diretrizes -- que perpassam o Estado mínimo (para os pobres), a autorregulação do mercado, a difusão da globalização como panaceia para os problemas sociais, as mudanças no espaço da produção, feito para o qual a educação foi chamada a formar o novo homem fixado localmente e pensando globalmente -- estão presentes, não de forma homogênea, na América Latina e em particular no Brasil e na Venezuela. Nesse sentido é que se organizam três seções para a exposição dessa temática.

Na primeira seção se aborda a trajetória da emergência e da difusão do neoliberalismo na América Latina e as principais reformas desencadeadas. Em última instância, são essas reformas que vão conformando a especificidade das

alterações na base material do Brasil e da Venezuela, bem como suas determinações mediatizadas na política educacional em geral.

Na segunda seção, na esteira da dívida externa dos países periféricos que eclodiu em 1982, como resultado da crise dos países centrais desde a década de 1970, destacam-se os acordos para a renegociação da dívida externa, renegociações essas que resultaram em condicionalidades a serem postas em prática, a exemplo dos programas de ajuste estrutural e, a partir desses e de outros dados, apresenta-se a configuração do neoliberalismo no Brasil.

A crise econômica agudizada no país a partir de 1982 foi o que deu abertura para a propagação das reformas neoliberais. Em termos de marco decisório e de implementação decisiva das receitas do Consenso de Washington, essas reformas estão localizadas na gestão do ex-presidente da República Fernando Collor de Melo (1990 - 1992), sendo aprofundadas no decorrer das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), sendo que parte desse receituário foi revisto pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), numa perspectiva de controle interno do Estado e de recuperação de sua capacidade de intervenção, ditado não pela burguesia internacional, mas pela burguesia interna.

Dessa conjuntura, até os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), destacou-se a reforma do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, as privatizações do patrimônio público, a precarização da força de trabalho, a redução dos gastos sociais e a supressão dos direitos sociais, uma vez que essas ações expressam a adesão aos princípios neoliberais que já estavam consolidados nos países centrais, a exemplo da desregulamentação, da disciplina fiscal, da priorização dos gastos públicos e da liberalização financeira e comercial.

Destacam-se também alguns programas sociais que foram executados no governo de FHC, sendo eles o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação e o Vale Gás. Existem razões para a exposição desses programas de transferência de renda. Uma delas é a de que, enquanto políticas focalizadas, exprimem o seu caráter neoliberal; a matrícula e a frequência das crianças e dos jovens na escola como condicionalidade do recebimento da renda por parte das famílias pode ter contribuído para a estatística do censo escolar do ano de 2001, que publicizou a universalização do ensino fundamental no Brasil, tema que será retomado no capítulo II; e também o fato de esses programas

estarem ativos, como é o caso do PETI, sendo os outros três programas unificados pelo atual presidente da República, dando origem ao Programa Bolsa Família, que mantém a focalização nos pobres.

Encaminhando-se para o encerramento da seção, a análise circunscreve-se às ações políticas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as quais irão demonstrar a atual situação do país frente ao neoliberalismo, seus traços de continuísmos ou de rupturas. Principia-se pela divulgação do que ficou conhecido como "Carta ao Povo Brasileiro", passando por algumas reformas, como a previdenciária, e realçando as políticas de maior impacto, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), buscando tecer ponderações quanto às contradições inerentes a essa gestão e outros resultados decorrentes da correlação de forças presentes na sociedade brasileira.

Na terceira e última seção desse capítulo se analisa a configuração do neoliberalismo na Venezuela, desde sua emergência ao contexto atual. Com o entendimento de que os processos históricos não são lineares nem homogêneos, faz-se uma descrição da Venezuela apresentando peculiaridades que, ao longo da seção, serão contextualizadas, a fim de proporcionar uma melhor visualização de seu cenário social.

A seção principia pela exposição do pacto democrático denominado ponto fixo, em que, no decorrer de 40 anos (1958-1998), presidentes de apenas dois partidos políticos se revezaram no poder, sendo que é nessa conjuntura que se desencadearam as reformas neoliberais, estando seu marco situado na gestão do ex-presidente Carlos Andrés Pérez (1989-1993), responsável por firmar com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1989, o que ficou conhecido como "o pacote", ou seja, um conjunto de medidas que faziam parte dos ajustes estruturais pelos quais diferentes países da América Latina estavam sendo condicionados.

Essas reformas agravaram a pobreza no país, sendo ainda mais intensificadas na gestão de Rafael Caldera, que, em 1996, desencadeou novas reformas, denominadas "Agenda Venezuela", colocando em prática ações que visavam à redução dos gastos sociais, à abertura do setor petrolífero ao capital internacional, à privatização de empresas estatais, dentre outras medidas.

Após discorrer e problematizar sobre esse panorama, que não se desenvolveu desprovido de contestações populares, na continuidade da seção expõem-se alguns elementos concernentes à gestão do presidente Hugo Rafael Chávez Frías, que teve início no ano de 1999 e que, até os dias atuais, tem sido marcada por contundentes reações de repúdio da classe dominante do país, bem como por ações políticas que estão condensadas ao longo da seção, podendo-se mencionar a aprovação da Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999), as Missões Sociais, os conselhos comunais e outras políticas, as quais, a partir das análises aqui desenvolvidas, poderão contribuir para explicitar o processo de reformas da base material e a atual situação do país frente ao neoliberalismo.

Com essa fundamentação, no segundo capítulo, estruturado em duas seções, realiza-se uma análise do percurso da política de educação especial no Brasil, destacando a trajetória histórica, conceitual e legal, a fim de, no terceiro capítulo, a partir da apresentação do percurso histórico, dos conceitos e das bases legais da educação especial na Venezuela, proceder ao exercício da comparação desse país com os dados já apresentados do Brasil.

Antes de iniciar essa discussão, na primeira seção desse capítulo faz-se a articulação das reformas econômicas e políticas do neoliberalismo expostas no capítulo anterior com as reformas educacionais empreendidas na década de 1990, as quais fortaleceram a máxima liberal de que a educação é a chave para o desenvolvimento social e instrumento para a superação das desigualdades sociais, desconsiderando a razão primeira que as produzem, a desigualdade material.

Chama-se a atenção para o fato de que é no bojo das reformas neoliberais que o tema do acesso à escola por parte das pessoas com deficiência recebe impulso. Esclarece-se também que, ao analisar alguns elementos da reforma educacional, o foco estará voltado para a categoria de universalização do ensino fundamental, o qual sustentou política e ideologicamente o discurso de que a inserção na escola regular de grupos marginalizados era um imperativo do chamado mundo globalizado, fomentando, dessa forma, a ideia da inclusão educacional de todos, o que corroborou para o processo de universalização do ensino fundamental.

No transcorrer da seção, alguns documentos internacionais orientadores da reforma educacional serão expostos, demonstrando que as recomendações desses documentos se somaram a ações de âmbito nacional que nos anos de 1980 já



abordavam o combate à evasão e à repetência escolar, bem como a discussão em torno da democratização da escola pública, desse modo antecedendo o evento de maior repercussão internacional que foi a Conferência Mundial de Educação para Todos -- "Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" -- de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

A universalização do ensino fundamental foi um dos resultados das ações políticas dos anos de 1980, da nova carta constitucional, como também da reforma educacional dos anos de 1990 e, como poderá ser constatado, o tema da inclusão educacional de pessoas com deficiência fez-se presente, chamando-se a atenção para o fato de que o ingresso desses sujeitos na escola regular não é originário dessa década, mas é nela que esse debate ganha corpo, intensifica-se, difunde-se e expressa-se nos indicadores do censo escolar.

Para tratar do conceito que no Brasil se denominou por inclusão, faz-se necessário sua contextualização, pois o que foi chamado de inclusão educacional em meados dos anos de 1990, aqui reportando-se às pessoas com deficiência, não é somente uma política governamental que aflorou no âmago das reformas neoliberais e se consolidou ao longo dos anos, mas é também resultado de lutas históricas desse segmento social por acesso à educação.

Sem descuidar da condição de classe social que esteve a balizar os encaminhamentos para a educação especial, na segunda seção desenvolve-se uma análise acerca da construção da educação especial enquanto uma política de Estado, evidenciando sua trajetória histórica, que passou pelo que se denominou de modelo da institucionalização e, posteriormente, da integração, da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, que representou o momento de instituição da educação especial como uma política de Estado, assim como a elaboração do aparato legislativo que assegura o direito à educação, os embates políticos e as contradições que permeiam esse percurso.

Ao alcançar o que, em meados dos anos de 1990, começou a configurar-se como política de inclusão educacional, demonstra-se que esse conceito não se origina das reformas neoliberais e, com base em estudos de José Geraldo Silveira Bueno (2008), problematiza-se a tradução do documento intitulado Declaração de Salamanca -- "Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial" (1994), divulgada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência (CoRDE), em que o conceito de integração é substituído pelo conceito de inclusão.

Na sequência da seção, apresentam-se outros dados que delineiam o percurso dessa modalidade educacional no Brasil e expõem-se os indicadores estatísticos do censo escolar partindo do ano de 1996 até o ano 2009, indicadores os quais revelam o aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, principalmente em escolas públicas, e expressam o resultado concreto da difusão do conceito inclusão.

Para finalizar a seção, trazem-se algumas informações concernentes à política do Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, aprovada no ano de 2008, intitulada "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", onde se apresenta a orientação da inclusão educacional de todas as pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular e a transformação das escolas de educação especial em centros de atendimento educacional especializado, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais em âmbito nacional para o atendimento educacional especializado em contraturno.

Por ser uma política recente em fase de desdobramentos e de tentativas de implantação, não se tem respostas sobre os inúmeros questionamentos que dela decorrem. Trazer essa discussão atual configurou-se como uma tentativa de contribuir nesse debate e abordar um tema candente que carece de reflexões.

Traçado esse panorama geral da educação especial brasileira, no terceiro capítulo se desenvolve a comparação do objeto de estudo desta pesquisa. Apresentando a trajetória histórica da educação especial venezuelana, sua base conceitual e legal, paralelamente busca-se indicar suas alterações, identificar os contrastes e as semelhanças em relação ao Brasil e explicar dados analisados ao longo deste estudo comparado.

Da mesma forma que no capítulo anterior, a primeira seção refere-se às reformas educacionais da década de 1990, alertando-se que não é objetivo comparar as reformas educacionais desencadeadas no Brasil e na Venezuela, pois o objeto de comparação restringiu-se à política de educação especial.

Em articulação ao conteúdo da seção III do primeiro capítulo, onde se discutiu a configuração do neoliberalismo na Venezuela, o foco da reflexão no que tange às reformas educacionais está direcionado para a descentralização e a privatização do ensino público, o que levou ao seu desmantelamento.

Sobre esse resultado, busca-se, no transcorrer do capítulo, indicar suas implicações na educação especial, sendo ainda que, antes de finalizar essa seção, se apresenta também a forma como a educação venezuelana está estruturada, pois a educação especial perpassa essa organização do ensino e, em meio a essa exposição, explicitam-se as mudanças desencadeadas no campo educacional a partir do ano de 1999.

A segunda seção trata especificamente do objeto central desta dissertação. Iniciando pela contextualização histórica, os documentos do Ministério da Educação venezuelana revelam o mesmo movimento inicial da segregação social e das ações de cunho filantrópico. O envolvimento do Estado nas questões relativas à educação de pessoas com deficiência ocorre na década de 1960 e, ao longo da seção, demonstra-se que, diferentemente do Brasil, a Venezuela não vivenciou o movimento pela desinstitucionalização, e os dados estatísticos do censo escolar, coletados entre o período 1992/1993 e 2006/2007, demonstrarão a ampliação das matrículas nos institutos de educação especial.

Como poderá ser acompanhado, a concepção da integração tem marcado a educação especial nesse país, e o conceito inclusão se fez presente a partir do ano de 2007 com a promulgação da lei para as pessoas com deficiência, embora o conceito de inclusão seja empregado anos antes, mas em outro contexto que não o da educação especial, como consta no conteúdo dessa seção.

Apresentada a estrutura deste trabalho dissertativo, cujo objeto de estudo é a comparação da política de educação especial no Brasil e na Venezuela, e entendendo que os processos históricos não podem ser explicados por si mesmos e nem analisados como sendo restritos ao âmbito educacional, articulou-se essa temática às reformas neoliberais, por ser nesse chão histórico que o tema da inclusão educacional se corporifica e se pode explicá-lo com mais determinações, e principalmente porque as reformas da base material, de forma mediatizada, produzem alterações no campo educacional, sendo possível apreender esse movimento ao longo da pesquisa.

A escolha do objeto de estudo não se deu de forma aleatória, mas, sim, como continuidade à produção monográfica elaborada no decorrer do curso de Especialização em Fundamentos da Educação (UNIOESTE - 2005/2007), intitulada "Políticas de Inclusão Educacional: limites e desafios em uma sociedade de classes".

A incorporação da Venezuela nessa pesquisa decorre de minha participação no Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS), onde o estudo da América Latina tem ocupado papel de destaque. Em relação à Venezuela, o acesso a estudos e a trabalhos iniciados por pesquisadoras desse grupo que mantêm uma interlocução constante com o Centro de Estudos do Desenvolvimento (CENDES), da Universidade Central da Venezuela, instigou o voltar da atenção para esse cenário político, e a opção pela metodologia do estudo comparado possibilitou a articulação do tema da educação especial inserida no contexto da sociedade brasileira e venezuelana.

Quero crer que a relevância deste estudo se justifica pela atualidade do tema, seja pela nova configuração da educação especial no Brasil, seja pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais da conjuntura da Venezuela, bem como pela escassa produção sobre a política de educação especial nesse país, dificuldade encontrada no desenvolvimento da investigação. Desse modo, este trabalho oferece uma contribuição à discussão e ao debate de alguns elementos referentes à conjuntura atual de ambos países, assim como análises quanto à educação de pessoas com deficiência inserida em dois distintos contextos sociais.

## CAPÍTULO I

### O NEOLIBERALISMO LATINO-AMERICANO E AS PARTICULARIDADES DO BRASIL E DA VENEZUELA: UMA ANÁLISE DA BASE MATERIAL

Ao propor-se a analisar a política de Educação Especial no Brasil e na Venezuela a partir da emergência do neoliberalismo em ambos os países, não se pode secundarizar o estudo da base econômica, política e social, uma vez que a educação escolar está em permanente relação com essa base de forma mediatizada.

Nesse sentido, as reformas empreendidas pelos diferentes governos, a correlação de forças na sociedade, as conquistas e as derrotas políticas são fatores que, com todas as mediações, interferem na condição de vida da classe trabalhadora<sup>2</sup> e em todas as matizes dessa classe e, por conseguinte, das pessoas com deficiência que a ela pertencem; esses determinantes constituem parte do panorama que será apresentado no presente capítulo.

Destaca-se também que, como parte da orientação teórica e metodológica deste trabalho, é relevante realçar dois elementos que são pressupostos da investigação, sendo eles a indissolubilidade da classe trabalhadora e a concepção de Estado. Quanto ao primeiro elemento, fundamenta-se na célebre definição de Karl Marx e Friedrich Engels, os quais revelam que "[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas das classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição [...]" (2001, p. 8). Ou seja, a sociedade capitalista é constituída por duas classes fundamentais,

---

<sup>2</sup> Ao usar o termo *classe trabalhadora* para se referir àqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver, tem-se a clareza de que nem todo o assalariado tem uma identidade de classe em comum, pois cabe lembrar os assalariados pertencentes aos altos escalões da hierarquia laboral, como, por exemplo, os juizes, que recebem uma farta remuneração e que, portanto, zelam pela conservação de seu modo de vida. Nesse sentido, ao se referir aos trabalhadores, está-se reportando àqueles explorados, solapados e cerceados dos bens culturais e materiais. São esses sujeitos que vislumbram a transformação social. Sobre a distinção essencial do trabalho humano, ler LESSA, Sérgio. O trabalho imaterial: uma fábula. In: LESSA, Sérgio. "Para além de Marx?: crítica da teoria do trabalho imaterial". São Paulo: Xamã, 2006. p. 17-35.

quais sejam, os detentores dos meios de produção e os produtores diretos, logo, classes com interesses antagônicos.

Faz-se essa ressalva a fim de salientar o esforço quanto à não fragmentação da classe social, isso porque tem sido comum identificar, em trabalhos acadêmicos e em políticas governamentais, uma atenção voltada para as problemáticas enfrentadas por negros, por mulheres, por homossexuais, por indígenas, por pessoas com deficiência, dentre outras denominadas minorias sociais. Na maioria desses estudos e dessas políticas, a tendência é atribuir a essas diferenças a causa primeira pela marginalidade<sup>3</sup> social, quando, na verdade, em última instância, o determinante maior reside na condição de classe social e na lógica da sociedade capitalista. Desse ângulo, entende-se que a problemática das pessoas com deficiência está inserida ideologicamente na anulação, no conceito e na prática da divisão de classe social.

A atomização da classe trabalhadora em partículas descontínuas enfraquece a organização e o poder reivindicatório dos trabalhadores, ao passo que determinados grupos sociais deixam de fazer a luta de classes que atinge diretamente o campo econômico, para centrar a luta em questões que o capitalismo pode tolerar e, inclusive, delas tirar vantagens em benefício próprio, como, por exemplo, a luta pontual pela emancipação de gênero, igualdade racial ou mesmo a luta por inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Ellen Meiksins Wood (2003) denomina essas lutas como bens extraeconômicos e adverte para o fato de que:

Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista. (WOOD, 2003, p. 229).

---

<sup>3</sup> A partir da leitura de Maria Helena Souza Patto, "Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual" (2008), e de José de Souza Martins, "Exclusão social e a nova desigualdade" (1997), entende-se por marginalizados a população sobrando, ou seja, o exército de reserva da força de trabalho, os despossuídos, aqueles privados do acesso aos diferentes bens culturais e materiais. Essa população é o produto da sociedade capitalista, que põe milhões de seres humanos à sua margem. Marginalizados são, portanto, as pessoas que vivem em sociedade, porém de forma precária e degradante.

Com base nesse entendimento expresso por Wood, impõe-se entender o ocultamento das contradições dessas distintas minorias ao discorrer analiticamente sobre a particularidade desse trabalho dissertativo, todavia, destaca-se que há teorias comprovadas historicamente de que as pessoas com deficiência excluídas do acesso aos bens materiais e culturais, bem como excluídas do processo de ensino-aprendizagem, são aquelas pertencentes a famílias pobres, dado que as oriundas de famílias mais abastadas tiveram (e têm) uma melhor condição de vida, assim como acesso à instrução formal.

Nessa direção, resgatando a crítica de José Geraldo Silveira Bueno (1993), ao tratar da prática da segregação social efetivada por meio do modelo da institucionalização<sup>4</sup>, o autor explicita as diferenças de tratamento/relacionamento que passam pela condição de classe, conforme se lê: "[...] os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, marca muito mais significativa do que a surdez e a cegueira, apesar de sofrerem limitações impostas por suas deficiências, puderam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza produzida" (1993, p. 70). Assim, a reflexão da base material que perpassa a condição de existência das classes antagônicas torna-se imprescindível e constitui peça primordial para evidenciar realidades que a ideologia<sup>5</sup> dominante busca ocultar. Daí a importância atribuída ao tema e à precedência do capítulo.

O segundo elemento que se entrelaça ao primeiro e que, na sociedade de classes, cumpre o papel de atenuar os conflitos, tendo-os sob sua orientação e domínio, é o Estado, instância essa que, no atual regime societário, se define como Estado burguês. Segundo Engels (1984):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da idéia moral", nem "a imagem e a realidade da razão" como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a

---

<sup>4</sup> A institucionalização refere-se a um modelo de atendimento iniciado ainda na Idade Média, por meio do confinamento daqueles desviantes da norma, ou que não davam conta de prover sua subsistência, em asilos e em outras instituições segregadoras, como os hospitais psiquiátricos. No capitalismo, esse paradigma tem continuidade através da criação dos institutos para a educação de cegos e surdos na Europa da segunda metade do século XVIII, e que foram disseminados para outros países. Sobre esse assunto, ler BUENO, José Geraldo Silveira. "Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente". São Paulo: Educ, 1993.

<sup>5</sup> Utiliza-se o termo *ideologia* como sinônimo de falseamento do real.

confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contratação com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 191).

No transcorrer da pesquisa serão evidenciadas algumas ações dessa instância para a garantia da lógica de reprodução do capital, bem como as ações contraditórias, resultantes da luta, muitas vezes silenciosa, entre as classes fundamentais.

Feitas essas considerações preliminares, no que concerne ao neoliberalismo, assinala-se que as raízes teóricas, ideológicas e políticas do programa de dominação econômica do capital elaborado no decorrer da Segunda Guerra Mundial, denominado por neoliberalismo, podem ser localizadas nos postulados do economista austríaco Friedrich August von Hayek (1899-1992)<sup>6</sup>, e de outros expoentes, a exemplo do economista norte-americano Milton Friedman (1912-2006)<sup>7</sup>.

Infere-se que o neoliberalismo nesse momento histórico, como outra fase do capital e, portanto, em diferentes bases materiais, políticas e culturais, teve sua origem no século XVIII, onde, desde esse período, a igualdade, a liberdade, a individualidade, a propriedade e a democracia são reafirmadas e fortalecidas, assim como a ostentação da autorregulação do mercado. A essa "entidade" chamada mercado, a ela lhe atribuíram vida própria e, hilariantemente, até condições emocionais, consubstanciando-o como uma verdade absoluta<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> A principal obra de Hayek denomina-se "O Caminho da Servidão", publicado no ano de 1944.

<sup>7</sup> Friedman foi um dos seguidores dos postulados de Hayek. Na obra "Capitalismo e Liberdade", publicada em 1962, encontra-se uma defesa intransigente da autorregulação do mercado. Para o autor, a economia deveria ser deixada às forças de mercado, ao fomento da livre concorrência e os gastos do Estado reduzidos para não comprometê-lo.

<sup>8</sup> A falsa ideia quanto à não intervenção do Estado nas relações econômicas revelou sua inconsistência nessa crise global do capitalismo eclodida no ano de 2008, onde os donos do capital convocaram o "Estado mínimo" por eles propalado para injetar quantias inimagináveis de dinheiro para salvar a economia capitalista. Segundo informações do boletim informativo da Agência Brasil



Ainda cabe salientar que o neoliberalismo não pode ser entendido de forma restrita, ou seja, somente como uma doutrina econômica. Para além da regulação do mercado, ele também interfere nas relações sociais ao regular ideias e o campo político. Conforme definição de Emir Sader (1995):

[...] me parece que o essencial é caracterizar o neoliberalismo como um modelo hegemônico. Isto é, uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas. Se bem ele nasce de uma crítica, antes do mais econômica, ao Estado de bem-estar, em seguida foi constituído um corpo doutrinário que desemboca num modelo de relações entre classes, em valores ideológicos e num determinado modelo de Estado. (SADER, 1995, p. 146).

Hayek e seus adeptos contestavam com veemência o que, nos anos 40 do século XX, nos países centrais, se configurou por Estado de Bem-Estar Social ou, também, Estado keynesiano, nome derivado do economista britânico John Maynard Keynes, que defendeu o papel regulatório do Estado na economia, sendo esse modelo de Estado uma forma de organização política e social resultante da crise de superprodução de 1929, expressa pela quebra da Bolsa de Valores de New York.

Em linhas gerais, a "idade de ouro" do capitalismo avançado foi coordenada pelas políticas keynesianas, as quais se baseavam na produção de mercadorias em grande escala, providas pelo regime de acumulação fordista<sup>9</sup>, o qual requeria consumo em massa e, por conseguinte, o equivalente universal do capitalismo, o dinheiro para viabilizar a aquisição dos bens de consumo. Para consubstanciar esse objetivo, o Estado interveio no mercado, criando postos de trabalho para ocupar a mão de obra que se amontoava nas fileiras do desemprego e, assim, consolidar o tripé keynesiano de produção em massa, consumo em massa e pleno emprego.

Além da empregabilidade e da regulação dos salários, o Estado também interveio na economia para captar recursos, a fim de investir em tecnologias e nos setores sociais, tais como educação, moradia, transporte, saúde e outros.

---

de Fato, divulgada em 2/3/2010, com o título "Valores na economia pós-crise", já foram injetados US\$ 18 trilhões para evitar o colapso do sistema financeiro capitalista.

<sup>9</sup> O fordismo consubstanciou-se em um regime alavancado pelas esteiras implantadas no interior das fábricas sob a égide da rígida produção em série, tendo como sustentáculos o controle dos tempos e dos movimentos, o parcelamento do trabalho e a dicotomia entre concepção e execução, peças-chave da administração científica desenvolvida por Frederick W. Taylor nos anos de 1911.

Longe de posturas saudosistas, assinala-se que o Estado de Bem-Estar Social foi tão explorador quanto o Estado liberal, e que as estratégias aplicadas nesse período tiveram como pano de fundo conter os trabalhadores do bloco capitalista, os quais, diante da prosperidade da revolução socialista, hesitavam quanto à continuidade desse modelo societário.

Os princípios neoliberais formulados na década de 1940 rejuvenescem a partir da crise econômica de 1973<sup>10</sup>, a qual foi decisiva para o definhamento do fordismo e para a reorganização do capitalismo sob novas bases produtivas. Parafrazeando Perry Anderson (1995), registra-se que, na chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. Segundo o autor:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10).

É com base nesses argumentos que se aprimorou a ideia de que se fazia necessário manter um Estado forte para controlar os anseios dos trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, fraco e parco para os gastos sociais e a regulação dos mercados. Nesse momento, as orientações de Hayek e de seus seguidores iam desde a criação de um exército de reserva de força de trabalho (para enfraquecer os sindicatos), até a ordem de urgentes reformas fiscais, o que, segundo eles, faria com que

[...] uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagnação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge,

---

<sup>10</sup> Essa crise se manifestou no bojo das conturbações econômicas e políticas acarretadas pelo choque do petróleo e a superprodução. A expressão "choque do petróleo dos anos 70" refere-se à represália árabe em contrapartida ao apoio dos Estados Unidos dado a Israel em relação à ocupação de territórios palestinos durante a Guerra do Yom Kippur. Reunidos no fórum da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), houve a concordância quanto ao aumento exorbitante do preço do petróleo, a redução na produção e a não exportação aos países que apoiavam Israel.

ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado". (ANDERSON, 1995, p. 11).

As ideias de Hayek e de seus adeptos tiveram um profundo impacto nos anos que se sucederam. Convertidas em dogmas, nos países centrais, as propostas fundamentais começaram a ser efetivamente implementadas na Inglaterra a partir da vitória eleitoral, em 1979, de Margaret Thatcher, a "dama de ferro" que deflagrou guerra aos sindicatos, impeliu velocidade às privatizações e à liberalização comercial, colocando também em marcha a redução do Estado e o desmonte dos direitos sociais. No encadeamento, em 1980, nos Estados Unidos da América (EUA) chegou ao poder Ronald Reagan e, posteriormente, outros governos conservadores da ordem burguesa, como Helmut Kohl na Alemanha em 1982, marcando o apogeu da ideologia neoliberal no começo da década de 80 do século XX.

Traçado esse panorama geral, destaca-se que a ofensiva neoliberal robusteceu-se com o declínio soviético no final dos anos de 1980, período no qual as burguesias imperialistas encontraram pela frente um campo fértil para avançar em seu programa de reformas, a fim de assegurar a supremacia da classe dominante, o flagelo geral dos trabalhadores e a propagação mundial de uma ideologia que trazia em seu cerne a orientação globalizante, estratégia pensada pelos neoliberais como meio de fuga à crise de 1973.

Essa orientação, no plano do discurso, difundiu a promessa de progresso mundial, de desenvolvimento de todos os mercados e a melhoria na condição de vida da população dos países "em desenvolvimento", alertando quanto ao "risco", para aqueles países que não aderissem à nova política, de sucumbirem frente à modernidade que se erguia.

Com vistas à internacionalização do capital, a propagação da globalização derrubou barreiras e ultrapassou, de forma desmedida, as diferentes fronteiras, a fim de possibilitar a infiltração mundial da flexibilização das leis trabalhistas, a qual se expressa por meio da subcontratação, pela precarização do trabalho e pela mutilação de direitos sociais, vertentes de onde os detentores dos meios de produção extraíram e extraem inúmeros benefícios que movem a esteira da acumulação capitalista.

O livre mercado penetrou, com toda a sua competência, na periferia do mundo capitalista, entretanto, protegeu a indústria do grande capital, leia-se aquelas originárias dos países centrais<sup>11</sup>. O grande capital foi o mediador das reformas neoliberais, dentre as quais se destacam as privatizações, que tiraram do controle do Estado empresas e serviços de grande envergadura. José Paulo Netto e Marcelo Braz (2007) salientam que essas empresas foram construídas e subsidiadas, como é o caso da energia elétrica, pela grande massa dos trabalhadores, que ficaram alheios desse processo. A transferência para a exploração privada acarretou a desnacionalização da economia, evidenciando a falsa promessa de desenvolvimento geral, pois, na prática, o que se concretizou nos países periféricos foi a globalização da pobreza e a concentração global de riquezas nas mãos de uma minoria dominante. Os dados apresentados pelos mencionados autores assim evidenciam:

Os países ricos, que representam apenas 15% da população mundial, controlam mais de 80% do rendimento global, sendo que aqueles do hemisfério sul, com 58% dos habitantes da Terra, não chegam a 5% da renda total. Considerada, porém, a população mundial em seu conjunto, os números do apartheid global se estampam com maior clareza: os 20% mais pobres dispõem apenas de 0,5% do rendimento mundial, enquanto os mais ricos, de 79%. Basta para isso pensar que um único banco de investimento, o Goldman Sachs, divide anualmente o lucro de US\$ 2,5 bilhões entre 161 pessoas, enquanto um país africano, como a Tanzânia, com um PIB de apenas US\$ 2,2 bilhões, tem de sustentar 25 milhões de habitantes. A concentração [de riqueza] chegou ao ponto de o patrimônio conjunto dos raros 447 bilionários que há no mundo ser equivalente à renda somada da metade mais pobre da população mundial "cerca de 2,8 bilhões de pessoas". (NETTO e BRAZ, 2007, p. 245).

Giovanni Alves (2001), ao tecer ponderações sobre a globalização e seus resultados, também denuncia: "[...] em primeiro lugar, a globalização não é um processo homogêneo e homogeneizador. Pelo contrário, é desigual e combinado, seletivo e excludente, o que significa que ela não conduz ao progresso e ao bem-estar universal. Na verdade, tende a acentuar a desigualdade, a exploração e a exclusão universal" (ALVES, 2001, p. 31).

---

<sup>11</sup> O conceito de centro e periferia foi apropriado do pensador argentino Raúl Prebisch. Entende-se que essa terminologia expressa melhor a condição dos países latino-americanos, históricos exportadores de matéria-prima e importadores de tecnologia. Prefere-se essa denominação em lugar do conceito de países subdesenvolvidos e países desenvolvidos, pois, enquanto vigorar a atual divisão internacional do trabalho, os países pobres não chegarão a ser economias desenvolvidas tal qual os países centrais.

Face às definições, em outras palavras, pode-se dizer que o conceito de globalização, ideologicamente difundido como sendo a panaceia dos problemas sociais, em essência, foi a palavra-chave para veicular a todos, de forma mais simples, o que é o projeto político e econômico do neoliberalismo.

Quanto à reestruturação no espaço da produção, David Harvey (1992) contribui ao dizer que

[...] as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. (HARVEY, 1992, p. 141).

Ao novo modelo de reestruturação produtiva denominou-se regime de acumulação flexível. Contrapondo-se à rigidez fordista, suas principais características são a abertura de novos mercados, a inovação tecnológica, a diversidade na produção em atendimento aos interesses da pluralidade do mercado, a produção de mercadorias de pouca durabilidade (para não se dizer descartáveis), a mudança do hábito de consumo, o aumento do trabalho informal, da terceirização da mão de obra, além da exigência de um trabalhador multifuncional e adaptável às constantes mudanças, o que, segundo os capitalistas, requer a ininterrupta qualificação, pois, na acepção deles, a causa do desemprego é a falta de qualificação e não a lógica competitiva, seletiva, meritocrática e excludente do capitalismo.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, embora sejam expressivas as alterações na base produtiva, o regime de acumulação fordista não desapareceu por completo do espaço da produção. Pelo contrário, ambos os regimes podem conviver e se associar de lugar para lugar, de tempo em tempo, dependendo de qual configuração for mais lucrativa para os detentores do capital. Nas palavras de Harvey (1992):

Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da "Terceira Itália", por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong. O ecletismo nas práticas de trabalho parece quase tão marcado, em nosso tempo, quanto o ecletismo das filosofias e gostos pós-modernos. (HARVEY, 1992, p. 176).

Sobre essas questões acima é pertinente registrar dois aspectos: o primeiro é a situação das pessoas com deficiência frente ao processo produtivo; o segundo se refere ao papel atribuído à escola enquanto espaço para formar mão de obra em consonância às exigências do mercado.

Para a primeira situação, assinala-se que a mão de obra da pessoa com deficiência, salvo raras exceções<sup>12</sup>, não é vista pelos empregadores como mercadoria interessante a ser comprada, pois, na maioria dos casos, o ritmo frenético imposto no espaço laboral, a necessidade de determinadas adaptações dependendo da especificidade da deficiência, a exigência de um trabalhador multifuncional, dentre outros fatores, na lógica capitalista, implica diretamente no principal resultado do trabalho explorado, que é a obtenção de uma maior quantidade de mais-valia.

Fazendo uma analogia, cita-se Marx (1982) para explicitar a realidade e a seletividade inerente à lógica capitalista:

[...] certos empregadores falaram com uma frivolidade indesculpável de certos acidentes como a perda de um dedo que eles consideram como uma bagatela. A vida e o futuro de um operário dependem de tal forma de seus dedos que tal perda constitui para ele um acontecimento trágico. Quando escuto essas palavras absurdas, pergunto: Suponhamos que vocês tivessem necessidade de um novo operário e que para isso se apresentassem dois, ambos igualmente capacitados, mas um não tendo mais o polegar ou o indicador: qual escolheriam? Sem nenhuma hesitação, escolheriam o que tivesse todos os dedos. (MARX, 1982, p. 117).

---

<sup>12</sup> A exceção a que se refere a autora diz respeito ao emprego da mão de obra de pessoas surdas em frigoríficos da cidade de Cascavel/PR. Na especificidade do trabalho realizado ao redor de esteiras, esses trabalhadores surdos são tão produtivos quanto os demais funcionários ouvintes, com a vantagem para o patrão de que esses trabalhadores não conversam em serviço, dado que as mãos estão ocupadas, inviabilizando a comunicação por meio da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Essa inserção laboral pode ser averiguada na Agência do Trabalhador de Cascavel, por intermédio do programa de inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência.

De forma primorosa, Marx revela a causa primeira pela não contratação da força de trabalho humana que destoa do padrão de normalidade estabelecido por uma sociedade calcada na lógica da produtividade, eficiência e lucro. Especificamente sobre as pessoas com deficiência, a luta reivindicatória por acesso ao trabalho, imersa nas contradições do capitalismo, resultou na garantia do mesmo na letra da lei<sup>13</sup>, entretanto, como as demais legislações, não se efetiva plenamente, e, ao não ser cumprida, serve a esses sujeitos como instrumento de acirramento das contradições, na medida em que evidencia os limites desse regime societário.

Quanto à educação nessa sociedade de classes antagônicas, por não se constituir em uma instância isolada, mas nela estando inserida e, portanto, também sofrendo suas determinações, destaca-se seu histórico caráter dual.

A educação destinada aos filhos dos trabalhadores está estreitamente vinculada à disseminação de valores ideológicos e à formação de força de trabalho que garanta a reprodução do capital. Já em relação aos filhos da burguesia, em seu processo educacional, perpassa a formação que lhes forma identidade como elite dominante e que, futuramente, lhes possibilitará reproduzir as relações de dominação.

Como define István Mészáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu "no seu todo" ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "institucionalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ainda nesse contexto, Luiz Antônio Cunha (1985), discorrendo sobre a escolarização dos trabalhadores, mais especificamente sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e sobre as implicações desse processo na economia

---

<sup>13</sup> Em vigência, destaca-se em âmbito brasileiro o Decreto Federal nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, e, na Venezuela, a Lei para as Pessoas com Descapacidade, nº 38.598, de 5 de janeiro de 2007. Ciente quanto aos limites do plano formal, toma-se a legislação enquanto aparato de tencionamento político e forma de atendimento de determinadas demandas, limitadas sim, contudo importantes.

do país, ou seja, no aumento da produtividade, na conseqüente lucratividade dos empregadores, além da assimilação de outros valores, inclusive àquelas voltadas ao consumo de mercadorias, assim explicita:

Como diz um anúncio do MOBREAL, publicado em revistas semanais, durante o ano de 1974: Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente de sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobreal para ajudar a sua empresa. (CUNHA, 1985, p. 272).

Embora a referência trate de um programa educacional específico desenvolvido há mais de três décadas no Brasil, a reflexão do autor e os objetivos a serem alcançados a partir da escolarização da população pobre vêm ao encontro do que se quer demonstrar, pois continua atual e não se circunscreve somente à realidade brasileira. A esse dado acrescenta-se o entendimento de que, para que os países periféricos ingressassem ao mundo globalizado e incorporassem os novos códigos da modernidade, a escolarização colocou-se como uma necessidade premente.

Esses elementos, associados às recentes (em termos de história) mudanças no campo educacional resultantes das reformas neoliberais dos anos de 1990, das quais parte decorre de recomendações das agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), deram conteúdo de política às reformas neoliberais no campo da educação. Esses organismos financiadores colocaram, como condição para a renegociação de dívidas e a contratação de novos empréstimos, subscrições a compromissos internacionais e à solidificação de acordos que atingiram e atingem os diferentes setores sociais, dentre eles, o educacional, conforme poderá ser observado no II e no III capítulos desta dissertação.

Na continuidade deste capítulo, a seção que segue aborda a trajetória de desenvolvimento do neoliberalismo na América Latina, buscando problematizar alguns aspectos desse pensamento político e econômico, sem, com isso, querer transparecer que o estudo é uma descrição da economia capitalista, mesmo porque essa não é a perspectiva teórica da qual se partilha, e a não naturalização dos acontecimentos aqui apresentados assim o demonstra.



Parte-se desse viés por entender que ele orientou o processo da pesquisa e continua a orientar o caminho da exposição que agora se encaminha para o delineamento do contexto de emergência e de difusão do neoliberalismo expresso nas reformas latino-americanas, e que irão caracterizar a especificidade das alterações na base material do Brasil e da Venezuela, bem como suas determinações mediatizadas na política educacional em geral e, em particular, na educação especial.

### 1.1 A DIFUSÃO DO NEOLIBERALISMO NA AMÉRICA LATINA: AS PECULIARIDADES DOS PAÍSES PERIFÉRICOS

A presente seção inicia-se pela contextualização histórica da emergência do neoliberalismo latino-americano, dando ênfase para a crise da dívida externa do início da década de 1980, que foi a transferência da crise dos países centrais para os periféricos, acelerando o processo de anuência as reformas neoliberais, sendo elas aprofundadas no final dessa mesma década e no decorrer dos anos de 1990, com a adesão irrestrita dos países periféricos às diretrizes contidas no Consenso de Washington<sup>14</sup>, uma vez que foi essa base que viabilizou o cenário caótico da América Latina. Na sequência, apresentam-se as especificidades do neoliberalismo no Brasil e na Venezuela, desde sua emergência aos dias atuais.

Sobre o disposto, assevera-se que a discussão acerca dos danos acarretados pelas políticas neoliberais é um tema já muito debatido por diferentes intelectuais, a exemplo de Emir Sader e de Pablo Gentili (1995), de Perry Anderson (1995), de Atilio Borón (1995), de Manoel Luiz Malaguti, de Reinaldo A. Carcanholo e de Marcelo D. Carcanholo (1998), de Armando Boito (1999), de Paulo Nogueira Batista

---

<sup>14</sup> José Luís Fiori (1997, p. 121 e 122) relata que, em 1989, um economista norte-americano chamou de "Consenso de Washington" ao programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais destinadas a desregular e a abrir as velhas economias desenvolvimentistas, privatizando seus setores públicos e enganchando seus programas de estabilização na oferta abundante de capitais disponibilizados pela globalização financeira. Chegava, dessa maneira, à periferia capitalista endividada, e em particular à América Latina, uma versão adaptada das ideias liberal-conservadoras que já se difundiam pelo mundo desde o início da "grande restauração". Também Paulo Nogueira Batista (2001, p. 33) apresenta as dez áreas do Consenso de Washington: 1) disciplina fiscal; 2) priorização dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) liberalização financeira; 5) regime cambial; 6) liberalização comercial; 7) investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação; e 10) propriedade intelectual.

(2001), de Andréia Galvão (2008), entre outros. Desse modo, a pretensão não é a de apresentar ideias originais, mas, sim, edificar o caminho que foi proposto na introdução e reafirmado no parágrafo anterior, fundamentando-se em estudos já desenvolvidos para concluir o capítulo com uma análise acerca do contexto atual dos dois países em discussão.

Dito isso, ressalta-se que o ano de 1982 ficou, nos países latino-americanos, conhecido como o ponto de eclosão da dívida externa, crise que já vinha como processo desde o final da década de 1970. Para exemplificar a dimensão do problema, resgatam-se informações obtidas no artigo de Aldo Arantes (2003), que informa o aumento exorbitante da dívida externa, a qual, entre os anos 1981 e 1985, saltou de US\$ 277,7 bilhões para US\$ 368,0 bilhões. Sendo que, nesse período, só de juros pagos aos organismos financiadores internacionais, foram US\$ 161 bilhões.

A posição política unilateral do Federal Reserve (FED) dos EUA em definir que a moeda dólar não seria desvalorizada, em reunião anual do FMI e do Banco Mundial em 1979, foi aumentando drasticamente a taxa de juros, o que influenciou diretamente na dívida dos países periféricos. Essa política financeira e monetária teve por objetivo o fortalecimento do dólar e a estabilidade econômica norte-americana. Segundo José Luís Fiori (1997, p. 118), "[...] a diplomacia do dólar forte foi responsável pela gigantesca recessão mundial dos anos 81-84, e pela quebra de várias economias nacionais [...]", sendo os trabalhadores os mais prejudicados.

Nesse contexto, Roberto Antônio Deitos (2007) e Francis Mary Guimarães Nogueira (1999) relatam que, no contexto da crise econômica, os empréstimos para ajuste estrutural implementados pelo Banco Mundial colocaram-se como mecanismos e condicionalidades para cobrar dos países endividados mais rigor e sustentabilidade fiscal e financeira, salientando que esses empréstimos foram liberados somente àqueles países que concordaram em pôr em marcha reformas em suas economias em consonância a política preconizada pelo banco, sendo uma delas a aplicação dos planos de estabilidade financeira e a redução do "tamanho" do Estado e de sua atuação.

Roberto Leher (1998), com toda fundamentação, afirmou que:

Os empréstimos do Banco e do FMI têm como contrapartida necessária a adesão do país tomador ao programa de ajuste estrutural. Se, por um lado, o ajuste tem reduzido a inflação, por outro lado, o investimento, já débil, tem estagnado e mesmo decrescido; a dívida tem-se tomado mais pesada; e a infra-estrutura negligenciada. E pior, o ajustamento estrutural tem implicado sofrimento social e acentuado a pobreza. (LEHER, 1998, p. 159).

De modo geral, o enquadramento dos países periféricos às condicionalidades dos organismos financiadores para a renegociação de suas dívidas acarretou a perda de autonomia na tomada de decisão, na formulação e na execução de suas próprias políticas econômicas, além de outras consequências, como a redução dos salários e a diminuição no gasto social em nome do pagamento da dívida externa e de seus juros excessivos, que, ao longo dos anos, se duplicaram. Conforme asseverou Leher:

Os conselhos do Banco têm uma orientação clara: redução da presença do Estado no setor social, redução dos impostos diretos das pessoas físicas, em favor de tributos indiretos que comprometem proporcionalmente mais as classes menos favorecidas, livre circulação do movimento do capital, redução do custo do trabalho e incentivo à desregulamentação dos direitos do trabalho, acarretando toda ordem de emprego precarizado. (LEHER, 1998, p. 166-167).

Nesse ângulo, Boito (1999) apresenta uma diferença significativa em relação ao neoliberalismo periférico e central, sendo ela o fato de o capitalismo europeu (e também o norte-americano) ser um dos polos imperialistas do capitalismo internacional, portanto, beneficiário da política neoliberal. Também são beneficiários os países em que vigorou o chamado Estado de Bem-Estar Social e a conseqüente maior organização e resistência dos trabalhadores em relação ao avanço das reformas neoliberais e a supressão dos direitos sociais, fatores esses que tiveram peso no contexto em questão. Além desses dados, o autor ainda explicita que:

Nos países periféricos, em primeiro lugar, o neoliberalismo tem servido, tal qual nos países centrais, para restringir ou suprimir direitos dos trabalhadores. A diferença é que, na periferia, a política neoliberal encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido e pôde avançar muito mais do que lograra fazer no centro do sistema. (BOITO, 1999, p. 36).

Foi por esse caminho que o neoliberalismo se desenvolveu no continente latino-americano, aprofundando a pobreza e agravando os problemas sociais. Por essas latitudes, as particularidades do neoliberalismo se direcionaram para a

adaptação às exigências do grande capital internacional, na manutenção do papel de exportadores de matéria-prima, na conservação da condição de subordinação às economias centrais, assim como a abertura dos mercados nacionais. Todavia, de acordo com a observação de Boito (1999, p. 49), "O imperialismo não é apenas uma força externa às nações periféricas. Ele sempre entrelaçou seus interesses com classes e frações de classe dos próprios países dominados". Ou seja, a situação de dependência não se deu tão somente por imposições, mas, também, por convenções firmadas com as elites nacionais dirigentes, que tiram proveito desse caos social.

Face ao panorama, cabe assinalar que o momento histórico de emergência do neoliberalismo, seus impactos e resultados não ocorreram de forma homogênea nos diferentes países da América Latina. Desse modo, na sequência, destacam-se alguns elementos que sustentam a referida ponderação, dando abertura para a discussão do neoliberalismo brasileiro e venezuelano, foco da próxima seção.

Em consonância com Anderson (1995, p. 36), "[...] o período de lua-de-mel do neoliberalismo na América Latina teve no Chile, na Bolívia, no México e na Argentina seus campos privilegiados de experimento". O mesmo autor ainda enfatiza que, genealogicamente, este continente foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo, reportando-se, bem claramente, ao Chile, sob a ditadura de Pinochet.

Como não se constitui objetivo do capítulo refletir de modo mais aprofundado sobre a realidade social de outros países da América Latina, limita-se a destacar ligeiramente alguns aspectos do neoliberalismo chileno e mexicano, dado que esses países foram considerados, pelas agências internacionais de financiamento, modelos no que concerne à aplicação do receituário neoliberal. No caso do primeiro país, Anderson (1995) relata que:

Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra (ANDERSON, 1995, p. 19).

A economia chilena cresceu sob o regime ditatorial, todavia as custas apareceram em forma de arrocho salarial, de precarização da força de trabalho, de supressão dos direitos sociais, de aumento da pobreza e de sucateamento dos serviços públicos, a exemplo da educação e da saúde, as quais foram alvos maciços da onda privatizante.

A ordem a ser seguida não era tirar mais de quem tem mais, e sim expropriar mais de quem tem menos. Tal situação, Boito (1999, p. 80) a exprime ao referir-se ao regime tributário, onde "[... ] os impostos indiretos subiram entre 1980 e 1988 de 13,4% para 15,2% do PIB, enquanto os impostos diretos caíam, no mesmo período, de 5,4% para apenas 2,5%".

Em relação ao México, Leher (1998, p. 154) mostra o quanto esse país foi ostentado como modelo a ser seguido na América Latina, pois, segundo o Financial Times (1992), "[...] o México tornou-se 'o país querido' dos economistas do Banco [...], chegando a ser denominado pelo Secretário do Tesouro Americano, R. Rubin, de 'a menina dos olhos' do desenvolvimento econômico de livre mercado".

Por ser comprometido com a lição de casa recomendada pelas agências internacionais, no decorrer dos anos de 1983 a 1991, o México recebeu o equivalente a 6 bilhões de dólares, somando um total de treze empréstimos, estando todos condicionados ao cumprimento dos pacotes de ajuste estrutural. Foi por essa via que, em 1994, o México aderiu ao Tratado Norte-Americano de Livre Comércio das Antilhas (NAFTA), liberalizando sua economia para gigantes predadores como os EUA e o Canadá. Em 1994, a realidade social do país foi sintetizada, por um antigo membro do Banco Mundial, da seguinte forma:

[...] abriu substancialmente seu comércio para o mercado mundial, reduziu as regulamentações, privatizou, reduziu o déficit a menos de 2% do PIB e tomou o Banco Central independente do Governo, a inflação foi reduzida de 157% (1987) para 7% (1994) e equiparou o Peso ao Dólar, ou seja, seguiu à risca o novo receituário. Em contrapartida, os investidores externos alavancaram o México para a OCDE, tomaram este país o segundo maior destino dos investimentos privados estrangeiros e [...]. (CAUFIELD apud LEHER, 1998, p. 154).

Foi nesse mesmo ano que o México vivenciou movimentos contestatórios liderados pelos Zapatistas<sup>15</sup>, seguidos de uma conturbada crise social, cambial e déficit em conta corrente, o que fez com que os investidores, temerosos frente à situação, retirassem seu capital do país. De acordo com Leher (1998, p. 155), "[... ] em poucas semanas, as reservas caíram de 17 bilhões para 8 bilhões de dólares". A moeda nacional foi desvalorizada. O México declarou falência e a recessão foi o preço pago, como sempre, pelos trabalhadores, que, desempregados maciçamente, pereceram ainda mais.

As políticas neoliberais implementadas no México fracassaram, conforme a própria conjuntura econômica revelou. Embora o desgaste tenha sido de grandes dimensões, não foi o suficiente para frear os estragos produzidos em outros países da América Latina, pois, em princípios dos anos de 1990, o Brasil e a Venezuela aderiam cada vez mais às diretrizes contidas no Consenso de Washington, expressão máxima das políticas neoliberais.

Conforme já disposto na nota 14, o Consenso de Washington foi sumariado, em 1989, em dez pontos, que constituem as reformas políticas e econômicas postas para a América Latina desempenhar. Esses pontos fazem parte das recomendações sistematizadas por Washington, com a participação efetiva do FMI, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Por meio desse programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais, obteve-se a desregulamentação e a abertura das economias periféricas, privatizando empresas públicas e tornando ainda mais caótica a sobrevivência dos trabalhadores, com a precarização da força de trabalho e a pauperização dos direitos sociais. Segundo Fiori (1997, p. 121-122), "[... ] chegava desta maneira à periferia capitalista endividada, e em particular à América Latina, uma versão adaptada das idéias liberal-conservadoras que já se difundiam pelo mundo desde o início da "grande restauração".

Conforme analisa Batista (2001), as diretrizes do referido Consenso convergem para dois objetivos centrais:

---

<sup>15</sup> O movimento mexicano Zapatista ou, como é conhecido, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), tem origem em Emiliano Zapata, um dos guerrilheiros que esteve à frente da revolução indígena-camponesa de 1910, que derrubou a ditadura de Porfírio Dias. Em 1º de janeiro de 1994, o movimento zapatista organizou um levante na região de Chiapas em repúdio ao NAFTA, que, nessa data, se estabelecia no país.

[... ] por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas. (BATISTA, 2001, p. 33).

Da mesma forma que ocorrera no início dos anos de 1980 com os empréstimos condicionados pelos pacotes de ajuste estrutural, no final dessa década, o cumprimento da nova agenda neoliberal também se punha como condição para a renegociação da dívida externa, condicionalidades essas que produziram resultados exitosos, como é o caso do controle da inflação. Há de não esquecer-se, no entanto, que esse resultado só foi alcançado a partir de uma feroz disciplina fiscal, o que incidiu em uma profunda redução dos investimentos sociais e na precarização na condição de vida dos trabalhadores. Segundo Leher (1998, p. 154), "[...] na América Latina, o salário mínimo real declinou agudamente entre 1985 e 1992, sob o impacto dos programas de ajuste neoliberais, enquanto o número de pobres aumentou em quase 50% entre 1986 e 1990". Esse holocausto social foi o preço pago pelos trabalhadores latino-americanos em nome do regozijo do capital, que, concentrado em poucas mãos, a cada dia tem aprofundado a miséria, conforme demonstra e denuncia Atílio Borón:

[...] a lo largo de quince años de ajuste neoliberal, entre 1980 y 1995, el 1% más pobre de las sociedades latinoamericanas pasó de ganar 184 dólares (valores constantes del año 1985), a ganar 159 de la misma moneda en 1995, mientras que el 1% más rico crecía de 43.685 a 66.363 en el mismo período. Si al inicio de este prolongado período el 1% superior obtenía un ingreso anual 237 veces superior al del 1% inferior, con la maduración del ajuste neoliberal esta diferencia había crecido a 417 veces, desmintiendo categóricamente todas las posibles fantasías acerca de un "efecto derrame" que beneficiaría a los más pobres. (BORÓN, 2008, p. 40).

Nessa mesma direção, Nildo Ouriques (2005), baseando-se em documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>16</sup>, também

---

<sup>16</sup> A CEPAL é uma Agência Regional da ONU criada em 1948. Pode ser definida como uma escola de pensamento que examina as tendências econômicas e sociais, a médio e longo prazo, dos países da América Latina. Seu papel tem sido a formulação de recomendações de política econômica e a constituição de missões de assistência técnica para os países latino-americanos.

revela o crescente grau de pauperização dos trabalhadores do continente em questão:

A situação social é realmente dramática na América Latina. Em 1980, dos 136 milhões de pobres, 62 milhões eram indigentes; uma década depois, o número de pobres evoluiu para 200 milhões e o de indigentes subiu para 93 milhões; passados mais 10 anos os pobres chegavam a 207 milhões e os indigentes a 88 milhões. Mas em 2003 a pequena queda verificada quatro anos voltava a subir: enquanto os pobres alcançavam a cifra de 227 milhões, os indigentes saltavam para 102 milhões. (CEPAL apud OURIQUES, 2005, p. 147).

Face ao cenário, assinala-se que a década de 1980 foi denominada pela CEPAL como "década perdida", haja vista o grande retrocesso em relação ao desenvolvimento dos países latino-americanos em razão do pagamento dos juros e dos serviços da dívida externa, promovendo o não cumprimento quanto à recomendação que já vinha de décadas anteriores, referente à industrialização por parte dos mesmos, fator preponderante que, para a CEPAL, corrigiria o desequilíbrio entre o centro e a periferia e o conseqüente desenvolvimento social dos países pobres.

Note-se que essa agência – a CEPAL --, ao tratar da inércia desse continente, não colocou em primeiro plano os efeitos produzidos pela crise internacional que atingiu em cheio as economias latino-americanas, bem como não considerou a divisão internacional do trabalho, ao cultivar a crença liberal do individualismo meritocrático, de que todos os países poderiam tornar-se potências econômicas, ascensão essa que, nos marcos do capitalismo, é impossível e as nações que assim o são, só se mantêm nessa posição pela exploração da força de trabalho e pela repartição discrepante da riqueza social.

Por outro lado, segundo Ricardo Bielschowsky (2000, p. 890), a mesma agência defende que nem só de retrocessos se constituíram os anos 80, mas que também "[...] houve alguns avanços: parciais e às vezes precários no campo econômico e consideráveis no político. Nesse sentido, os anos 1980 também foram uma década de 'aprendizagem dolorosa'".

Além dessa interpretação da CEPAL, considera-se também que, dos êxitos do neoliberalismo, seu maior "sucesso" foi a fermentação de um poderoso instrumento ideológico capaz de arrebataram mentes e produzir o convencimento de



que a crise de 1982 havia sido gerada pelos "excessos" do Estado, dentre esses excessos, a regulamentação, além da pouca eficiência na gestão fiscal e a "carga pesada" em relação aos direitos e proteção social, embora, na realidade, eles últimos fossem exíguos e insuficientes.

Com o intuito de fechar esta seção, destaca-se uma ponderação de Anderson (1995), que contribui para delinear as particularidades do neoliberalismo latino-americano, conforme se lê: "[... ] enquanto a economia se recupera, o social piora. Tal como nos países desenvolvidos, tal como nos 'laboratórios' do rigor neoliberal". O mesmo autor ainda realça: "o neoliberalismo na América Latina", como na Europa, "é filho da crise fiscal do Estado. Seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de bem-estar social" onde ele chegou a se configurar, "e, principalmente, da industrialização substitutiva de importações [...]" (ANDERSON, 1995, p. 35).

Goran Therborn (1995) também mostra os impactos negativos do projeto neoliberal sobre a capacidade de autonomia, ou de soberania, dos países periféricos sob a égide desse pensamento. Segundo o autor, "O neoliberalismo aqui se apresenta como inimigo do nacionalismo, diferentemente do que ocorre na Europa ou nos Estados Unidos" (THERBOR, 1995, p. 57).

Outro autor a contribuir nesse quesito é Borón (1995), ao expressar:

A meio século de distância parece oportuno avaliar o papel que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional efetivamente desempenharam na economia mundial e, muito especialmente, nos capitalismo periféricos. Essas instituições cumpriram, e continuam fazendo em nossos dias, uma função eminentemente "disciplinadora" dentro da economia capitalista internacional. Seu poder de fato aumentou consideravelmente a partir da década de 80, quando as nações da periferia ou os elos mais fracos do mercado mundial sucumbiram diante do peso combinado da recessão e da crise da dívida. É por isto que a "capacidade disciplinadora" do BM e do FMI foi eficaz sobretudo na periferia. (BORÓN, 1995, p. 93).

Explicitado o percurso do neoliberalismo na América Latina, seu desenvolvimento e as principais reformas que irão incidir de maneira mediatizada nas políticas educacionais, na sequência será discutido sobre as particularidades do neoliberalismo no Brasil e na Venezuela.

## 1.2 A CONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Após ter discorrido, em linhas gerais, sobre a emergência do neoliberalismo nos países centrais, e a especificidade de seu desenvolvimento nos países periféricos, a análise desenvolvida nesta seção circunscreve-se ao contexto brasileiro, abordando o marco de difusão do neoliberalismo e suas reformas empreendidas ao longo desses anos.

A título de introdução, destaca-se que o Brasil, do mesmo modo que os demais países da América Latina, no início dos anos de 1980 se encontrava golpeado pelo endividamento externo, que, sob a égide das taxas de juros flutuantes, colocava o país em uma situação de vulnerabilidade econômica. Nessa década, o Brasil apresentava uma característica peculiar em relação a outros países, como o México ou o Chile, que já se encontravam sob o impacto das políticas neoliberais. Conduzido pela batuta da ditadura militar que já sinalizava seu esgotamento, as forças dos movimentos organizados contra o regime e outros segmentos da sociedade estavam voltadas para a queda do regime e para a democratização do país.

Além desse fator, no que se refere à conjuntura internacional, segundo estudos de Nogueira (1999), o Brasil secundarizou as dimensões da crise econômica e política que se arrastava desde os anos de 1970, e que acarretou ônus econômicos imensuráveis aos países periféricos. O entendimento, no momento, era o de que a mencionada crise seria passageira e o ajuste interno, por mais pesado que fosse, seria temporário. Conforme escreve a autora:

[... ] o Brasil, nessa época, secundarizou a dimensão dessa crise econômica, resultado do esgotamento do padrão produtivo vigente. No eufórico movimento de construção do "milagre brasileiro", que forjou a noção de um "novo país industrializado", pela recuperação econômica fantástica a partir de 1967/1968, a crise energética de 1973 e, posteriormente, a de 1979, foi considerada, pelos ministros responsáveis da área econômica, como conjuntural, e assim foi tratada até as portas da crise da dívida externa brasileira, em 1982. (NOGUEIRA, 1999, p. 104).

Desse modo, infere-se que esse posicionamento prorrogou, em parte, o desencadear das políticas nefastas que se seguiriam no início da década de 1990, quando da adesão do país às linhas mestras do Consenso de Washington, que,

definitivamente, abriu as portas do país ao capital internacional, capital esse que, de forma bastante ostentosa, já se mostrava presente nas políticas do presidente Juscelino Kubitschek e na esteira do projeto nacional desenvolvimentista, cuja origem, de certa forma, está nos anos de 1930.

No que concerne ao "milagre econômico brasileiro" antes referido, parafraseando Maria Lucia Frizon Rizzotto (2000), destaca-se que o principal manancial de financiamento que proporcionou o desenvolvimento do país e a opulência de uma parcela diminuta da sociedade baseava-se no endividamento externo. Exaurida essa fonte, como consequência da crise internacional, toda a população, em especial os pobres que não partilharam da riqueza produzida, pagaram (e continuam pagando) os custos da dívida externa que eclodiu em 1982.

Registra-se ainda uma outra característica do contexto brasileiro de meados dos anos de 1980 que foi o fato de que o Brasil, até então, não havia realizado nenhum empréstimo condicionado aos pacotes de ajuste estrutural do Banco Mundial, mas aceitou as regras de estabilização monetária do FMI em 1983, traço marcante da receita neoliberal. O que ocorreu foram financiamentos mais focalizados, ou melhor, os denominados setoriais. De acordo com Nogueira (1999, p. 115), o Brasil "[...] acabou negociando, no segundo semestre de 1982, dois empréstimos de ajustes setoriais; para a agricultura e para as exportações". Entretanto, há que salientar que esses empréstimos não estavam desprovidos de recomendações das instituições multilaterais.

O desenrolar e o aprofundamento da crise econômica emaranharam o país nos planos de estabilização do FMI, como mencionado acima, e também as condicionalidades para a concessão de empréstimos financeiros, agora, sim, de ajustes estruturais, assim como a necessária reestruturação produtiva do país, exigência do Banco Mundial, que deveria acompanhar as mudanças em âmbito internacional, pressupondo, para tanto, a superação do modelo de substituição de importação. Nesse cenário conturbado, conforme já exposto acima, e em consonância com Nogueira (1999), a euforia política pela democratização do país ainda ofuscava as condições de penúria econômica do Brasil, onde se acelerava o quadro de desemprego, de achatamento dos salários como uma das exigências para a estabilização, de recessão econômica e de crise fiscal do Estado, que se aprofundavam pela crueza do quadro de concentração de riqueza estampado nas

estatísticas oficiais. Na Nova República, essa herança estará presente nos desacertos das políticas econômicas colocadas em prática com o Plano Cruzado I e II, e o Plano Bresser, e mais alguns planos de estabilização, que falharam na tentativa de estancar o processo inflacionário, chegando-se às portas da hiperinflação, no final dos anos 80 (NOGUEIRA, 1999, p. 117).

Essa foi a conjuntura que possibilitou a difusão das políticas neoliberais, no entanto, em termos de marco, considera-se que elas se centram na gestão do ex-presidente da República Fernando Collor de Melo (1990 - 1992). Com um programa de governo que apregoava a modernização do país e uma retórica enfática de "caça aos marajás", referindo-se aos servidores públicos, foi o primeiro presidente eleito por sufrágio universal depois da ditadura militar (1964 a 1985).

A política macroeconômica que Collor tentou conduzir foi recebida pela comunidade financeira internacional com frieza, haja vista sua forma autônoma de decisão. Com o país caminhando rumo à recessão, o presidente ajustou-se aos preceitos dos credores internacionais e, "[... ] com a nomeação de Marcílio Marques Moreira, homem da confiança da comunidade financeira internacional, Collor finalmente renunciaria à pretensão de ser seu próprio ministro da Economia e passaria a subscrever, sem reservas, o Consenso de Washington como forma de se credenciar a uma renegociação da dívida externa" (BATISTA, 2001, p. 50).

O mesmo autor ainda ressalta que Collor, em cumprimento a uma das diretrizes do mencionado Consenso, principiou a liberalização comercial e financeira com a abertura unilateral do mercado brasileiro em nome da inserção ao mundo globalizado e, enfatize-se, globalização desigual, tendo em vista que os maiores beneficiários não foram os países periféricos. Batista (2001) assim revela: "[... ] comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos, o ex-presidente se disporia a negociar bilateralmente com aquele país uma revisão, a fundo, da legislação brasileira tanto sobre informática quanto sobre propriedade industrial, enviando subseqüentemente ao Congresso projeto de lei que encampava as principais reivindicações americanas" (BATISTA, 2001, p. 49 - 50).

Das medidas tomadas pelo governo, destaca-se o confisco arbitrário das cadernetas de poupança e contas correntes com a justificativa injustificável de obter-se a estabilização da economia assombrada por uma hiperinflação; em relação à

força de trabalho, a desregulamentação principiou pela desindexação dos salários, o que tornou ainda mais precária a existência do operariado; sendo também relevante salientar a velocidade com que as privatizações foram efetivadas nesse governo.

Sobre esse último elemento, Haroldo Lima (1998) esclarece que as privatizações tiveram início no ano de 1979, no governo do general Figueiredo, todavia, em sua curta gestão, "[... ] o governo Collor privatizou 18 estatais, siderúrgicas e petroquímicas na maioria" (LIMA, 1998, p. 11).

Envolvido em um esquema de corrupção, e com sua base de apoio insatisfeita com algumas de suas medidas, em 1992 as mobilizações pelo *impeachment* de Collor ganham força e o mesmo é afastado do cargo, tendo seus direitos políticos suspensos por um período de oito anos. Face ao episódio, assumiu o governo o vice-presidente da República, Itamar Franco.

Neoliberal tanto quanto Collor, Franco também privatizou 17 estatais, das quais, conforme assinalou Boito (1999, p. 52), "[... ] o preço do patrimônio das empresas privatizadas, segundo números do governo, foi de 4,66 bilhões de dólares durante o governo Collor, 7,21 bilhões sob o governo Itamar e [...]".

Em meio a um caos social, político e econômico, Franco nomeou para o Ministério da Fazenda, em 1993, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual pôs em marcha as etapas do denominado Plano Real como meio de alcançar a estabilidade econômica do país, medida essa que também contribuiu para garantir sua vitória na eleição presidencial de 1994 pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB)<sup>17</sup>, árduo defensor dos interesses da elite dominante.

Conforme Mirella Farias Rocha (2009), Cardoso assumiu a presidência, para o período 1995-1998, a partir de uma campanha eleitoral que apontava cinco prioridades: saúde, educação, emprego, agricultura e segurança. Entretanto, suas medidas centraram-se na busca pela estabilidade econômica do país, estabilidade que se deu às custas do arrocho salarial, da austeridade fiscal e do afastamento cada vez maior do Estado de seus atributos sociais.

No primeiro ano de mandato, FHC criou o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE, 1995 - 1998). O ministro que esteve à frente da

---

<sup>17</sup> Nas duas gestões, FHC teve Marco Maciel como vice-presidente.

pasta foi o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, responsável por elaborar o Plano Diretor da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado brasileiro<sup>18</sup>.

Com o argumento de que "[...] a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado, em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo [...]" (BRASIL, 1995, p. 9), e que, portanto, para "corrigir" esse e outros desvios que o documento apresenta, a exemplo da intervenção estatal na economia nacional, bem como o que Bresser Pereira chamou de sobrecargas sociais, a reforma que asseguraria a redefinição do papel do Estado tornara-se questão inadiável.

A responsabilidade pela desordem econômica foi atribuída às ações estatais consideradas excessivas, onerosas e ineficientes, e não pela crise de superprodução de um regime que vive da exploração alheia e do frenesi da obtenção de lucros, sem se preocupar com o processo de desumanização dos chamados sobrantes do capital; aqueles que vivem das sobras e da degradação econômica, social, cultural e ambiental.

Na continuidade da análise, um outro ponto da reforma foi a passagem do modelo de administração, tida como "[... ] burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão" (BRASIL, 1995, p. 19).

Esse mesmo cidadão, em diferentes trechos do documento, também recebe o adjetivo de "cliente", denominação essa que, na lógica da mercantilização do Plano Diretor, soa em consonância com todo esse arcabouço.

No referido Plano, definiram-se os objetivos e as diretrizes para a reconstrução da administração pública brasileira, a fim de alcançar o crescimento econômico do país e a correção das desigualdades sociais, as quais, na realidade, foram aprofundadas. Nesse contexto, de acordo com estudos de Rizzotto (2000), no que tange ao Plano diretor, quatro problemas fundamentais foram abarcados:

---

<sup>18</sup> Conforme o próprio documento (1995, p. 16), entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios).

[...] (1) a delimitação do tamanho do Estado, (2) a redefinição do seu papel, (3) a recuperação da governança, ou seja, a capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo e (4) o aumento da governabilidade, que corresponde à capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. Para dar corpo a estas questões e reconstruir o Estado, seriam "inadiáveis" o ajustamento fiscal duradouro; as reformas econômicas orientadas para o mercado; a reforma da previdência social; a inovação dos instrumentos de política social; e a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar a sua "governança". (RIZZOTTO, 2000, p. 195).

A concretização dessa reforma passaria necessariamente por três pilares, que, ao longo das duas gestões de FHC (1995-1998 e 1999-2002), foram sendo efetivadas, sendo elas a privatização, a terceirização e a publicização<sup>19</sup>. A esses itens acrescenta-se o fato de que a reforma do aparelho do Estado atendeu à ordem das alterações da base material em âmbito global, pois, até então, entendia-se que esse setor ainda estava permeado pelo intervencionismo do Estado desenvolvimentista e era imperante ser ajustado ao novo modelo de acumulação; o regime flexível, bem como ao Estado mínimo.

Esse Estado, historicamente mínimo para os pobres, mas sob essa denominação e características é iniciado por Collor e aprofundado por FHC, sendo que as próximas gestões (as de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010) serão analisadas ainda neste capítulo. Desse modo, no que concerne à reforma do Plano Diretor, assinala-se que essa reforma do Estado brasileiro foi uma faceta do mesmo Estado burguês, agora em sua versão neoliberal, com vistas à continuidade de um modelo de aceleração mais intensificada de acumulação capitalista.

Em relação aos três princípios da reforma, realça-se o papel que cumpriram ao dar abertura para os violentos ataques aos direitos constitucionais e à venda desenfreada do patrimônio público. Segundo Boito (1999, p. 52), durante os primeiros dois anos e meio de governo FHC, o valor das privatizações atingiu o montante de 21,15 bilhões. Arrematadas a um preço inferior, pagas em partes com "moedas podres"<sup>20</sup> em lugar da moeda corrente ou, então, com empréstimos do

---

<sup>19</sup> De acordo com Rizzotto (2000), a publicização é a transformação de órgãos estatais em "entidades públicas não-estatais", de direito privado e sem fins lucrativos.

<sup>20</sup> Segundo o glossário financeiro, essa expressão é utilizada para referir-se a: 1) títulos de dívida que são negociados no mercado com deságio devido à dúvida sobre a capacidade do emissor em efetuar o pagamento no vencimento; 2) denominação dada a títulos da dívida pública ou de

próprio Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), grandes grupos internacionais se apropriaram de empresas estatais lucrativas do país. Seguindo à risca o Consenso de Washington, setores da petroquímica, da siderurgia, da telefonia, energético, fertilizantes, dentre outros, foram privatizados. Lima (1998) relaciona algumas estatais privatizadas, ao discorrer que:

O Decreto 1.481, de maio de 1995, incluiu no PND as Eletronorte, Eletrosul, Fumas, Chesf e a própria Eletrobrás. Remarcou todos os leilões suspensos no governo de Itamar Franco, inclusive os de oito petroquímicas. Confirmou os leilões da Light, RFFSA, Escelsa e Meridional. Incluiu 31 portos brasileiros na lista do CND. Sancionou a Lei 9.295, que abriu ao capital privado a telefonia celular, o transporte de sinais por satélite e outros segmentos de telecomunicações. E finalmente, em maio de 1997, afrontando toda uma movimentação nacional, levou a cabo a entrega da Cia. Vale do Rio Doce, vigésima privatização feita pelo Governo FHC e maior estatal já vendida no Brasil. (LIMA, 2000, p. 13).

Para exemplificar, vale dizer que a Companhia Vale do Rio Doce, rica em ferro, cobre, ouro e outras preciosidades, foi leiloada por uma cifra de R\$3,3 bilhões, porém, estudos realizados na época da privatização davam conta de que o patrimônio da Companhia estava calculado em R\$ 92,64 bilhões. Segundo notícia veiculada no Jornal O Globo, em 29 de setembro de 2008, no ano seguinte à privatização, a CVRD "[...] deu lucro de R\$5 bilhões. Em 2007, obteve o lucro de R\$13,4 bilhões. Mais de 4 vezes do seu valor de compra". Eis a companhia pouco lucrativa que foi doada ao capital internacional.

De volta ao campo dos direitos sociais conquistados a duras penas ao longo dos anos, sua expressão maior foi a Constituição Federal de 1988. Sobre ela, vale lembrar que, no Plano Diretor, a carta magna é considerada um retrocesso burocrático e, a fim de sanar mais esse desvio, a ordem foi a de que, "[...] para a operacionalização das mudanças pretendidas será necessário o aperfeiçoamento do sistema jurídico-legal, notadamente de ordem constitucional, de maneira a remover os constrangimentos existentes que impedem a adoção de uma administração ágil e com maior grau de autonomia, capaz de enfrentar os desafios do Estado moderno" (BRASIL, 1995, p. 61).

---

estatais que não têm liquidez (facilidade de negociação) por não terem sido pagos no vencimento. São aceitos pelo seu valor nominal nos processos de privatização. Esses títulos são negociados no mercado com grande desconto (deságio) em relação ao seu valor nominal (de face).



Esse "aperfeiçoamento" da Constituição, que permitiu a privatização das estatais "ineficientes", afetou também todos os setores do campo social. Aqui se destaca a redução do financiamento dos serviços sociais, como a educação e a saúde. A degradação desses serviços fundamentais possibilitou a emergência de um novo mercado, o qual Boito (1999) diz ser o carnicheiro que vive das sobras da guerra que o neoliberalismo trava contra os trabalhadores. Segundo o autor:

Por último, interessa falar de um novo setor da burguesia brasileira que, se não foi criado pelo neoliberalismo, desenvolveu-se de forma inaudita desde o advento da política neoliberal. Trata-se do setor que poderíamos denominar nova burguesia de serviços, ligada, principalmente, à exploração dos serviços de saúde e de educação e, mais recentemente, à previdência privada que vem sendo estimulada pela política governamental de desagregação da previdência pública "a chamada Reforma da Previdência". O setor bancário também está presente nessa atividade, fundamentalmente através dos seguros de saúde e da previdência privada. O crescimento da nova burguesia de serviços é um subproduto necessário da redução dos gastos e dos direitos sociais. (BOITO, 1999, p. 67).

A estigmatização do atendimento público, como o de seguridade social e saúde, tem contado com a repercussão da grande imprensa para mostrar a precariedade e a insuficiência desses serviços, mas não tem denunciado o Estado mínimo reservado aos pobres (negligência financeira que gera tal situação). Ao invés disso, certas notícias induzem à procura pelo serviço privado e, desse modo, o neoliberalismo "[... ] está permitindo, não apenas a consolidação econômica dessa fração de classe, como também sua legitimação social" (BOITO, 1999, p. 71).

O desmonte desses serviços por meio do enxugamento financeiro estagnou a contratação de novos funcionários no setor público, assim como o processo de privatização eliminou diversos postos de trabalho. Dessa maneira, a reforma do Estado agravou um outro problema social, o aumento do desemprego.

Ao mencionar a área laboral, vale frisar ligeiramente que a questão dos direitos trabalhistas, alvo da desregulamentação guiada pela global reestruturação produtiva, acarretou a aguda flexibilização do trabalho, a informalidade e a pauperização. Francisco de Oliveira (1999) demonstra somente um dos traços da moderna sociedade brasileira, remetendo-se a apenas uma grande cidade, onde já não se fala mais em emprego, mas em ocupação:

[...] grupos de jovens nos cruzamentos vendendo qualquer coisa, entregando propaganda de novos apartamentos, lavando-sujando vidros de carros, ambulantes por todos os lugares; os leitos das tradicionais e bancárias e banqueiras ruas Quinze de Novembro e Boa Vista em São Paulo transformaram-se em tapetes de quinquilharias; o entorno do formoso e iluminadíssimo Teatro Municipal de São Paulo "não mais formoso que o Municipal do Rio de Janeiro", anote-se, exhibe o teatro de uma sociedade derrotada, um bazar multiforme onde a cópia pobre do bem de consumo de alto nível é horrivelmente kitsch, milhares de vendedores de coca-cola, guaraná, cerveja, água mineral, nas portas dos estádios duas vezes por semana. (OLIVEIRA, 1999, p. 142-143).

No governo FHC, a política de supressão dos direitos trabalhistas mostrou sua face perversa. Conforme informação extraída do Jornal do Diap, publicado em maio de 1997, sob o nº 126, com o título "Relações de Trabalho no Governo FHC", anunciava-se a entrada em vigor do Decreto nº 2.100/1996, que revogava a aplicação da Convenção 158 da OIT no Brasil, facilitando, com isso, a prática empresarial de demissão sumária de trabalhadores, bem como a operacionalização da Portaria nº 865/1995, do Ministério do Trabalho, que impedia a autuação, pelos fiscais do trabalho, daqueles empregadores que desrespeitassem os direitos estabelecidos em convenções ou em acordos coletivos.

Boito (1999) critica, severamente, a postura dos capitalistas quanto ao estímulo à desregulamentação e à estigmatização dos direitos trabalhistas, ação respaldada inclusive pelo próprio presidente da República ao apoiar publicamente um acordo do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo com uma empresa de sua base, no qual ficava estabelecido um contrato de trabalho por tempo determinado. Esse acordo felizmente foi invalidado pela Justiça do Trabalho, mas o governo FHC insistiu na elaboração de um "[...] projeto de lei estabelecendo o contrato de trabalho por tempo determinado, uma de suas iniciativas mais importantes na desregulamentação das relações de trabalho" (BOITO, 1999, p. 94). Sobre esse tocante, cabe ainda registrar que, dessa ofensiva aos direitos trabalhistas, beneficiam-se não só os grandes capitalistas, mas todos os empresários, pequenos ou grandes, independentemente do ramo, em grau maior ou menor também tiram proveito desse caos social.

Finalizando as observações quanto ao mercado de trabalho e destacando algumas das políticas sociais criadas no governo FHC, menciona-se a exploração do trabalho infantil. No ano de 1997 foi flagrado, em uma empresa de fabricação de

sapatos na cidade de Sapiranga, no "Vale dos Sinos-RS", um cenário que bem mais parecia a Inglaterra do século XVIII, do que a moderna sociedade brasileira, sociedade esta que, para garantir seu espaço no competitivo capitalismo desenfreado, recorre ao arrocho salarial e à mão de obra infantil. Malaguti, Carcanholo e Carcanholo (1998) expõem o panorama: "[...] encontramos adolescentes a partir de 12 anos trabalhando mais de um turno (limite autorizado pela CLT), sem carteira assinada, em locais insalubres, expostos a até 20 horas diárias ao trabalho e ao cheiro tóxico das colas de sapateiro. Não tinham nenhuma proteção e a constante exposição pode transformá-los em viciados. A remuneração era tão baixa (de R\$ 0,45 a R\$ 0,75 por hora) que se obrigavam a trabalhar a até 20 horas" (1998, p. 82).

Essa situação é a realidade de apenas uma das áreas de exploração. Inúmeras outras, que passam pela prostituição infantil e pelo trabalho no campo, são o retrato de um país, assim como tantos outros, que não tem interesse econômico em erradicar esse tipo de trabalho.

No final desse mesmo ano, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) realizou uma conferência sobre o trabalho infantil. O Brasil era um dos países que estavam na berlinda. Sem nenhuma proposta consistente, o máximo que os delegados da conferência fizeram foi desviarem-se para considerações "[...] segundo as quais a supressão do trabalho infantil poderia diminuir ainda mais a renda das famílias pobres dos países da periferia. Descobriram que, se se proíbe o trabalho infantil, as crianças ficam... sem emprego!" (BOITO, 1999, p. 96). Ou seja, em nome do "bem-estar" das famílias, permaneceria a exploração do trabalho infantil em lugar da supressão dessa agressividade humana. Longe também permaneceria a distribuição equitativa da riqueza social, princípio excomungado do credo capitalista.

Esse percurso de abordar a exploração do trabalho flexibilizado em geral e explicitar uma outra fonte de exploração que é o trabalho infantil, permite fazer articulações com um dos programas sociais do governo FHC denominado Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)<sup>21</sup>, que, em certa medida, contribuiu para a permanência de crianças e jovens na escola.

---

<sup>21</sup> O programa esteve vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. Além do valor repassado à família do menor, as prefeituras também recebiam verba para destinar a atividades da jornada ampliada e manter o aluno em período integral na escola.

Esse programa foi criado em maio de 1996 e, nesse ano, conforme estimativas de âmbito nacional fornecidas pela assessoria técnica da Delegacia Regional do Trabalho do Acre (DRT), aproximadamente 8,5 milhões de crianças/adolescentes brasileiros eram submetidos à exploração do trabalho infantil. Segundo Rui Nogueira (2006), "[...] o PETI começou a atender 2.050 crianças nas carvoarias do Mato Grosso do Sul. Em 1997 chegou à zona canavieira de Pernambuco e às plantações de sisal da Bahia, dois focos crônicos de trabalho infantil em condições degradantes. Ao fim do governo FHC, em 2002, o Peti atingia 809 mil crianças, em 2.590 municípios" (NOGUEIRA, 2006, p. 3).

Podiam pleitear o auxílio do PETI pessoas na faixa etária de 7 a 15 anos que estivessem desenvolvendo atividades laborais. Para tanto, as mesmas crianças/adolescentes deveriam deixar o trabalho e estarem matriculados na escola. Em caso de recebimento do auxílio do PETI, deveriam também frequentar o contraturno, na chamada jornada ampliada, para a participação em atividades extraescolares. Sobre esse programa, registra-se sua importância, entretanto, diante dos índices estatísticos apresentados pela DRT e relacionando-os com o dado de Nogueira (2006), a atuação do PETI foi tímida e insuficiente, sem com isso desconsiderar sua validade social. O programa atenuou, mas não erradicou o trabalho infantil.

Ao tratar superficialmente do PETI, aproveita-se a abertura para citar outros programas sociais, os quais tiveram grande repercussão no segundo mandato do governo de FHC e compõem o que se denominou de programas de transferência de renda, expressando uma parcela das ações voltadas à população menos favorecida. Esclarece-se que, nos marcos deste capítulo, não existem condições para abordá-los com profundidade, tampouco destacar outros programas das diferentes áreas, como, por exemplo, saúde, habitação, agricultura, dentre outros, mesmo porque o foco não é a análise desses programas, mas, sim, a reflexão quanto às políticas neoliberais e às alterações na base material. Optou-se por expor o PETI, e os três programas sociais que seguem, pelo fato da continuidade que tiveram no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, bem como meio de problematizar a contradição inerente às políticas sociais focalizadas, parte constitutiva das políticas neoliberais, as quais, em detrimento dos serviços universais, se destinam a

grupos fracionados em situação de miserabilidade social. Embora momentaneamente amenizem determinadas necessidades, mostram-se precárias e não satisfatórias, além de não contemplarem outras famílias pobres, que, em decorrência dos critérios de renda, não podem beneficiar-se desses programas focalizados, apesar de cotidianamente vivenciarem dificuldades de subsistência humana.

As ponderações feitas até o presente mereceram destaque porque se acredita que elas expressam as principais reformas da agenda neoliberal. Quanto aos programas pinçados a fim de tecer alguns comentários, são eles o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação e o Vale Gás.

Ligado ao Ministério da Educação, o Bolsa Escola<sup>22</sup> destinou-se ao atendimento de crianças e de adolescentes em idade escolar de 7 a 15 anos (matriculados e frequentando), cuja renda familiar fosse de até meio salário mínimo. O valor inicial repassado no ano de 1999 correspondeu a R\$ 15,00, podendo atender até três crianças/adolescentes da mesma família.

Em relação ao Bolsa Alimentação<sup>23</sup>, foi criado no 2º semestre do ano de 2001, estando vinculado ao Ministério da Saúde, tendo por objetivo o combate à mortalidade infantil e à desnutrição. Para pleitear a bolsa, as famílias deveriam encaixar-se no critério de renda mensal *per capita* inferior a meio salário mínimo, ser composta por gestantes, mães que estivessem amamentando, mães soro positivo, ou com crianças de seis meses até 6 anos e 11 meses, sendo que o valor repassado variou de R\$ 15,00 a R\$ 45,00.

Já o Vale Gás<sup>24</sup>, ligado ao Ministério de Minas e Energia, foi criado em fevereiro de 2002 para atender famílias, da mesma forma, cuja renda mensal *per*

---

<sup>22</sup> O Programa iniciou de forma localizada. Em 1999 direcionou-se para os municípios mais pobres e, em fevereiro de 2001, o presidente efetivamente transformou-o em uma política de abrangência nacional, sendo que, no final do ano de 2002, havia cerca de 5,7 milhões de famílias cadastradas no Programa Bolsa Escola.

<sup>23</sup> O Programa foi criado pelo Decreto 3.934/2001 para atender famílias vítimas da seca no Nordeste e do Norte de Minas Gerais. As condicionalidades para o recebimento da bolsa referiam-se à frequência à Unidade de Saúde para o pré-natal da gestante ou à pesagem da criança, carteira de vacinação em dia, participação em palestras para orientação, dentre outras. A bolsa tinha duração de seis meses, podendo ser prorrogada. Em novembro de 2002 havia 1.403.010 beneficiários, em 4.110 municípios ([www.cidadesdobrasil.com.br](http://www.cidadesdobrasil.com.br)).

<sup>24</sup> O Programa foi criado pela Lei Federal nº 10.453/2002 e beneficiou famílias cadastradas no Programa Bolsa Escola ou no Cadastro Único dos Programas Sociais. Em 2002, um botijão de 13 quilos custava R\$ 24,00 em algumas distribuidoras do Distrito Federal.

*capita* fosse inferior a meio salário mínimo, repassando a elas o valor de R\$ 15,00, a cada dois meses, para auxiliar na aquisição do gás de cozinha.

A respeito dos referidos programas, cabe assinalar que a transferência de renda, no conjunto dos programas sociais do governo FHC, e não só dos aqui citados brevemente, foi insuficiente para reverter o quadro sombrio que expõe o Brasil como o maior concentrador de renda do mundo. Segundo dados apresentados por Luiz Antonio Mattos Figueiras (2007):

O Brasil tem níveis muito elevados de desigualdade na distribuição da riqueza e da renda, quando comparados com o resto do mundo. Para ilustrar, em 1997 a renda recebida pelo 1% mais rico correspondia a 13,8% da renda total (Hoffmann, 2000, p. 88). No que se refere à distribuição da riqueza, estimativas indicam que a riqueza apropriada pelo 1% mais rico representava 53,5% do estoque de riqueza total em Campinas em 1996 (Pinto, 2007, p. 89). Estimativas para o Brasil chegaram ao mesmo resultado em 1989: o contingente equivalente ao 1% mais rico se apropriava de 53% da riqueza total do país (Gonçalves, 2003a, p. 133). Estimativas feitas em 1999 chegaram a 56,5% (Carcanholo, 2005, p. 188). (FIGUEIRAS, 2007, p. 207-208).

Assevera-se também que as transferências de renda estavam condicionadas a cumprimento de regras por parte das famílias e não enquanto um direito ao acesso da riqueza produzida pelos próprios trabalhadores. O valor repassado também é considerado débil, entretanto, face à situação de pobreza em que vivem milhões de famílias, para elas foi um dinheiro bem-vindo, cabendo destacar os resultados obtidos através das condicionalidades postas aos beneficiários dos programas.

Dos resultados, pode-se destacar a redução do índice de mortalidade infantil, pois, segundo o ATLAS Sócio Econômico do Rio Grande do Sul, que também faz menção à estatística global do país, para cada mil nascimentos, até um ano de idade, a quantidade no ano de 1999 foi de 34,6 e, em 2002, correspondeu a 27,8. Nessa mesma direção, o PETI e o Bolsa Escola também contribuíram para a ampliação do número de matrículas, reportando-se aqui ao ensino fundamental, que, em 2002, atingiu o percentual de 97%.

Embora esses índices expressem avanços, assim como outras ações do governo FHC possam ter simbolizado passos importantes, a exemplo do tratamento médico das pessoas soropositivas e a regulamentação dos medicamentos

genéricos, tais medidas foram de dimensões pequenas frente à execução das políticas neoliberais, como é o caso da implementação da lei de responsabilidade fiscal no ano 2000, que achatou o orçamento da União e, conseqüentemente, o gasto social dos Estados e dos Municípios, além de outros efeitos nefastos que as políticas e as reformas já esboçadas nesta dissertação produziram sobre os trabalhadores, reenfatizando o ataque aos direitos sociais e trabalhistas, assim como o aprofundamento da pobreza.

Delineado esse panorama, que passou pela emergência do neoliberalismo durante a gestão do ex-presidente Fernando Collor/Itamar Franco e sua ofensiva no governo de Fernando Henrique Cardoso, agora se caminha para o encerramento da reflexão quanto ao contexto brasileiro, abordando a gestão do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Na continuidade da presente seção, apresentam-se alguns elementos da trajetória que antecedeu a primeira vitória eleitoral de Lula, o contexto político e econômico do país no final do governo de FHC, as reformas empreendidas por Luiz Inácio, assim como alguns programas por ele implementados, com vistas a identificar a atual situação do país frente ao neoliberalismo.

Fundado oficialmente em fevereiro de 1980, o Partido dos Trabalhadores (PT) constituiu-se como um partido popular de massas e, ao longo dos anos, foi obtendo influência política. Seu candidato de peso às eleições presidenciais, Luiz Inácio Lula da Silva, foi derrotado em 1989 por Collor e, em 1994, por FHC e seu célebre plano de estabilidade econômica, tendo novamente perdido o pleito em 1998, dessa vez para a reeleição de FHC.

Na campanha eleitoral de 2002, tendo como candidato à vice-presidência o industrial José Alencar, do Partido Liberal (PL), Lula mostrou-se com um discurso esquerdista mais brando, porém crítico às políticas reformistas de FHC, a exemplo das privatizações, e com uma audaciosa política de combate à pobreza e à fome.

Ascendendo nas pesquisas do ano de 2002, Lula foi visto como uma alternativa ao neoliberalismo por milhares de trabalhadores, haja vista sua trajetória histórica de operário e militante sindical do setor metalúrgico de São Bernardo do Campo-SP nos anos de 1970/80, um dos principais articuladores do PT, e incisivo opositor às políticas neoliberais da década de 1990.

Por outro lado, o receio da burguesia nacional e internacional quanto a uma possível mudança de curso da economia que, há anos, favorecia o grande capital financeiro, segundo Leonardo Avritzer (2005), fez com que:

En julio de 2002, los inversionistas a corto plazo y los prestamistas internacionales sacaron sus capitales de Brasil y el indicador de riesgo del país saltó de 800 a 2.000 puntos. Con la economía al borde del cese de pagos, Cardoso acudió al fmi, que respondió con la espada de Damocles: Brasil recibiría una nueva línea de crédito de 30.000 millones de dólares, pero sólo 6.000 millones serían entregados ese año. El resto llegaría en el año 2003, pero sólo si todos los candidatos presidenciales se comprometían a continuar el programa del fmi, incluido un incremento en el superávit fiscal primario, estrictas metas de inflación y políticas amistosas con los mercados financieros internacionales. (AVRITZER, 2005, p. 85-86).

Frente a essa declaração, em 22 de agosto Lula assinou o que ficou conhecido como "Carta ao Povo Brasileiro", na qual criticava os resultados negativos dos oito anos de governo FHC e as promessas não cumpridas, mas, seguindo a orientação do FMI, e buscando tranquilizar os mercados, se comprometeu em honrar os contratos com os credores internacionais.

Outras propostas da carta destinavam-se aos trabalhadores, como a reforma agrária e a distribuição de renda, ao mesmo tempo em que se dirigia ao agronegócio, a necessidade em se realizar uma reforma da previdência e a continuidade ao combate da inflação. Dentre outras políticas que estão em aparente contradição, destaca-se um fragmento da carta que diz:

[...] o Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos. Há em nosso país uma poderosa vontade popular de encerrar o atual ciclo econômico e político (SILVA, 2002, p. 1).

No final de outubro de 2002, Lula foi eleito presidente do Brasil, com 60% dos votos válidos, sendo reeleito em 2006. Nessa direção, com base na citação acima, questiona-se: -- Quais foram as mudanças ocorridas ao longo de quase oito anos de governo Lula? -- Que ciclo econômico e político foi encerrado? Na sequência deste trabalho se buscará contemplar estas indagações.

O governo Lula tem estabelecido uma relação de diálogo com os movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua



relação com esses segmentos no início teve uma postura de não criminalizá-los, mas, nos últimos três ou quatro anos, o Estado brasileiro, que é maior do que o governo Lula, vem sistematicamente promovendo uma criminalização acirrada do MST e de outros movimentos populares que ainda estão organizados, dado que houve um refluxo desses movimentos, pois a maioria de suas lideranças ocupa espaços no governo federal e nos governos estaduais de esquerda.

É nesse embate de forças contrárias que o Estado intervém nas relações sociais, atenuando o conflito de interesses e, com isso, expressando o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 8) sublinham ao dizer que é nesse processo de correlação de forças que o "[...] Estado mostra sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades".

Nesse movimento, José Marcos N. Novelli (2009) mostra uma das encruzilhadas do atual governo, relatando que:

O documento Política Econômica e Reformas Estruturais, elaborado pela Secretaria de Política Econômica do MF em abril de 2003, aponta o ajuste das contas públicas como o primeiro compromisso da política econômica, a fim de promover disciplina fiscal e recuperar a confiança do mercado financeiro. O superávit primário é considerado necessário para reduzir a relação entre dívida e PIB, o risco país e a taxa de juros, bem como para resgatar a capacidade de investimento do setor público. (NOVELLI, 2009, p. 5).

Conforme o autor, essas são as mesmas diretrizes daquelas recomendadas pelo ex-ministro da Fazenda do governo Cardoso, Pedro Malan. Nessa perspectiva, para Figueiras (2007), Lula tem mantido a mesma política econômica do segundo mandato do governo Cardoso, ou seja, metas de inflação, ajuste fiscal permanente e câmbio flutuante. Ambos os governos também beneficiaram o grande capital financeiro ao aumentarem a dívida pública, sendo que a elevada taxa de juros proporcionou ganhos exorbitantes aos bancos. Sobre esse último aspecto, Boito (2007) assim demonstra:

Entre 1994 e 2003, segundo levantamento da ABM Consulting, o lucro dos dez maiores bancos brasileiros cresceu nada menos que 39% (LUCROS DOS BANCOS SOBEM, 2004, p. B-3). Durante o primeiro ano do governo Lula, os bancos voltaram a bater recordes de lucratividade [...], no decorrer do primeiro trimestre de 2005, o lucro dos bancos manteve a trajetória de alta - cresceu 52% em relação ao mesmo período de 2004 (BOITO, 2007, p. 64).

Nesse mesmo ângulo, em matéria produzida pela jornalista Aline Scarso e publicada no Jornal Brasil de Fato, em 18 de setembro de 2009, "[...] enquanto o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostra que, em seis regiões metropolitanas, quatro milhões de brasileiros vivem na pobreza, a política econômica do governo Lula rendeu aos bancos no Brasil lucros de mais de R\$ 14 bilhões. O cálculo, referente ao primeiro semestre de 2009, é resultado de uma pesquisa da agência privada de consultoria econômica, Economática" (SCARSO, 2009, p. 3).

Essa medida demonstra um dos nortes da encruzilhada brasileira, e será retomada mais adiante. Em relação à pobreza mencionada na citação anterior, assinala-se que a miséria é uma chaga histórica no país. Milhões de pessoas passam fome e, para atenuar essa problemática social, na campanha eleitoral de 2002 Lula prometeu atender, por meio do Programa Fome Zero<sup>25</sup>, aproximadamente 50 milhões de pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza.

Ligado ao Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA), por meio do programa foi implantado o Cartão Alimentação<sup>26</sup> para o atendimento de famílias cuja renda *per capita* fosse inferior a meio salário mínimo. O MESA foi extinto no final do ano de 2003, sendo suas competências repassadas ao recém-criado Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), instância responsável pelo acompanhamento do Programa Bolsa Família<sup>27</sup>, o qual

---

<sup>25</sup> O Projeto Fome Zero foi lançado no Dia Mundial da Alimentação, em 16 de outubro de 2001, pelo Instituto Cidadania, uma ONG coordenada por Lula e que envolvia diversas entidades. Atualmente O Fome Zero é um programa do governo federal, podendo até mesmo ser considerado uma marca, pois sob o "guarda-chuva" do Fome Zero se encontram diversos programas sociais, os quais estão articulados a outros Ministérios. Dentre os programas, destacam-se o incentivo à agricultura familiar, a construção de cisternas, o Programa Luz para Todos, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos/Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, a construção de restaurantes populares, etc. Outras informações podem ser obtidas no *site* <[www.fomezero.gov.br](http://www.fomezero.gov.br)>.

<sup>26</sup> O Decreto Federal nº 4.675/2003 fixou o valor do cartão em R\$ 50,00 e, enquanto uma medida emergencial do Fome Zero, a duração do benefício foi de seis meses, prorrogável por mais dois períodos iguais, sendo a mulher responsável pela família, preferivelmente a portadora do cartão.

<sup>27</sup> O Bolsa Família foi instituído pelo governo federal em outubro de 2003, por meio da Medida Provisória nº 132, posteriormente convertida na Lei Federal nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Sendo resultado de programas já existentes, as condicionalidades para o recebimento da bolsa também foram unificadas. Desse modo, as famílias beneficiárias devem acompanhar a saúde e o estado nutricional das crianças menores de sete anos, bem como o pré-natal das gestantes; manter todas as crianças em idade escolar e os adolescentes sob sua responsabilidade matriculados e frequentando o ensino formal e participar dos programas de educação alimentar oferecidos pelo governo federal, estadual e/ou municipal, em execução na localidade.

resultou da unificação do Cartão Alimentação e dos Programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Vale Gás, criados pelo ex-presidente Fernando Henrique.

Conforme critérios estabelecidos pelo MDS para o início do ano de 2010, podem pleitear o Bolsa Família aquelas famílias cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais. As famílias que vivem em situação de extrema pobreza, com renda *per capita* mensal de até R\$ 70,00, recebem o benefício básico no valor de R\$ 68,00, independente de terem crianças/adolescentes em sua composição familiar.

Outras famílias cuja renda *per capita* não ultrapasse R\$ 140,00 podem ter acesso ao programa, desde que tenham gestantes na composição familiar ou crianças e adolescentes entre 0 e 15 anos na família. Nesse caso, o valor repassado corresponde a R\$ 22,00 e é denominado benefício variável. Cada família pode receber até três benefícios variáveis, totalizando R\$ 66,00.

Existe ainda uma outra modalidade de benefício variável que é destinada a famílias que tenham adolescentes de 16 e 17 anos frequentando a escola. O valor do repasse é de R\$ 33,00 e cada família pode receber até dois benefícios variáveis, totalizando R\$ 66,00. Conforme informações obtidas no *site* <[www.caixa.gov.br](http://www.caixa.gov.br)>, referente ao programa, "[... ] as famílias em situação de extrema pobreza poderão acumular o benefício básico, o variável, até o máximo de 3 (três) benefícios por família e o variável para jovem, até o máximo de 2 (dois) benefícios por família, totalizando R\$ 200,00" por mês. (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2010).

Exposto em linhas gerais o programa, cita-se José Natanson (2008), que assinala:

Lula asumió el poder con la promesa de que, al cabo de cuatro años de mandato, todos los brasilenos tendrían garantizadas sus tres comidas diarias. No lo logró, pero avanzó mucho. Su estrategia consistió en fusionar una serie de programas creados por Cardoso en uno solo, el Bolsa Familia, y luego ampliar la cobertura. En el 2003, antes del triunfo del PT, 3,6 millones de familias recibían el programa; hoy el beneficio llega a 11 millones de familias, 44 millones de personas, lo que equivale a un cuarto de la población brasilena y supera al total de habitantes de la Argentina. (NATANSON, 2008, p. 9).

Da mesma forma com que se destacou a importância dos programas sociais de FHC implementados no final de sua segunda gestão, indicando alguns limites, o

Programa em questão também é de grande relevância para seus beneficiários, ao mesmo tempo em que revela o tamanho da desigualdade social do país.

Apesar do contingente populacional atendido, a fome, os problemas de saúde, a evasão escolar e tantos outros são máculas que ainda vigoram no Brasil, isso porque o modelo societário que prima pela acumulação de riquezas e pela exploração do trabalho ainda está intacto, gerando pobreza e marginalidade social. Assim, embora o Ipea registre a redução da miséria entre os brasileiros nos últimos anos, o país continua ocupando os primeiros lugares no *ranking* mundial de concentração de renda.

Outro elemento a considerar é que a unificação dos programas já existentes em um único cadastro e em um único Ministério facilitou o controle do repasse de renda, no entanto fraudes ainda ocorrem. Salienta-se também que o Bolsa Família, ao proporcionar o consumo de mercadorias básicas, também aquece a economia do país, pois a rubrica do programa em 2009 ultrapassou os 10 bilhões de reais.

Se o Bolsa Família é um programa que tem favorecido a população em extrema pobreza, por outro lado, o presidente Lula desencadeou ações que feriram direitos trabalhistas, destacando-se a reforma da Previdência Social, um dos feitos neoliberais incompletos do governo FHC, que Lula conseguiu fazer avançar mais alguns passos no ano de 2003.

Em essência, essa reforma foi a concretização de mais um degrau do desmonte dos direitos sociais e do alargamento do caminho para a busca pela proteção social privada (para quem pode custear), na medida em que a atual previdência vem sendo precarizada e, com isso, fortalecendo o setor que anteriormente Boito (1999) denominou de nova burguesia de serviços.

O foco da reforma foi o funcionalismo público, cuja idade mínima para aposentadoria e tempo de contribuição masculina passou para 60 e 35 anos, respectivamente, e mulheres 55 e 30 anos de contribuição. Dentre outros aspectos, foi estabelecido o teto previdenciário de isenção para aqueles que ingressarem no serviço público após a reforma, e taxaço de 11% para os que ultrapassarem o valor de R\$ 2.400. Vale lembrar que os membros do Judiciário, com seus altos salários, continuam sendo a parcela privilegiada da previdência pública, em detrimento de milhões de aposentados e de pensionistas que sobrevivem do salário mínimo.

A respeito do mínimo nacional, cabe ressaltar que, em relação ao governo FHC, os reajustes concretizados ao longo da gestão de Lula foram de uma escala maior. Abaixo seguem alguns dados obtidos do *site* do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que, tomando como base o valor da cesta básica a partir de pesquisas realizadas em grandes capitais e tendo como parâmetro uma família composta por dois adultos e duas crianças, estima o valor a que o salário mínimo deve corresponder, assim, sintetizando as informações do DIEESE (2009):

Em 1995, o salário mínimo era de R\$ 100,00, chegando em 1998 a R\$ 130,00, sendo que, para esse último ano, no mês de setembro, o valor do salário mínimo deveria corresponder a R\$ 844,55. No ano de 2002, o valor do mínimo nacional estava na casa dos R\$ 200,00, sendo que, em pesquisa realizada para o mês de dezembro, deveria corresponder a R\$ 1.378. Em 2003, o mínimo foi reajustado para R\$ 240,00 e o necessário, segundo o DIEESE no mês de maio deveria ser R\$ 1.478. No ano de 2006, o salário foi de R\$ 350,00, sendo indicado o valor de R\$ 1.613,08. Já para o ano de 2010, o salário mínimo passou para R\$ 510,00 a partir do mês de janeiro, sendo que, em pesquisa realizada em dezembro de 2009, o valor calculado pelo DIEESE resultou em R\$ 1.995,91.

Diante dos números, é inegável o fato de que o valor do salário mínimo teve avanços no governo Lula, todavia, face ao elevado custo de vida, ainda é um valor insuficiente, principalmente quando se lê o artigo 7, inciso IV, da Constituição Federal, de que o salário mínimo deve atender às necessidades do trabalhador e de sua família, tais como: "[...] alimentação, moradia, saúde, educação, transporte, vestuário, higiene, lazer e previdência social".

Embora se reconheça a ampliação de investimentos nos setores da área social do governo Lula, é preciso relativizá-los a partir da informação apresentada por Boito (2006): "[...] o Governo Lula mantém o arrocho draconiano sobre o salário mínimo não apenas para, como ele quer fazer crer, conter o 'gasto' da Previdência. O arrocho do salário mínimo é fundamental para reduzir os custos dos produtos exportados, aumentando a competitividade das exportações brasileiras" (BOITO, 2006, p. 258).

No ano de 2003, o Congresso Nacional também aprovou a reforma tributária, uma das principais fontes de financiamento do Estado. A arrecadação dos impostos vinha no caminho trilhado por FHC de aumento da carga tributária, ou melhor, da

maior taxaço sobre os pobres através da aprova o de leis ordinárias, de decretos e de medidas provisórias que possibilitaram altera es na legisla o tributária. Segundo artigo escrito por Altamiro Borges em agosto de 2008, "[... ] no Brasil, aproximadamente dois terços dos tributos são cobrados sobre o que as pessoas consomem e apenas um terço sobre a renda e a propriedade" (BORGES, 2008, p. 8). Ou seja, quem ganha menos, paga mais.

Sobre a reforma tributária, ainda se destaca que a desonera o de produtos da cesta básica incidiu na redu o dos preços e no aumento do consumo, entretanto, a injustiça fiscal continua sendo enorme. Segundo Borges (2008, p. 3), "[...] o brasileiro que ganha até dois salários mínimos gasta em torno de 27% do que ganha em tributos sobre o consumo. Já a pessoa que recebe acima de 30 salários mínimos gasta apenas 7,34%". Essa disparidade confirma a observa o feita anteriormente de que o Brasil   um dos países de maior concentra o de renda do mundo, embora seja a 12<sup>a</sup> maior produtora de riquezas do planeta. Conforme o mesmo autor, o Brasil "[... ] ocupa o quarto lugar no *ranking* mundial de concentra o de renda. Segundo o  ndice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU, ele só perde para Serra Leoa, República Centro-Africana e Suazilândia" (BORGES, 2008, p. 2).

Antes de passar para as medidas de maior impacto do segundo mandato do presidente Lula, destaca-se uma medida que rendeu ao país uma grande visibilidade política, isto  , a quita o da d vida no ano de 2005 com o FMI. O pagamento da d vida não foi só uma questão de visibilidade, mas essa decisão criou a possibilidade de o país livrar-se de algumas amarras dessa agência financiadora, adquirindo mais autonomia na condu o da própria política econ mica brasileira, demonstra o de soberania nacional.

Dito isso, assinala-se que, a partir do ano de 2007, a política de maior ênfase do governo Lula foi o Programa de Acelera o do Crescimento (PAC)<sup>28</sup>. Segundo Figueiras (2007), o programa:

[...] cont m medidas orientadas para a expansão da economia brasileira por meio da eleva o dos investimentos em infra-estrutura no período 2007-2010. No caso dos investimentos do setor público,

---

<sup>28</sup> Além do PAC, também o Plano de Desenvolvimento da Educa o: razões, princípios e programas (PDE), foi uma das a es de realce dessa gestão, e será abordado no capítulo II.

há o compromisso com projetos específicos. No que se refere aos investimentos do setor privado, há medidas de expansão do crédito e de desoneração fiscal. O PAC contempla, ainda, medidas que pretendem melhorar o ambiente de negócios, bem como diretrizes e parâmetros macroeconômicos (FIGUEIRAS, 2007, p. 198).

Sumariamente, o conjunto de medidas do PAC concentra-se em cinco grandes blocos, sendo o prioritário o setor de infraestrutura, que abarca rodovias, ferrovias, aeroportos, hidrovias e portos. Nesse mesmo bloco está o setor de infraestrutura social, como saneamento, habitação e transporte. O segundo bloco refere-se ao crédito e ao financiamento. O terceiro passa pela melhoria do marco regulatório na área ambiental. O quarto passa pela desoneração tributária. E o último diz respeito a medidas fiscais de longo prazo.

Conforme o governo federal, gradativamente, os projetos do PAC serão efetivados, requerendo um montante de R\$ 503,9 bilhões de reais, recursos viabilizados por meio do investimento das estatais, de financiamentos dos bancos oficiais e de investimentos privados.

A ação que faz parte do PAC e é criticada por Figueiras (2007) diz respeito ao controle da área fiscal por meio da adoção do limite de 1,5% para o aumento real do salário dos servidores públicos, mais o valor concernente à inflação. Outra meta é manter constantes (em 8,2% do PIB) as despesas com benefícios da Previdência. Segundo o autor, "[...] essas medidas têm impacto desfavorável à distribuição de renda do país. Ademais, retiram poder aquisitivo, principalmente, de grupos de baixas rendas" (FIGUEIRAS, 2007, p. 206).

Enveredando-se para os resultados do programa, conforme o oitavo balanço do PAC, divulgado em outubro de 2009, a ministra da Casa Civil, Dilma Roussef, relatou que "[...] de janeiro de 2007 a agosto de 2009, os investimentos chegaram a R\$ 338,4 bilhões". Outra informação foi a de que, até agosto de 2009, das 2.392 ações planejadas, 39% haviam sido concluídas, não entrando nesse percentual as obras concernentes a saneamento e a habitação, uma vez que elas são executadas pelos Estados e Municípios, com financiamento do governo federal, porém não monitoradas por essa instância.

Sobre o PAC, destaca-se que os efeitos da crise econômica global<sup>29</sup> que eclodiu no segundo semestre de 2008 atingiu a economia do país e acarretou o aumento da massa de desempregados. O programa não ficou imune a esses efeitos colaterais, mas, por meio dele, mais especificamente através da construção civil, o governo federal atuou na criação de postos de trabalho, amenizando essa problemática social. Outro elemento foi o de que, diante da crise, o setor privado conteve seus financiamentos direcionados ao PAC, fazendo com que o Estado injetasse dinheiro público para manter o país no ritmo em que vinha caminhando. Essa estratégia objetivou atenuar os impactos da crise global e, principalmente, comprovou que a máxima neoliberal da não intervenção do Estado no mercado não se sustenta nesse modelo societário, pois centenas de capitalistas recorreram aos cofres públicos para não sucumbirem frente às manifestações do excesso de produção e de um regime de acumulação que se converteu em barbárie.

Para finalizar as ponderações quanto ao PAC, extraiu-se um fragmento do artigo de Lecio Morais (2007), intitulado "O Programa de Aceleração do Crescimento: um avanço a festejar, mas com limites", no qual se lê:

O governo parte da avaliação de que o modelo de desenvolvimento implantado no primeiro governo, apesar de ter melhorado a vida do povo, distribuindo renda e aumentando a inclusão social, não logrou alcançar um nível de crescimento desejável. Pretende-se alcançar o objetivo de uma taxa de 5% ao ano pela expansão do investimento em infra-estrutura, incentivos fiscais e inovação na área de regulação de investimentos. Porém, essas medidas deverão preservar, ao mesmo tempo, a estabilidade monetária (sem elevação da inflação) e a chamada responsabilidade fiscal (redução da dívida líquida frente ao PIB e contendo a expansão da despesa pública da União). (MORAIS, 2007, p. 1).

São significativos os investimentos na infraestrutura do país. O PAC foi uma decisão política que trouxe alguns resultados favoráveis ao Brasil, todavia, conforme a citação acima, traz a herança do modelo macroeconômico de FHC, além de ser um programa criado para garantir o desenvolvimento econômico do país mediante uma decisiva ajuda para os vários setores da burguesia interna.

---

<sup>29</sup> Em setembro de 2008, nos Estados Unidos, "estourou" o que ficou conhecido como crise hipotecária, alastrando-se para todo o mundo capitalista como crise econômico-financeira, golpeando, de forma intensa, o capital e, mais ainda, os trabalhadores. Em essência, essa crise, assim como a de 1929, deveu-se à superprodução de mercadorias, embora milhões de pessoas não tenham onde morar, passem fome e careçam de outras necessidades humanas.



Exposto sumariamente o programa de maior destaque da segunda gestão do presidente Lula, passa-se a considerar outros elementos. Como, ao tratar das políticas do ex-presidente FHC, se deu realce aos resultados catastróficos da política neoliberal de privatização, indaga-se: Como o governo do presidente Lula se posiciona frente às receitas definidas pelo Consenso de Washington?

Dentre os bens que continuam sendo patrimônio nacional, citam-se a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil, assim como uma empresa de valores extraordinários, a Petrobrás, a qual, apesar de ter tido algumas áreas de exploração de petróleo leiloadas durante o governo FHC e também durante o governo Lula para empresas estrangeiras, permanece sendo detentora de um vasto campo de riquezas administradas pelo Estado brasileiro.

Outra ação contraditória do presidente, devido às fortes críticas à política de privatização de FHC, refere-se à carta branca para a privatização do Banco do Estado do Maranhão no ano de 2004 e, em 2005, o Banco do Estado do Ceará, ambos comprados pela Bradesco. Nessa mesma direção, Paulo Passarinho (2007) denuncia a privatização de rodovias:

[... ] sete lotes das mais importantes rodovias federais do país, todas nas regiões sul e sudeste, as mais ricas do país, são repassados à iniciativa privada. Essas estradas passam, assim, por 25 anos, a serem administradas por empresas particulares que, "através da cobrança de pedágios e concessão de financiamentos subsidiados pelo BNDES", passam a ter a responsabilidade pela recuperação, melhorias e conservação das mesmas. A grande vencedora do leilão foi a empresa espanhola OHL, que levou a disputa de cinco desses lotes. Uma outra empresa espanhola, Acciona, ficou com um outro lote, e um consórcio de empresas de capital brasileiro, entre as quais um grupo controlado pela família Constantino, proprietária da empresa aérea Gol, ficou com o lote restante. (PASSARINHO, 2007, p. 6)<sup>30</sup>.

Como se nota, em uma escala muito menor, porém de continuidade, algumas privatizações foram concretizadas pelo atual presidente. Salienta-se também uma outra medida que perdurou no governo Lula, qual seja a terceirização, podendo-se

---

<sup>30</sup> As estradas privatizadas foram: BR-381 Belo Horizonte (MG - SP); BR-393 Divisa (MG-RJ); Via Dutra (RJ); BR-101 Ponte Rio/Niterói (RJ); BR-153 Divisa (MG-SP); Divisa (SP-PR); BR VIAS; BR-116 São Paulo (SP) Curitiba (PR); BR-116 Curitiba (PR) Divisa (SC-RS); BR-116/376/PR-101/SC Curitiba (PR) Florianópolis (SC).

destacar os serviços prestados pelos Correios, uma mega empresa brasileira. Nesse aspecto, relembra-se que a terceirização foi parte constitutiva do Plano Diretor.

Anteriormente também se apresentaram algumas ações de Fernando Henrique Cardoso no combate à mortalidade infantil e ao trabalho infantil, tendo em vista que elas se inseriam no bojo dos programas sociais antes mencionados. Sobre elas, apresentaram-se alguns resultados, aos quais agora se retorna, a fim de averiguar como essas esferas se encontram no atual governo.

A mortalidade infantil continuou em queda. Se, em 2002, o percentual era de 27,8, segundo dados do relatório da Situação da Infância 2009, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a taxa de mortalidade de crianças menores de um ano era de 49 em 1990 e hoje é de 20 para cada 1.000 crianças nascidas vivas.

O trabalho infantil também apresentou queda, todavia a situação ainda é crítica. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), publicada em janeiro de 2009, no ano de 2007 havia aproximadamente 1,2 milhão de crianças vítimas da exploração infantil na faixa etária de 5 a 13 anos. Embora o número seja assustador, houve uma redução entre 2006 e 2007, de 4,5% para 4,0%, correspondendo a 171 mil crianças e adolescentes. Ainda conforme pesquisa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgada em 16 de dezembro de 2009, com o título "Perfil do Trabalho Decente no Brasil", em 1992 havia 8,42 milhões de trabalhadores com idade entre 5 e 17 anos. Em 2007, o número caiu para 4,85 milhões.

Como se pode observar, o PETI, existente desde o governo FHC, e o Bolsa Família, são programas que auxiliam para o decréscimo do trabalho infantil no país ao colocar como condicionalidades a saída do trabalho e a frequência à escola, medidas que contribuiriam também para a elevação dos índices de matrículas no sistema educacional. Todavia, no que tange ao trabalho, como os números mostram, ainda se faz necessária a concretização de outras estratégias que venham na mesma direção, tendo a clareza de que, enquanto o capitalismo vigorar, a erradicação total dessa forma de exploração é uma meta inatingível, dada a própria lógica de acumulação burguesa.

Nessa trajetória de exposição dos resultados de algumas políticas governamentais, volta-se para o campo da reforma agrária e, com base em índices explanados pelo presidente Lula na reunião com integrantes do Conselho Internacional do Fórum Social Mundial (FSM), realizada em janeiro de 2009, extraiu-se um fragmento do balanço das políticas de Reforma Agrária entre os anos 2003 e 2008, no qual se lê:

O Brasil destinou 80 milhões de hectares para a Reforma Agrária em sua história; 53% desse total nos últimos seis anos. [...] Em 2008, foram destinados 4,1 milhões de hectares à Reforma Agrária, com 70.157 famílias assentadas e 321 assentamentos implantados no país. Ao todo, cerca de R\$ 740 milhões foram investidos em obtenção de terras e mais de 415 mil famílias assentadas receberam assistência técnica. (AGÊNCIA CARTA MAIOR, 2009, p. 4).

Apesar dos avanços do governo Lula no que se refere à parte das políticas sociais, não se dispensam críticas e cobranças, pois este é um papel legítimo dos movimentos sociais. Por exemplo, em 17 de abril de 2009, a Secretaria Nacional do MST divulgou nota repudiando a ação de Lula em cortar verbas orçamentárias da reforma agrária em face da crise financeira, bem como a atitude que beneficiou o latifúndio ao enviar para o Congresso Nacional a Medida Provisória nº 458, que, segundo o movimento, "[...] define novos critérios e praticamente legaliza todas as terras públicas griladas na Amazônia, em até 1500 hectares por pessoa" (AGÊNCIA BRASIL DE FATO, 2009, p. 2). Essas ações evidenciam o movimento de correlação de forças da sociedade de classes e as ambiguidades do presidente.

Nessa conjuntura, vale sublinhar que, na sociedade capitalista, a burguesia se divide em frações de classe dominante. Ora se debatem para abocanhar o maior quinhão de mais-valia, ora e frequentemente estão unidas contra os interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, em artigo escrito por Boito (2006), intitulado "A burguesia no governo Lula", ao analisar a postura do governo diante dos interesses conflitantes, afirma que o presidente da República deu continuidade à política de FHC de priorizar os interesses do grande capital financeiro, fração de classe hegemônica no país. A diferença, porém, entre ambos, e que não beneficia os trabalhadores, é a de que, por meio da ênfase posta no comércio de exportação, o governo proporcionou a ascensão política da grande burguesia interna<sup>31</sup> industrial e

---

<sup>31</sup> De acordo com Boito (2006, p. 238), o conceito de burguesia interna foi desenvolvido por Nicos Poulantzas para indicar a fração da burguesia que ocupa uma posição intermediária entre a

agrária, enquanto as pequenas e médias empresas permaneceram na mesma posição subordinada que já ocupavam nos anos de 1990. Segundo o autor:

[... ] Lula decidiu radicalizar na direção da correção iniciada no segundo Governo FHC. Iniciou a sua política agressiva de exportação centrada no agronegócio, nos recursos naturais e nos produtos industriais de baixa densidade tecnológica, e implementou as medidas cambiais, creditícias e outras necessárias para manter essa política. Tratou-se de uma vitória, porém parcial, da grande burguesia interna industrial e agrária. Essa fração burguesa permaneceu como força secundária no bloco no poder, uma vez que o Estado continuou priorizando os interesses do capital financeiro, mas o Governo Lula ofereceu a ela uma posição bem mais confortável na economia nacional. (BOITO, 2006, p. 250).

Conforme o mesmo autor, o estímulo à exportação deve-se ao fato da corrida aos dólares e outras moedas fortes, resultado para o qual a produção destinada ao consumo interno não é favorável. Todavia, "[... ] tudo deve ser feito de modo a não ultrapassar a medida daquilo que interessa às finanças. Corrida aos dólares, sim, mas desde que os dólares obtidos sejam direcionados para o pagamento dos juros da dívida. Assim sendo, o superávit primário e os juros devem permanecer elevadíssimos, mesmo que isso limite o próprio crescimento das exportações" (BOITO, 2006, p. 254). Ou seja, a maior fonte de reprodução do capital financeiro advém dos juros elevados e o *superavit* primário, garantia certa do pagamento da dívida externa.

Embora o conceituado autor, respeitado em nível nacional, ressalte que o presidente Lula não é apenas um mero continuador das políticas de FHC, mas, para além disso, atuou para ampliar e dar novas dimensões ao que foi iniciado no segundo mandato de Cardoso, dessa forma, não rompendo totalmente com as políticas neoliberais, tais como a privatização, o ajuste fiscal, o pagamento da dívida externa, a desregulamentação do mercado de trabalho, a desindexação dos salários, dentre outras, faz-se o contraponto dizendo que, apesar disso, a gestão de Lula não segue a mesma cartilha neoliberal de FHC.

---

burguesia compradora, que é uma mera extensão dos interesses imperialistas no interior dos países coloniais e dependentes, e a burguesia nacional, que, em alguns movimentos de libertação nacional do século XX, chegou a assumir posições anti-imperialistas. Ainda em Boito (1999, p. 49), a burguesia interna é a fração que mantém uma relação de unidade básica com o capital imperialista, sem, por isso, deixar de atritar-se, no plano tático, com esse capital.

Que o neoliberalismo não foi superado e que a política macroeconômica tem sequência, acarretando ônus aos trabalhadores, não se pode negar, entretanto Lula efetivou outras ações que, pelos princípios e ideais de FHC e sua base aliada, nem de longe se cogitaria em executar. Para exemplificar, expõem-se alguns dados publicados no *site* Consciência Política e do The Economist de janeiro de 2010, que, sintetizadas, assim evidenciam nos parágrafos seguintes desta seção.

No governo FHC, o risco Brasil era de 2.700 pontos, sendo que, na gestão de Lula, é de 200 pontos; na indústria naval não houve alterações, na gestão atual foi reconstruída, assim como estão em andamento três estradas de ferro, enquanto que, no governo anterior, não houve nenhuma obra nessa área; Lula construiu 10 novas Universidades e 45 extensões universitárias, enquanto que, no governo anterior, esse campo não passou por investimentos na estrutura física (nem orçamentária); as escolas técnicas federais também estiveram estagnadas no governo FHC, já na gestão atual ampliaram-se para 214 e receberam o *status* de institutos federais de educação superior tecnológica.

Vale ainda realçar que, após vários anos sem concursos para recompor o quadro do funcionalismo público, foram contratados milhares de professores e de funcionários técnico-administrativos para as instituições de ensino federais, bem como para outros órgãos, a exemplo da Polícia Federal.

Em termos de relações internacionais, o Brasil conquistou visibilidade política no espaço dos países centrais, e o diálogo com os representantes de países da América Latina se estreita cada vez mais, ao mesmo tempo em que fortalece o mercado interno com a política de facilitação de créditos para a garantia de ampliação do consumo para os setores sociais E e D, conforme dados divulgados pelo economista Poschmann, no *site* do IPEA (<[www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br)>), destacando-se também a atitude respeitável de repúdio ao golpe de Estado em Honduras no ano de 2009 e a continuidade da política externa de não reconhecer o novo governo de Honduras como legítimo.

O governo Lula, em interlocução com os governos da Venezuela e de Cuba, se somou à política de congelamento e posterior derrota da política externa estadunidense em torno da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), a qual aprofundaria a abertura comercial, assim como nem pretendeu discutir a cedência da Base de Alcântara, ponto estratégico do Brasil e muito cobiçado pelos interesses

estadunidense, ao contrário do que fez a vizinha Colômbia, que, em agosto de 2009, conforme os dados divulgados pela Agência Brasil de Fato, já contava com 7 bases militares norte-americanas em território colombiano.

Enfim, ao não se ater somente à política macroeconômica, mas ao analisar outras variáveis, então se percebem algumas diferenças em relação à condução da política brasileira desde a emergência do neoliberalismo, e, ao expor a trajetória desse pensamento político e econômico, bem como as ações dos chefes de Estado, explicitou-se o contexto atual do país frente ao neoliberalismo, cujas outras considerações constarão nas análises finais desta dissertação.

### 1.3 A CONFIGURAÇÃO DO NEOLIBERALISMO NA VENEZUELA: DE SUA EMERGÊNCIA AO CONTEXTO ATUAL

Nessa última seção, a análise circunscreve-se à emergência do neoliberalismo na Venezuela. Sem a pretensão de tecer reflexões exaustivas sobre o tema, serão apresentadas as principais reformas que evidenciam a adesão do país às linhas estratégicas desse pensamento político e econômico, bem como as alterações mais expressivas da base material após a década de 1990 que possam contribuir para a reflexão quanto à posição do país frente ao neoliberalismo.

Como os processos históricos não são lineares nem homogêneos, a Venezuela apresenta características particulares em relação ao Brasil e, por estar abordando uma localidade não conhecida (ou pouco) por aqueles que possam vir a examinar o conteúdo deste capítulo, em determinados pontos buscar-se-á discorrer de forma mais descritiva a fim de proporcionar um melhor entendimento quanto ao desenvolvimento do neoliberalismo, principiando por alguns antecedentes históricos que já indicavam sua fermentação, o teor das reformas desencadeadas e as mudanças no âmbito político, econômico e social, teor e mudanças que, de forma mediatizada, repercutiram no campo educacional.

As análises que abordam as alterações na base material do país partem do denominado Ponto Fixo (1958 a 1998), ou seja, uma espécie de pacto, durante o qual, no decorrer de quarenta anos, apenas candidatos de dois partidos políticos se revezaram no poder. Outro motivo para partir do Ponto Fixo deve-se ao fato de que, nesse momento histórico, se desencadearam acontecimentos que deram os

contornos do neoliberalismo venezuelano e seus desdobramentos, a exemplo da desvalorização da moeda bolívar no ano de 1983, do pacote de ajuste estrutural de 1989 (que teve como reação o levante popular conhecido como Caracaço e as duas tentativas de golpe de Estado no ano de 1992), o novo programa de ajuste estrutural de 1996, as eleições de 1998 que resultaram na vitória do atual presidente da república Hugo Chávez Frías, dentre outros. Assim, é com base nesses elementos que, nas próximas páginas, se buscará discorrer com vistas ao desenvolvimento do enunciado desta seção, a qual parte da emergência do neoliberalismo e segue até a conjuntura atual da Venezuela.

Em relação ao denominado período democrático Ponto Fixo (1958-1998)<sup>32</sup>, o mesmo teve origem com a derrota do ditador militar Marcos Pérez Giménez (1948-1958). Os dois principais partidos que protagonizaram a cena política dessas décadas foi o partido Ação Democrática (AD) e o partido Demócrata Cristão (COPEI). Segundo Rizzotto (2007), "[...] esse modelo de democracia, a exemplo do americano, em que dois partidos políticos sem grandes diferenças ideológicas se alternam no poder, era visto por muitos intelectuais e analistas políticos como modelo para a América Latina e a melhor opção para se construir uma estabilidade política nos países democráticos [...]" (RIZZOTTO, 2007, p. 13).

Essa forma de organização partidária resistiu às tentativas de insurgências inspiradas na Revolução Cubana de 1959; buscou anular a participação dos movimentos de cunho de esquerda por meio de sua cooptação, e também mediante a exclusão do Partido Comunista da Venezuela (PCV) das disputas políticas. Como COPEI e AD eram a maioria no Senado e Câmara, segundo Tariq Ali (2006, p. 63), eram aprovadas "sólo aquellas reformas que reforzaban el poder de los partidos gobernantes", fator que contribuiu para sua permanência no poder, valendo destacar que o objetivo central do Pacto do Ponto Fixo era assegurar os lucros advindos da extração de petróleo<sup>33</sup> à burguesia nacional e ao capital externo.

---

<sup>32</sup> Sobre o Ponto Fixo, consultar Ellner Steve / Hellinger Daniel. La política venezolana en la época de Chávez: clases, polarización y conflicto. Editorial Nueva Sociedad, 1a edición 2003. Também o trabalho de pós-doutorado de Rizzotto, Maria Lucia Frizon. "A formação de profissionais de saúde no âmbito do projeto revolucionário bolivariano da Venezuela". Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2007.

<sup>33</sup> A maior riqueza da Venezuela é a produção de petróleo, o que a tornou um país monoprodutor. Conforme informações do Boletim Informativo do Jornal Brasil de Fato, de 23/3/2009, "[...] a Venezuela é o maior exportador de petróleo da América do Sul. O produto representa 93% das exportações do país" (Site: <<http://www.brasildefato.com.br>>).

A década entre 1973 e 1983 ficou conhecida como o período da bonança petrolífera. Na condição de um dos principais países produtores dessa riqueza do subsolo, a Venezuela vivenciou a opulência dos petrodólares que beneficiou não só a elite dominante, mas, conforme Steve Ellner e Daniel Hellinger (2003), "[...] un aumento del gasto público de 96,9% entre 1973 y 1978 permitió lograr excelentes servicios públicos y grandes oportunidades de empleo. Ello condujo a una disminución de la pobreza. Para 1978, 10% de la población vivía en tal situación y, de esta proporción, solo un poco más de 2% vivía en extrema pobreza" (ELLNER, HELLINGER, 2003, p. 147 ).

Sobre os dados, cabe realçar que, embora tenha ocorrido uma certa distribuição de renda e de benefícios sociais, como no campo educacional, denominado por Ramón Casanova (2008) de período da expansão fácil, assim mesmo a estrutura social permaneceu intacta, ou seja, esse resultado da distribuição de renda não colocou em risco o regime de acumulação, concentração e reprodução do capital.

Outro elemento, em relação ao cenário apresentado acima, diz respeito ao abalo do mesmo cenário quando da queda dos preços do petróleo e, principalmente, da culminância da crise da dívida externa de 1982, que atingiu as economias periféricas. Da mesma forma que no Brasil, esse contexto é que deu abertura para as reformas neoliberais e, posteriormente, a subscrição ao Consenso de Washington como meio para a renegociação da dívida externa e condição para a aprovação de novos empréstimos. Esse panorama de crise fez com que a distribuição de renda sofresse recuo, os serviços públicos fossem precarizados e o aumento da pobreza se explicitasse, aflorando o antagonismo de classe.

Diante da instabilidade econômica do país e da demonstração de fragilidade política,

[...] la fuga de capitales alcanzó niveles históricos a finales de 1982, cuando 8.000 millones de dólares salieron del país. [...] Más tarde, en 1983, el presidente Luis Herrera Campíns impuso un sistema de cambio preferencial con la tasa más barata-para la importación de bienes esenciales- a 7 bolívares por dólar. Esto representó una devaluación de la tasa a 4,30 bolívares, imperante durante todos los años 70, haciendo el pago de las deudas externas particularmente oneroso. (ELLNER, HELLINGER, 2003, p. 148).



Ocorrida em uma sexta-feira do mês de fevereiro de 1983, a desvalorização da moeda, que, desde os anos de 1960, não sofria tal impacto, foi adjetivada por "sexta-feira Negra" e representou o primeiro golpe ao Pacto do Ponto Fixo. Outro choque, dessa vez muito mais intenso e marcante na história do país, se deu em 1989. A conjuntura desse ano foi marcada pela vitória eleitoral de Carlos Andrés Pérez do partido AD para o mandato 1989-1993. Pérez havia governado o país no período de bonança, situação bem adversa do final dos anos de 1980. Todavia, a crença da população estava em que Pérez faria retornar os bons anos vivenciados pelos venezuelanos.

Opostamente à expectativa dos eleitores, após o término das cerimônias de posse presidencial, Pérez firmou com o FMI o que foi denominado de "o pacote", isto é, um conjunto de medidas que faziam parte dos ajustes estruturais pelos quais diferentes países da América Latina estavam sendo condicionados. Segundo Patrick Barret, Daniel Chavez e Cezar Rodrigues (2005),

[...] coincide con la llegada a Venezuela de los rigurosos condicionamientos que los organismos multilaterales venían imponiendo en la mayor parte de los países del continente. En condiciones de una drástica disminución de las reservas internacionales, importantes déficits fiscales y en la balanza de pagos, y con una deuda externa que -en esas condiciones- resultaba impagable, el gobierno de Carlos Andrés Pérez firma con el Fondo Monetario Internacional una carta de intención. Se compromete a llevar a cabo una ortodoxa política de ajuste estructural (Lander, 1996b; 52-53), a pesar de que en su campaña electoral había apelado al imaginario de la abundancia de su primer gobierno. Estos acuerdos no fueron sometidos a la consulta del Parlamento y sólo fueron conocidos por la opinión pública después de haber sido firmados. (BARRET, CHAVEZ, RODRIGUES, 2005, p. 106).

Para conseguir a liberação de um empréstimo no valor de US\$ 4,5 bilhões, colocaram-se em marcha medidas que acarretaram sofrimento social, a exemplo do congelamento dos salários, da redução do gasto público e do crédito, do aumento de preços das mercadorias de primeira necessidade e, conforme Gilberto Maringoni (2009, p. 2), "[...] a gasolina sofreria um reajuste imediato de 100%. Isso resultaria, segundo anunciado, numa majoração de 30% nos bilhetes de transporte coletivo. Na prática, estes reajustes chegaram também a 100%".

Foi esse quadro social que fez eclodir, em 27 de fevereiro de 1989, um levante popular como forma de rejeição às reformas neoliberais. O levante teve

início na cidade de Caracas, estendendo-se por outras 19 cidades de médio e grande porte da Venezuela, ficando conhecido por Caracaço. De acordo com Ellner e Hellinger (2003),

Los periodistas en Caracas se refirieron a este hecho como "el día en que los barrios bajaron en los cerros". Durante cinco días, multitudes de personas tomaron las calles, entraron a los comercios, saquearon, rompieron vidrieras, quemaron muchos y robaron vehículos. Los pobres y marginados residentes de los barrios, así como muchos de clase media, ya no aceptaban pasivamente la inflación de precios, la escasez de alimentos y el colapso de los servicios públicos. El rechazo colectivo, espontáneo y desorganizado a las crecientes desigualdades se tradujo en violencia abierta, desesperada y surrealista. Imágenes transmitidas por los medios mostraban personas de diversos tratos sociales saliendo alocadamente de los centros comerciales, empujando carros de supermercado repletos de cartones de leche, televisores y botellas de Coca-Cola. (ELLNER, HELLINGER, 2003, p. 259 ).

A explosão social foi reprimida pelas forças armadas, resultando em centenas de mortos, embora o governo tenha ocultado as estatísticas reais. Os direitos constitucionais foram suspensos parcialmente e decretou-se o toque de recolher. Segundo Ali (2006),

Durante las cuatro semanas siguientes, los generales ordenaron las tropas, integradas en su mayoría por jóvenes reclutas de entre 16 y 20 años, para tomar por asalto los barrios pobres, infundir miedo por medio de actos de terrorismo y, de ser necesario, disparar a matar. El Plan Ávila, un conjunto de medidas preparadas en los sesenta para lidiar con las facciones armadas en el campo (incluyendo la del subcomandante Teodoro Petkoff), fue ahora puesto en marcha contra la población urbana desarmada. (ALI, 2006, p. 67).

Após a repressão, o governo retomou o controle da situação, porém não conseguiu obliterar o panorama venezuelano que expressava o tamanho do caos social, cujos indicadores revelavam uma inflação anual que ultrapassava os 40% e o aumento da pobreza. Em relação à última, em 1989, a população pobre passou de 46% para 62% e os extremamente pobres de 14% para 30%.

Outra ação que estremeceu o modelo do Ponto Fixo foi duas tentativas de golpe de Estado ocorridas no ano de 1992. O primeiro se deu em 4 de fevereiro do corrente ano, coordenado pelo tenente coronel Hugo Chávez Frias<sup>34</sup>. Sem êxito e

---

<sup>34</sup> Sobre o movimento do qual Chávez esteve à frente, ler Ali Tariq "Piratas del Caribe, El Eje de La Esperanza", Ediciones Luxemburg, 2006. Segundo esse autor, "[...] el momento fundacional de los

sendo acusado por atentar contra a democracia, Chávez foi preso e o movimento, momentaneamente, disperso.

A segunda tentativa de golpe foi em 27 de novembro de 1992, sendo liderado por pessoas aliadas a Chávez e que faziam parte dos altos escalões do exército, da aeronáutica e da marinha. Novamente o grupo fracassou e alguns oficiais também foram detidos. Apesar do malogro, a sublevação explicitou as fraturas entre os próprios militares, e teve a simpatia da população espoliada, convertendo Chávez, a partir desse momento, em uma figura política importante na luta contra as reformas neoliberais implementadas por Pérez, bem como à organização política da época.

Enfraquecido politicamente, sentindo a aversão da maioria dos venezuelanos e sob a acusação de corrupção, em maio de 1993 Pérez é destituído do cargo de presidente da república. Em meio a um novo processo eleitoral, em dezembro de 1993 chega à presidência o político Rafael Caldera. De acordo com Ellner e Hellinger (2003):

El ex-presidente Rafael Caldera, fundador y líder histórico del conservador partido Copei, habló en contra del modelo neoliberal y justificó las frustraciones populares con el régimen democrático. Más tarde usó su crítica al statu quo para lanzar una candidatura independiente para un segundo periodo presidencial en 1993. En una apretada carrera con cuatro participantes, Caldera utilizó sus antecedentes políticos y su mensaje disidente para lograr el apoyo de todo el espectro político y social, derrotando por escaso margen a los candidatos de LCR, AD y Copei. Hizo de la oposición al neoliberalismo el centro de su programa, pero después de varios años de políticas heterodoxas y crisis económicas cada vez más agudas, cedió a las presiones de las reformas del mercado en 1996. (ELLNER e HELLINGER, 2003, p. 88).

---

grupos bolivarianos de izquierda en las fuerzas armadas y en la fuerza aérea tuvo lugar a fines de los setenta cuando, sobre todo los jóvenes lugartenientes, se reunían informalmente y discutían sobre el estado del país y de las fuerzas armadas (p. 68)". Em dezembro de 1982, por meio do juramento do Samán de Gere, entre Hugo Chávez e outros dois militares de nome Jesús Urdaneta Hernández y Felipe Acosta Carles, originou-se em 1983 o Exército Bolivariano Revolucionário-200, que em 1989 passou a chamar-se Movimento Bolivariano Revolucionário (MBR-200), que, depois de dez anos na clandestinidade e de trabalho político organizativo no interior das forças armadas de todo o país, se fez conhecer na tentativa de golpe de 1992. Em relação ao número 200 utilizado a partir de 1983, refere-se ao aniversário de 200 anos de nascimento de Simón Bolívar, líder da independência venezuelana. Sobre o tema, ler também: BARRET, Patrick; CHAVEZ, Daniel y RODRIGUES, Cezar. "La nueva izquierda latinoamericana: sus orígenes y trayectoria futura". Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005. MAYA, Margarita López. IDEAS PARA DEBATIR EL SOCIALISMO DEL SIGLO XXI -- Septiembre de 2008.

O programa de ajuste estrutural implementado por Caldera em abril de 1996 foi chamado de "Agenda Venezuela". As críticas feitas à gestão de Pérez em campanha eleitoral restringiram-se à plena retórica, pois as reformas neoliberais desencadeadas pelo presidente foram tão, ou ainda mais, nefastas do que aquelas do mandato anterior. Dentre suas medidas destaca-se a redução dos gastos sociais, a abertura do setor petrolífero ao capital internacional, a privatização de empresas estatais, como a telefonia, e a liberalização de preços, o que levou ao aumento exponencial da inflação, que atingiu 103,2%, obstaculizando o consumo da população pobre, a qual em final de 1996 era de 86%, sendo a em situação de pobreza crítica em cerca de 65%.

Foi Caldera que, em 26 de março de 1994, libertou da prisão Chávez e seus parceiros que estiveram a frente da insurgência de 1992, anistiando também os oficiais envolvidos no segundo golpe de Estado. Barret, Chavez e Rodrigues (2005) assim relatam:

Chávez pasa dos anos en prisión, durante los cuales se dedicó al estudio y a establecer relaciones con sectores civiles que posteriormente lo acompañaran en la vida política pública. Al salir de la cárcel, en 1994, por decisión del entonces presidente Rafael Caldera, recorre el país organizando su movimiento político. (BARRET, CHAVEZ, RODRIGUES, 2005, p. 101).

Na mesma direção, Maya (apud RIZZOTTO, 2007) expõe que a liberdade dos militares estava condicionada a que os mesmos deixassem as forças armadas, entretanto os direitos políticos foram mantidos. Foi então que, ao deixar a prisão, Chávez anunciou que converteria o MBR-200 em uma organização política, cujo fim seria disputar a Presidência da República.

Conforme a mesma autora, para que o MBR-200 pudesse pleitear as eleições de 1998 houve a necessidade de criar um partido de sigla diferente, uma vez que, no país, é proibida por lei a utilização do nome Bolívar<sup>35</sup> em qualquer organização partidária. É assim que se institui o MVR (Movimento Quinta República)<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Bolívar foi o protagonista da independência de países como Venezuela, Bolívia e Equador. Chamado de "O Libertador", Simon Bolívar (1783-1830) foi o estrategista da luta contra a dominação espanhola na América Latina. Lutava pelo ideal de integração do continente: "Eu desejo, mais que qualquer um, ver formar-se na América a maior nação do mundo, menos por sua extensão e riqueza que por sua liberdade e glória". Nildo Ouriques, Raízes no libertador: bolivarianismo popular na Venezuela (2005, p. 113). Sobre o pensamento de Bolívar, ler também: FIGUEROA, Luis Beltrán Prieto. "El magisterio americano de Bolívar". Colección Claves de

Em dezembro de 1998, Chávez é eleito com 56,2% dos votos válidos. No período de campanha, ele, enquanto candidato, falou da necessidade de uma

"Revolución Bolivariana", que terminaría con la corrupción y la traición en serie del bipartidismo venezolano. Se necesitaban reformas políticas y sociales radicales —redistribución de la tierra y una nueva Constitución— para una transformación estructural del sistema político y de la vida cotidiana del pueblo. Si el establishment entero se había vuelto corrupto y el amiguismo estaba exacerbado en todos los niveles, barrer con escoba nueva era la única manera de sacar adelante el país. (ALI, 2006, p. 74)<sup>37</sup>.

Nessa mesma direção, as próximas colocações e análises dedicam-se à reflexão quanto à situação política, econômica e social da Venezuela, situação que, em última instância, está articulada à gestão de Chávez. Principia-se pela aprovação da nova Constituição do país, todavia, a intenção não é a de realizar um exame detalhado do conteúdo da mesma, mas, sim, discorrer sobre alguns dispositivos legais que a compõem e trazer algumas informações que expressam a face legal do país, pois são seus dispositivos que o direcionam.

De acordo com pesquisa de Rizzotto (2007),

Chávez, no mesmo dia da posse, em 2 de fevereiro de 1999, assinou decreto convocando um referendo popular para consultar sobre a eleição da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que deveria elaborar a nova Constituição do país e redesenhar o então sistema político venezuelano. A Assembleia Constituinte se instalou em 9 de agosto e a Constituição foi aprovada, três meses depois, por meio de plebiscito, em 15 de dezembro de 1999. Com a nova Constituição, foram convocadas eleições para o ano seguinte de todos os cargos

---

América, nº 31. Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, 2006. Disponível em: <[www.biblioteca.yacucho.gob.ve](http://www.biblioteca.yacucho.gob.ve)>.

<sup>36</sup> A quarta República foi entre 1958 a 1998, período do Pacto do Ponto Fixo.

<sup>37</sup> A Revolução Bolivariana não se fundamenta, ortodoxamente, nos princípios do marxismo-leninismo. Segundo Casanova (apud GUIMARÃES e RIZZOTTO, 2009, p. 107), o que a Venezuela tem vivenciado é uma volta aos princípios do republicanismo e do racionalismo laico da Revolução Francesa. O ideário igualitarista-democrático, que acompanha o imaginário dos povos do Ocidente desde o século XVIII, mostra que esse ideário pode vir a se realizar em um projeto no qual o Estado se oriente pelo tripé do direito, da democracia e da justiça social. Parece ser este também o pressuposto que baliza conceitualmente o atual nacionalismo bolivariano, que, vale destacar, não prescinde de temas religiosos, morais e éticos nem de discursos governamentais que rechaçam o imperialismo estadunidense. Ainda sobre os fundamentos que alicerçam o Estado bolivariano da Venezuela, em BARRET, Patrick; CHAVEZ, Daniel y RODRIGUES, Cezar. "La nueva izquierda latinoamericana: sus orígenes y trayectoria futura". Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005, lê-se a informação de que, na Venezuela, existe a busca de um projeto nacional a partir da própria experiência histórica, daqui resultando a denominada "Árvore das três raízes", em referência a Simón Bolívar, Simón Rodríguez, mestre do Libertador, e Ezequiel Zamora, herói da Guerra Federal.

eletivos, incluindo o do Presidente da República, o que ocorreu em julho de 2000, quando Chávez venceu seu oponente, Árias Cárdenas, ex-membro do MBR-200, por 57% a 36%. Embora elaborada em um tempo relativamente curto, o processo constituinte permitiu a participação e a colaboração da sociedade, por meio de organizações civis, que promoveram seminários, debates e elaboraram propostas a serem incorporadas na nova Carta Constitucional. (RIZZOTTO, 2007, p. 30).

Em consonância com Atilio Boron (2008), Telma Luzzani (2008), Jorge Giordani (2009), por meio da Carta Magna deu-se o início da refundação da República, a qual, segundo os autores, vai além da mudança de denominação de República da Venezuela para República Bolivariana de Venezuela. Em seu artigo 2º leem-se os valores fundamentais:

Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político. (VENEZUELA, 1999).

Observa-se que um dos pontos que a distingue da Constituição de 1961 é a dupla concepção do caráter de democracia; democracia representativa e democracia participativa e protagônica, que está sendo gradativamente construída, onde ambas compõem o espaço jurídico político do Estado venezuelano. Essa alteração pode ser identificada no artigo 62 da Constituição da República Bolivariana de Venezuela (CRBV), no qual se lê que "[...] la participación del pueblo em la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como coletivo" (VENEZUELA, 2000, p. 22).

Estudos de Nogueira e Rizzotto (2006) denotam que, dos 350 artigos da CRBV, 56 fazem menção ao conceito de participação. Garantido no plano formal, desse conceito se desdobram tentativas de envolvimento da população nos debates, nas decisões e nos encaminhamentos que envolvem o destino do país. Na mesma direção, Rizzotto (2007) ressalta que, por esse caminho, o protagonismo do povo se realiza como um processo de participação e de desenvolvimento individual e coletivo, particularmente dos que foram historicamente excluídos de qualquer condição de cidadania. A Constituição estabelece, ainda, as garantias de participação por meio de mecanismos que expressam ações de democracia direta,

tais como o referendo popular (que pode ser de caráter consultivo, revogatório e aprobatório), as consultas populares e outras formas de autogestão, de cogestão e cooperativas em todas as suas formas, incluindo as de caráter financeiro, as caixas de poupança, a empresa comunitária e as demais formas associativas, guiadas "[...] por valores de la mutua cooperación y la solidaridad". (RIZZOTTO, 2007, p. 32)<sup>38</sup>.

Um aspecto que pode ser destacado como resultado do cumprimento da CRBV diz respeito à indústria petrolífera (Petróleos da Venezuela - PDVSA), como sendo patrimônio da nação, com isso obstando o processo de privatização e possibilitando o controle acionário dessa riqueza em mãos do Estado. Pontua-se também o direito ao voto aos militares; a criação da figura do vice-presidente da República; a elevação do número dos poderes públicos, os quais, além do poder executivo, legislativo e judiciário, passaram a contar com o poder eleitoral e o poder cidadão<sup>39</sup>; a instituição da assembleia de cidadãos e cidadãs<sup>40</sup>; o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, a oficialização de suas línguas e o direito sobre os territórios ocupados por eles; a institucionalização, em 2006, da lei sobre os conselhos comunais como cumprimento do princípio de participação protagônica, e da declaração do latifúndio como sendo contrário aos interesses sociais.

Na sequência da análise legal, segue a apresentação de dois documentos oficiais que serão sumariamente apresentados, sendo eles o "Plano Bolívar de 2000"

---

<sup>38</sup> Para estudo quanto às formas de referendo e formas de participação popular ler: SALAMANCA, Luis; Pastor Viciano Roberto. "El sistema político en la Constitución Bolivariana de Venezuela". Editorial Melvin, 2004. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). LEY DE LOS CONSEJOS COMUNALES. GACETA OFICIAL EXTRAORDINARIO N° 5.806. LUNES 10 DE ABRIL DE 2006.

<sup>39</sup> Sobre o poder cidadão e o poder eleitoral, consultar o Capítulo IV e o Capítulo V da Constituição Bolivariana da Venezuela de 1999. Também SALAMANCA, Luis; Pastor Viciano Roberto. "El sistema político en la Constitución Bolivariana de Venezuela". Editorial Melvin, 2004.

<sup>40</sup> As assembleias de cidadãos são, formalmente, "de acordo com a Lei de Conselhos Comunais de 2006", as instâncias políticas de direção dos conselhos comunais. Elas decidem sobre os projetos do plano de desenvolvimento comunitário, aprovam os recursos orçamentários, determinam a constituição de núcleos endógenos de desenvolvimento em escalas locais de concentração populacional e o local de empresas de produção social, promovem alianças com outros conselhos e se encarregam das relações com os governos municipal, estadual e central da administração. No entanto, até agora se têm revelado extremamente vulneráveis, uma vez que vêm sendo corroídas no interior da dinâmica organizativa, que assimila antigas práticas burocráticas clientelistas (p. 71). CASANOVA, Ramón. "**Democracia e políticas sociais na transição venezuelana: entre o capitalismo assistencial e a democracia socialista**". In: Democracia e políticas sociais na América Latina. São Paulo: Xamã, 2009.

e as "Linhas Gerais do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação 2001-2007"<sup>41</sup>.

O primeiro caracterizou-se como um projeto de trabalho público que envolveu civis e militares, tendo por objetivo reverter a deterioração da infraestrutura pública, gerar postos de trabalho e serviços sociais. O plano recebeu muitas críticas pelo seu desenho militarizado, ao passo em que também revelou as dificuldades do governo para alterar o calamitoso panorama social da Venezuela.

No segundo documento (2001-2007) consta a base para o novo projeto de país. Estruturado em cinco campos: social, econômico, político, territorial e internacional, os mesmos campos devem estar inter-relacionados para atingir o equilíbrio social<sup>42</sup> e a meta, que é o desenvolvimento e a planificação do país, os quais devem constituir-se como políticas de Estado.

Para Margarita López Maya (2008), "[...] la exclusión es un problema estructural. Existen vastos sectores de la población que están excluidos social, cultural y economicamente desde los tiempos coloniales. Y es este el principal obstáculo para alcanzar el desarrollo y la democracia" (MAYA, 2008, p. 15-16).

No referido documento, o conceito de equidade é bastante realçado, e sobre ele esclarece-se que, na prática, não corresponde aos princípios do marxismo<sup>43</sup>, mas, sim, parece estar voltado para o melhor acesso aos bens sociais e materiais.

A seguir transcreve-se uma passagem das Linhas Gerais do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação 2001-2007, a fim de expressar uma parcela das ações que o Estado venezuelano se compromete formalmente em executar:

---

<sup>41</sup> Esses documentos estão disponíveis no *site*: <[www.minci.gob.ve](http://www.minci.gob.ve)> / <[publicaciones@minci.gob.ve](mailto:publicaciones@minci.gob.ve)>.

<sup>42</sup> Conforme estudos de pós-doutorado de RIZZOTTO, Maria Lucia Frizzon. "A formação de profissionais de saúde no âmbito do projeto revolucionário bolivariano na Venezuela". UFSC, 2007. O equilíbrio social é o balanço adequado entre o interesse individual e o interesse social a partir de uma lógica racional e justa de distribuição da riqueza. É, portanto, um modelo de desenvolvimento, denominado de "Economia Social", o qual inclui a satisfação das necessidades da população, busca garantir a distribuição equitativa dos benefícios econômicos para todos e pretende ampliar a democracia para a esfera do mercado e da economia. O novo modelo econômico, que se pretende diversificado e sustentável, fundamenta-se no equilíbrio das forças e dos fatores que participam do desenvolvimento nacional, traduzindo "un modelo de política social diametralmente opuesto al enfoque neoliberal" (p. 43).

<sup>43</sup> No texto "Crítica ao programa de Gotha" lê-se: "De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades".



Este cambio se logrará a través de un gran impulso a la agricultura, la industria, el comercio, el turismo y la construcción de infraestructura, lo cual permitirá la masiva creación de empleos, pero tendrá que venir acompañado con y sustentado en un mejoramiento cuantitativo y cualitativo de todos los niveles de educación, de salud y de la seguridad, tanto en todo el territorio como en el comportamiento político de la ciudadanía. El equilibrio social, se encuentra orientado, no sólo a corregir las enormes distorsiones sociales con su gran carga de exclusión e injusticia, sino también a potenciar el pleno desarrollo del ciudadano en los aspectos relacionados con el ejercicio de la democracia. Ello responde a la necesidad de alcanzar el bienestar colectivo, de forma tal que la distribución de la riqueza y el ingreso que la crea, permita un alto grado de justicia político-económica y la erradicación de la pobreza como la gran meta a alcanzar. (VENEZUELA, 2001, p. 8).

Ainda em 2001, em atendimento ao dispositivo constitucional (artigo 307) que reconhece o direito à terra a todos os camponeses, declara o latifúndio como sendo contrário aos interesses sociais<sup>44</sup> e a necessidade da reforma agrária, a Assembleia Nacional promulga a "Lei de Terras e Desenvolvimento Agrário", a qual tem contado com o apoio da Missão Zamora<sup>45</sup> para contribuir no processo de redistribuição de terras. Segundo Luzzani (2008):

Cuatro años pasaron desde que se promulgó la Ley de Tierras (cuyo texto adolece, según los especialistas, de varias imprecisiones conceptuales) hasta que se concretó la primera redistribución, el 5 de enero de 2005 en Cojedes, un estado con mucha pobreza del centro norte venezolano. Ese año se repartieron más de dos millones de hectáreas entre 10 mil familias campesinas y se crearon los "fundos zamoranos", espacios colectivos donde varias familias se asocian para una determinada actividad rural. A fines de 2007, según el INTI, llegaron a tres millones las hectáreas recuperadas. (LUZZANI, 2008, p. 93)<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Según la Constitución Bolivariana, un predio de más de 5.000 hectáreas es considerado latifundio y el artículo 307 declara que "el régimen latifundista es contrario al interés social (p. 92)". Para aprofundar leituras, consultar LUZZANI, Telma. "Venezuela y la revolución: escenarios de la era bolivariana", 1a ed. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2008.

<sup>45</sup> O nome da missão advém de Ezequiel Zamora, personagem que organizou uma multidão de camponeses em 1859 para lutar por "terra e homens livres". A Missão Zamora volta-se para fortalecer o processo de redistribuição de terras e também "[...] a facilitación de semillas, maquinarias, asesoramiento, apoyo económico y capacitación, y promoviendo la organización solidaria de los campesinos para su desarrollo integral. A su vez, genera la articulación de los procesos de desarrollo rural con las políticas de seguridad alimentaria, incorporando a los nuevos productores al sistema de producción y comercialización de la Misión Mercal" (2006, p. 42). Sobre o assunto, consultar GOVERNO DA VENEZUELA. Misiones Bolivarianas. Agosto, 2006. Disponível em: <www.minci.gob.ve> / <publicaciones@minci.gob.ve>.

<sup>46</sup> Sobre a expropriação de terras, verificar o caso da propriedade "Marquesena". Com uma extensão de mais de oito mil e quatrocentos hectares, estudos técnicos demonstrando a baixa produtividade da fazenda, o governo fez jus ao preceito constitucional e procedeu a expropriação. Ler em:

Em documento oficial do governo da Venezuela, intitulado "Missões Bolivarianas" (2006), se inscreve que, na última reforma agrária ocorrida na década de 1960, a população pobre não obteve benefícios. Desse modo, a "Venezuela sigue arrojando cifras dramáticas de concentración de la propiedad: 5% de los propietarios concentran 80% de las tierras, a menudo con títulos forjados o fraudulentos" (VENEZUELA, 2006, p. 42). Com base nesse dado, nota-se a dimensão da concentração de terras no país e se salienta que o enfrentamento com os latifundiários é necessário e precisa ser intensificado caso se aspire a transformações substanciais.

As ações aqui expostas foram o estopim para a reação virulenta da burguesia local, planejando investidas contra o governo com vistas à sua desestabilização mediante a acusação de Chávez querer instalar um regime castrista na Venezuela. A primeira medida de grande repercussão foi o golpe de Estado de 11 de abril de 2002<sup>47</sup>. Entretanto, "[...] el 13 de abril, el pueblo y la Fuerza Armada rescataron el hilo constitucional, recuperaron la democracia y regresaron al Presidente al puesto de mando de la República". (VENEZUELA, 2006, p. 9).

O segundo movimento de peso em oposição ao governo ocorreu em 2 de dezembro de 2002 até o início do ano de 2003, por meio da greve do setor petrolero, ato que ficou conhecido como paro-sabotagem petrolera, organizado e implementado pela Federação das Indústrias da Venezuela (FEDECÂMARAS), que objetivava o desgaste do governo, sua possível renúncia ou, quiçá, um novo golpe.

Além da paralisação da produção de petróleo, que afetou, de forma mais agressiva, a população pobre, a greve articulou-se à interrupção da prestação de serviços de outros setores, a exemplo das "[...] asociaciones profesionales de clase media—maestros, médicos, ingenieros, etc., para declarar un lock-out, cuyo objetivo era directamente político: derrocar al gobierno bolivariano" (ALI, 2006, p. 84).

Esse caos social foi gradativamente normalizado com o apoio de petroleiros que não aderiram à greve, petroleiros aposentados que se dispuseram a trabalhar

---

LUZZANI, Telma. "Venezuela ya la revolución: escenarios de la era bolivariana". 1. ed. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.

<sup>47</sup> Sobre o golpe de Estado, aprofundar leituras em: Ali Tariq, "Piratas del Caribe, El Eje de La Esperanza". Ediciones Luxemburg, 2006. Ellner Steve / Hellinger Daniel. "La política venezolana en la época de Chávez: clases, polarización y conflicto". Editorial Nueva Sociedad, 1. ed., 2003.

na indústria e de parte da população que repudiou a paralisação saindo às ruas para manifestar seu descontentamento com o apoio das forças armadas. Um dos resultados desse movimento foi a nacionalização definitiva da indústria petrolífera e o controle acionário dos recursos financeiros da mesma pelo governo, cabendo destacar, nesse processo, o apoio político de Cuba, que, conforme relato de Ali (2006), "[...] en el lapso de quince días, llegaron a Venezuela diez mil médicos cubanos, con sus hospitales de campaña y medicamentos. Montaron clínicas y comenzaron a atender a la gente en menos de 24 horas. [...] Y además comenzaron a llegar maestros desde Cuba y otras partes de América Latina y se abrieron escuelas alternativas, para sustituir aquellas cerradas por la huelga de la clase media" (ALI, 2006, p. 86-87).

Os custos da greve foram a queda no PIB, a falência de cooperativas, de micro, pequenas e médias empresas, assim como o aumento do desemprego. Derrotada politicamente, a burguesia nacional apelou à Constituição Bolivariana e recorreu ao referendo revogatório do mandato do presidente Chávez, sendo legitimado por este Referendo em agosto de 2004 por 59% dos votos válidos para permanecer como presidente do país.

Frente às tentativas para destituir o governo, a resposta de Hugo Chávez a partir do ano de 2003 veio na forma do lançamento das Missões, as quais são políticas sociais financiadas com recursos advindos diretamente da renda petrolífera, tendo por objetivo atingir a grande massa da população às margens dos bens culturais e sociais a um curto prazo.

Para conhecer o conteúdo e os objetivos das Missões Sociais, pode-se consultar o *site* oficial da Venezuela: <[www.aporrea.org](http://www.aporrea.org)><sup>48</sup>, pois são diversas e não se tem condições para abordá-las de forma detalhada. Assim, citam-se as mais divulgadas: Missão Vuelvan Caras (integração à vida socioproductiva), Missão José Gregorio Hernández (da área da saúde, um dos objetivos é o censo demográfico da população com deficiência), Missão Milagre (em parceria com Cuba, realizou cirurgias em pessoas com deficiência visual com vistas à correção visual, principalmente de cataratas), Missão Bairro Adentro (atenção à saúde nas

---

<sup>48</sup> Além do *site* indicado, ler também: "Governo da Venezuela. Misiones Bolivarianas". Agosto, 2006. Disponível em: <[www.minci.gob.ve](http://www.minci.gob.ve)> / <[publicaciones@minci.gob.ve](mailto:publicaciones@minci.gob.ve)>.

comunidades), missões educativas: Missão Robinson I e Robinson II, Missão Ribas e Missão Sucre (as missões da área educacional serão abordadas no capítulo III desta dissertação).

Ainda de acordo com sistematização de Rocha (2009), existem outras missões, sendo elas: Missão 13 de Abril (fortalecimento do poder popular através de comunas socialistas), Missão Mercado (alimentação subsidiada pelo governo e mercados populares), Missão Negra Hipólita (assistência social à população de rua), Missão Hábitat (habitação), Missão Guaicaipuro (indígena), Missão Miranda (defesa da soberania nacional numa aliança cívico-militar), Missão Identidade (documentação para venezuelanos e estrangeiros), Missão Árvore (produção e conservação na área rural), Missão Cultura (desenvolvimento sociocomunitário e cultural), Missão Ciência (desenvolvimento científico e tecnológico endógeno), Missão Pilar (diversificação da economia), Missão Zamora (contra o latifúndio).

Financiadas pelo Estado<sup>49</sup>, essas missões sociais contam também com a participação da população na execução/gestão de tarefas, do mesmo modo que contaram com o apoio de profissionais cubanos da área da saúde e da educação no desenvolvimento das missões correlatas a elas. Segundo documento oficial:

Es importante destacar que todas estas Misiones y proyectos no se implementan de modo paternalista, burocrático ni clientelístico, sino mediante una participación ciudadana activa, sin exclusiones partidistas. Las comunidades locales, los barrios, los comités de salud locales, la intervención vecinal en la distribución del presupuesto comunal, los círculos bolivarianos, el crecimiento explosivo de las cooperativas, el incremento de la acción de los sindicatos en los problemas laborales, la actividad autónoma de las organizaciones indígenas; todo ello, da cuenta de esta revolución participativa y masiva a la que se está incorporando el pueblo venezolano por primera vez en su historia. (VENEZUELA, 2006, p. 57).

A característica dessas políticas sociais é estarem articuladas a outras organizações populares, dando impulso à sua organização comunitária. Sobre elas, Luzzani (2008) tece a seguinte reflexão:

---

<sup>49</sup> En 2004, se les destinó el 41 por ciento del presupuesto nacional, una cifra sin parangón en la historia de Venezuela (y probablemente del mundo). En 2007, se les asignaron 2.200 millones de dólares, y para 2008, según el Ministerio Popular para la Finanzas, habrá unos 2.700 millones de dólares (p. 77). LUZZANI, Telma. VENEZUELA Y LA REVOLUCIÓN: escenarios de la era bolivariana, 1a ed. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2008.

A pesar de estar lejos del ideal las misiones han mejorado concretamente la vida de millones de venezolanos. El informe 2007 de la CEPAL asegura que, entre 2002 y 2006, Venezuela disminuyó sus tasas de pobreza en un 18,4 por ciento y la de indigencia en 12,3 puntos porcentuales. "La implementación continua de programas sociales de gran amplitud -dice la CEPAL - permitió que sólo en un año la tasa de pobreza bajara de 37,1 a 30,2 por ciento." (LUZZANI, 2008, p. 77).

Nesse ângulo, assinala-se a relevância dessas políticas no combate à pobreza e a algumas carências da população. Não se pode, no entanto, deixar de ponderar que as mesmas missões apresentam limites e conservam a perspectiva da focalização ao serem pensadas para atender às necessidades fundamentais da população pobre, apesar de que delas podem fazer parte de uma política mais ampla e beneficiarem não só esses segmentos sociais.

A expressão maior da organização popular e da participação protagônica são os conselhos comunais, e é por meio deles que se está construindo o fortalecimento do poder popular e as mudanças sociais. Beatriz Fernández Cabrera (2009) salienta que, paralelamente à Constituição Bolivariana, nas "Linhas Gerais do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação 2001-2007", o tema da organização popular foi veementemente tratado. Segundo a autora, somente em abril de 2006 a figura dos conselhos comunais é aprovada como lei, sendo definidos como:

[...] instâncias de participação, articulação e integração entre as diversas organizações comunitárias, grupos sociais e os cidadãos e cidadãs, que permitem ao povo organizado exercer diretamente a gestão das políticas públicas e projetos orientados a responder às necessidades e aspirações das comunidades na construção de uma sociedade de equidade e justiça social. (VENEZUELA apud CABRERA, 2009, p. 91).

Apesar de aprovados enquanto lei somente em 2006, os referidos conselhos já vinham sendo gestados por outras vias de auto-organização anos antes, a exemplo dos comitês de terras urbanas e as missões. Novamente parafraseando Cabrera (2009), registra-se que ideias originárias como a subdivisão de territórios municipais em áreas menores e a instalação de estruturas de governo nesses mesmos territórios, seguido da transferência de competências e de recursos a serem

geridos pela população local, foi o primeiro esboço do que seriam os atuais conselhos comunais<sup>50</sup>.

Luzzani (2008) também contribui para o entendimento quanto à forma de funcionamento dos conselhos comunais, ao esclarecer que:

En asamblea popular, deben decidirse cuáles son las prioridades de la comunidad y, luego, presentar los proyectos al Ejecutivo nacional. El gobierno envía los fondos directamente a la asamblea a través de los bancos comunales. Los vecinos mismos, sin la participación de los intendentes, deben administrarlos para concretar los proyectos. La experiencia ha sido altamente movilizadora. En algunos lugares la participación de la gente fue baja y tuvieron dificultades para organizarse. En otros, los mismos vecinos cometieron delitos de corrupción. Pero en la mayoría de las aldeas y barrios hubo debates intensos: los ciudadanos tomaron conciencia de su poder de acción y decisión e incluso aprendieron a negociar con otros grupos sociales dentro de la misma comunidad (por ejemplo, en algunos lugares, el sector bajo consideraba que el dinero debía ser para la construcción de viviendas mientras las clases medias proponían el cableado de fibra óptica para todos). (LUZZANI, 2008, p. 37-38).

Em âmbito nacional, os conselhos comunais atingiram a soma de 30 mil, o que demonstra a capacidade de organização popular. Outrossim, não se negam os problemas apresentados na citação acima. Ressalta-se, todavia, que eles são a expressão do caráter participativo e protagônico assegurado na Constituição a todos os venezuelanos; àqueles historicamente ignorados enquanto agentes sociais.

Importantes na condição de cogestores, produtores de informações concretas quanto às necessidades da localidade e mediadores entre população e instâncias governamentais, os mesmos conselhos são vistos pela classe dominante e dirigentes políticos como um perigo iminente devido ao poder que lhes é outorgado, e gradativamente conquistado.

Outro dado é o de que, em dezembro de 2006, Chávez é reeleito presidente da República. Assim, em 2007 são aprovadas e referendadas as Linhas Centrais do Desenvolvimento Econômico e Social da Nação para o período 2007-2013, cuja

---

<sup>50</sup> (50) Sobre os conselhos comunais, ler: OS CONSELHOS COMUNAIS: SUBJETIVIDADES E RUPTURAS DO MUNDO POPULAR VENEZUELANO, 77 CABERA, Beatriz Fernández. OS CONSELHOS COMUNAIS: SUBJETIVIDADES E RUPTURAS DO MUNDO POPULAR VENEZUELANO. In: Democracia e políticas sociais na América Latina. São Paulo: Xamã, 2009. LEY DE LOS CONSEJOS COMUNALES. GACETA OFICIAL EXTRAORDINARIO N° 5.806. LUNES, 10 DE ABRIL DE 2006.

finalidade é orientar as ações do governo no decorrer do mandato, reforçando o princípio constitucional de refundação da República, orientado pela "[...] fusión de los valores y principios de lo más avanzado de las corrientes humanistas del Socialismo y de la herencia histórica del pensamiento de Simón Bolívar" (VENEZUELA, 2007, p. 1). Esse documento também recebe o título de "Projeto Nacional Simón Bolívar - Primeiro Plano Socialista PPS", que apresenta uma série de objetivos, estratégias e políticas que se expressarão por meio de programas e de ações a serem implementados nesse período de tempo. De acordo com Giordani (2009), a efetivação do conteúdo do plano depende de um cálculo de viabilidade, pois essa viabilidade não está alheia às condições históricas do país. Conforme o autor:

A partir de estas formulaciones se podrán contemplar las diferentes acciones no sólo desde el ángulo gubernamental sino también desde todo el espectro que comprende la sociedad venezolana en los próximos años. La práctica concreta con sus múltiples determinaciones tanto al interior del país, como en el ámbito internacional, en el juego de fuerzas que allí se encuentran, y necesariamente bajo las determinaciones estructurales de la crisis que vive el sistema de la lógica del capital, constituirá un marco de referencia obligado para la aplicación de las directrices incluidas en los Lineamientos Generales del Plan 2007-2013. (GIORDANI, 2009, p. 127).

Ainda em andamento, seus resultados serão visíveis a médio e a longo prazo. Desse documento destacam-se apenas as sete diretrizes que, segundo o governo, deverão direcionar o país para o que tem sido chamado de socialismo do século XXI, sendo elas a nova ética socialista, a suprema felicidade social, a democracia protagônica revolucionária, o modelo produtivo socialista, a nova geopolítica nacional, a Venezuela como potência energética mundial e o estabelecimento de uma nova geopolítica internacional<sup>51</sup>.

No que concerne à denominação "socialismo do século XXI", esclarece-se que o mesmo passou a ser utilizado nos debates públicos ainda em 2005 e tornou-se uma referência na campanha eleitoral de 2006. Conforme Maya (2008),

---

<sup>51</sup> Sobre o Plan Socialista, ler reflexões em GIORDANI, Jorge. "La transición venezolana al socialismo". Jorge A. Giordani C. Editores Vadell Hermanos. "Caracas-Venezuela-Valencia" 2009. O documento está disponível na íntegra no site: <www.minci.gob.ve/>, <publicaciones@minci.gob.ve>.

[...] a finales del primer gobierno de Chávez, el proyecto de democracia participativa y protagónica recibe un giro inesperado. El Presidente, como se describe en el trabajo de Ronald Balza, declara que no hay posibilidad de alcanzar una sociedad igualitaria y emancipadora en el capitalismo, ofreciendo en consecuencia para su segundo mandato pasar a un socialismo del siglo xxi. (MAYA, 2008, p. 19).

O socialismo do século XXI não tem como essência a repartição da riqueza social, mas, segundo Boron (2008, p. 76), se sintetiza na seguinte fórmula: "[...] propiedad colectiva (no necesariamente estatal) de los médios de producción + democratización fundamental de todas las esferas de la vida social". O mesmo autor, fazendo referência a uma entrevista de Chávez concedida em outubro de 2005, expõe os quatro traços em que o socialismo do século XXI deverá se fundamentar:

En primer lugar, uno de caracter moral, recuperando el sentido ético de la vida destruído por ese "sórdido materialismo de la sociedad burguesa" del que hablara Marx. En ese texto el líder bolivariano convoca a "luchar contra los demônios que sembró el capitalismo: individualismo, egoísmo, odio, privilegios". El socialismo debe defender la ética, la generosidad, la dignidad y la autonomia de los sujetos sociales. En segundo lugar, debe proponer una democracia de tipo participativo y protagónico, potenciando la soberania popular. En tercer lugar, la conciliación de la libertad con la igualdad, puesto que la primera sin la segunda, en una sociedad de excluídos y explotados, se convierte en un privilegio de minorias. Para el socialismo la justicia social es un componente esencial de su proyecto, la virtud primera que debe tener toda organización social poscapitalista. Finalmente, considerando lo estrictamente económico, el nuevo socialismo requiere cambios en dirección dei asociativismo, la propiedad colectiva, el cooperativismo y una amplia gama de experiencias de autogestión y cogestión, así como diversas formas de propiedad pública y colectiva. (BORON, 2008, p. 76).

O socialismo do século XXI vem sendo difundido na Venezuela como uma alternativa às políticas neoliberais e visa o aprofundamento da democracia, assim como a construção de uma nova cultura, um novo homem e um novo modelo de produção. Essa mudança não se fará repentinamente, mas, como pondera Giordani (2009), "[...] particularmente en la Venezuela de hoy, la posibilidad de construir un socialismo de nuevo tipo se encuentra abierto como la propia historia del futuro, y en esa dirección tanto la teoria como la propia práctica de su construcción será fundamental para avanzar hacia una sociedad más igualitaria y justa. En ese camino andamos, apenas estamos dando los primeros pasos". (GIORDANI, 2009, p. 36).



Sobre o novo modelo de produção (NMP), que é um dos eixos do Plano Socialista 2007-2013, o autor Víctor Alvarez R. (2009), ao conceitualizá-lo, apresenta a condição primeira para sua real efetivação, assim:

La construcción del NMP implica sustituir la economía capitalista por la nueva economía socialista. Se trata de un NMP fundamentado en el esfuerzo productivo de todos los venezolanos y venezolanas, organizando y estimulando su esfuerzo productivo a través de una creciente red de empresas, ya no públicas o privadas, sino fundamentalmente sociales y comunitarias. La construcción del NMP no solo implica el tránsito de la Venezuela rentista a la productiva. No se trata solo de impulsar el desarrollo endógeno, el cual puede ser igualmente capitalista, explotador de la fuerza de trabajo y depredador del ambiente. Se trata más bien de la transformación de la economía capitalista en un nuevo modelo productivo socialista en el que el producto del trabajo deje de ser algo ajeno para el trabajador que lo genera. Un NMP en el que nadie extraño se apropie del fruto del trabajo que no sea el propio trabajador, en tanto él forma parte del colectivo o la comunidad que en conjunto lo genera. (ALVAREZ, 2009, p. 44-45).

Essa alternativa de modelo produtivo, pautada em uma economia de tipo social em oposição ao modelo de produção capitalista, está germinando por meio das chamadas Empresas de Produção Social (EPS) e as Unidades Produtivas Comunitárias<sup>52</sup>, as quais se devem construir na forma de uma organização de produtores livres associados, buscando avançar em relação ao modelo de produção pública, que é dependente do aparato estatal e, principalmente, sobrepondo-se ao modelo de produção privada que carrega a lógica capitalista de exploração e de acumulação.

A partir desse novo modelo produtivo, Chávez pretende a diversificação na produção de alimentos, alcançando a segurança alimentar do país. Sua riqueza e, ao mesmo tempo, fragilidade é ser um país monoprodutor, o único país da América do Sul que, atualmente, exporta 93% de um mesmo produto, o petróleo. Por décadas, a Venezuela importou 70% dos alimentos que consumia diariamente, e ainda carece dessa prática, pois, conforme Giordani (2009),

---

<sup>52</sup> Las mismas son entidades económicas dedicadas a la producción de bienes y servicios en las cuales el trabajo tiene significado propio, no alienado y auténtico, no existe la división social y jerárquica del trabajo, la riqueza social es distribuida de manera autodeterminada, son entidades autosustentables, con igualdad sustantiva entre sus integrantes y están basadas en una planificación participativa y protagónica (p. 50). GIORDANI, Jorge. La transición venezolana al socialismo. Jorge A. Giordani C. Editores Vadell Hermanos. "Caracas-Venezuela-Valencia", 2009.

[... ] la economía social, apenas existente, de manera germinal, incipiente, que pervive a la sombra de la distribución de esa renta petrolera que se logra captar a partir del Estado petrolero, y que podría servir para fundamentar el cambio de rumbo, la aceleración de una economía, incipiente por los momentos, en proceso de germinación a partir de la economía social, que pudiera convertirse con el tiempo y con una dirección política adecuada, en un proceso de transición productiva que permita. desde ya, la formación de un tipo de productor libre asociado, que pueda suplantar la racionalidad extractiva del plustrabajo, y de la renta internacional en la cual se apoyan primariamente las empresas públicas, pero que en el fondo significa la sustentación del modelo productivo actual venezolano, al igual que permite la posibilidad de crear una alternativa productiva diferente basada en una lógica del trabajo. (GIORDANI, 2009, p. 48).

Essas contradições estão marcando a trajetória da Venezuela. Se, por um lado, existem medidas para promover mudanças sociais e a melhoria na condição de vida da população pobre<sup>53</sup>, por outro, nota-se que ainda há um longo caminho a percorrer rumo à superação das práticas capitalistas. Essa observação pode ser identificada no texto de Alvarez (2009), o qual explicita que o inegável crescimento econômico do país tem beneficiado muito mais a classe dominante, que é detentora dos meios de produção, símbolo do poder, se firma e revela o retrato do velho capitalismo. Segundo o autor:

[... ] el peso del sector privado de la economía pasó de 64.7% en 1998 a 70.9% hasta el tercer trimestre de 2008. Estos datos confirman que tanto el crecimiento del PIB como el nivel de empleo están fuertemente marcados por el peso en torno al 70% que aún tiene el sector privado de la economía, cuyo abrumador peso define la naturaleza capitalista del actual modelo productivo venezolano. (ALVAREZ, 2009, p. 48).

Nesse processo complexo da Venezuela em curso, que não será resolvido ou sentenciado nos limites de um capítulo desta dissertação, mas constatado e analisado nos registros históricos da correlação de forças, segue a constante tensão entre parte da sociedade com o Estado. Nesse tocante, destaca-se a intervenção do Estado na forma de nacionalizações. Em 2007, Chávez estatizou setores

---

<sup>53</sup> Hay quienes se atreven a decir que Venezuela es hoy un país más pobre que hace nueve años. Esto es absolutamente falso: la pobreza general ha venido en picada y se ha reducido en más de la mitad. También la llamada pobreza extrema (que es cuando una persona no puede satisfacer sus necesidades de alimentación) disminuyó 54%. En 1996 casi la mitad de la población venezolana (42,5%) padecía la pobreza extrema. En 2007 descendió a 9,5%... Es decir, rompimos el piso del 10%, con el índice más bajo en los últimos 17 años. (p. 6) Revista Venezuela de Verdad. No es poca cosa, 10 años de logros del Gobierno Bolivariano. Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2008.

considerados estratégicos ao país, como três empresas de cimento pertencentes a transnacionais, assim como uma megaempresa do ramo siderúrgico e companhias do setor de eletricidade e de telecomunicações. Já em fevereiro e março de 2009 nacionalizou-se uma das unidades produtoras de arroz e uma outra de macarrão da empresa norte-americana Cargill, assim como da empresa venezuelana Polar, ambas por estocar alimentos gerando o aumento de preços e por descumprir o tabelamento das mercadorias<sup>54</sup>, sendo nacionalizado ainda o Banco da Venezuela, um dos principais bancos privados pertencente ao grupo Santander. Além dessas ações, Chávez também suspendeu a concessão ao direito de transmissão da RCTV, o que gerou a fúria dos proprietários da mídia em geral, e uma intensificação no ataque às políticas em geral do governo, em nível nacional, como também internacional.

Essa é a conjuntura atual da Venezuela, de um governo democrático popular, que não está sendo edificado preservado dos conflitos de classes, pois eles existem e são diuturnos. Por outro lado, assinala-se que os golpes contra o neoliberalismo ainda não foram suficientes para reverter radicalmente a estrutura de acumulação capitalista, isto é, a elite dominante do país segue como elite e com seus privilégios. De acordo com Luzzani (2008),

[...] en términos económicos no se puede decir que el gobierno de Hugo Chávez haya despojado a las elites venezolanas o las clases medias; lo que hizo en realidad fue ampliar la distribución de la tradicional riqueza petrolera y del poder de decisión que antes quedaba sólo en un sector de la población. (LUZZANI, 2008, p. 48).

Sobre esse contexto, Ramón Casanova (2009) argumenta que, na Venezuela atual, há um confronto das práticas atuais, com o liberalismo de cunho não interventor, fundamento do Estado mínimo que conduziu ao seu desmantelamento, à redução dos investimentos sociais e à exígua distribuição de renda. As ações aqui dispostas demonstram a existência de medidas e de tentativas que buscam ir na contramão desse processo, o que vai ao encontro do confronto sublinhado pelo autor, porém, por ora, ainda emaranhado nos limites da sociedade capitalista e na

---

<sup>54</sup> As informações foram obtidas através do Boletim Informativo do Jornal Brasil de Fato, cujos títulos são: "Chávez e o significado de sua macarronada", em 6/3/2009; "Governo deve garantir produtos básicos", em 25/3/2009. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>.

própria burocracia da máquina estatal, controlada, em partes, por sujeitos que não estão interessados em mudanças sociais.

Além disto, outro fator que interferiu nesse panorama foi a crise mundial do capital. Se as políticas desencadeadas por Chávez dependem fortemente dos recursos do petróleo, é notável que, com a queda no preço do barril, essa fonte financiadora sofreu abalos. Dentre as medidas anticrise adotadas por Chávez, segundo informações apropriadas do boletim informativo do Jornal Brasil de Fato, destaca-se o corte de 6,7% no orçamento e o aumento do Imposto sobre Valor Agregado (IVA) de 9% para 12%, sendo que, em contrapartida, anunciou-se o aumento em 20% do salário mínimo, a fim de manter aquecida a economia interna. Mais recentemente, o aumento da inflação e os problemas com a produção de energia elétrica geraram um grande desgaste do governo, desgaste que poderá ter implicações políticas nas eleições de 2010 para eleger uma nova bancada da Assembléia Nacional.

Exposto e analisado o presente cenário, que partiu da emergência do neoliberalismo nos países centrais, sua penetração nos países periféricos que deixou transparecer a não homogeneidade de suas reformas políticas e econômicas, assim como as particularidades do Brasil e da Venezuela em relação a esse continente, finaliza-se o capítulo tendo traçado a trajetória do desenvolvimento do neoliberalismo nos dois países em questão, desde sua emergência à conjuntura atual, possibilitando identificar os limites e as possibilidades do Brasil e da Venezuela, quanto aos traços das políticas de continuidade e descontinuidade com o projeto neoliberal.

As alterações da base econômica, política e social de forma mediada produziram mudanças no campo educacional, ou seja, se o Estado capitalista foi reformado, as instituições que dele fazem parte também passaram por transformações. A educação, em permanente relação com a materialidade, dentre outros fatores, sofreu a influência das recomendações dos organismos internacionais, assim como foi chamada a formar o novo homem em consonância com as exigências do regime produtivo. Assim, é nessa direção que, no próximo capítulo, antes de iniciar a discussão sobre a política de educação especial no Brasil, é parte fundamental da metodologia que orienta este trabalho relacionar uma parcela das reformas neoliberais aqui apresentadas às reformas educacionais em

geral, pois a educação das pessoas com deficiência não está descolada dessa conjuntura maior.

## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, LEGISLATIVA E CONCEITUAL DE SUA TRAJETÓRIA**

Neste capítulo se desenvolvem análises acerca da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, cuja ênfase estará na política de educação especial em vigência, denominada inclusiva. Antes, porém, de iniciar a discussão acerca da política de inclusão educacional, serão retomadas, sumariamente, outras duas práticas que perpassaram a formação educacional desse segmento social, sendo elas o modelo da institucionalização e o da integração, assim como outros documentos, legislações e fontes bibliográficas para evidenciar a trajetória de construção da política de educação especial enquanto política de Estado, e as mudanças transcorridas ao longo dos anos, mudanças que não foram desprovidas de lutas políticas e de reivindicações por acesso à escola regular, acesso esse que, no ano de 2009, segundo fontes do INEP/MEC, atingiu um total de 386.334 matrículas.

A análise da inclusão educacional estará articulada à universalização do ensino fundamental, pois o alcance dessa meta implicou, diretamente, o acesso à escola por parte de grupos marginalizados, dentre os quais as pessoas com deficiência.

A universalização do ensino fundamental está relacionada a uma das recomendações do Banco Mundial, isto é, à defesa de que, para que os países periféricos se integrassem ao mundo globalizado, se fazia necessário que a educação de base (que, para os organismos internacionais, corresponde às séries iniciais, mas que, no Brasil, foi traduzida como ensino fundamental, conforme os artigos 206, 211 e 214 referenciados na seção subsequente) fosse universalizada.

Desse modo, enfatizou-se a centralidade da educação básica brasileira em detrimento do ensino superior, este último tido como oneroso para os cofres públicos. A orientação foi a privatização do ensino superior, o que acarretaria a extinção da pesquisa e a produção de conhecimento, com isso mantendo o país como consumidor da tecnologia produzida nos países centrais.

Dito isso, assinala-se que esses dados serão desenvolvidos ao longo do capítulo. No que concerne à educação especial, entendendo que esta não se encontra descolada da política educacional como um todo, e que é no bojo das reformas educacionais dos anos de 1990 que o tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, começa a ganhar novas dimensões e a produzir acalorados debates, o presente capítulo inicia por algumas ponderações acerca das reformas do campo da educação, porque, se o Estado brasileiro foi reformado, as instituições que o constituem também seriam (e foram) parte das reformas neoliberais. Nesse sentido, de acordo com Lizia Helena Nagel (2001),

A temática sugerida, - O Estado Brasileiro e as políticas educacionais nos anos 90 - , quando analisada na perspectiva histórica, implica em extrapolar os limites dos anos 90, posto que as diretrizes educacionais dessa década, de fato, gestaram-se em anos anteriores. As políticas educacionais dos anos 90, objetivadas em decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais, são produtos finais, resultantes, na verdade, de um processo muito mais amplo do que aquele que se movimenta em torno de debates ou discussões sobre a normatização da educação. (NAGEL, 2001, p. 99).

Nessa perspectiva teórica, não é possível tecer análises limitadas ao presente, tampouco refletir sobre a educação desvinculada das transformações da base material, pois esta, de forma mediatizada, a determina, possibilitando afirmar que as reformas educacionais da década de 1990 estão enraizadas nas reformas estruturais em que o país se emaranhou a partir da crise dos anos de 1970/1980, crise essa que, conforme já explicitado, se concentrava principalmente no endividamento externo.

Devido ao aceleramento do crescimento da pobreza e ao entendimento de que essa pobreza representava um risco à coesão social, os próprios organismos internacionais colocam em pauta a necessidade de sua contenção. Balizados por essa concepção, os credores internacionais, em nome da renegociação da dívida externa e da aprovação de novos empréstimos aos países periféricos, barganham

programas de ajustes econômicos e outras políticas reformistas, dentre elas as educacionais. Dessa forma, o "[... ] Brasil passa a fazer parte da globalização sob a gerência dos organismos internacionais -- o FMI e o Banco Mundial --, que não só controlam, como interferem, nas reformas políticas de todos os países pobres" (NAGEL, 2001, p. 106).

Sob a sentença ideológica de que a educação é o motor para o desenvolvimento econômico e que a educação é chamada a dar formação ao novo homem, uma formação compatível com as alterações e as exigências do mundo produtivo, agora em sua versão flexível, mas de essência imutável, a acumulação; com a clareza de que o acesso ao mundo letrado gera novas necessidades que estão condicionadas ao consumo de mercadorias, é que a educação se ergue como alavanca para a solução dos problemas sociais. Desse modo, novamente em consonância com Nagel (2001),

[...] impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido, impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a lado a mudança e a permanência, que impõe novas formas de trabalho no interior da mesma relação de produção, que aciona velhas atitudes, apenas maquiadas pelo velho dogma do mercado. (NAGEL, 2001, p. 101).

A partir desses dados de Nagel (2001), da articulação entre a base econômica e as reformas educacionais, na próxima seção se apresentam as ideias centrais de alguns documentos internacionais que foram orientadores das reformas do campo da educação, bem como ações de âmbito nacional que deram os contornos da particularidade brasileira.

Chama-se a atenção para o fato de que a temática central deste capítulo é a análise da política de educação especial. Dessa forma, a discussão no que tange às reformas será sumária, já que há muitos estudos acadêmicos nessa direção, e, portanto, não abordará de modo sistematizado questões como: as implicações da pedagogia das competências no âmago de uma sociedade meritocrática, a secundarização do conteúdo científico, os interesses do mercado de trabalho quanto à formação de mão de obra adaptável às constantes mudanças no espaço da produção e na sociedade do efêmero, a educação enquanto motor para a competitividade entre os países, dentre outras problematizações que derivam dessa

análise, haja vista que, neste trabalho dissertativo, o olhar para a reforma está direcionado à universalização do ensino fundamental, dado que, para a consecução desse fim, a inserção educacional de grupos marginalizados do acesso à escola, dentre estes, as pessoas com deficiência, colocava-se como um dos objetivos a contemplar.

## 2.1 A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA A CONCRETIZAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao tratar da universalização do ensino fundamental, o documento de maior relevância internacional originou-se da Conferência Mundial de Educação para Todos -- "Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem"<sup>55</sup>, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

O teor das discussões centrou-se na defesa da universalização da Educação Básica e na erradicação do analfabetismo. No preâmbulo do documento resultante da Conferência pode-se obter a informação de que, há mais de 40 anos, as nações do mundo afirmaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que toda pessoa tem direito à educação e, apesar de todos os esforços para assegurar a educação para todos, "[...] mais de cem milhões de crianças, dentre as quais, pelo menos sessenta milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de novecentos milhões de adultos são analfabetos, o que representa um problema significativo em todos os países industrializados e em vias de desenvolvimento; mais

---

<sup>55</sup> Em Torres (apud SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 58), as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) referem-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. Consultar SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. "O que você precisa saber sobre... política educacional". 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



de cem milhões de crianças, e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico [...]" (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 1).

Face ao panorama, o Banco Mundial, em conjunto com as mencionadas agências especializadas, convocou todos os países membros para estabelecerem ações concretas no sentido de modificar, até o ano 2000, toda essa calamitosa situação nas diversas partes do mundo, principalmente nos nove países mais populosos e com maior taxa de analfabetismo, dentre os quais constava o Brasil.

A Declaração de Jomtien foi referendada por 155 governos, que "[...] comprometeram-se a assegurar uma educação básica<sup>56</sup> de qualidade a crianças, jovens e adultos [...]", desencadeando ações para efetivar os princípios acordados em Jomtien. Do mencionado documento destaca-se o artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade e seu item nº 5: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 3).

Essa recomendação de Jomtien será retomada mais adiante. Quanto a outros documentos norteadores das reformas, segundo Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003),

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97).

Sem a pretensão de trabalhar minuciosamente esse referencial, dado ser uma temática já muito debatida, aqui apenas se registram os documentos mais importantes, tais como o documento econômico da CEPAL, "Transformação

---

<sup>56</sup> Para os organismos internacionais, a educação básica corresponde aos conhecimentos elementares, não ultrapassando as séries iniciais. No Brasil, o conceito educação básica refere-se à educação infantil, mais o ensino fundamental e, inclusive, o ensino médio.

Produtiva com Equidade" (1990) e o de 1992, intitulado "Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade". Em linhas gerais, o primeiro documento alertava para as necessárias mudanças na educação demandadas pela reestruturação produtiva, ofertando os conhecimentos e as habilidades requeridas<sup>57</sup> pela transformação em curso. O segundo documento indicava que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimentos eram estratégias para a construção da moderna cidadania e a competitividade entre os países. A cidadania pretendida seria construída na escola, cujo acesso deveria ser universalizado para possibilitar a aquisição dos códigos da modernidade<sup>58</sup>.

Outro documento de realce produzido entre 1993 e 1996 é o relatório organizado por Jacques Delors, encomendado pela UNESCO e intitulado "Educação, um tesouro a descobrir". Neste, dentre outros atributos, a educação é tida como uma instância capaz de promover o desenvolvimento humano mais harmonioso e instrumento para fazer recuar a pobreza, disseminando valores como a tolerância, os direitos humanos e a compreensão mútua, além de apresentar as quatro aprendizagens para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos<sup>59</sup>. Finalizando a exposição dos documentos orientadores da reforma educacional, cita-se também o PROMEDLAC V, resultante da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, o qual considerou a educação estratégica para a superação da pobreza, elencando três objetivos fundamentais: a) superação

---

<sup>57</sup> Os conhecimentos requeridos eram: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades, como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (p. 63). Consultar SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. "O que você precisa saber sobre... política educacional". 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>58</sup> Os códigos da modernidade são definidos como um conjunto de conhecimentos e de destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. (p. 64). Consultar SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. "O que você precisa saber sobre... política educacional". 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>59</sup> Sobre o relatório organizado por Jacques Delors e as reformas educacionais da década de 1990, ler SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. "O que você precisa saber sobre... política educacional". 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica e c) melhoria da qualidade da educação.

Esses documentos, em consonância com o Banco Mundial, que tem na educação o motor para o desenvolvimento econômico e a contenção da pobreza, financiando projetos e elaborando diretrizes, a exemplo da busca por novas fontes de financiamento, sem dúvida, balizaram as reformas educacionais desencadeadas na década de 1990. Entretanto, essas reformas não se constituíram tão somente de recomendações internacionais, mas, também, de ações de âmbito nacional que vieram ao encontro delas, produzindo um consenso em torno da centralidade da educação básica.

Nogueira (2001) apresenta um panorama geral sobre esse tocante, partindo de medidas governamentais que antecederam a Conferência de Jomtien e de outras que, posteriormente, se entrelaçaram a ela e culminaram com a efetivação da universalização do ensino fundamental no ano de 2001. Segundo a autora,

O consenso em torno da Centralidade da Educação Básica não foi um projeto interventor, "maquiavélico" e unívoco do Banco Mundial para a sociedade e para a educação brasileira. Nos anos 80, ao mesmo tempo que se definia, se propunha e se financiava políticas econômicas, culturais e educacionais de forma insistente pelo Banco Mundial e outros Organismos Internacionais Multilaterais, se elaborava em nível nacional através de Governos Estaduais e Municipais, políticas educacionais que combatiam a evasão e a repetência. Num outro plano, emergiam também reivindicações com essa mesma temática de associações acadêmicas, de movimentos sindicais de todos os níveis de ensino, de estudantes e de movimentos populares que entendiam que a luta pela escola pública era a luta por melhores condições de vida para seus filhos. (NOGUEIRA, 2001, p. 21).

Nessa direção, salienta-se que, nas eleições de 1982 para governadores dos Estados, aqueles partidos que se opunham ao regime militar apresentaram plataformas de governo que traziam em seu bojo um caráter participativo e propostas para os setores sociais, como, por exemplo, a do PMDB do Paraná, que apregoava a garantia do acesso e da permanência das classes populares na escola, e o necessário enfrentamento da evasão e da repetência escolar. Conforme Nogueira (2001),

Os projetos que se tornaram programas e que, por sua vez, se efetivaram como políticas nesses governos de oposição ao regime

militar, ficaram conhecidos como "Ciclos Básicos de Alfabetização" que, num primeiro momento, significou apenas a aprovação automática dos alunos da rede pública da 1ª para a 2ª série do 1º grau. Essa estratégia pedagógica de "Reorganização da Escola Pública - 1983/1984" foi realizada de forma semelhante em São Paulo e em Minas Gerais. (NOGUEIRA, 2001, p. 28).

A Constituição Federal de 1988 também expressa parte dos anseios e das reivindicações dos movimentos organizados. No que tange à educação e a esta seção, que trata sobre a universalização do ensino fundamental<sup>60</sup>, destaca-se o artigo 206, incisos I e IV, que abordam a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a gratuidade do ensino público; o artigo 211, parágrafos 1º, que faz referência ao atendimento prioritário à escolaridade obrigatória; e o artigo 214, que diz respeito às ações do Poder Público para a consolidação da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino.

Destaca-se que o Brasil, antes da Declaração de Jomtien (1990), já havia desencadeado medidas legais e algumas ações pontuais nos governos de oposição à Ditadura Militar, que visavam o combate ao analfabetismo e à universalização do ensino fundamental. Jomtien veio reforçar a necessidade de se atacar essa problemática social, propor estratégias e, ao mesmo tempo, comprometer o país a esse compromisso internacional, tanto é que, em 1993, através da Carta "Compromisso Nacional de Educação para Todos", assinada por todas as entidades participantes em 14 de maio daquele ano, se torna público o chamado Plano Decenal de Educação para Todos. "Essa Carta sintetiza em sete pontos o compromisso do MEC com a erradicação do analfabetismo e com a universalização da Educação Básica, mas também assegura, já nesse momento histórico, uma

---

<sup>60</sup> Na redação da Constituição de 1988 não constava o termo ensino fundamental, todavia: no que diz respeito ao dever do Estado relativamente à erradicação do analfabetismo e à universalização da educação básica, entendida na Constituição como ensino fundamental por ser o nível obrigatório de escolaridade, assim se define na Constituição: artigo 211, § 1a: "A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. [...]" (p. 32). NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. "As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da Centralidade da Educação Básica". in: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. "Educação e Estado. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90". Londrina: Ed. UEL, 2001.

concepção de caráter flexível do compromisso do Estado para com a educação Básica". (NOGUEIRA, 2001, p. 36).

Nesse encadeamento cabe assinalar um outro documento internacional, que foi traduzido no Brasil e teve grande repercussão, inclusive vigor nas reformas, sendo ele a Declaração de Salamanca "Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial", resultante de assembleia organizada pelo governo de Salamanca, Espanha, com cooperação da UNESCO, entre 7 e 10 de junho de 1994, na qual se reafirmou o compromisso com a "Educação para Todos", de Jomtien, reconhecendo a necessidade e a urgência em providenciar educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais<sup>61</sup>.

Embora essa Declaração seja da área da educação especial, ela não se remeteu somente ao público foco dessa modalidade educacional, mas a todos os grupos marginalizados do acesso à escola, conforme se lê:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Essas diretrizes políticas e legais, articuladas à prioridade do MEC na primeira gestão do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso (em que a prioridade do MEC será o ensino fundamental, sob o direcionamento da LDB de 1996, que, no artigo 87, § 3º, inciso I, reza que todos os alunos de 7 anos devem estar matriculados no ensino fundamental), culminaram, no ano de 2001, com a divulgação do Censo de 2000, na informação de que o Brasil havia universalizado esse nível de ensino com o índice de ingresso de 96,3% das crianças em idade escolar. Essa notícia foi recebida com rejeição por parte dos educadores da esquerda, os quais argumentavam, em diversos instrumentos acadêmicos, que o governo neoliberal de FHC havia ressignificado uma de suas históricas bandeiras de

---

<sup>61</sup> O termo necessidades educacionais especiais (NEE) não se remete somente a pessoas com deficiência, mas há um público heterogêneo que pode apresentar dificuldades de aprendizagem ou, então, necessidades de adaptações no espaço físico e no material didático e pedagógico, de caráter transitório ou permanente, no decorrer de sua escolarização.

luta, pois a universalização concretizada não correspondia àquela idealizada pelos educadores. Ocorre, porém, que, de acordo com Nogueira e Borges (2004),

A re-significação de conceitos e categorias, imputadas aos (neo)liberais, que vem sendo reiteradamente denunciada por parte dos educadores que falam do local da esquerda, precisa ser cuidadosamente avaliada. Categorias como democracia, autonomia, descentralização, participação, cidadania e direitos sociais emergiram na passagem do século XVIII para o século XIX, mas foi ao longo do século XIX que se consolidaram como centrais no pensamento burguês. Na transição do feudalismo para o capitalismo, esses conceitos encarnaram o significado do processo revolucionário burguês e, posteriormente, considerando a necessidade histórica de a burguesia se conservar no poder para viabilizar a reprodução do capital, essas categorias e conceitos permaneceram no discurso ideológico dessa classe, orientando a luta por direitos, numa fase de contestação e aliança da classe proletária que nascia, e que fora aliada da burguesia na luta contra o Antigo Regime. (NOGUEIRA, BORGES, 2004, p. 3).

Em âmbito brasileiro, o que se quer demonstrar é que a bandeira da educação para todos, que resulta na universalização do ensino, também reivindicada pelos educadores da esquerda nos anos de 1980, já fazia parte da promessa liberal do movimento escolanovista da década de 1930, expresso nos princípios de educação pública, escola única, laicidade, co-educação, obrigatoriedade e gratuidade. No processo de correlação de interesses antagônicos, nos marcos da sociedade capitalista, a universalização possível, inegável e comprovada estatisticamente, foi a apresentada no censo escolar de 2001.

A universalização do ensino fundamental foi um dos resultados da reforma educacional da década de 1990, e, em seu âmago, como sumariamente aqui foi apresentado, o tema da escolarização de pessoas com deficiência fez-se presente. Nesse sentido, a próxima seção abordará esse debate, que não é originário desses anos, mas o antecede e muito, todavia, é no calor desse período que tal temática ganha novas dimensões e novos desdobramentos que merecem reflexões analíticas.

## 2.2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS MUDANÇAS TRANSCORRIDAS AO LONGO DAS DÉCADAS

Nesta seção se aborda a educação das pessoas com deficiência no Brasil. A ênfase estará direcionada para a década de 1990, por ser esse o período em que a temática da escolarização de pessoas com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino<sup>62</sup> adquire uma forte ênfase. Nessa perspectiva, faz-se necessário retomar, em linhas gerais, as práticas educacionais do modelo da institucionalização e o da integração, para se chegar ao que atualmente tem sido denominado de educação inclusiva, buscando assinalar as mudanças e a continuidade dessa política educacional ao longo do processo.

Na trajetória dessa elaboração histórica e teórica serão apresentadas as legislações de maior expressão que asseguram o direito à educação por parte das pessoas com deficiência, finalizando o capítulo com a exposição de alguns indicadores de matrículas que evidenciam o ingresso desse segmento social na rede regular de ensino no Brasil. A partir da organização desta seção será possível realizar a comparação no que tange à trajetória histórica, conceitual e legal na oferta da educação especial no Brasil e na Venezuela, explicitando suas semelhanças e contrastes em relação à educação de pessoas com deficiência em ambos países.

Esclarece-se que não é objetivo ater-se ao debate quanto à qualidade do ensino, pois as condições precárias da escola pública não atingem tão somente alunos com deficiência, mas todos os alunos que ingressam nessas instituições. Além disso, não é também parte do recorte desta dissertação pormenorizar a forma do ensino ministrado nos institutos para a educação de pessoas com deficiência.

Realizadas estas observações iniciais, assinala-se que, no documento intitulado "Projeto Escola Viva, garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola", publicado em 2000 pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura (SEESP/MEC), encontra-se sumariado o histórico da educação especial no Brasil. Neste, lê-se a informação de que, formalmente, a denominada institucionalização foi a primeira ação a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência. "Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com

---

<sup>62</sup> A análise não se restringirá a uma área específica da deficiência e, ao abordar a escolarização das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, não se aterá aos níveis de ensino, mas à educação básica como um todo.

deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões" (BRASIL, 2000, p. 13).

Apresentou-se essa citação pelo fato de que os institutos para a educação de pessoas com deficiência são heranças do modelo medieval de internamento, que segregava do convívio social os "desajustados sociais". Nessa direção, as primeiras instituições desse gênero foram criadas na Europa, na segunda metade do século XVIII, podendo-se citar o Instituto Nacional de Surdos Mudos e o Imperial Instituto dos Jovens Cegos, ambos em Paris. Embora portassem o timbre de *locus* para o processo ensino-aprendizagem, por décadas a instrução formal foi secundarizada, e as escolas/institutos tornaram-se uma espécie de asilo-oficina. Para exemplificar, Silveira Bueno (1993), tratando da situação de pessoas com deficiência visual, relata que, da primeira experiência educacional ministrada por Valentim Hauy em Paris no ano de 1784, de ensinar a leitura e a escrita a cegos pertencentes a famílias carentes, por meio de letras em relevo, em 1791 a já consolidada escola de Valentim passou a chamar-se Instituto para os Cegos de Nascimento, que, desde então, aceitava somente cegos que pudessem trabalhar. Segundo o autor, a prioridade do instituto desnudou-se em 1795, quando a denominação da instituição com fins educacionais passou a chamar-se Instituto dos Trabalhadores Cegos e, desse modo, "[... ] o atendimento institucional dos cegos, que se iniciou com proposta de educação sistemática, em apenas dez anos se transformou em escola industrial e asilo, expressão que nada mais é do que um eufemismo para encobrir a internação dos cegos que, em troca de moradia e alimentação, deveriam corresponder com trabalho obrigatório" (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 69).

Nesse contexto, é importante ressaltar que a criação dos institutos de educação para pessoas com deficiência visual e auditiva inseriu-se como parte das respostas da burguesia no que tange à democratização do ensino a toda população e, apesar de todos os limites da educação institucionalizada, por décadas foi a única oportunidade de escolarização a esses sujeitos (diga-se, de passagem, aos sujeitos pobres, uma vez que os pertencentes a famílias mais abastadas possuíam outros meios para ter acesso ao conhecimento). Nessa direção, novamente citando Silveira Bueno (1993):

A educação especial moderna, que nasceu dentro do movimento de democratização e universalização do ensino compreendido pela



burguesia contra os privilégios e regalias da nobreza, ao lado da extensão da escolaridade a crianças que, por características pessoais, não conseguiam usufruir de processos regulares de ensino, exerceu também o papel de segregadora daqueles que atrapalhavam ou, pelo menos, não se adequavam às exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola especial responde, no âmbito dos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, com relação à loucura e da prisão, com relação à delinqüência. Mas há uma característica que a distingue. Enquanto os hospícios e prisões surgiram como objetivo único de confinar aquela turba que atrapalhava o desenvolvimento industrial, tendo que esperar por mais de dois séculos para incorporarem a preocupação com a "reabilitação social", a escola especial, desde os seus primórdios, teve por finalidade o acesso ao conhecimento à parcela da população que possuía dificuldades evidentes, decorrentes de características próprias, geradas pela deficiência. Assim, ao lado da separação dos deficientes, a educação especial nasceu com caráter escolar que nunca se perdeu, mesmo quando sob circunstâncias e condições específicas, quer fosse na transformação da escola de Hauy em asilo para trabalhadores cegos, quer em relação às atuais oficinas pedagógicas, as quais, em grande parte, se constituem quase que somente em local de trabalho para deficientes não absorvidos pelo mercado de trabalho. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 137-138).

É nesse movimento que, em moldes semelhantes, no Brasil, a educação especial começou a configurar-se com a difusão dos institutos destinados ao atendimento de pessoas com deficiência, destacando-se aqui o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado no ano de 1854 (hoje, Instituto Benjamin Constant - IBC), seguido da criação do Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro.

Passado mais de um século, no Brasil, por volta de 1960 é que esse modelo filantrópico-assistencial pautado na institucionalização passou a ser contestado e visto como uma afronta aos direitos humanos, assim como a ser objeto de estudos e de publicações acadêmicas. Em sua maioria, apresentavam "[...] uma dura crítica a esse paradigma e sistema, baseando-se em dados que revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade". (BRASIL, 2000, p. 14).

Em meio ao debate que se instaurava, dois novos conceitos emergiram, sendo eles o da normalização e o da desinstitucionalização. A normalização partia do princípio de que, para introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, a pessoa necessitava adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível

mais próximo possível do normal. Assim, os serviços destinados a esse fim foram ofertados em escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Desse modo, "Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade". (BRASIL, 2000, p. 16)<sup>63</sup>.

O modelo da integração<sup>64</sup> que passou a nortear a educação especial brasileira, contrapondo-se à institucionalização, embora mais evoluído, em última instância também desaguava na segregação. Tomando como parâmetro a definição de integração disponibilizada no documento da SEESP/MEC (2000), nota-se que a responsabilidade pela adaptação e pela inserção social era atribuída ao indivíduo, sem que questões mais amplas, tais como as barreiras de ordem arquitetônica e barreiras atitudinais e outras formas de adaptações fossem pensadas no conjunto do processo de integração social. Desse modo, se, mesmo passando pelos serviços voltados à normalização, o indivíduo fosse julgado inapto, aqui em particular à educação, a plena integração escolar não se consolidaria e a formação educacional prosseguiria nos institutos, os quais resistiram à mudança conceitual, como nas escolas de educação especial Pestalozzi e APAEs, que se expandiam, assim como nas classes especiais, que também se proliferaram.

Sem negar a importância da educação especializada e do atendimento mais individualizado aos alunos que dele realmente necessitam, há que considerar

---

<sup>63</sup> Para ser fiel à citação extraída do documento da SEESP/MEC (2000), será mantido o termo paradigma, todavia, no transcorrer desse capítulo estará explícito que não houve ao longo das décadas uma ruptura paradigmática, posicionamento oposto às entrelinhas do mencionado documento.

<sup>64</sup> O conceito de integração surge nos Países Nórdicos como resultado dos questionamentos sobre as práticas sociais e escolares de segregação, bem como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual. Sobre esse conceito, consultar: IACONO, Jane Peruzo. "Possibilidades e limitações da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais". Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 1999. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. "Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira". 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. CARVALHO, Alfredo de Roberto. "Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica". 2008. Dissertação (mestrado em educação), PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, Universidade estadual do oeste do Paraná, Cascavel-PR.

também que nem toda pessoa que apresente certas limitações que destoem do padrão de normalidade estabelecido devam ser encaminhadas para a escolarização em espaço que não a escola regular, dado que pode possuir capacidade intelectual para aprender e se desenvolver como os demais alunos. Além disto, salienta-se que a condição de classe perpassou os encaminhamentos para a educação especial, pois a carência cultural foi interpretada, em algumas situações, como sinônimo de deficiência e de dificuldades de aprendizagem, com isso obliterando as diferenças sociais e legitimando a seletividade da sociedade capitalista, que, da mesma forma, está presente no interior da escola. Silveira Bueno (1993) assim demonstra:

Se as características peculiares das excepcionalidades devem ser consideradas no sentido do encaminhamento educacional dessas crianças, não é menos verdade de que a sua inserção em classes comuns não se faz somente tendo em vista esse parâmetro. As crianças com deficiências sensoriais severas oriundas de meio sócio-econômico-cultural elevado têm sido encaminhadas com sucesso para escolas regulares. Ao contrário, crianças das camadas populares, com o mesmo tipo de deficiência, são a população básica das classes especiais públicas e das instituições especializadas filantrópicas. Além disso, a ação da escola regular no Brasil e em nosso Estado tem se caracterizado pela expulsão daqueles que não se coadunam com suas expectativas, envolvendo não só os que têm desvios evidentes, como os que se situam em padrões muito próximos da normalidade e até os que se situam dentro da normalidade estabelecida pelo cientificismo neutro que permeia a educação especial e que recai, fundamentalmente, sobre as crianças oriundas das classes subalternas. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 127).

Ainda no que concerne ao conceito de integração, que pressupõe a adequação individual ao contexto social a partir da preparação ou da adaptação da pessoa com deficiência, segundo estudos de Jane Peruzo Iacono (1999), em âmbito escolar, a metáfora do sistema de cascatas auxilia para a explicação de como ocorre a inserção escolar desses sujeitos. A referida metáfora parte do princípio de *mainstreaming*, ou seja, corrente principal, cujo objetivo é:

[...] proporcionar ao aluno um ambiente o menos restritivo possível. O sentido de corrente principal é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica, ou seja, nele todos têm o direito de entrar e sair da corrente principal e transitar por ela, tanto subindo como descendo a cascata em função de suas necessidades específicas. O sistema de cascatas tem onze níveis, que vão desde a inserção do estudante na classe regular com material ou assistência

do professor, ao ensino a domicílio, em casos muito graves. (WERNECK apud IACONO, 1999, p. 24).

Como se depreende, o modelo da integração trazia a orientação para a inserção na escola regular, entretanto era uma inserção parcial e condicionada ao nível de adaptação do aluno. Essa foi a razão pela qual, já no final dos anos de 1980, o modelo da integração também enfrentou críticas, tendo em vista a insuficiência de seus resultados frente à avaliação de organismos internacionais, como a UNESCO, e também das próprias pessoas com deficiência, que, já organizadas em associações ou em outras instâncias de representatividade, reivindicavam a plena participação social e o acesso a todos os espaços da sociedade, dentre eles, a escola.

Sob o argumento de que "diferenças, na realidade, não se 'apagam', mas, sim, são administradas na convivência social" (BRASIL, 2000, p. 17), bem como partindo do princípio de que os serviços de apoio são indispensáveis, porém "[... ] não são as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça. Cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais" (BRASIL, 2000, p. 18). Eis um dos pilares onde se assentou o modelo educacional que, no transcorrer da década de 1990, recebeu a denominação de inclusiva, e passou a orientar a política de educação especial que principiava um período de intensos debates.

Antes de discorrer sobre a política de inclusão educacional de pessoas com deficiência, faz-se necessário assinalar alguns dispositivos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -- LDB (Lei Federal nº 4.024/1961), para, posteriormente, indicar as mudanças promovidas pela LDB em vigor (Lei Federal nº 9.394/1996), no que tange ao trato da educação especial, bem como, para ter elementos de comparação no capítulo III.

No decorrer desta seção, outras legislações serão apresentadas como expressão da configuração da educação especial brasileira e como resultado de embates políticos, todavia, não se tem a pretensão e a necessidade de trabalhar minuciosamente o conteúdo de seus artigos. Consciente quanto aos limites do direito burguês, no movimento contraditório, essa legislação pode ser tomada como

instrumento de reivindicação e de denúncia quanto aos limites da sociedade capitalista, ou nas palavras de Décio Saes (1998):

Para o proletariado, não pode haver nenhuma distinção radical entre ação legal e ação revolucionária. Nem toda, ou nem mesmo a maior parte da ação revolucionária do proletariado é legal; porém, toda ação legal deve ser, ao mesmo tempo, ação revolucionária. Através da ação legal-revolucionária, o proletariado simultaneamente invoca a proteção da legislação constitucional burguesa e denuncia a impossibilidade de seu cumprimento integral; a reivindicação do cumprimento da lei faz parte, portanto, da preparação das massas para a Revolução. (SAES, 1998, p. 171 - 172).

Sobre o aparato legal, tem-se a clareza de que, entre o ideal da letra da lei e a realidade social concreta, existe o tencionamento de classes, os resultados possíveis a serem alcançados e o desvelamento dos limites dessa sociedade desigual quando os direitos dos cidadãos não são colocados em prática. Desse modo, a assertiva de Saes (1998) reforça o posicionamento de que a ação política, não só das pessoas com deficiência, mas da classe trabalhadora, pode contribuir para elevar a consciência de classe e, inclusive, obter conquistas, pois, para controlar o conflito de interesses antagônicos, o Estado atende a determinadas demandas, que são insuficientes, todavia, importantes. Nessa medida, o conhecimento do arsenal legislativo brasileiro se faz necessário e relevante.

A partir desse entendimento, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 88 e 89 faz uma ligeira referência à educação das pessoas com deficiência, conforme se lê:

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Apesar da breve alusão à educação de pessoas com deficiência, considera-a significativa, na medida em que representou a primeira ação do Estado brasileiro em abarcar e contemplar, nas políticas educacionais, esse segmento social. Deve-se, todavia, observar que a educação especial na referida LDB se localizava como um subsistema, às margens do ensino regular, e não parte constitutiva como deveria ser; além da utilização do termo “excepcional”, que abrangeu todo o público da

educação especial, sendo que cada área tem suas necessidades e particularidades próprias.

Em 1971 entra em vigor a Lei Federal nº 5.692, que reformulou parte da LDB de 1961. Nessa nova lei, o artigo 9º, de forma mais específica, apresenta:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os super dotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação.

Já com avanços em relação à terminologia, infere-se que a concepção médico-terapêutica ainda se fazia presente ao falar de tratamento em lugar de educação. Um outro complicador foi ter inserido no artigo da educação especial alunos com distorção idade/série, em razão de que esse alunado necessariamente não possui deficiência ou distúrbios de comportamento, sendo o passo para sua rotulação muito pequeno. Também o inverso deve ser considerado, o fato de que nem toda a pessoa com deficiência possui um histórico de atraso escolar.

Após a aprovação dessa lei de 1971, desdobraram-se outras ações, destacando-se a formação de um grupo tarefa na área da educação especial por meio da Portaria de 25 de maio de 1972, grupo esse que elaborou o Projeto Prioritário n.º 35, que foi incluído junto ao Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Conforme informações de Rejane de Souza Fontes (2002), esse trabalho contou com a participação do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher, responsável pelo Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Fruto de diversas discussões, em 3 de julho de 1973, o então presidente Emílio Garrastazu Médici criou, pelo Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento educacional às pessoas com deficiência. O CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE) por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de dezembro de 1986, passando a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura, como órgão central de direção superior,

em Brasília, e, com a reorganização ministerial ocorrida em 1992<sup>65</sup>, é recriada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação, para pensar a política educacional para as pessoas com deficiência.

De acordo com a observação de Enio Rodrigues da Rosa (2004), passado mais de um século, é que a educação especial se institucionaliza como política de governo, estruturada em um órgão no Ministério da Educação, estando diretamente responsável pela coordenação e pela expansão da política educacional dos excepcionais em todo o território brasileiro. Essa afirmativa pode ser constatada no artigo 2º do regimento do órgão:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, par a os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (MAZZOTTA apud ROSA, 2004,p.74).

A criação desse órgão de Estado deveria impulsionar a integração<sup>66</sup> de alunos com deficiência no ensino regular<sup>67</sup>, porém, concretamente, o que ocorreu foi a dilatação das classes e escolas especiais, conforme se acompanha na citação a seguir:

[...] estes índices poderiam nos levar à falsa conclusão de que o crescimento de processos integrados de educação especial superou o de classes e escolas especiais. Não se pode esquecer, entretanto, que, enquanto o aumento de uma "classe comum" significa a inserção de um, ou no máximo, dois deficientes, a criação de uma classe especial, significa, em média, a absorção de dez deficientes e o surgimento de uma escola especial significa a de um número

---

<sup>65</sup> Sobre a reorganização ministerial da SESP, ler: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. "Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira". 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

<sup>66</sup> A forma como o conceito de integração está sendo apresentado nesta seção exprime a acepção corrente no país, no entanto, conforme Garcia (2004), a apreensão desse conceito ocorreu de forma heterogênea, indicando a existência de outras interpretações. Sobre o tocante, ler: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. "Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira". 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

<sup>67</sup> Para Mazzotta (apud SILVEIRA BUENO, 1993), referindo-se às classes especiais, integrar não se restringe em estar no mesmo espaço físico da escola, sem manter contato ou realizar atividades conjuntas com os alunos das classes regulares.

variável de classes especiais. Assim, podemos estimar que, se o aumento de classes comuns, de 1981 a 1987, possibilitou a integração no ensino regular de pouco mais de 300 (na média de 1 por classe) ou, no máximo, de 600 (na média de 2 por classe) excepcionais, a criação de mais 2.150 classes especiais em 1987, em relação a 1981, significou a absorção de mais de 20.000 crianças excepcionais por sistemas segregados de ensino. (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 118-119).

Sobre a conjuntura política, os anos de 1980 foram marcados por intensas manifestações de repúdio ao regime militar. Diferentes setores da sociedade lutavam por participação. As reivindicações das pessoas com deficiência se inseriam nessa conjuntura, questionando a tutela, requerendo acessibilidade, participação plena e igualdade<sup>68</sup>.

Em 1988, como resultado concreto das insatisfações de uma parte significativa da população e expressão da conquista de direitos sociais, é promulgada a Constituição Federativa da República Brasileira. Especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência, destaca-se o artigo 208, inciso III, que assegura "[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Sendo que, em 1989, é publicizada a Lei Federal nº 7.853, conhecida como Lei da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), coordenadoria essa que foi instituída pelo presidente da época, José Sarney, junto ao Gabinete Civil do Presidente da República. Em 29 de outubro de 1986, sob o Decreto Federal n.º 93.481, tendo como atributo o artigo 10, parágrafo único:

Ao órgão a que se refere este artigo caberá formular a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, seus planos, programas e projetos e cumprir as instruções superiores que lhes digam respeito, com a cooperação dos demais órgãos públicos.

Em relação à educação, no artigo 2º, parágrafo único, lê-se que o poder público deve viabilizar: "[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência

---

<sup>68</sup> O lema da participação plena e igualdade é uma reivindicação do início da década de 1980. Conforme Silva (1986, p. 330), em 16 de dezembro de 1976, a ONU aprova a Resolução nº 31/123, proclamando o ano de 1981 como o Ano Internacional para as Pessoas Deficientes (International Year for Disabled Persons)", cujo lema era "participação plena e igualdade". SILVA, Otto Marx. "A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje". São Paulo: CEDAS, 1986.



capazes de se integrarem no sistema regular de ensino". E, no artigo 8º, a criminalização com reclusão de 1 a 4 anos e multa a quem: "[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta" (BRASIL, 1989).

Esses dispositivos legais foram importantes no processo de inserção educacional de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, processo esse que sofreu impulso na década de 1990. Enquanto o conceito de integração se fazia presente na legislação, a contestação ao mesmo abria caminho para a difusão de um novo conceito que, a partir da década de 1990, povoaria os debates do campo educacional, sendo ele o da inclusão escolar.

Em produção da SEESP/MEC (2000) obteve-se a informação de que a ideia da inclusão contextualizou-se no bojo do que se denominou paradigma de suportes, que não se restringe à intervenção junto ao indivíduo, mas, também, na sociedade como um todo. Desse modo, ofertando diferentes tipos de recursos, a pessoa com deficiência teria condições de acessar os serviços disponibilizados a toda a comunidade, contrapondo-se ao paradigma de serviços<sup>69</sup>, que corresponde ao modelo da integração.

Nesse contexto, pensa-se ser importante realçar que a ação do Estado em tornar a inclusão uma política (aqui, em específico, inclusão educacional) também pode ser interpretada como mais uma demanda desse segmento social, de familiares e de outros profissionais, que foi contemplada, em parte, dada a distância entre o ideal e o real, nas políticas do Estado brasileiro, pois as reivindicações desses sujeitos que se opunham a concepção e práticas da integração convergiram com o princípio, ao menos formal, da adaptação dos espaços sociais e do pleno acesso a eles.

---

<sup>69</sup> O paradigma de serviços geralmente estava organizado em três etapas: a primeira, de avaliação, em que uma equipe de profissionais identificaria tudo o que, em sua opinião, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe passaria a oferecer (o que ocorreu com diferentes níveis de compromisso e qualidade, em diferentes locais e entidades) à pessoa com deficiência, atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; e a terceira, de encaminhamento (ou re-encaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. (BRASIL, 2000, p. 16-17). BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, Projeto Escola Viva, Visão Histórica, Brasília 2000.

Ainda sobre o conceito de inclusão escolar, sublinha-se que o conceito não é uma inovação da reforma educacional dos anos de 1990. Seu conteúdo, cunhado nessa década, é que se harmonizou à máxima liberal de educação para todos e a um dos interesses da reforma, isto é, à universalização do ensino fundamental, intento para o qual necessitava abranger grupos marginalizados do acesso à educação formal. Nesse ângulo, segundo Garcia (2004): "[... ] não podemos afirmar que a idéia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovadas do mundo globalizado" (GARCIA, 2004, p. 43).

Conforme pesquisa de Garcia (2004), o termo inclusão<sup>70</sup>, nos anos de 1960 já constava nos trabalhos do sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), ao discutir sobre o sistema social e sua estrutura, sendo ainda que é possível fazer aproximações entre o pensamento de Parsons, que, em uma perspectiva funcionalista, perpassa os conceitos de coesão, de motivação e de adaptação, com a difusão da política de inclusão educacional.

Nessa trajetória histórica, convém destacar que, em âmbito internacional, diversos documentos abordando o direito das pessoas com deficiência à educação foram publicizados. Vandiana Borba (2007)<sup>71</sup> apresenta uma síntese desses documentos, dentre os quais se extraiu a Declaração de Sunderberg (1981), que, no artigo 1º, já apregoava o exercício fundamental do pleno acesso à educação; o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência (1982), que proclamou o período de 1983 a 1992 como a década das pessoas com deficiência das Nações Unidas e, no artigo 64, reconhece o baixo acesso à escola por parte

---

<sup>70</sup> Para Talcott Parsons, a inclusão é uma das etapas que constituem a "estrutura do sistema social". Para aprofundar leituras sobre esse conceito em Parsons, bem como a articulação da concepção do autor sobre inclusão à política educacional de inclusão ler: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. "Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira". 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

<sup>71</sup> A síntese do conteúdo de alguns documentos internacionais está em: BORBA, Vandiana. "Políticas de inclusão para pessoas com deficiência: das recomendações dos organismos internacionais à legislação brasileira". In: "Políticas de inclusão educacional: limites e desafios em uma sociedade de classes". Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 2007.

desse segmento social; a Declaração de Manágua (1993), que afirma que todos os serviços públicos e privados devam ser acessíveis às pessoas com deficiência; a Declaração de Madri (2002), que, no artigo 7, enfatiza a necessidade de realizar a educação para todos, pois, segundo o documento, sua efetivação é o primeiro passo em direção a uma sociedade inclusiva; a Declaração da Década (2006-2016) das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência, que defende o direito de participar plenamente da vida econômica, social, cultural e política, dentre outros.

Esses documentos, prenhes de recomendações internacionais, embora, de um lado, possam fazer parte da base de argumentações no momento das reivindicações de direitos, por outro, é primordial não esquecer-se de seus limites em meio à sociedade de classes e, principalmente, de que a sua essência é a igualdade de oportunidade, dádiva do neoliberalismo, que culpabiliza os indivíduos pelo sucesso ou pelo fracasso na sociedade da competitividade sem tocar na questão fundamental que gera a marginalidade social: a não igualdade material entre os homens.

Desses escritos internacionais, resgata-se a Declaração de Salamanca (1994), já apresentada na primeira seção deste capítulo. Conforme já enunciado, esse documento se remeteu a um público bem heterogêneo que se encontrava fora da escola. Entretanto, há que se reconhecer que o grupo ao qual se atribuiu grande ênfase é o das pessoas com deficiência, podendo-se destacar algumas passagens do documento:

[...] dado que, no passado, só um grupo relativamente reduzido de crianças com deficiência teve acesso à educação, especialmente nas regiões do mundo em vias de desenvolvimento, existem milhões de adultos deficientes que carecem dos rudimentos duma educação básica. É preciso, portanto, uma concentração de esforços, através dos programas de educação de adultos, para alfabetizar e ensinar aritmética e as competências básicas às pessoas com deficiência (p. 13 - 14).

A política educativa, para todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro, ou seja, a escola que frequentaria se não tivesse uma deficiência. As exceções a essa norma deverão ser consideradas caso a caso, e apenas admitidas quando se conclua que

só uma escola ou estabelecimento especial pode responder às necessidades de determinada criança ( p. 17-18).

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância do recrutamento de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes (p. 27).

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que eles sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (p. 28).

As mulheres com deficiência sofrem de uma desvantagem dupla e, por isso, é preciso um esforço redobrado no que respeita à formação e à educação das que têm necessidades educativas especiais. Para além do acesso à escola, elas devem ter também acesso à informação e a uma orientação, tal como ao contacto com modelos que lhes permitam fazer escolhas realistas e se prepararem para o seu futuro papel como mulheres (p. 34).

Deve ser dada atenção especial à programação e ao desenvolvimento da educação de adultos e da educação permanente das pessoas com deficiência, as quais terão prioridade no acesso a esses programas. Devem ser elaborados também cursos especiais para satisfazer as necessidades dos diferentes grupos de adultos com deficiência (p. 35).

Uma grande porcentagem dos casos de deficiência é o resultado direto da falta de informação, da pobreza e dos baixos níveis de saúde. Considerando que, a nível mundial, a prevalência das deficiências está a aumentar, particularmente nos países em desenvolvimento, deve-se estabelecer uma ação concertada internacional, em colaboração estreita com os esforços nacionais, de modo a prevenir as causas das deficiências através da educação. Tal medida irá, por sua vez, limitar a incidência e a prevalência dessas deficiências conduzindo, conseqüentemente, a uma redução das solicitações que pesam sobre os limitados recursos humanos e financeiros de cada país (p. 46).

Sobre essas e outras passagens da Declaração de Salamanca, ressalta-se que: o realce atribuído à escolarização de pessoas com deficiência pode ter conduzido à interpretação de que a referida Declaração tratou especificamente da inclusão desses sujeitos, o que não corresponde à realidade. Outra questão está em torno da problematização que Silveira Bueno (2008) tece ao tratar da tradução do documento no Brasil, pois, segundo o autor, na versão original do espanhol consta o termo *integração*, sendo que, na primeira tradução para o português feita pela CORDE, existe a *fidedignidade*. Entretanto, na reedição do documento, que foi disponibilizado em versão eletrônica no *site* do mesmo órgão, consta o conceito de *inclusão* em lugar de *integração*, sendo este um dos fatores que podem ter influenciado para que a Declaração de Salamanca fosse tomada como marco no que tange à política de inclusão educacional.

A título de ilustração, ao longo da análise, o autor recorta alguns trechos da Declaração onde consta essa alteração, conforme pode ser observado em uma das citações aqui transcritas. Na tradução impressa publicada pela Corde em 1994 lê-se: "[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias". Já na versão eletrônica lê-se: "escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias". (SILVEIRA BUENO, 2008, p. 45)<sup>72</sup>.

A diferença na tradução do conteúdo da Declaração não é apenas uma questão técnica, mas, sim, conceitual. Deixa transparecer que a inclusão educacional é uma política inovadora, quando, na verdade, conforme já exposto, alunos com deficiência já estudavam em escolas regulares antes da década de 1990, em um número pequeno, todavia, incontestável. Outrossim, o conceito de inclusão escolar veiculado nessa tradução da Declaração de Salamanca serviu como motor de difusão do conceito, mobilizou debates, gerou pressões para que o Estado desse respostas e, de certa forma, impulsionou a matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, conforme os indicadores estatísticos apresentados mais à frente poderão demonstrar.

---

<sup>72</sup> Sobre a tradução da Declaração de Salamanca no Brasil, ler: BUENO, José Geraldo Silveira. "As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?". In: SILVEIRA BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). "Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise". Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

Ainda nessa direção, uma outra problematização apresentada por Garcia (2004) refere-se ao fato de que, no mesmo ano em que se divulgou a Declaração de Salamanca no Brasil, o MEC lança o documento Política Nacional de Educação Especial (1994), que "[...] mencionava a perspectiva da 'educação inclusiva', mas seu conceito orientador era a 'integração'" (GARCIA, 2004, p. 83), mostrando que, do ponto de vista dos serviços de atendimento especializado, concretamente, não houve mudanças significativas, como poderá ser percebido na LDB de 1996, apesar de que, a redação "preferencialmente na rede regular de ensino" possibilitou novos confrontos. Já na Resolução CNE/CEB 2/2001, ao entrar em cena, apresenta delineamentos um pouco distintos, ou seja, na perspectiva da inclusão escolar.

Nessa sequência, após oito anos de intensas discussões no Congresso Nacional, no ano de 1996 é sancionada a nova LDB (Lei Federal nº 9.394), na qual o capítulo V é destinado à educação especial. De modo mais estruturado, os artigos 58, 59 e 60 orientam a educação do alunado identificado como portador de necessidades especiais.

De seu conteúdo, destaca-se o artigo 58, que demonstra o avanço em relação à primeira LDB (de 1961), pois, na atual, a educação especial passou a ser uma modalidade educacional e não um subsistema às margens do ensino regular, bem como o parágrafo 2º, que evidencia a permanência do conceito de integração na lei e os espaços para a oferta do ensino, os quais são os mesmos constantes no documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, chamando-se a atenção para a falta de definição quanto ao termo necessidades especiais:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

Em 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, instituem-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Salienta-se que, como não é objetivo analisar o conteúdo da legislação, fica aqui apenas o

destaque de alguns elementos que expressam o direcionamento dessa modalidade educacional no país.

O teor da Resolução 2/2001 perpassa ligeiramente a formação e capacitação de professores e a necessidade quanto às adaptações no espaço físico, no material didático e pedagógico, no currículo e na avaliação, sendo que, no artigo 5º é definido o público que constitui os denominados alunos com necessidades educacionais especiais, terminologia diferente daquela empregada na LDB de 1996.

Ao longo dessa Resolução 2/2001 percebe-se a referência ao conceito de inclusão, todavia, ainda carecendo de uma melhor definição. Sobre isso, infere-se que a inclusão escolar é um processo em construção, tal como o parágrafo único do artigo 3º menciona. No artigo 7º designam-se as classes comuns do ensino regular como o espaço para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, e no artigo 8º se garante o serviço de apoio pedagógico especializado aos alunos inclusos nas classes comuns, fator fundamental nesse processo. Também, em casos específicos, o artigo 10 indica a frequência em escolas especiais e, extraordinariamente, a abertura ou a frequência em classes especiais nas escolas do ensino regular, conforme o conteúdo do artigo 9º. Sobre os artigos, pondera-se que essas delimitações começam a traçar um contorno diferente para a educação do alunado em questão, assinalando-se ainda a especificação de três outros tipos de atendimento especializado que, embora já existentes, não constavam no capítulo V da LDB, sendo eles o serviço de apoio pedagógico em sala de recursos no contraturno e o atendimento domiciliar ou em classes hospitalares.

A seguir, transcreve-se o artigo 3º da Resolução nº 2/2001, pois, nas próximas páginas, ele será retomado a fim de tecer algumas considerações em relação à Resolução nº 4, aprovada no ano de 2009:

Art. 3º Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº 17, datado de julho de 2001, fundamenta a Resolução nº 2. Sem delongas, sublinha-se o modo como dois documentos de grande repercussão internacional, aqui já enunciados, balizaram as políticas de educação especial em curso, conforme expõe um fragmento do referido Parecer:

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade [...]. (BRASIL, 2001, p. 8).

Rico em informações e elementos para reflexão, aqui a análise se restringe apenas ao conceito inclusão. O Parecer 17/2001 marca a divergência de princípios entre o conceito da integração e o da inclusão, ao defender que, em lugar de o aluno ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, é a escola que deve tomar como seu o desafio de ajustar-se para atender à diversidade dos alunos. Sobre o tocante, assevera-se que a escola, isoladamente, não pode tomar essa responsabilidade para si, carecendo do suporte do Estado, principalmente do investimento financeiro, de profissionais e do cumprimento do conteúdo legal, sem apelar para práticas, tais como do voluntariado e, sobretudo, que as insatisfações quanto às precariedades da escola pública não recaiam sobre o aluno com deficiência, que só está fazendo valer seu direito à educação.

Como se nota, é a partir do ano de 2001 que, legalmente, o conceito da inclusão toma forma. Sintetizando estudos de Garcia (2004), o Parecer 17, em três passagens de modo mais explícito, define o conceito de inclusão: na página 11, o emprego do termo educação para todos reforça valores igualitários; a redação do parágrafo constante na página 7 focaliza o acesso a "espaços comuns", ressaltando, de maneira positiva, "a diversidade e as diferenças individuais"; e na página 18 "novamente enfatiza valores como diversidade e diferença, mas agora focalizando os processos de mudança necessários ao sistema educacional numa perspectiva inclusiva" (GARCIA, 2004, p. 85).

Traçado esse panorama, assinala-se a existência de outras legislações<sup>73</sup> que, de modo geral, também tratam do direito à educação de pessoas com deficiência,

---

<sup>73</sup> Decreto nº 3.298/2004, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá



entretanto não serão aqui abordadas. Face, porém, à contextualização da educação especial, não se pode deixar de mencionar outras ações que foram dando os novos contornos dessa modalidade educacional no país.

Nesse aspecto, faz-se referência ao "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", que teve início no ano de 2003 tendo por objetivo contribuir na política de construção de escolas inclusivas em todo o país. Por meio desse programa, em parceria com os municípios, realiza-se a capacitação dos gestores e dos educadores da rede pública de ensino. Conforme documento da SEESP/MEC 2009: "[... ] atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-pólo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios" (BRASIL, 2009, p. 27).

Entendendo que a carga horária é insuficiente para a capacitação docente e não abarca todos os educadores, por outro lado, registra-se a relevância desse Programa, pois é uma iniciativa governamental de abrangência nacional e um espaço de discussão coletiva sobre o tema em questão. Como parte desse Programa Educação Inclusiva, consta também a implantação, em nível nacional, das salas de recursos multifuncionais<sup>74</sup>.

A partir do ano de 2005, visando disponibilizar e ampliar o atendimento educacional especializado, essas salas, com uma organização e programa distintos

---

outras providências. Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

<sup>74</sup> No portal do MEC obtém-se a informação quanto aos equipamentos e aos materiais que estruturam as salas de recursos multifuncionais: As salas tipo 1, voltadas ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. Já as salas tipo 2, específicas da área da deficiência visual, são constituídas dos recursos da sala tipo 1, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

das já existentes, começaram a ser estruturadas nas escolas estaduais e municipais, bem como os professores que nelas atuam receberam, ou estão recebendo, cursos de capacitação. Segundo informações disponíveis no portal do MEC sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais (2009, p. 1), "[...] de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total".

Outro documento do MEC de realce diz respeito ao "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" (PDE). Embora não seja específico da educação especial, em seu conteúdo identifica-se a defesa pela superação da oposição entre educação regular e educação especial, sendo que uma das diretrizes do Plano é o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que "[...] as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada" (BRASIL, 2007, p. 36). Nesse sentido, uma das ações é a formação continuada de professores, a implantação das salas de recursos multifuncionais, o acompanhamento e o monitoramento do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência na faixa etária até 18 anos, que recebem o benefício de prestação continuada, dentre outras voltadas a outros grupos minoritários.

Para a implementação do PDE, é aprovado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse Decreto, no artigo 1º, inciso IX, lê-se: "[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas".

Na defesa de que a lei pode ser tomada como instrumento de reivindicação e de acirramento das contradições, explicita-se a preocupação quanto ao teor do citado decreto, ao enfatizar o engajamento da sociedade nas questões

educacionais, pois se sabe que a solicitação do envolvimento das famílias, por exemplo, tem sido no sentido de as responsabilizarem por atributos que cabem ao Estado. Ainda nessa direção, destaca-se a veiculação de propagandas televisivas com o slogan "todos pela educação", as quais reforçam a máxima da educação como redentora dos problemas sociais.

Exposta a legislação e documentos de maior expressão, acredita-se ter delineado a trajetória da construção da educação especial como política educacional. Com as mudanças conceituais da institucionalização para o da integração, e desta para o da inclusão, que começa a clarear-se a partir da Resolução nº 2/2001, no que se refere aos índices de ingresso de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, quantitativamente ocorre um avanço significativo. Ainda sobre a mudança conceitual, é relevante salientar e novamente destacar que ela não transcorreu de forma linear, mas, sim, como resultado de diferentes mediações, e que, no Brasil, seja o modelo da institucionalização, ou o da integração, esses modelos não foram totalmente superados, pois práticas derivadas dessas concepções ainda perduram no país, podendo-se afirmar o não rompimento paradigmático.

Na sequência se descrevem alguns dados estatísticos concernentes à matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular. Utiliza-se o termo descrever porque é dessa forma, descritiva, que os dados estatísticos serão apresentados, por razões de acessibilidade a pessoas com deficiência visual que possam vir a ler o conteúdo desta dissertação por meio do programa operacional DOSVOX<sup>75</sup>, bem como pela necessidade de utilização dessa formatação por parte da própria autora do trabalho. Os mesmos dados também estarão disponíveis na forma de tabela para leitores que prefiram essa organização para análise dos dados estatísticos.

A pesquisa exigiu coletar os índices de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, abrangendo a educação básica, a partir do ano de 1994, ano de publicização da Declaração de Salamanca. Entretanto, conforme contato com a responsável pela coordenação geral de sistema integrado

---

<sup>75</sup> Software adaptado com sintetizador de voz que possibilita à pessoa com deficiência visual o acesso à informática.

de informações educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP/MEC), o Censo escolar de 1994 e 1995 não coletou dados referentes à matrícula desse alunado.

Em relação ao ano de 1996, no *site* do MEC/INEP se encontram disponíveis alguns dados sobre o público-alvo dessa pesquisa. Já em 1997, segundo informações via *e-mail* do órgão coletor dos indicadores de matrículas, nesse ano, em caráter excepcional, o censo escolar foi um censo resumido e muitas variáveis não foram coletadas, dentre elas as relativas a matrículas de pessoas com deficiência.

A partir do ano de 1998, analisando os dados estatísticos disponibilizados, percebeu-se uma melhor organização do próprio censo escolar, apesar de algumas informações não estarem disponíveis na internet, como os dados concernentes ao apoio pedagógico especializado relativo aos anos 2007 e 2008, obtendo acesso a eles por intermédio de contato com a coordenação geral de Informações e Indicadores Educacionais (INEP)<sup>76</sup>. Sendo que, referente ao ano 2009, esse dado não foi disponibilizado.

A forma de exposição dos dados será do total geral de matrículas<sup>77</sup> no país, sem especificar as unidades da Federação e os níveis de ensino<sup>78</sup>, detalhando somente a quantidade em escolas públicas e particulares, a fim de visualizar a incumbência do Estado pela educação dessa demanda.

Adianta-se também que os dados estatísticos aqui expostos não serão comparados com o índice de acesso à educação regular por parte das pessoas com deficiência na Venezuela, pois o país não conta com dados desse gênero sistematizados, o que inviabiliza a comparação de caráter quantitativo, possuindo, sim, indicadores quanto ao ingresso em escolas especiais, que serão apresentados no capítulo III. Assim, a exposição desses dados numéricos justifica-se pelo

---

<sup>76</sup> Os meios de contato com o INEP foram: *site*; <<http://www.inep.gov.br>>;- fone (61) 2022-3537; *e-mail* para a solicitação de pedidos: <[dis@inep.gov.br](mailto:dis@inep.gov.br)>; <[jackeline.ribeiro@inep.gov.br](mailto:jackeline.ribeiro@inep.gov.br)>.

<sup>77</sup> A estatística das matrículas abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio, além das matrículas na educação profissional e educação de jovens e adultos.

<sup>78</sup> Uma análise criteriosa sobre o índice de ingresso de pessoas com deficiência em classes comuns da rede regular de ensino, nos diferentes níveis, pode ser lida em CARVALHO, José Roberto. "Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96: a questão do acesso à educação básica". 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

interesse do estudo e pelas alterações ocorridas nessa área, podendo-se considerar os indicadores estatísticos como um dos resultados da mudança conceitual da integração para o da inclusão, além de serem fontes valiosas de análise dessa realidade escolar. Nessa perspectiva:

TABELA DE MATRICULAS DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

ANO	TOTAL MATRICULAS	APOIO ESPECIALIZADO	REDE FEDERAL	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL
1996	26171		870	10888	3746
1997					
1998	43923	18488	26	23352	18462
1999	63345	24655	8	31792	27592
2000	81695	30334	84	38958	37581
2001	81344	37679	81	35700	40765
2002	110704	49512	16	43525	61089
2003	145141	83766	88	54793	82305
2004	195370	99178		186547 em escolas públicas	
2005	262243	114834		249177 em escolas públicas	
2006	325136	136431		308805 em escolas públicas	
2007	306136	109665	202	103804	181917
2008	375775	152847	311	126522	225805
2009	386334			não disponível INEP MEC	

\* Ano 1996 - 26.171 matrículas. Destas, 870 na rede federal, 10.888 na rede estadual, 3.746 na municipal e 10.667 na particular.

Dados sobre o apoio pedagógico especializado não coletados.

Matrículas em classes e escolas especiais: 201.14278<sup>79</sup>.

\* Ano 1997 - Dados não coletados.

Matrículas em classes e escolas especiais: 334.507.

\* Ano 1998 - 43.923 matrículas. Destas, 26 na rede federal, 23.352 na estadual, 18.462 na municipal e 2.083 na particular.

Desse total de matrículas, 18.488 alunos receberam apoio pedagógico especializado<sup>80</sup>.

Matrículas em classes e escolas especiais: 293.403.

\* Ano 1999 - 63.345 matrículas. Destas, 8 na rede federal, 31.792 na estadual, 27.592 na municipal e 3.953 na particular.

Desse total de matrículas, 24.665 alunos receberam apoio pedagógico especializado<sup>81</sup>.

Matrículas em classes e escolas especiais: 311.354.

\* Ano 2000 - 81.695 matrículas. Destas, 84 na rede federal, 38.958 na rede estadual, 37.581 na municipal e 5.072 na particular.

Desse total de matrículas, 30.334 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 300.520.

---

<sup>79</sup> Os dados estão disponíveis em: <[http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/1996/tabela\\_9.htm](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/1996/tabela_9.htm)> e <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>.

<sup>80</sup> Padronizou-se a terminologia apoio pedagógico especializado, porém, em algumas tabelas disponíveis no *site* do MEC/INEP consta a denominação apoio pedagógico ofertado em sala de recursos.

<sup>81</sup> Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>>.

\* Ano 2001 - 81.344 matrículas. Destas, 81 na rede federal, 35.700 na estadual, 40.765 na municipal e 4.798 na privada.

Desse total de matrículas, 37.679 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 323.399.

\* Ano 2002 - 110.704 matrículas. Destas, 16 na rede federal, 43.525 na estadual, 61.089 na municipal e 6.074 na rede privada.

Desse total de matrículas, 49.512 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 337.897.

\* Ano 2003 - 145.141 matrículas. Destas, 88 na rede federal, 54.793 na estadual, 82.305 na municipal e 7.955 na rede privada.

Desse total de matrículas, 83.766 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 358.898.

\* Ano 2004 - 195.370 matrículas, sendo 186.547 em escolas públicas e 8.823 em escolas privadas<sup>82</sup>.

Desse total de matrículas, 99.178 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 371.383.

---

<sup>82</sup> Foram utilizadas duas fontes: a tabela intitulada "Evolução da Educação Especial no Brasil 2006" em anexo e os dados do *site*: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE\\_1999.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/1999/basica/SINOPSE_1999.pdf)>. Também na tabela utilizada ("Evolução da Educação Especial no Brasil 2006") não consta a divisão por dependências administrativas.

\* Ano 2005 - 262.243 matrículas, sendo 249.177 em escolas públicas e 13.066 em escolas privadas.

Desse total de matrículas, 114.834 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 378.074.

\* Ano 2006 - 325.136 matrículas, sendo 308.805 em escolas públicas e 16.331 em escolas privadas.

Desse total de matrículas, 136.431 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 375.488.

\* Ano 2007 - 306.136 matrículas. Destas, 202 na rede federal, 103.804 na estadual, 181.917 na municipal e 20.213 na privada.

Desse total de matrículas, 109.665 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 348.470.

\* Ano 2008 - 375.775 matrículas. Destas, 311 na rede federal, 126.522 na estadual, 225.805 na municipal e 23.137 na privada.

Desse total de matrículas, 152.847 alunos receberam apoio pedagógico especializado.

Matrículas em classes e escolas especiais: 319.924.

\* Ano 2009 - 386.334 matrículas (unidades administrativas não disponíveis).

(Dados referente ao apoio pedagógico especializado não disponibilizado pelo INEP/MEC).



## Matrículas em classes e escolas especiais: 262.702

Em relação aos números, pondera-se que os indicadores estatísticos do ano de 1996 foram aqui expostos por estarem disponíveis no *site* do MEC/INEP, no entanto apresentam uma discrepância considerável (níveis de ensino) em relação ao ano 1998, período no qual o Censo Escolar passou a fazer uma sistematização detalhada da situação escolar das pessoas com deficiência, conforme tabela anexa. Também o indicador de matrículas em escolas ou classes especiais do ano de 1997 apresenta um índice elevado em relação ao ano de 1996 e um decréscimo em relação a 1998. Quanto a essas questões, infere-se a probabilidade da estruturação do próprio censo escolar, pois é a partir do ano de 1998 que se percebe uma melhor organização na coleta das informações concernentes à matrícula de alunos com deficiência.

Ao tomar como parâmetro o total geral de matrículas do ano 1996, em 1998 houve um aumento considerável de matrículas em classes comuns do ensino regular, tendência essa que se manteve em alta nos anos de 1999 e de 2000, registrando uma pequena queda em 2001. Também, a partir desse ano, a rede municipal de ensino passou a concentrar a maior quantidade de matrículas até o ano 2008.

Em 2002, o número de matrículas volta a crescer, havendo, em 2005, um indicador expressivo de matrículas, podendo ser resultado das políticas desencadeadas a partir de 2003 pelo "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade". Já no ano 2007 se registrou uma queda nas matrículas, recuperando-se significativamente em 2008, ano da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto à rede federal, houve frequentes oscilações, mantendo tendência crescente a partir de 2006, destacando-se o aumento expressivo das matrículas em escolas particulares comparando 1998 a 2008.

Ao comparar a matrícula de 1998 a 2009, em termos de porcentagem, houve uma ampliação de 779% das matrículas na rede regular de ensino, porém, como se constatou, o apoio pedagógico especializado não acompanhou a tendência crescente das matrículas. Apesar de ter aumentado 726% em comparação a

1998/2008, ainda há muito o que se avançar, pois mais de 59% dos alunos da educação especial no ano 2008 matriculados na rede regular não contavam com o atendimento especializado, fator que pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Já as matrículas em classes e escolas especiais, partindo da tabela-sinopse em anexo, intitulada "Evolução da Educação Especial no Brasil 1998 - 2006", entre o ano 1998 e 1999 percebe-se uma elevação nas matrículas, registrando-se uma pequena queda em 2000 e nova tendência de aumento entre 2001 a 2005, revelando que o aumento das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares não incidiu na "perda" de alunos, mas, sim, evidenciou que essa realmente era uma demanda desassistida, seja da escola regular, seja nas escolas ou classes especiais. Salienta-se que a queda na matrícula das escolas especializadas foi se tornando perceptível a partir de 2007. É importante realçar que o acréscimo nas matrículas do ano 2009 em relação a 2008 é pequeno frente à redução do número de alunos em escolas especiais e do contingente populacional que, conforme citação abaixo, ainda se encontra às margens da escolarização formal.

Os dados estatísticos comprovam a ampliação do acesso à escola, sobretudo à escola pública, que deve ser mantida pelo Estado, avanço gigantesco ao relembrar-se que, desde décadas, a educação desse segmento esteve a cargo da filantropia.

É salutar assinalar que, segundo o IBGE (2000), a população constituída por pessoas com alguma deficiência corresponde a 14,5%. De acordo com a análise de José Roberto Carvalho (2008),

[...] de uma população total de cerca de 169.872.856 (IBGE, 2000), em torno de 56.000.000 de pessoas estão na escola em seus mais diversos níveis. Desse total populacional, o quantitativo de pessoas com deficiência alcança o significativo número de 24.600.256 (IBGE, 2000), o qual, para acompanhar a média nacional de atendimento educacional formal, o atendimento da demanda das pessoas com deficiência teria que registrar nos atuais censos escolares algo em torno de 8.000.000 de matrículas de crianças e jovens. (CARVALHO, 2008, p. 99).

Confrontando o cálculo do autor<sup>83</sup> com o quantitativo de matrículas nas escolas regulares e em classes e escolas especiais do ano 2009 (número imenso em termos comparativos), tem-se o total de 649.036<sup>84</sup>, o que demonstra a grande demanda ainda reprimida e o quanto ainda se necessita avançar. Cabe destacar que, em comparação ao ano 2008, houve uma queda do total geral de matrículas, pois nesse ano se somava um total de 695.699, portanto, uma diferença de 7,18%.

Feitas essas considerações, em direção ao encerramento do capítulo, resgata-se a menção anterior a respeito da nova "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", publicada em janeiro de 2008. Essa política está em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 13, homologado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 23 de setembro de 2009, que trata das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>85</sup> matriculados em classes regulares e no atendimento educacional especializado (AEE)<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup> A título de cautela, no que concerne ao índice de 24.600.256 pessoas com deficiência, este é resultado da coleta do IBGE que totalizou 14,5% da população brasileira. A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta o indicador de que 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência. Desses números, o que se pode questionar é quais os critérios utilizados para fazer essa qualificação. Quanto ao total sombrio de pessoas com deficiência excluídas do acesso à educação, por mais que possa reduzir-se um pouco, não ofusca o quadro deprimente e a real situação desses sujeitos.

<sup>84</sup> Não é possível afirmar que as matrículas sejam exclusivamente de pessoas com deficiência, embora nos títulos das tabelas conste essa referência. Por exemplo, em 2009 abrangeu-se pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, apesar de que esse grupo é a minoria nas escolas da rede regular de ensino.

<sup>85</sup> Conforme o artigo 4 da Resolução nº 4/2009, considere-se público-alvo do atendimento educacional especializado:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

<sup>86</sup> De acordo com o documento "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

O referido Parecer regulamenta o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos Estados, Distrito Federal e Municípios para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado. Também é esse Parecer nº 13 que fundamenta a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica -- Modalidade Educação Especial.

Ainda recente, o teor da nova política da educação especial tem provocado intensos debates e reações acadêmicas e políticas das mais diversas, sendo que, estando em fase de desdobramentos e de tentativas de implantação, é um objeto difícil para sobre ele se fazer afirmações categóricas ou confirmações analíticas. Desse modo, sem a pretensão de aprofundar a discussão, na sequência, em linhas gerais, serão esboçados alguns elementos dos documentos/leis acima mencionados que dão sustentação à política da SEESP/MEC de 2008, buscando articulá-los à conclusão do capítulo.

Evidencia-se que os sistemas educacionais, os serviços de atendimento especializado, bem como os recursos financeiros da educação especial passaram a ser orientados pela recente política da SEESP/MEC. A principal diretriz que marca a diferença em relação às diretrizes da Resolução 2/2001 refere-se à matrícula de todas as pessoas com deficiência, independente do grau de seu comprometimento, nas escolas da rede regular de ensino a partir do ano de 2010.

Com esse encaminhamento, o atendimento educacional especializado (AEE) será ofertado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino em período contrário à escolarização, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais da escola que o aluno frequenta ou, na ausência desta, em outra escola que conte com o serviço, ou, ainda, nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação, conforme consta do artigo 5º da Resolução 4/2009.

Conforme a orientação da SEESP/MEC, as escolas especiais passariam por uma redefinição no que tange ao trabalho desenvolvido, constituindo-se em centros de atendimento educacional especializado. Nessa interpretação, a educação

---

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

especial ou, melhor, o AEE ofertado em salas de recursos multifuncionais ou nos centros especializados não possui caráter substitutivo, assinalando outra diferença em relação à Resolução 2/2001, conforme o artigo 3º, antes apresentado. Na nova diretriz, o AEE passa a complementar ou a suplementar o ensino ministrado em escolas da rede regular de ensino a alunos com deficiência, a alunos com transtornos globais do desenvolvimento e àqueles com altas habilidades/superdotação.

Essas diretrizes instigam os debates e mobilizam principalmente as escolas especiais de todo o Brasil, como as APAEs, que recorrem à imprensa e aos partidos políticos a fim de tratar do risco da sua extinção. Em resposta a esse movimento, em 5 de agosto de 2009, o MEC divulgou uma nota técnica sobre o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, no qual consta:

O desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo é reafirmado por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela ONU/2006, com status de emenda constitucional, nos termos do parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição Federal. De acordo a Convenção, os Estados Partes, assumem o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e, para a realização desse direito, dentre outros, que: "As pessoas com deficiência possam ter acesso a um ensino primário e inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem" (art. 24). [...] o Parecer não trata da extinção de escolas especializadas, mas da matrícula dos alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, possibilitando a oferta deste atendimento nas salas de recursos multifuncionais e nos centros especializados públicos ou privados sem fins lucrativos, cujo projeto pedagógico contemple esta finalidade. (BRASIL, 2009).

Outro elemento da nova política diz respeito ao financiamento da União ao AEE, assunto que está expresso no Decreto Federal nº 6.571/2008. O repasse de verba através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) será contado em duplicidade desde que o aluno público da educação especial esteja matriculado na escola regular e com matrícula também no atendimento educacional especializado (salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado), conforme assegura os artigos 1º e 8º da Resolução 4/2009.

Para concretizar esse repasse de verba do FUNDEB, o artigo 6 do Decreto 6.571/2008 alterou a redação do artigo 9º do Decreto N° 6.253/2007, que dispõe sobre o FUNDEB:

Art. 9º Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

O mesmo decreto regulamentou também o parágrafo único do artigo 60 da LDB de 1996: "O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo".

Como se nota, a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe mudanças radicais. Permeada por dúvidas e por indefinições, e estando imersa na correlação de forças da sociedade, questiona-se: -- Até que ponto as escolas da rede regular de ensino darão conta de atender às necessidades de todo o alunado da educação especial indistintamente?

Sem filiar-se àqueles que defendem a inclusão condicional, ou seja, desde que a escola esteja preparada, entende-se que as providências só serão tomadas quando o aluno concreto estiver nesse espaço, pois, diante de tantas precariedades e urgências da escola pública, nenhuma providência será tomada sem que haja necessidade.

Por outro lado, entende-se também que algumas pessoas com deficiência possuem um grau de comprometimento tão severo que carecem do atendimento mais individualizado, e partindo do pressuposto de que a escola deve ser o espaço do conhecimento sistematizado e não somente um local para a convivência social, há que se refletir quanto à proposta de inclusão radical.

Não só refletir sobre o contexto da escola regular, mas, também, refletir sobre a própria organização das escolas especiais, que, como já exposto em outro momento, mantêm, entre seu alunado, pessoas que possuem condições para acompanhar o ensino ministrado na escola comum, mas que dela foram excluídos por não se enquadrarem no perfil do aluno ideal.

Devem-se recuperar ainda os índices estatísticos apresentados anteriormente que se referem ao apoio especializado, assunto em relação ao qual o país deixa a desejar. Com a proposta de matrícula no ensino regular e também no atendimento educacional especializado, essa imensa lacuna seria quantitativamente superada. Assim, esse seria um dos objetivos subjacentes à nova política do MEC/SEESP? Enfim, são questionamentos a que não se pretende responder nos marcos desta dissertação. Deve-se, todavia, estar atento para seus desdobramentos.

Tendo, pois, discorrido sobre a educação especial brasileira, sua trajetória e mudanças conceituais, bem como tendo abordado as principais legislações que asseguram o direito à educação por parte desse segmento social, pondera-se que a educação de pessoas com deficiência esteve no bojo das reformas educacionais da década de 1990 e, embora o Brasil tenha atingido uma das metas da reforma, que foi a universalização do ensino fundamental, o que é um marco importante na história do país, milhares de trabalhadores e de pessoas com deficiência que a essa classe pertencem continuam alheias ao acesso à escola, seja ela regular ou especial.

Neste capítulo foram demonstrados diversos avanços dessa modalidade educacional, porém ainda há que se ampliar em muito as conquistas, fazendo-o por meio da luta cotidiana dos movimentos em defesa do acesso à escola aos trabalhadores, sejam com deficiência ou não. Dando sequência à pesquisa, no próximo capítulo se aborda a educação especial na Venezuela e se desenvolve a comparação das semelhanças e dos contrastes, tomando como parâmetro de análise a trajetória histórica, a base legal e conceitual de ambos países.

### **CAPÍTULO III**

#### **EDUCAÇÃO ESPECIAL VENEZUELANA: DA ANÁLISE HISTÓRICA, LEGISLATIVA E CONCEITUAL AO EXERCÍCIO DO ESTUDO COMPARADO**

Após ter discorrido, no capítulo II, sobre o desenvolvimento da educação especial brasileira e sua construção enquanto política de Estado, no presente capítulo desenvolve-se o mesmo percurso em relação a essa modalidade educacional em âmbito venezuelano, fazendo a comparação dos aspectos históricos, conceituais e legislativos, a fim de evidenciar os contrastes e as semelhanças no que tange à escolarização de pessoas com deficiência situada em contextos sociais peculiares, conforme já exposto no capítulo I.

Antes de iniciar o desenvolvimento de parte da temática neste capítulo, da mesma forma que se procedeu no capítulo anterior, principia-se por discorrer sobre alguns elementos da reforma educacional iniciada na década de 1980, dado que a política educacional não está descolada das relações sociais vigentes, e as reformas neoliberais que incidiram diretamente sobre essa base, como explicitado na seção 1.3 do capítulo I, intitulada "A configuração do neoliberalismo na Venezuela", de forma mediada, produziu efeitos na condução da educação escolar da população venezuelana, seja ela com ou sem deficiência.

Ressalta-se, novamente, que a comparação se restringe à política de educação especial, assim, não é objetivo comparar dados referentes à reforma educacional dos países em questão. Como essas reformas não transcorreram de forma homogênea, diferentemente do Brasil, na Venezuela, a análise não estará orientada pela questão da centralidade da universalização do ensino fundamental, mas a outros dados que nos documentos estudados estiveram em destaque, como, por exemplo, a descentralização<sup>87</sup> e a expansão do ensino privado.

Esclarece-se que, por estar abordando um campo distinto, procurar-se-á, ao longo da seção, expor como a educação venezuelana está estruturada desde os anos de 1980, pois a partir do ano de 1999 esse setor das políticas sociais passa por alterações em sua forma de organização. Realizado esse percurso, na sequência do trabalho se localiza o processo de educação das pessoas com deficiência nesse panorama geral.

---

<sup>87</sup> A temática da descentralização será discutida de modo geral, sem entrar em questões tais como autonomia, currículo e participação. Para aprofundar leituras sobre os temas ler: CASANOVA, Ramón(ed.). "La reforma educativa. Estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa" (Caracas: Cendes, 1999). SHIROMA, Eneida Oto. "Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação". In: "Democracia e políticas sociais na América Latina". São Paulo: Xamã, 2009.



### 3.1 A REFORMA EDUCACIONAL VENEZUELANA DOS ANOS DE 1980/1990 E O DESMANTELAMENTO DO ENSINO PÚBLICO

Como já mencionado anteriormente, as reformas neoliberais não se desenvolveram de forma linear produzindo resultados idênticos nos diferentes países da América Latina. Dessa política, um dos aspectos em comum nas reformas educacionais dos países periféricos foi a presença das recomendações de organismos internacionais, expressas em diferentes documentos, como se pode constatar no fragmento do documento do Ministério da Educação da Venezuela datado de 1997 intitulado "Visão Retrospectiva":

[...] han planteado alternativas de solución en organismos internacionales a través de declaraciones, tales como: Educación para Todos, Carta de Tailandia, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, donde se formulen proyectos relacionados con la Escuela Básica, erradicación del analfabetismo, mejorar la calidad de la educación e incorporación masiva de toda la población al proceso productivo como meta para el año 2000. En este sentido Venezuela ha asumido compromisos con estos organismos, que han tenido repercusión en las políticas educativas. (VENEZUELA, 1997, p. 13).

Marcela Gajardo (2000), fazendo o balanço de uma década das reformas educacionais na América Latina, destaca algumas diretrizes presentes nas reformas de quase todos os países latino-americanos, sendo elas a qualidade, a eficiência e a equidade<sup>88</sup>. A mesma autora diz ainda:

Os países da região estão integrando-se gradualmente a uma nova ordem econômica mundial baseada em um modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica. Em matéria de política, a reinstalação de governos democráticos impôs a redefinição das funções do Estado, abrindo caminho à aplicação de estilos descentralizados de gestão, ao consenso em torno dos esforços sociais e à promoção de uma maior participação de outros atores nos esforços pelo desenvolvimento nacional. Afirma-se hoje que este novo cenário implica necessariamente a geração de capacidades e

---

<sup>88</sup> Para os organismos internacionais, interpretam-se esses conceitos como: qualidade (melhores resultados em termos de aprendizado escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais); eficiência (melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras) e equidade (participação e atenção prioritária aos grupos excluídos). GAJARDO, Marcela. "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década". Santiago de Chile, Preal, n°15, 1999.

competências indispensáveis à competitividade internacional, o aumento do potencial científico-tecnológico da região, bem como o desenvolvimento de estratégias que propiciem a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e à equidade. (GAJARDO, 2000, p. 2).

As palavras da autora acima demonstram, mais uma vez, a ênfase posta no papel da educação como motor de desenvolvimento social e seus vínculos com a macroeconomia, encontrando consonância nas recomendações do documento econômico da CEPAL "Transformação Produtiva com Equidade (1990)" e "Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992)", bem como o relatório da UNESCO conhecido como "Relatório Jacques Delors" (1993-1996). Entretanto, da citação acima se realça o tema da descentralização, uma vez que, nas bibliografias estudadas, no que concerne à reforma educacional venezuelana, esse elemento esteve em evidência.

Sobre a descentralização, Esther Gamus (1999) enfatiza que,

[...] cualquier experiencia de descentralización educativa que se aborde está lejos de ser un proceso aislado que responda única y exclusivamente a necesidades o demandas urgentes o ineludibles de una realidad nacional específica, sino que forma parte de un movimiento mundial de reformas emprendidas con mayor aliento en las dos últimas décadas como mecanismo estratégico para conjugar la crisis económica y fortalecer la legitimidad del sistema político en el ámbito capitalista y en cuya difusión han jugado un papel esencial los principales organismos multinacionales de Cooperación y Desarrollo. (GAMUS, 1999, p. 31).

A descentralização da educação, enquanto um dos pilares da reforma dos anos de 1990, não esteve à parte da conjuntura econômica e política vivenciada pelo país. Dessa forma, contextualiza-se, sumariamente, a origem e o papel da descentralização educacional e seus vínculos com a crise econômica expressa pela dívida externa venezuelana do início da década de 1980, a qual possibilitou o avanço das reformas neoliberais, que, dentre outros resultados, reduziu o tamanho e funções desse Estado sob o argumento de torná-lo mais eficiente, transferindo, ou descentralizando, atribuições do governo central para outras instâncias, e restringindo gastos sociais, implicando diretamente a precarização da manutenção da escola pública.

Casanova (2008) assevera que, nos anos de 1950 até o início dos anos de 1970, a Venezuela viveu um período de expansão fácil da educação, resultado dos altos lucros da extração petroleira que reverteu em investimentos sociais, como foi o caso da educação pública. Essa expansão não se deu fortuitamente, mas colocou-se como necessidade decorrente do processo de urbanização e formação da grande massa de trabalhadores rurais e imigrantes que povoavam as cidades. Todavia, "[...] a finales de la década de los setenta con la crisis de la deuda, las reiteradas recesiones económicas y las nuevas políticas de desarrollo con la adopción del programa del Consenso de Washington, serán sobre todo los años ochenta y noventa los de la pérdida del impulso original, intelectual y político del esfuerzo educativo [...]" (CASANOVA, 2008, p. 14).

No auge das reformas neoliberais dos anos de 1990, registrou-se o crescimento demográfico e a incapacidade do Estado em incorporar à escola uma maciça parte da população em idade escolar, devido aos problemas de ordem de infraestrutura e à disparidade na distribuição dos serviços educacionais públicos, gerando com isso a desigualdade educativa. Esse cenário foi agravado com a dilatação da rede de ensino privado, instituições das quais algumas eram subsidiadas pelo Estado, que se autoproclamava "mínimo".

Novamente Casanova (2008), problematiza que

[...] la expansión de los servicios de la enseñanza básica para cumplir con las decisiones de la obligatoriedad al mismo tiempo que con la dinámica demográfica que implicaba nuevas infraestructuras, equipamientos y trabajadores educativos, estará supeditada a la idea de que tal expansión era posible simplemente introduciendo cambios administrativos en la gestión de los servicios, invocando para ello estrategias de descentralización. En los hechos, lo que ocurrirá con estas estrategias será una transferencia de costos y responsabilidades a administraciones locales, a proveedores de un mercado escolar y a las familias mismas, generándose lógicas múltiples de fragmentación de la organización escolar. (CASANOVA, 2008, p. 15).

A prática da cobrança da taxa de matrículas em escolas públicas e a consolidação dos serviços educacionais privados excluíram das instituições escolares milhares de venezuelanos, que, cada vez mais empobrecidos com a implementação dos pacotes de ajuste estrutural de 1989 e 1996, não tinham condições de custear o acesso à educação e nela permanecer.

Em relação aos pontos da agenda reformista educacional, Casanova (2005, p. 5), destaca "[... ] la retracción política y presupuestaria federal, el ideal de la cultura empresarial en la administración pública y la gestión privada de las escuelas". A reforma de cunho economicista pôs em primeiro plano o controle dos gastos públicos e a sua minimização, deixando a cargo da sociedade a captação de outras fontes financeiras, o que levou à deterioração das escolas públicas e, por outro lado, corroborou para fortalecer o novo mercado, ou seja, a rede privada de ensino, dando destaque para aquelas de caráter confessional, que, segundo Rubén Reinoso Ratjes (2009, p. 33 - 34), "[... ] intenta jugar un rol de sustituto dei Estado en matéria educativa. [... ] la iglesia se convirtió en una entusiasta defensora de la descentralización como un mecanismo para capturar aparato escolar venezolano y defender los intereses de la elite venezolana".

Sobre esse quadro de desmantelamento do ensino público, Casanova (2005) insiste que:

[...] cuando la desinversión es prolongada, como en el caso venezolano, como se sabe produce danos irreversibles en las cohortes que la viven, pues la no reposición de equipamientos, el deterioro de infraestructuras, por ejemplo, hacen muy deficitarias sus escolaridades, o, sencillamente, provocan retrocesos en la cobertura. (CASANOVA, 2005, p. 6).

Ainda no que se refere à diretriz descentralizadora da gestão do setor educacional, Elena Estaba (1999) localiza-a no Plano de Ação de 1995 do Ministério da Educação, tendo por objetivo a melhoria da eficiência da gestão escolar, visando à modernização e à transição de um sistema burocrático a um sistema flexível e eficiente. Entretanto, face ao panorama apresentado, pondera-se que a meta da reforma educacional dos anos de 1990 não foi alcançada. Ao contrário, os problemas educacionais se intensificaram, pois, como assevera Shiroma (2009):

[...] a apologia em prol da descentralização difundida pelas agências multilaterais que orientaram as reformas da década de 1990, ressaltam os aspectos da eficiência administrativa e da qualidade, mas ocultam os aspectos políticos de controle e de racionalização. Como argumentamos, a descentralização tem-se constituído em alternativa para diminuir os gastos públicos, compartilhando o financiamento da educação com as escolas e a sociedade civil, em especial via ações de responsabilidade social. (SHIROMA, 2009, p. 188).

Na tentativa de promover mudanças nesse cenário, Ratjes (2009) assinala que o presidente Hugo Chávez tem desenvolvido ações com o objetivo de resgatar o caráter público da educação, ampliando a cobertura educacional e incorporando os excluídos do acesso a esse bem social. Assim, para que se possa delinear a atual política educacional, antes se faz necessário registrar como os níveis da educação venezuelana se estruturaram a partir da Lei Orgânica de Educação (LOE) de 1980, a fim de perceber as novas medidas.

O artigo 16 da LOE de 1980 define como níveis de ensino "[... ] la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional y la educación superior"<sup>89</sup>. As modalidades são "[...] la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar". (VENEZUELA, 1980).

Em 1999, com a promulgação da Resolução n° 179, de 15 de setembro, são instituídas, com caráter experimental, as "Escolas Bolivarianas"<sup>90</sup>. Essas escolas se constituíram em um sistema experimental de ensino que vigorou paralelamente à educação convencional regida pela LOE de 1980, pois, segundo o presidente Hugo

---

<sup>89</sup> Na estrutura da LOE de 1980, o calendário letivo era de 180 dias, com carga horária de cinco horas diárias. Conforme o documento: Venezuela "Principios e objetivos Gerais da educação", disponível no site Compiled by UNESCO-IBE (<http://www.ibe.unesco.org/>). La educación preescolar es la fase previa al nivel de educación básica y constituye el primer nivel obligatorio del sistema educativo. Comprende la fase maternal (niños de 0 a 3 años) y la preescolar obligatoria (niños de 3 a 6 años). La educación básica/primaria es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo. Comprende tres ciclos con duración de tres años de escolaridad cada uno y se cursa preferiblemente a partir de los 6 años de edad. La educación media diversificada y profesional/secundaria es el tercer nivel del sistema educativo y se cursa en edades comprendidas entre 14 y 16 años. El régimen de estudio en educación media diversificada está estructurado por tres especialidades: humanidades, ciencias, y arte, cada una de las cuales tiene una duración de dos años de estudio. El alumno, una vez aprobadas las asignaturas correspondientes, obtendrá el título de bachiller en la especialidad que haya cursado y La educación media profesional contempla, por su parte, cuatro especialidades: industrial, agropecuaria, comercio y servicios administrativos, promoción y servicio para la salud, cada una de las cuales tienen una duración de tres años de estudio. Los alumnos que aprueben las asignaturas correspondientes a la especialidad, en su respectiva mención, reciben el título de técnico medio. La educación superior comprende la formación profesional y de postgrado.

<sup>90</sup> Segundo o documento do Ministério da Educação e Desporto, intitulado ESCUELAS BOLIVARIANAS - Avance cualitativo del proyecto: La referencia al Libertador Simón Bolívar tiene un profundo valor para los venezolanos. Sus ideas y acciones constituyen una referencia ineludible de nuestra nacionalidad. Resaltar lo bolivariano nos dirige a lo mejor de nuestras tradiciones y a los fundadores de la Nación. Toda esta situación reivindica nuestras potencialidades y fortalezas como país y como pueblo. En consecuencia, ello nos abre posibilidades para contextualizarlo y resignificarlo en nuestra realidad de hoy. No se trata, tampoco, de vivir del pasado sino de reconocernos en nuestro acervo, para asumir las responsabilidades que hoy corresponden y afrontar nuestros retos actuales. (VENEZUELA, 2006, p. 12).

Chávez, com a refundação da República, necessitava-se de um novo republicano e o estabelecimento de uma nova escola, não excludente, que contribuísse para o fortalecimento da identidade nacional e para o desenvolvimento endógeno do país.

De período integral, com um calendário letivo de 192 dias, nos materiais estudados encontrou-se algumas ações que são parte do funcionamento dessas escolas, tais como a cedência do material didático aos alunos, a não cobrança da taxa de matrícula, e a oferta do atendimento médico-odontológico. A estrutura das escolas bolivarianas constituiu-se por:

Simoncito (educación inicial al niño y la niña en dos períodos, maternal de cero a tres años y el segundo, al niño y niña de cuatro a seis años aproximadamente), Escuela Bolivariana (educación al niño y niña entre seis o siete años y los once o doce años aproximadamente), Liceo Bolivariano (educación a adolescentes y jóvenes entre doce o trece años y los diecisiete o dieciocho años aproximadamente), Escuela Técnica Robinsoniana (educación media profesional al (la) joven) y Universidad Bolivariana (educación profesional al (la) joven), cumpliendo con el precepto constitucional de educación integral y de calidad para todos (as). La escala temporal de los niveles por períodos de vida estará determinada por las diferencias individuales y especificidades geohistóricas del desarrollo humano. (VENEZUELA, 2004, p. 30)<sup>91</sup>.

Esclarece-se que, nessa organização do ensino, o Projeto Simoncito corresponde à educação maternal e pré-escolar; as Escolas Bolivarianas do 1º ao 6º grau correspondem à II etapa da educação básica; o Liceo em seus dois níveis: o primeiro do 1º ao 3º ano, corresponde ao 7º, 8º e 9º ano da III etapa da educação básica convencional. O segundo nível de ensino do Liceo Bolivariano, do 4º ao 5º ano, corresponde ao 1º e 2º ano da educação média diversificada convencional.

Sobre o exposto, salienta-se que não é objetivo deste capítulo discutir detalhadamente o sistema nacional de educação bolivariana. Esta seção restringe-se à apresentação desse sistema a fim de proporcionar o entendimento de como a educação desse país está estruturada, para, posteriormente, desenvolver a análise

---

<sup>91</sup> Para aprofundar leituras sobre o sistema nacional de educação bolivariana, ler: VILLETTI, Débora; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. PROYECTO SIMONCITO, ESCUELA BOLIVARIANA E LICEO BOLIVARIANO: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS AVANÇOS NOS 10 ANOS DO GOVERNO BOLIVARIANO DA VENEZUELA. In: 4º Seminário Estado e Políticas Sociais, 2009, Cascavel. CASANOVA, Ramón; Caraballo, Darwin; Rama, Verônica Carrodeguas. Escuela y cultura democrática. Centro de Estudios del Desarrollo " Universidad Central de Venezuela". 2009. ESCUELAS BOLIVARIANAS - Avance cualitativo del proyecto. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de educación y Deportes. Caracas, 2006.

e a comparação de uma das modalidades educacionais, que é a educação especial. Esse percurso é relevante, haja vista a aprovação da nova Lei Orgânica de Educação no ano de 2009, a qual é a concretização do processo de construção de um sistema educacional iniciado ainda no ano de 1999.

Outra ação do Estado voltada ao atendimento de jovens e adultos que se encontravam fora da idade escolar regular, por terem interrompido os estudos em decorrência das condições materiais de existência, ou então, que sequer iniciaram o processo de escolarização, foi o desenvolvimento das missões educativas inclusivas, as quais também fazem parte do sistema nacional de educação bolivariana. Segundo conteúdo do documento do Ministério da Educação e Desporto (MED), intitulado "LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA: POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES "CUMPLIENDO LAS METAS DEL MILENIO":

El sistema educativo por sí mismo y aún perfeccionándolo, no sería suficiente para lograr una educación para todos, por cuanto la deuda social histórica es muy grande y son muchos los excluidos de nuestro sistema que sin duda deben ser atendidos. Es así como surge el desarrollo de un conjunto de estrategias no convencionales para facilitar la incorporación de estos venezolanos a la educación, estas son las misiones : Robinson I, alfabetización; Misión Robinson II, prosecución al sexto grado; Misión Ribas, para culminar el bachillerato y Misión Sucre, con miras a municipalizar la educación superior. (VENEZUELA, 2004, p. 23).

A Missão Robinson I<sup>92</sup> teve início em 1 de julho de 2003. Aplicando o método cubano de alfabetização "Eu sim posso", com o uso de vídeos, cartilhas e com o auxílio de facilitadores, denominação corrente no país, após um ano e meio, resultou na alfabetização de um milhão e quinhentos mil venezuelanos, levando a UNESCO, em outubro de 2005, a declarar que o país "era um território livre de analfabetismo".

---

<sup>92</sup> Sobre as Missões Educativas, ler: Rizzotto, Maria Lucia Frizon; Nogueira, Francis Mary Guimarães. A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO VENEZUELANO INSCRITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1999 E O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS MISSÕES ROBINSON, RIBAS E SUCRE. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3783-Int.pdf>. Valentini, Simone; Nogueira, Francis Mary Guimarães. A IMPLEMENTAÇÃO DA MISSÃO SUCRE E SEUS AVANÇOS NO GOVERNO VENEZUELANO DE HUGO CHÁVEZ (2004-2009) In: 4º Seminário Estado e Políticas Sociais, 2009, Cascavel. VILLETTI, Débora; Januário, Jaqueline dos Santos, Nogueira, Francis Mary Guimarães. O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DA VENEZUELA In: 4º Seminário Estado e Políticas Sociais, 2009, Cascavel. Rizzotto, Maria Lucia Frizon; Nogueira, Francis Mary Guimarães. POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DO PROJETO REVOLUCIONÁRIO BOLIVARIANO DA VENEZUELA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS. Revista Perspectiva UFSC. 2010 (aceito para publicação).

A Missão Robinson II<sup>93</sup> teve início em outubro de 2003, a fim de possibilitar a sequência aos estudos para os concluintes da Missão Robinson I, e para outros jovens e adultos que eram alfabetizados, mas que estavam à margem do ensino tradicional. O método utilizado denominou-se "Eu sim posso seguir", baseando-se nos mesmos recursos de apoio da Missão Robinson I.

A Missão Ribas, criada em novembro de 2003, "[...] atenderá a los patriotas que no pudieron culminar sus estudios a nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional" (VENEZUELA, 2004), sendo também a continuidade da escolarização para os concluintes da Missão Robinson II. Conforme Valentini e Nogueira (2009), essa missão é:

[...] implementada também por métodos de educação presencial, cuja estratégia pedagógica é a distância, pois, em sala de aula, os alunos assistem aos vídeos e acompanham o conteúdo em cartilhas e/ou cadernos de exercícios da disciplina estudada, sempre acompanhados de facilitadores. Após dois anos, os alunos desta Missão recebem o título correspondente ao bachiller da LOE de 1980 (que, na formação em âmbito brasileiro, corresponde ao ensino médio). Nessa Missão há também a possibilidade de continuidade dos estudos através de uma formação especializada técnica, com duração de três anos, voltada para a formação em técnico em refinación de petróleo, mantenimiento mecánico, electroinstrumentación, soldadura, operación de crudo, gas y perforación" (VALENTINI, NOGUEIRA, 2009, p. 4).

A última Missão, denominada Sucre, coloca-se como possibilidade para a futura universalização do ensino superior. Criada em julho de 2004, simultaneamente à abertura da Universidade Bolivariana da Venezuela (UBV), a qual elabora os programas a serem cursados pelos estudantes da Missão Sucre, programas esses que vêm ao encontro das necessidades e das carências da localidade, a UBV é que certifica os concluintes dessa Missão. Novamente citando Valentini e Nogueira (2009),

---

<sup>93</sup> Segundo sistematização de Rizzotto, Maria Lucia Frizon; Nogueira, Francis Mary Guimarães (2006), no que se refere à origem da denominação das missões educativas: A denominação Robinson é uma homenagem a Simón Rodrigues, mestre de Simón Bolívar. Os alunos matriculados na missão Robinson são chamados de "Patriotas". Ribas foi um militar que participou das lutas pela libertação da Venezuela e venceu uma batalha importante para o processo de emancipação do país, por isso os alunos que integram a missão Ribas são chamados de "vencedores". Sucre é um herói da independência da Venezuela e os alunos que estudam nessa missão são chamados de "triunfadores", tanto pelo significado do triunfo na luta pela libertação como, agora, pelo fato de os alunos conseguirem atingir o terceiro nível de formação educacional. Site: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3783--Int.pdf>>.



[...] utilizando a estratégia de materiais e vídeos onde o aluno é acompanhado por um professor assessor, concluindo sua formação em nível superior após dois anos de participação no programa/curso. Para sua execução estão sendo criadas, em todo território nacional, as chamadas aldeias universitárias. Essas Aldeias são espaços de inclusão (espaços como igrejas, escolas, espaços da comunidade, também são utilizados para a formação dessas aldeias) onde se gera um processo de formação e transformação em correspondência com o perfil do novo profissional que se deseja formar, comprometido com o projeto Bolivariano na construção do socialismo do século XXI. Nas aldeias existe uma estrutura organizativa e um sistema de trabalho que garante o processo de formação, criação intelectual e a vinculação com a comunidade, buscando a inserção do futuro profissional, que está se formando na Missão, no campo de trabalho da comunidade na qual pertence. Por isso há sempre a preocupação em se criar os cursos em cada comunidade conforme suas necessidades, onde o recém-formado possa atender às demandas locais. (VALENTINI, NOGUEIRA, 2009, p. 5).

Por fim, destaca-se a promulgação, em agosto de 2009, da nova Lei Orgânica de Educação<sup>94</sup>. Essa lei transformou o sistema nacional de educação bolivariana, até então experimental, em oficial e geral, e sobrepôs-se legalmente à estrutura de ensino da antiga LOE de 1980.

A LOE 2009 está em consonância com os princípios constitucionais do protagonismo social, conforme seu artigo 18. Destaca-se também que, ao eliminar a cátedra de formação religiosa das escolas do país, gerou a reação virulenta da Igreja, despertando outras manifestações que expressam a correlação de forças contrárias, como a campanha anti-Chávez coordenada pela classe dominante do país, chamada "tire as mãos de meu filho". Entretanto, do conteúdo da lei, parece ser os valores e princípios do artigo 3º a expressão o maior da mudança e motivo de diferentes resistências, conforme se lê:

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la

---

<sup>94</sup> Conforme dados obtidos no Boletim Informativo do Jornal Brasil de Fato, de 26/8/2009, com o título "Venezuela e a nova Lei orgânica de Educação", o conteúdo da nova LOE vinha sendo debatido desde 2001, data em que o projeto de lei foi apresentado na Assembleia Nacional.

lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribena. Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe. (VENEZUELA, 2009).

No que concerne à nova estrutura do ensino, padronizou-se a terminologia constante no artigo 25:

Artículo 25. El Sistema Educativo está organizado en: 1. El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente. 2. El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios. (VENEZUELA, 2009)<sup>95</sup>.

Em relação às modalidades de ensino, o artigo 26 define:

La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la bilingüe, y otras que sean determinada por reglamento o por ley. (VENEZUELA, 2009).

Apresentada a forma como o sistema educacional venezuelano se estruturou e as atuais alterações, deve-se questionar o fato de que, desde a institucionalização das Escolas Bolivarianas em 1999, o ensino esteve regido pelos quatro pilares da educação do relatório da UNESCO (1996), sendo eles o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

---

<sup>95</sup> A partir da LOE 2009 serão elaboradas outras leis especiais para regulamentar aspectos concernentes aos níveis e modalidades de ensino, tais como: a duração, requisitos, certificados y títulos.

Essa orientação já se fazia presente na Constituição Bolivariana de 1999, no corpo do artigo 103, que trata sobre a educação, como lê-se: "[...] el Estado realizará una inversión prioritária, de conformidad com las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas". Esses pilares também estão presentes na LOE 2009, no artigo 6º, item 3, tópico "d".

Quanto a essa vinculação da lei e da prática pedagógica da educação bolivariana em relação ao arcabouço teórico e metodológico de Delors, há que questionar e indicar a contradição entre a orientação liberal/construtivista desse Relatório e a presença e aprofundamento político das mudanças na sociedade venezuelana.

Não causa surpresa a incorporação dos quatro pilares da educação, pois eles são parte dos documentos orientadores das reformas educacionais da década de 1990 e mesmo antes do ano de 1999 já se faziam presentes na fundamentação teórica dos documentos educacionais, conforme se identificou no documento do Ministério da Educação de 1997, intitulado "Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales: Programa de Integración Social": Desde una orientación constructivista, el desarrollo se produce por un proceso que toma en cuenta la experiencia que el individuo obtienen de las acciones que el mismo ejerce sobre los objetos naturales. (VENEZUELA, 1997, p. 18).

A concepção liberal das quatro aprendizagens ainda não está superada e, a nosso ver, a construção de um novo ser social requer tal rompimento. Desse modo, nossa crítica se fundamenta em Newton Duarte (2001), ao asseverar:

[...] o lema "aprender a aprender" desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista. (DUARTE, 2001, p. 56).

Por outro lado, de acordo com a orientação teórico-metodológica desta dissertação, os processos históricos não se realizam tal qual em todas as sociedades. Em meio às contradições de muitas situações concretas, resultado da polarização política que a Venezuela vive, seria preciso analisar determinados

aspectos da realidade concreta do país venezuelano, antes de enquadrá-los nas críticas incisivas e relevantes que muitos intelectuais brasileiros fazem sobre a penetração dessa orientação pedagógica no Brasil. Esse panorama educacional está em processo e pode ter muitos desdobramentos, podendo gerar resultados específicos dependendo da correlação de forças que se faz presente na vida social da Venezuela. O fato de a educação desse país estar permeada pelos princípios do citado Relatório Jacques Delors não desautoriza a necessidade dos estudos do que vem ocorrendo no campo educacional. Pelo contrário, essa contradição instiga o interesse à investigação do novo, ainda marcado pelo velho, que só a história futura explicitará quais serão os resultados dessa orientação teórica, e, portanto, não cabe ao recorte desta pesquisa fazer qualquer alusão analítica a essas questões, pois o resultado desse processo só a história como movimento concreto da ação dos homens e das classes responderá.

O percurso traçado nesta seção partiu da reflexão quanto às reformas educacionais dos anos de 1980/1990, com destaque para a descentralização e a privatização do ensino público venezuelano, medidas essas que são partes constitutivas das reformas econômicas e políticas pelas quais passou essa sociedade. O desmantelamento do ensino público tem sido gradativamente recuperado, e as políticas dessa área que estão sendo implementadas pelo atual presidente visam à inclusão educacional de toda a população excluída do acesso a esse bem social.

### 3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL VENEZUELANA: CONTRASTES E SEMELHANÇAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Após ter apresentado dados a respeito da reforma educacional venezuelana nos anos de 1980 e 1990, que teve como um de seus resultados o desmantelamento do ensino público, a forma como a educação em geral está estruturada nesse país e as ações do Estado na direção de resgatar o caráter público e republicano da educação, na presente seção apresentar-se-á o percurso histórico da educação especial nesse país.

O elemento primordial da seção é o desenvolvimento do objetivo central deste trabalho dissertativo, que é a comparação no que diz respeito à política de educação especial no Brasil e na Venezuela, tomando como parâmetro a trajetória histórica, conceitual e legal em ambos os países.

Na medida em que se expõem as bases histórica, conceitual e legal que evidenciam como a educação especial venezuelana se foi construindo como uma política de Estado, paralelamente a essas reflexões se fazem relações com a política de educação especial brasileira, uma vez que, a partir da leitura do capítulo II, é possível identificar e analisar as particularidades dessa modalidade educacional na Venezuela e, ao mesmo tempo, no Brasil. Para realizar essa comparação, foi tomada a orientação de Bloch (1998), já apresentada na introdução desta dissertação, e aqui retomada a fim de nortear a sistematização da seção, de que comparar é:

[...] escolher, em um ou vários meios sociais diferentes, dois ou vários fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar certas analogias entre si, descrever as curvas da sua evolução, encontrar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. São, portanto, necessárias duas condições para que haja, historicamente falando, comparação: uma certa semelhança entre os factos observados "o que é evidente" e uma certa dissemelhança entre os meios onde tiveram lugar. (BLOCH, 1998, p. 120-121).

Nessa perspectiva, definido o objeto da comparação, que é a política de educação especial, mais especificamente a trajetória histórica, conceitual e legal do Brasil e da Venezuela, cujo objetivo em comum dessa política é a educação de pessoas com deficiência, situadas em realidades históricas distintas, conforme conteúdo do capítulo I, ao longo dessa seção buscar-se-á explicitar sua evolução histórica, os contrastes, as semelhanças e explicar alguns elementos que decorrem deste estudo comparado.

A partir do percurso da exposição do conteúdo desta seção, destaca-se que, segundo documentos do Ministério da Educação venezuelano, mais especificamente da Direção de Educação Especial, intitulado "Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales" (1997)<sup>96</sup>,

---

<sup>96</sup> Os documentos de conceitualização da área da educação especial do Ministério da Educação foram obtidos por meio de contato via *e-mail* com a Direção Geral de Educação Especial do Ministério do Poder Popular para a Educação: <educacionespecial@me.gob.ve>. Registra-se a

historicamente, desde meados do século XIX, na Venezuela, da mesma forma que em outros países, a tendência da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais foi de caridade e de proteção, segregando-as da família e da comunidade, impedindo-as de se desenvolverem pessoal/socialmente como como seres humanos (VENEZUELA, 1997, p. 3).

No início do século XX passou a haver uma preocupação maior em relação às pessoas com deficiência, porém foi uma preocupação na perspectiva de que elas eram portadoras de defeitos que deveriam ser corrigidos, e não percebidas enquanto sujeitos com características particulares, possuidoras de certas limitações, mas também com potencialidades. Assevera-se que, da mesma forma como no Brasil, por décadas, o Estado não assumiu o atendimento das necessidades desses sujeitos, de modo semelhante, na Venezuela as primeiras instituições criadas no século XX para atendimento de pessoas com deficiência eram de caráter privado, permeadas pela concepção filantrópica/assistencial.

Na contextualização histórica do documento de "Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental" (1997), está explícita a desresponsabilização do Estado: "[...] en 1.948, la Ley Orgánica de Educación faculta al Ministerio de Educación para crear, organizar y administrar establecimientos de Educación Especial" (VENEZUELA, 1997, p. 17).

Nesse mesmo documento consta o dado de que no Código de Instrução Pública datado de 1912 constavam inseridos termos como "[... ] ciegos, mudos, sordos y anormales; y en 1.915 se plantea la necesidad de que esta población asista a escuelas especiales" (VENEZUELA, 1997, p. 23). Embora houvesse a indicação da escolarização de pessoas com deficiência, como se assinalou acima, a manutenção do serviço educacional não estava a cargo do Estado.

Passadas duas décadas desse marco legal, é que se inicia a abertura de instituições voltadas ao atendimento desse segmento social. Por iniciativa privada, no ano de 1935, em "[... ] respuesta a motivaciones personales de un grupo de padres y amigos de personas con problemas de audición y visión, surge así la

---

dificuldade, ao longo da pesquisa, quanto ao acesso a bibliografias sobre a educação de pessoas com deficiência na Venezuela. O recurso utilizado foi a busca por materiais nos sites: <[www.conapdis.gob.ve](http://www.conapdis.gob.ve)>, <[www.pasoapaso.com.ve/legal](http://www.pasoapaso.com.ve/legal)>, <[www.me.gov.ve/](http://www.me.gov.ve/)>, <[www.aporrea.org/educacion/](http://www.aporrea.org/educacion/)>.

Asociación Venezolana de Ciegos (1935) y el Instituto Venezolano de Ciegos y Sordomudos (1936)" (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA INTEGRAL EN EL AREA DE DEFICIENCIAS AUDITIVAS, 1997, p. 6). Essas instituições difundiram-se pelo país da mesma forma como ocorrera no Brasil e, sobre isso, Silveira Bueno (1993), referindo-se à área da deficiência visual, relata: "[...] foram criados os Institutos de Cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), São Rafael (Taubaté/SP, 1940), Santa Luzia (Porto Alegre/RS, 1941), do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), do Brasil Central (Uberaba/MG, 1948) e de Lins (SP, 1948)". (SILVEIRA BUENO, 1993, p. 90).

No decorrer das análises documentais, chamou a atenção o evento denominado "Primeira Convenção Nacional do Magistério Venezuelano", realizada no ano de 1936, uma vez que os diversos textos da área da educação especial fazem menção a essa Convenção, argumentando que a Política de Integração para pessoas com deficiência tem como um de seus fundamentos o documento dela resultante, intitulado "Tabela dos Direitos da Criança Venezuelana", na qual constam as necessidades e os direitos que toda criança deve ter assegurados para se desenvolver na vida social.

Ainda, segundo dados do Ministério da Educação, os anos de 1960 foram representativos quanto ao envolvimento do Estado nas ações voltadas a educação especial, pois:

Es a partir de 1960 cuando el Ministerio de Educación sienta las bases para la educación especial incorporando a la Dirección de Primaria y Normal la oficina de Preescolar y Excepcional, inicia la formación de docentes, contratando para ello personal extranjero y crea en Caracas la primera escuela para sordos, la cual se denominó "Escuela Especial para Sordos N0 1". Desde ese momento se consolida la educación especial oficial, se crean las dependencias administrativas en el Ministerio de Educación para efectos de la supervisión escolar y se fundan escuelas especiales en casi todos los estados. (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA INTEGRAL EN EL AREA DE DEFICIENCIAS AUDITIVAS, 1997, p. 7).

No ano de 1967 é instituído "[... ] en el Ministerio de Educación el Servicio de Educación Especial con el objeto de atender todo lo relacionado a la educación de los niños física, mental y socialmente excepcionales" (VENEZUELA, VISIÓN

RETROSPECTIVA, 1997, p. 2). Essa ação é de fundamental importância, pois exprime o envolvimento incipiente do Estado com as questões educacionais concernentes às pessoas com deficiência, sendo essa uma diferença em relação ao Brasil, o qual nessa década não contava com um órgão desse gênero na estrutura do Ministério da Educação, sendo somente em 1973 que foi criada uma instância governamental voltada diretamente ao atendimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, como se explicita na sequência.

No Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, o que ocorreu de significativo foi a realização de três campanhas de abrangência nacional referente à escolarização de pessoas com deficiência. Segundo Jannuzzi (2004), as campanhas foram as seguintes: a que se desencadeou no ano de 1957, referente à educação do surdo brasileiro; em 1958, a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficientes visuais, que, em 1960, por meio do Decreto n.º 48.252, de 31 de maio, passou a chamar-se "Campanha Nacional de Educação de Cegos", estando subordinada diretamente ao ministro do MEC; e, por fim, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, de 1960. Essas campanhas se somaram a um movimento maior no país, ou seja, o movimento pela desinstitucionalização e pela emergência de um novo conceito, o da integração.

Na Venezuela, com a criação do Serviço de Educação Especial, junto ao Ministério da Educação, o auge das discussões quanto ao direito à educação por parte de pessoas com deficiência é impulsionado e a parte pedagógica entrou em cena. A concepção em voga ainda se pautava, porém, na medicina terapêutica, cujos princípios abarcavam a classificação das deficiências segundo os tipos e os graus de comprometimento, assim como nos testes psicométricos para mensurar o desenvolvimento. Esses testes se atinham às limitações e não às capacidades, sendo o foco do atendimento direcionado para o alcance de bons resultados do ponto de vista reabilitatório. Desse modo, a perspectiva pedagógica continuou secundarizada, tal como ainda ocorria no interior dos institutos ou das classes especiais do Brasil.

Sobre essa problemática, Jannuzzi (apud SILVEIRA BUENO, 1993), tratando da concepção acerca do atendimento de pessoas com deficiência mental, mas que também acabava por estender-se para outras áreas da deficiência, explicita: "Assim, essa visão de educação especial, onde a cura, a reabilitação, a eliminação de



comportamentos inadequados constituía-se no seu núcleo central, resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola" (JANNUZZI apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 93).

Sob a perspectiva educacional que começava a desabrochar na Venezuela, destaca-se que "Se genera así una mayor sensibilidad por las necesidades educativas de estas personas, entrando la 'pedagogía', solo conceptualmente, ya que en la práctica respondía a un modelo más bien terapéutico en las instituciones creadas para la atención de estos educandos" (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON IMPEDIMENTOS FISICOS, 1998, p. 21).

Um elemento importante que se diferencia do movimento ocorrido no Brasil, diz respeito à prática da institucionalização. Primeiramente, porque, nos documentos do Ministério da Educação e em outras bibliografias analisadas, essa terminologia não consta e nem é considerada um modelo de atendimento. Em segundo, e que decorre do primeiro entendimento, é o de que, na Venezuela, nos anos de 1960/1970, não houve (ou ao menos não se encontraram registros) manifestações no que concerne à desinstitucionalização das pessoas com deficiência. Pelo contrário,

[...] el Estado Venezolano a través del Ministerio de Educación, crea en 1974 el primer Instituto de Educación Especial para la atención de los niños y jóvenes con Impedimentos Motores", anexo al hospital Ortopédico Infantil ubicado en el Area Metropolitana de Caracas, con la finalidad de iniciar, mantener la continuidad educativa y garantizar la prosecución escolar (Primero a Sexto grado, como se denominaba en ese momento), de los niños hospitalizados, aplicándose el Programa Oficial establecido para la educación regular, así como integrar al sistema educativo aquellos educandos que por su impedimento físico no habían sido iniciados en su escolaridad. No obstante, las acciones de dicho instituto se enmarcaban dentro de un modelo de atención más asistencial que educativo. (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON IMPEDIMENTOS FISICOS, 1998, p. 22).

A citação revela um movimento oposto, não de contestação, mas de abertura de novas instituições desse gênero. Isso reforça a ponderação feita na primeira seção deste capítulo, de que os processos históricos não se desenvolvem tal qual nos diferentes contextos sociais, pois as particularidades, os embates políticos e a

conjuntura de cada país produzem resultados distintos. A citação mostra também que o acesso à escola regular por parte de venezuelanos com deficiência, semelhante ao que ocorria no Brasil, ainda era restrita.

Um outro marco da educação especial venezuelana localiza-se no ano de 1975, quando o Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação, "[... ] para entonces adscrito a Preescolar, pasa a ser la Dirección Nacional de Educación Especial [...]", órgão responsável por pensar a política educacional para pessoas com deficiência. Tendo como pressuposto a defesa da educação como direito social, em 1976, "[... ] se publicó la Conceptualización y Política de Educación Especial en Venezuela, estableciendo un cuerpo normativo que regiría las principales acciones para la Educación Especial en materia de política educativa, fundamentada en los principios filosóficos y políticos de Democratización y Modernización: Prevención, Normalización e Integración, orientada hacia una concepción humanística, considerando al individuo ante todo como una persona, cualquiera que sea su condición (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON IMPEDIMENTOS FISICOS, 1998, p. 23).

A criação da Direção Nacional de Educação Especial foi uma ação de grande relevância, pois o Estado venezuelano, ao tomar para si, em âmbito nacional, a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência, transformou a educação especial em uma política de Estado, sendo essa uma outra semelhança em relação ao Brasil, dado que em 1973 foi criado o CENESP para planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todo o país.

Quanto ao documento de "Conceitualização", de 1976, salienta-se que os princípios de democratização e de modernização são os mesmos princípios que regiam o ensino ministrado nas escolas comuns, sendo os princípios de prevenção, de normalização e de integração mais direcionados à área da educação especial.

A democratização trata do acesso de todos à educação, sua permanência e o desfrute de seus benefícios, pois, através da modernização, "[...] se pueden realizar los ajustes y adecuaciones necesarias de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos para que la acción educativa responda a la demanda de la sociedad actual. [...] La Prevención se establece con la intención de garantizar una

intervención oportuna que permita atender o compensar los problemas, impidiendo que algunas dificultades transitorias se conviertan en permanentes” (VENEZUELA, 1998, p. 23).

Sobre o conceito de normalização e de integração, cabem algumas considerações, atentando-se para o fato de que, no Brasil, esses mesmos conceitos começavam a ganhar espaço nos anos de 1960 em contraposição ao modelo da institucionalização.

Sobre o conceito de integração, baseando-se no documento "Conceptualización y Política de la Integración Social de las personas con necesidades especiales", publicado em novembro de 1997, assim está conceitualizado: "A nivel mundial, en 1971, comienza un movimiento por la Integración sustentado en la Normalización como principio rector". O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, sendo desenvolvido por Wolfensberger na década de 1960 nos Estados Unidos e Canadá, objetivando a integração física e social de pessoas com deficiência. Normalizar significava "[... ] convertir la vida de las personas con necesidades especiales en una vida muy semejante a la de cualquier otra persona" (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL DE LAS PERSONAS CON RETARDO MENTAL, 1997, p. 22). Também no documento da área da deficiência física lê-se: "[...] la Normalización trasciende el marco de lo educativo y abarca todas las manifestaciones de la vida social permitiendo a la persona compartir espacios menos restrictivos a través de propuestas normalizadoras e integradoras que permitan desarrollar sus competencias en concordancia con sus posibilidades" (CONCEPTUALIZACION Y POLITICA DE LA ATENCION EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON IMPEDIMENTOS FISICOS, 1998, p. 29).

Na concepção dos documentos do Ministério da Educação da Venezuela, "La integración como derecho, implica, gozar en pie de igualdad, de la educación, el trabajo, la recreación, la cultura y de los servicios sociales y al disfrute a los derechos económicos y sociales, así como también al cumplimiento de los deberes que el estado tiene asignado" (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES, 1997, p. 16). Essa definição, em um primeiro momento, parece vir ao encontro dos princípios de inclusão que emergem no Brasil, uma vez que esse

princípio apregoa o acesso a todos os espaços sociais em contraposição à integração, que, segundo a acepção corrente no Brasil, pressupunha a adaptação individual da pessoa com deficiência, para, só então, ser integrada socialmente. Refletindo, no entanto, com mais acuidade, no mesmo documento pode-se ler:

Por otra parte el modelo para la integración social tiene un enfoque educativo, por cuanto se propicia un proceso de ajuste de las personas con necesidades especiales a los valores, exigencias y pautas de comportamientos de los grupos que conforman el medio ambiente social en el cual se desenvuelve [...]. Como proceso la integración social, se concibe como la adaptación de las respuestas del individuo a los requerimientos del medio y de la interacción de ambos. Es la secuencia por la que se van adquiriendo patrones conductuales que permiten la integración en la sociedad con la potencialidad de participar, interactuar y cooperar como miembro de un colectivo. (VENEZUELA, 1997, p. 16).

Com base nesse documento, depreende-se que o conceito de integração, à primeira vista, pareceu possuir uma conotação diferente em relação à interpretação brasileira, contudo, ao incorporar a concepção de ajustamento e de adaptação, permanece emaranhado na normalização, princípio esse que, no Brasil, é criticado pelas pessoas com deficiência e por outros segmentos sociais, não por mera questão semântica, mas porque as palavras são carregadas de significados e expressam concepções das quais derivam práticas e atitudes. Dessa forma, a partir do estudo dessas bibliografias, assinala-se que os princípios da normalização e da integração não são contrastantes em relação ao conceito incorporado no Brasil, mas, sim, similares.

Na sequência da história da educação especial venezuelana, destaca-se a Lei Orgânica de Educação (LOE), de 1980. O capítulo VI refere-se à educação especial, sendo regida pelos artigos 32 ao 35. Dentre seus aspectos, ressalta-se a garantia das adaptações didático-pedagógicas; a delimitação de quem é o público da educação especial; a formação de professores; a preparação da família e da sociedade para contribuir no processo de integração das pessoas com deficiência, e a principal diferença, que consta no artigo 34, é a definição da educação especial enquanto uma modalidade de ensino, avanço que o Brasil consolida somente na LDBEN de 1996.

Outra lei citada nos documentos do Ministério da Educação é a "Lei para a Integração de Pessoas Incapacitadas", publicada na Gazeta Oficial Extraordinária Nº

4.623, que trata sobre os direitos das pessoas com deficiência, onde se "[... ] destaca la obligatoriedad de la integración en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social". Dessa Lei cita-se o artigo 25, que cria o Conselho Nacional para a Integração das Pessoas Incapacitadas (CONAP), sendo este uma instância para atuar na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, e que será retomado mais à frente.

Específica da área da educação especial, outra lei em vigência é a Resolução 2.005, de 2 de dezembro de 1996. Essa Resolução refere-se às "Normas del Ministerio de Educación para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales", estabelecendo "[...] la garantía del ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, y la obligación de ser asumida por los niveles y otras modalidades del sistema educativo".

Dessa Resolução, destacam-se os seguintes artigos:

Artículo 3º Los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deberán: 1. Coordinar, conjuntamente con los servicios de apoyo, las actividades de diagnóstico, selección y desarrollo de objetivos, determinación y aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación en función de las características de los educandos. 2. Adaptar el diseño curricular en atención a las características de los educandos con necesidades educativas especiales.

Artículo 4º El Ministerio de Educación desarrollará cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico para el mejoramiento profesional, según las necesidades detectadas en el proceso de integración, a fin de optimizar los niveles de desempeño del personal encargado de los educandos con necesidades educativas especiales. (VENEZUELA, 1996).

Com base nesses artigos, ressalta-se o indicativo, ao menos formal, do trabalho conjunto dos profissionais das escolas de ensino regular e também daqueles que atuam nos serviços de apoio especializado, bem como a preocupação com a adaptação curricular e com a formação de professores. A Resolução 2.005/1996 pode ser comparada à Resolução 2/2001 do Brasil, que normatizou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, levando-se em consideração a diferença de datas e de contextos históricos, além do fato de que, no Brasil, o conceito de inclusão educacional começava a tomar forma a partir dessa

Resolução, e, na Venezuela, conforme poderá ser constatado, esse tema não fez parte dos debates educacionais da década de 1990.

Conforme o documento de "Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas Ciegas y Deficientes Visuales" (1997), a educação de pessoas com deficiência segue duas linhas de ação, ou seja: "la Atención Educativa Integral dentro de la Modalidad de Educación Especial y la Atención Educativa Integral de la población integrada a los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo". Nessa perspectiva, segundo os documentos do Ministério da Educação, além da escolarização em instituições de ensino regular, as pessoas com deficiência estudam em Institutos de Educação Especial, os quais também são chamados de Unidades Educativas. Para exemplificar, transcreve-se um fragmento de texto, que, embora se refira à área da deficiência visual, também retrata a oferta educacional para pessoas com deficiência física e auditiva:

La Atención Educativa de las personas ciegas y deficientes visuales, en la década de los 90, se lleva a cabo en Institutos de Educación Especial (IEE) donde se brinda atención a la población en edad escolar en los niveles de preescolar y Básica, éstos se encuentran ubicados en Caracas, Barquisimeto, San Cristóbal, Mérida y Maracaibo [...]. ( VENEZUELA, CONCEPTUALIZACION Y POLÍTICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CIEGAS Y DEFICIENTES VISUALES, 1997, p. 4).

Desse mesmo documento lê-se: "[...] los educandos sordos y deficientes visuales son atendidos en Institutos de Educación Especial, con los programas diseñados por el nivel de preescolar y de Educación Básica, hasta el 6° grado. Al término de la programación, los alumnos son egresados al sistema educativo regular para que prosigan en los niveles correspondientes" (VENEZUELA, 1997, p. 8).

A citação é clara. A escolarização de pessoas com deficiência nos Institutos de Educação Especial segue até o 6° grau, sendo integrados à escola regular após a conclusão desse nível de ensino (e desde que possuam condições para acompanhar o ensino ministrado na escola regular). Uma informação que não consta no documento de 1997, e que foi obtida a partir de contato com a coordenadora da Direção Geral de Educação Especial do Ministério do Poder Popular, é que não existe um "engessamento" quanto a esse encaminhamento pedagógico, isto é, se a pessoa com deficiência estiver cursando, por exemplo, o 4° grau, mas possuir condições para ingressar nas escolas do ensino regular, e assim o quiser, essa

transferência de matrícula pode ser realizada, pois o currículo escolar dos Institutos de Educação Especial segue a mesma grade curricular das escolas de ensino regular.

Esse encaminhamento pedagógico também se direciona para a área da deficiência física, pois a "[... ] población con Impedimentos Motores gozan de servicios para rehabilitación y de la oportunidad de incorporarse al sistema regular cuando el caso lo amerite" (VENEZUELA, 1997, p. 12). Esse encaminhamento expressa o princípio da integração e se fundamenta na normalização, conforme se explicou nas páginas anteriores desta seção, bem como na seção 2.2 do capítulo II, que trata, especificamente, da educação especial no Brasil. Sobre as pessoas com deficiência mental ou como é denominado no país: "[...] la población con retardo mental severo y moderado se beneficiaría de una atención educativa en institutos de educación especial, mientras que la población con retardo mental leve serían integrados a la escuela regular recibiendo los servicios de aulas anexas" (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACIÓN Y POLÍTICA DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL DE LAS PERSONAS CON RETARDO MENTAL, 1997, p. 25).

A diferença entre os institutos para retardo mental e os outros institutos que ofertam educação a pessoas com deficiência física, visual e auditiva, é que os primeiros não fornecem certificado de escolarização.

Em relação ao público da educação especial e os serviços de apoio especializados para atendimento dessa demanda, segundo a Direção Geral de Educação Especial do Ministério do Poder Popular para a Educação, lista-se: retardo mental; autismo; deficiência auditiva; deficiência visual; dificuldades de aprendizagem e deficiência físico-motora. E os serviços são: Centro de Desenvolvimento Infantil (C.D.I); Centro de Reabilitação da Linguagem( C.R.L); Centro de Dificuldades de Aprendizagem (C.E.N.D.A); Unidade PsicoEducativa (U.P.E); Aula Integrada (A.I); Equipe de Integração Social (E.I.S); Centro de Atenção Integral para Pessoas com Disc. Físico-Motora (C.A.I.D.F); Classe Hospitalar (A.H); Centro de Atenção Integral para Autismo (C.A.I.P.A); Oficina de Educação Laboral (T.E.L) e Centro de Atenção Integral de Deficiência Visual (C.A.I.D.V)<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Quanto aos serviços de apoio especializado, nos documentos de conceitualização das diferentes áreas da deficiência, também disponíveis no site <[www.pasoapaso.com.ve/legal](http://www.pasoapaso.com.ve/legal)>, localizaram-se

Do contato estabelecido com a Dirección General de Educación Especial, obteve-se a informação de que todos os Estados contam com esses serviços, porém não todas as cidades, inferindo-se, nesse aspecto, a necessidade de deslocamento do aluno com deficiência para o atendimento no serviço de apoio especializado, o que pode ser um obstáculo. O mesmo órgão informou ainda que os institutos de educação especial também prestam o apoio especializado em contraturno a alunos que estão integrados em escolas regulares.

No Brasil, a Resolução 2/2001 define o público da educação especial da seguinte forma:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

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

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

Em comparação ao público-alvo da educação especial na Venezuela, assinala-se que existe uma melhor especificação de quem é esse alunado, e indica-se a preocupação quanto à área relacionada à dificuldades de aprendizagem que está no rol das deficiências, pois, no Brasil, existe uma forte tendência em classificar o aluno com dificuldades de aprendizagem como sendo um aluno com deficiência mental, o que, em regra, não corresponde à realidade. Quanto à preocupação, fica o registro que se obteve junto à Direção Geral de Educação Especial, de que esses alunos estudam em escolas do ensino regular, bem como a ânsia pela continuidade desse estudo.

---

algumas explicações quanto à forma de estrutura e funcionamento desses serviços, todavia, de forma muito sucinta e insuficiente para análise. Assim, registra-se o interesse por esse conhecimento, o indicativo de pesquisa futura desse assunto no doutorado e a necessidade de ir a campo para que a pesquisa não fique restrita à análise documental.



Ainda sobre a delimitação de quem é o público da educação especial, na nova "Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", de 2008, essa questão é clareada, pois se especificou que os alunos dessa modalidade educacional são: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como se explicitou em algumas citações, os documentos da Direção de Educação Especial/Ministério da Educação abordam as áreas da deficiência em separado, ou seja, documentos próprios, divisão importante uma vez que cada deficiência possui particularidades e necessidades inerentes à sua especificidade, fator que não constava no documento de "Conceitualização" de 1976. Sobre este documento, assinala-se que:

[...] el documento denominado "Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela" (Ministerio de Educación, 1976) estableció la base que ha regido las principales acciones emprendidas a todo lo largo de estos 20 años. Los principios de la política en la Modalidad de Educación Especial de Democratización y Modernización: Prevención, Normalización e Integración siguen vigentes, guiando y orientando el trabajo a corto y mediano plazo. (VENEZUELA, CONCEPTUALIZACIÓN y POLÍTICA DE PREVENCIÓN y ATENCIÓN INTEGRAL TEMPRANA, 1998, p. 3).

A partir da citação acima, quer-se sublinhar que, na Venezuela, na década de 1990, o conceito da integração permaneceu norteando a educação de pessoas com deficiência, sendo este um outro diferencial em relação ao Brasil, onde, em meados dos anos de 1990, o tema da inclusão educacional começou a aflorar debates.

Sobre essa questão conceitual, retomam-se as considerações de Silveira Bueno (2008) no que concerne aos problemas de tradução da Declaração de Salamanca (1994), mais especificamente do conceito de integração para o de inclusão, o que teria influenciado para a difusão da denominada educação inclusiva. Cabe salientar também que a mencionada Declaração, ao menos nos documentos estudados da Venezuela, não possui o realce que o Brasil atribuiu a ela e, nas poucas vezes em que a Declaração de Salamanca foi citada, restringiu-se a ligeiras passagens, com pouca ênfase.

A Venezuela também referenciou outros documentos internacionais que tratam do direito à educação das pessoas com deficiência, conforme consta no documento "Conceptualización y Política de la Integración Social de las personas

con necesidades especiales" (1998), destacando-se a: [... ] Declaración de los Derechos Humanos, artículo 26 (1948); o Programa de acción Mundial de la Naciones Unidas para los Impedidos sobre equiparación de oportunidades de educación y formación (1981), en dicho programa se insta a los gobiernos de los Estados miembros a adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos a la educación; a Declaración Mundial, Educación para Todos (1990) Artículo 3 numeral 5; as normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1992), paralelamente en Venezuela se asumen estas normas, las cuales tienen como finalidad garantizar que niñas, niños mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de su respectivas sociedades puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás; dentre outros. (VENEZUELA, 1998).

A partir do ano de 1999, novas Leis e ações passam a direcionar a modalidade da educação especial. Estabelecendo uma relação com a reforma educacional da década de 1990, apresentada na seção I do presente capítulo, é pertinente destacar que, de acordo com o documento intitulado "Informe Anual 2008", da República Bolivariana da Venezuela/ Defensoría do Povo":

Con el ascenso al gobierno del presidente Chávez, dentro de reformas jurídicas de la naturaleza del estado que le conceden importancia decisiva a las políticas de equidad la educación especial pasa a ser un eje de la recuperación de un sistema nacional de educación pública, recibiendo fuerte financiamiento, expandiendo el circuito de instituciones para este segmentos poblacional y abriendo las posibilidades de ingreso a las redes de enseñanza media y universitaria. (VENEZUELA, 2009, p. 11).

A Constituição Bolivariana de 1999, no artigo 81, assegura o direito pleno do exercício da autonomia e de capacidades das pessoas com deficiência, e a integração social delas, e, no artigo 86, garante a seguridade social como um direito público. Em relação à educação, extraíu-se o:

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y

servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. (VENEZUELA, 1999).

Do ponto de vista legal, o direito à educação das pessoas com deficiência está assegurado na carta magna do país, respaldado na citação anterior, referente ao resgate da educação pública, gratuita e obrigatória.

A Constituição brasileira de 1988 também assegura diferentes direitos a essas pessoas, estando consolidados nos seguintes dispositivos: artigo 7º, inciso XXXI; artigo 24, inciso XIV; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, incisos IV e V; artigo 227, parágrafo 1º, inciso II; e artigo 244, parágrafo 2º<sup>98</sup>.

Na Venezuela, os direitos gerais das pessoas com deficiência estão consubstanciados na lei sancionada no ano de 2007, conforme Gazeta Oficial da República de Venezuela nº 38.598, de 5 de janeiro de 2007, chamada "Lei para as Pessoas com Discapacidade". Essa lei revoga a "Lei para a Integração de Pessoas Incapacitadas", de 1993, e segundo o Informativo Anual 2008, este:

[...] instrumento marca un antes y un después en relación al abordaje de la discapacidad, al romper con el paradigma dominante centrado exclusivamente en la condición del individuo, y al definir la discapacidad como una condición compleja del ser humano, constituida por factores biopsicosociales. La nueva visión incorpora los aspectos que van más allá de la esfera individual, lo que contribuye a construir un paradigma inclusivo, de corresponsabilidad y dignidad social. (VENEZUELA, 2009, p. 43).

---

<sup>98</sup> Os artigos referem-se a: 7º sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais [...]: XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; Art. 24. Compete à União [...]: XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; Art. 37. A administração pública [...] obedecerá [...]: VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão; Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar [...]: IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência [...], V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência [...]; Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar [...]: II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental [...]; § 2.º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo [...]; Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes [...].

Note-se que é a primeira vez que o conceito de inclusão é referenciado em documentos que fazem menção à educação especial. Quanto à superação do conceito e das práticas que se centram nas condições do indivíduo, infere-se que essa perspectiva, baseando-se nos documentos, é parte do modelo da integração, o qual é predominante na Venezuela.

A partir da promulgação da lei de 2007, parece estar ocorrendo a emergência de mais um conceito na educação especial, o da inclusão, pois esse conceito passou a fazer parte do conteúdo da referida lei, como se pode constatar:

Artículo 6. Son todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presenten alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas; de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como él ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás. (VENEZUELA, 2007).

Nessa lei, em outros artigos também consta a definição de quem é o público da educação especial. Quanto ao conceito inclusão, identificou-se que, assim como no artigo 6º, também nos artigos 2º, 8º, 12º, 14º e 255º os conceitos de inclusão e de integração são utilizados simultaneamente, como sendo complementares, não conflitando, como ocorre na interpretação brasileira, em que o conceito inclusão possui uma acepção oposta em relação ao conceito de integração, ou seja, a integração é a inserção parcial, em que o indivíduo tem que se ajustar, se adequar ao meio social. Já a inclusão pressupõe a adaptação dos espaços sociais, em que a sociedade deve ser modificada em vez de o indivíduo ter que se adaptar a um meio social não acessível.

Na lei venezuelana de 2007, nos artigos mencionados, em linhas gerais, consta que, para a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, as adaptações na estrutura física são meios necessários para possibilitar a inclusão e a integração social desses sujeitos. Diante dessa leitura, que parece diferir da concepção presente no Brasil, questiona-se: -- Qual é a concepção de inclusão que emergiu no aparato legal da educação especial venezuelana? -- O que ocorre é uma indefinição conceitual, ainda em elaboração como ocorreu na Resolução 2/2001 do Brasil, ou a acepção de inclusão relativa às questões

concernentes às pessoas com deficiência é realmente distinta da que vigora no Brasil? -- Quais são as práticas que expressam a perspectiva inclusiva no âmago da sociedade venezuelana? -- Quem é o foco das políticas inclusivas nesse país? Nas próximas páginas buscar-se-á contemplar algumas dessas indagações.

Ainda sobre a "Lei para as Pessoas com Discapacidade" (2007), assinala-se que, em linhas gerais, os objetivos e os direitos visam:

[...] su integración a la vida familiar y comunitaria mediante la participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos, con la participación solidaria de la sociedad y la familia. Asimismo, establece la coordinación e integración de las políticas públicas destinadas a prevenir la discapacidad; así como aquellas destinadas a promover, proteger y asegurar los derechos humanos, el respeto a la igualdad de oportunidades, la inclusión e integración social, el derecho al trabajo y las condiciones laborales satisfactorias de acuerdo con sus particularidades; además de la seguridad social, la educación, la cultura y el deporte. (VENEZUELA, 2009, p. 44).

Anteriormente citou-se o Conselho Nacional para a Integração das Pessoas Incapacitadas (CONAP), criado pela "Lei para a Integração de Pessoas Incapacitadas" de 1993, que foi revogada pela "Lei para as Pessoas com Discapacidade" de 2007. A partir de então, o CONAP passou a chamar-se Conselho Nacional para as Pessoas com Discapacidade (CONAPDIS), estando vinculado ao Ministério de Participação Popular e Desenvolvimento Social.

Uma das finalidades desse Conselho é "[...] coadyuvar en la atención integral de las personas con discapacidad, la prevención de la discapacidad y en la promoción de cambios culturales en relación con la discapacidad dentro del territorio de la República Bolivariana de Venezuela" (CONAPDIS, 2009). Sendo que um dos objetivos é "[... ] participar en la formulación de lineamientos, políticas, planes, proyectos y estrategias en materia de atención integral a las personas con discapacidad [...]". Nessa medida é uma instância importante para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, além de contribuir para a organização desse segmento social dentro dos princípios da Constituição Bolivariana de participação e protagonismo, conforme se transcreve:

Promover a nivel nacional la creación de comités comunitarios de personas con discapacidad, los cuales tendrán como objetivo fundamental las acciones dirigidas a la integración de personas con discapacidad a la comunidad y la participación en el mejoramiento de sus condiciones de vida, por medio de la elaboración y asesoría de

proyectos en materia de discapacidad, la canalización de las solicitudes efectuadas por las personas con discapacidad ante el Consejo Comunal y el Consejo Local de Planificación Pública, la coordinación con distintas instituciones públicas para la creación y fortalecimiento de canales o redes de información entre los diferentes comités, etc. (CONAPDIS, 2009).

Sobre a citação, as ações que dela decorrem são significativas e expressam o envolvimento das pessoas com deficiência em assuntos que lhes dizem respeito, decidindo conjuntamente sobre diferentes questões. Entretanto, por ser um processo novo, não se pode afirmar que esse envolvimento social esteja universalizado.

Sobre o CONAPDIS, é possível fazer uma aproximação a uma instância de nome semelhante no Brasil, criada pela Portaria n.º 537, de 1º de outubro de 1999, que aprovou a composição e o funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), conselho que, de acordo com o artigo 15, dentre outros, deliberará sobre "II - procedimentos necessários à efetiva implantação e implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência".

O CONADE é composto por diferentes representantes, dentre os quais se podem destacar os vários Ministérios, a exemplo do Trabalho, da Saúde, da Educação, etc.; representante do Ministério Público Federal e representante das organizações de e para pessoas com deficiência. Por ser um espaço também ocupado pelas pessoas com deficiência e onde se travam disputas que podem resultar em determinadas conquistas, considera-o importante, mas ainda é um espaço do Estado, por isso muito limitado.

Para finalizar as considerações quanto à lei venezuelana de 2007, extraiu-se um artigo específico da área da educação, no qual se lê:

Artículo 16. Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo. (VENEZUELA, 2007).

Conforme o conteúdo do artigo, a educação das pessoas com deficiência tem estado em discussão. O que não se identificou foi o movimento pela inclusão educacional de pessoas com deficiência gerar acalorados debates tal como no Brasil ainda gera. No Brasil, como já exposto na seção 2.2 do capítulo II, em janeiro de 2008 é aprovada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Desse modo, o ano 2007 foi de intensos debates sobre a inclusão educacional, mas como não há apenas semelhanças nessa comparação, na Venezuela o contexto pedagógico e político da educação especial segue outro processo.

Traçado esse panorama geral, a seguir se apresentam alguns dados estatísticos no que tange à matrícula de pessoas com deficiência nas instituições de ensino da Venezuela. Esclarece-se que o ano letivo nesse país inicia no mês de setembro e termina no final de julho, portanto, os anos apresentados referem-se sempre a dois anos.

O país não contempla, em sua coleta de dados/censo escolar, o registro da matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, por isso aqui se apresentarão apenas os indicadores que existem, sendo eles referentes ao ano 2008/2009<sup>99</sup>. Já em relação às matrículas em Institutos de Educação Especial, encontram-se disponíveis na internet<sup>100</sup> os indicadores numéricos a partir do ano de 1992/1993 até o ano 2006/2007, sendo exposto abaixo somente o total geral de matrículas.

Já em relação ao ano 2008/2009, foi possível a coleta por modalidades de ensino.

Matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular/missões educativas no ano de 2008/2009:

Educação Inicial: 535

Educação primária: 1165

---

<sup>99</sup> Dos 24 Estados da Federação, incluso o Distrito Federal, em 8 destes não foi possível obter a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, sendo eles: Aragua, Barinas, Carabobo, Distrito Capital, Lara, Mérida, Monagas Y Trujillo.

<sup>100</sup> (101) Esses dados estão disponíveis no site: <[www.ine.gov.ve/condiciones/cuadro\\_educacion.asp?Tt=227-VI2&cuadro=Educacion\\_227\\_VI2&xls=227VI2](http://www.ine.gov.ve/condiciones/cuadro_educacion.asp?Tt=227-VI2&cuadro=Educacion_227_VI2&xls=227VI2)>. Não há a divisão entre escolas públicas, privadas e níveis de ensino.

Educação secundária: 326

Educação superior: 143

Educação de jovens e adultos: 174

Missões Robinson: 55

Missão Ribas: 67

Missão Sucre: 19

**TOTAL geral: 2484.**

Matrículas de pessoas com deficiência em Institutos de Educação Especial /  
Unidades Educativas:

1992/1993 = 57.911

1993/1994 = 59.231

1994/1995 = 58.108

1995/1996 = 63.049

1996/1997 = 46.262

1997/1998 = 72.971

1998/1999 = 56.280

1999/2000 = 67.883

2000/2001 = 86.108

2001/2002 = 97.545

2002/2003 = 101.577

2003/2004 = 140.797

2004/2005 = 167.267

2005/2006 = 182.102

2006/2007 = 190.036



Em relação às matrículas em classes comuns do ensino regular, considerando que essa estatística é parcial, haja vista a não coleta dos indicadores em oito Estados da Federação, bem como a impossibilidade de analisar os anos anteriores, ressalta-se o número elevado de matrículas na educação primária, a qual deve incidir nas modalidades de ensino dos anos subsequentes, que, se não aumentarem, irão demonstrar a não continuidade da escolarização desses sujeitos. As matrículas nas missões educativas também expressam a existência de pessoas com deficiência fora da idade escolar, bem como daquelas não alfabetizadas.

A respeito das matrículas em instituições especializadas, entre os anos 1992/1993 e 1995/1996 houve constantes oscilações, tanto no aumento quanto na diminuição das mesmas, porém, pouco expressivo. Entretanto, no ano de 1996/1997 ocorre uma queda brusca nas matrículas, totalizando 26,62%. No ano de 1997/1998 aumenta-se em 57,62%, voltando a decrescer no ano 1998/1999 em 22,82%. No entanto, a partir do ano de 1999/2000 as matrículas se elevam, mantendo uma taxa sempre crescente. De 1999/2000 a 2006/2007 houve um aumento de 179,94%. Comparando 2006/2007 com 1992/1993, constata-se que houve uma ampliação de 228,15% das matrículas.

Inferese que a ampliação dessa modalidade educacional é resultado da política do Estado venezuelano em priorizar a educação de toda a população e, como se evidenciou, a educação de pessoas com deficiência na Venezuela é marcadamente ministrada em Institutos de Educação Especial/Unidades Educativas.

Esses indicadores estatísticos comprovam que na Venezuela não houve o movimento pela desinstitucionalização das pessoas com deficiência, haja vista que no Brasil essa ação política teve como resultado a gradativa redução de matrículas nessas instituições especializadas e, sobretudo, a partir do movimento pela inclusão educacional, o ingresso em escolas do ensino regular ampliou-se significativamente, conforme os dados do censo escolar brasileiro o demonstram.

Um outro aspecto que deve ser evidenciado diz respeito à quantidade da população. De acordo com o censo demográfico do ano de 2001, a Venezuela possuía um total de 23.154.210 pessoas sem deficiência e 927.395 pessoas com deficiência, equivalendo a 4,01% da população venezuelana com algum tipo de deficiência. Nesse mesmo ano, o censo demográfico do Brasil registrou a existência de 14,5% da população brasileira com algum tipo de deficiência.

Esses são os indicadores do Censo Demográfico, entretanto, conforme já dito anteriormente, a OMS assevera que 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência.

Utilizando o percentual estabelecido pela OMS em comparação à população brasileira e à venezuelana no ano de 2009, tem-se:

-- Brasil: população aproximada = 191.500.000; pessoas com deficiência = 19.150.000. Desse total, 649.036 pessoas estavam matriculadas no ano de 2009 em escolas do ensino regular e em escolas especiais, correspondendo a 3,39% de pessoas com deficiência recebendo algum tipo de atendimento educacional.

-- Venezuela: população aproximada = 27.934.783; pessoas com deficiência = 2.793.048. Total de matrículas em escolas da rede regular de ensino e das instituições especializadas = 192.520, correspondendo a 6,89% de pessoas com deficiência recebendo algum tipo de atendimento educacional.

Proporcionalmente, na Venezuela a cobertura educacional, independente da característica da escola, é maior em relação ao Brasil. Todavia, há que se considerar a quantidade da população, que, no Brasil, é 585% maior e, portanto, demanda uma ação mais ampla do Estado. Embora a cobertura educacional na Venezuela, comparativamente, seja maior em relação ao Brasil, não se pode dizer que a política de inclusão educacional nesse país se restrinja a mera teoria, pois, como os dados estatísticos demonstraram, houve uma ampliação de matrículas de 779% entre os anos 1998 e 2009.

De volta à legislação, com a Lei Orgânica de Educação aprovada em agosto de 2009, já apresentada na seção I deste capítulo, na nova LOE, o artículo 6° apregoa o seguinte:

El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

1. Garantiza:

El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades. Así como, de las personas que se encuentren privados y privadas de libertad y de quienes se encuentren en el

Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes. (VENEZUELA, 2009).

O artigo 26 especifica quais são as modalidades de ensino:

Artículo 26. Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinada por reglamento o por ley. (VENEZUELA, 2009).

Constata-se, na nova LOE, o direito à educação e a garantia das adaptações didáticas. Outras especificidades e questões a contemplar nessa modalidade educacional estão em fase de elaboração no país, pois, a partir da Lei de 2009, serão promulgadas outras leis especiais para reger os níveis e as modalidades, sendo que o da educação especial e dos subsistemas de Educação Básica e Educação Universitária ainda se encontram em estudo e debate interno.

No país também tem sido desencadeadas outras ações, a exemplo da Missão José Gregorio Hernández<sup>101</sup>, que, embora seja da área da saúde, por meio dela se realizou um censo a fim de conhecer as necessidades das pessoas com deficiência e desenvolver estudos socioeconômicos para atender às carências dessa população.

Da mesma forma como o fez o Brasil, a Venezuela também ratificou a Convenção da ONU:

[...] el 3 de abril de 2008, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad las Naciones Unidas recibió su 20a ratificación [...], la Convención, que entró en vigor el 3 de mayo, desarrolla los derechos de las personas con discapacidad, que comprenden, entre otros, la accesibilidad, los derechos civiles y políticos, la participación en la vida política y pública, los derechos a

---

<sup>101</sup> Segundo informações obtidas no site: <[www.aporrea.org/](http://www.aporrea.org/)>, "[...] el Jefe de Estado venezolano señaló que se ha bautizado esta misión con el nombre del 'médico del pueblo', dada su trayectoria a favor de la salud de los pobres". Essa Missão foi lançada em julho de 2007 e se caracteriza por "[...] dar atención médica casa por casa a las personas, con el fin de garantizar la salud integral del Estado Revolucionario".

la educación, a la salud, al trabajo y al empleo, y el derecho a un nivel de vida adecuado y a la protección social. Asimismo, reconoce que se necesita un cambio de actitud en la sociedad para que las personas con discapacidad logren el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (VENEZUELA, 2009, p. 45).

Nota-se que a Venezuela não enfatizou a questão da inclusão educacional das pessoas com deficiência que consta no referido documento, ao contrário do Brasil, que, inclusive, fez uso dessa Convenção para justificar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na Venezuela têm sido desencadeadas ações voltadas à educação de pessoas com deficiência, distinguindo-se por não ter o mesmo teor da orientação brasileira, que é a inclusão em escolas do ensino regular, uma vez que a concepção vigente ainda é a de integração.

Quanto à educação ministrada em Institutos de Educação Especial, também denominados Unidades Educativas, vale trazer um dado importante, o de que essas instituições são financiadas integralmente pelo Estado venezuelano, dessa forma, a concepção filantrópica historicamente impregnada perde espaço na medida em que o Estado assumiu a educação de pessoas com deficiência como direito e que, portanto, deve ser custeado pelo poder público, assim como a educação de toda a população que está sendo financiada com os recursos da extração de petróleo.

Face ao exposto, assinala-se que, na primeira seção deste capítulo, se apresentou uma análise sumária quanto às reformas educacionais da década de 1980/1990, sendo que um dos resultados foi o desmantelamento do ensino público e a privatização da educação. A partir de 1999, a educação é posta no centro das discussões, daí as ações do Estado para recuperar o caráter público do ensino e a ampliação do seu acesso, ênfase que repercutiu na educação de pessoas com deficiência, conforme os indicadores numéricos comprovaram, pois esta não está descolada da educação como um todo.

As análises empreendidas possibilitaram a apropriação de que, em relação à trajetória histórica da educação especial em ambos países, há muitos traços de semelhanças.

Na comparação, a análise documental adquiriu ênfase e, por conseguinte, a base conceitual sobressaiu-se, sendo que, desse parâmetro, destaca-se o contraste

em relação à Venezuela, a qual não passou pelo movimento da desinstitucionalização, e os dados estatísticos revelaram o número expressivo de matrículas em Institutos de Educação Especial/Unidades Educativas. Uma outra diferença diz respeito ao conceito da integração, o qual, embora a partir de 2007 tenha começado a mesclar-se ao conceito de inclusão, ainda é predominante na educação especial desse país.

Sobre o conceito de inclusão na Venezuela, assinala-se seu uso em um contexto maior, para referir-se ao povo marginalizado dos bens sociais. Esse conceito tem sido utilizado em uma perspectiva de classe, e não para referir-se a minorias sociais. Quando as Missões Sociais foram lançadas no ano de 2003, foram adjetivadas de Missões Sociais Inclusivas, pois, por intermédio delas seria possibilitado o acesso, por exemplo, à educação e à saúde, necessidades humanas que há anos estavam em segundo plano.

Em relação à legislação, ambos os países contam com um bom aparato legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência, devendo ser tomado como instrumento de denúncia e de acirramento das contradições quando esses direitos se restringem ao plano formal. A base legal da Venezuela se distingue da do Brasil pelo caráter de democracia participativa e protagônica que convive com a democracia representativa formal, incorporado desde a Constituição de 1999.

Ao fim deste capítulo quer-se realçar a contribuição que a técnica do estudo comparado forneceu para análise da educação especial dos países em estudo, voltando a salientar que a apropriação do conhecimento ultrapassou a especificidade da educação especial, e que, sobre esse objeto de estudo, ainda há muito o que se analisar, registrando-se, assim, a perspectiva de pesquisa futura, pesquisa essa que abarcará em seu conteúdo o conhecimento dos serviços de apoio especializado, parâmetro esse que não se teve condições de analisar pela carência de dados e pelo pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar de forma provisória essa dissertação, retoma-se um elemento do estudo comparado exposto na introdução desta pesquisa, isto é, de que, por meio dessa metodologia não se busca, ou não se buscou, a comparação pura e simples do objeto de estudo entre um e outro país, enumerando suas diferenças e semelhanças. Mais do que isso, a investigação da educação especial foi para além do conhecimento dessa modalidade educacional em ambos países, possibilitando uma análise mais ampla de duas realidades sociais em que o objeto de estudo está inserido.

As transformações da base material promovidas pelas reformas neoliberais acarretaram um nível de penalização social à imensa população pertencente a classe trabalhadora, na qual se incluem milhões de pessoas com deficiência e desempregados, pois o aprofundamento da pobreza, o ataque aos direitos sociais, a degradação constante do trabalho humano guiado pelas novas exigências requeridas pelo regime de acumulação flexível, a minimização ainda maior do financiamento estatal dos serviços públicos, dentre outras medidas nefastas resultantes das reformas da década de 1990, foram os preços pagos pela classe trabalhadora, em particular a dos países periféricos, espaço geográfico para o qual as crises do grande capital são transferidas, produzindo intensas fissuras.

A incorporação, pela América Latina, das diretrizes contidas no Consenso de Washington como condicionalidade para a renegociação da dívida externa e a contratação de novos empréstimos foi a expressão maior da adesão ao neoliberalismo, sendo que o Brasil e a Venezuela, mesmo que em momentos diferentes e em proporções distintas, de forma irrestrita colocaram em prática diversas medidas que representaram os interesses do grande capital.

Em âmbito brasileiro, demonstrou-se o percurso do neoliberalismo e as reformas políticas e econômicas mais expressivas. Sobre elas, infere-se que foi no transcorrer da gestão do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso que o neoliberalismo produziu severos ônus aos trabalhadores, como o arrocho salarial, a precarização dos serviços públicos e a abertura do país ao capital internacional, colocando o país em uma posição de submissão em relação aos interesses externos.

Com a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva, crítico contundente das políticas neoliberais e tido como alternativa de mudanças para a grande massa dos trabalhadores, a partir do resultado das análises contidas na seção 1.2 do primeiro capítulo, é preciso enfatizar novamente que não houve guinada na condução da política macroeconômica do país, e que é fato a ascensão política da grande burguesia interna industrial e agrária, bem como a situação vantajosa que o capital financeiro desfruta em nosso país. Entretanto, sublinha-se que o presidente Lula não segue a mesma cartilha neoliberal de FHC.

No decorrer de praticamente duas gestões, Lula realizou ações políticas que o distinguem dos governos anteriores. Recuperou a soberania do país, adquiriu uma maior autonomia na condução da política econômica do país, o Brasil conquistou visibilidade política internacional e estabeleceu uma relação de aproximação e de fortalecimento com os países latino-americanos, promoveu a recuperação da estrutura física e de recursos humanos das instituições de ensino federal, reduziu a pobreza por meio de programas sociais focalizados, como o Bolsa Família (que, embora não alterem a estrutura de acumulação, não podem ser desqualificados), dentre outras ações já sistematizadas anteriormente, as quais revelam contradições e, ao mesmo tempo, que o neoliberalismo, enquanto um projeto político e econômico, continua presente no país, porém sob novas dimensões.

Sobre a conjuntura venezuelana, evidenciou-se o período de bonança dos anos 1970, bonança oriunda dos altos lucros da extração de petróleo e, apesar de os serviços sociais serem custeados com recursos dessa renda, a balança da acumulação e da concentração de capital não foi desestruturada. Abatida pela crise econômica de fins da década de 1970, crise que se aprofundou nos anos de 1980, principalmente com a implantação dos pacotes de ajuste estrutural de 1989 e 1996, a emergência de Hugo Rafael Chávez Frías no cenário político com propostas para reverter o quadro sombrio do país foi vista, pela população que exigia mudanças, como alternativa que representaria os interesses dos trabalhadores, alternativa que poderia conter o programa das reformas neoliberais.

Com o fim do pacto do Ponto Fixo, Chávez foi eleito democraticamente e, apesar dos limites inerentes à própria sociedade capitalista que vigora no país, como já exposto na seção 1.3 do capítulo I, tem desencadeado ações políticas no sentido de tentar mudar o cenário caótico do país.

Essas ações, em parte relatadas nesta dissertação, despertaram, na classe dominante, uma violenta rejeição política, a lembrar-se do golpe de Estado de 2002 e a greve do setor petrolífero, denominada Paro-Sabotaje 2002/2003, classe essa que se sente ameaçada em seus interesses classistas.

Ainda que existam, na imprensa internacional e na imprensa brasileira, críticas virulentas que tentam desqualificar o que se passa na Venezuela, Boron (2008) diz que "[...] al no estar la revolución en la agenda inmediata de las grandes masas de América Latina y el Caribe; es más, al no estar la revolución instalada en el 'clima de época' como sí lo estaba en los años cincuenta y los sesenta, la reforma social se convierte, en la coyuntura actual, en la única alternativa disponible para hacer política" (BORON, 2008, p. 48).

As ações políticas e sociais implementadas na Venezuela não devem prender-se, simplesmente, à marca do reformismo, a qual é uma ação conservadora. A avaliação dessas ações deve passar pelo resultado concreto das políticas econômicas e sociais, a exemplo das nacionalizações, das expropriações, da redução da pobreza extrema, dado que, em 1996, estava na casa dos 42,5% e, atualmente, é de 9,5%, dentre outras medidas. A Venezuela está traçando seu caminho e, nesta dissertação, o objetivo não foi o de sentenciar um ou outro país, mesmo porque esse não é o papel da pesquisa. O que se buscou foi entender o que ocorre no país, que, marcado pelas relações capitalistas, por intermédio da correlação de forças em lugar do imobilismo social, tem produzido determinados avanços, e estes não devem ser desconsiderados, mesmo estando limitados pela lógica global do capital.

No campo da educação, as alterações que modificaram a base material, de forma mediatizada refletiram em sua organização. Com a responsabilidade de formar o novo homem para o mundo produtivo, em consonância com a ideologia neoliberal, criou novos valores e necessidades de consumo, bem como reforçou a necessidade da aquisição dos códigos da modernidade para a integração do país ao mundo globalizado, na década de 1990 a educação adquiriu uma centralidade renovada, pois dela se esperavam (e se esperam) soluções para os problemas sociais.



Sobre isto, assevera-se que a educação isolada nada pode modificar, mas, sim, juntamente a outras transformações sociais, pode dar suas contribuições, haja vista que a educação não é autônoma, tampouco hegemônica.

Em relação à análise das políticas que se consubstanciaram na reforma educacional do Brasil, uma de suas metas foi estar direcionada para o processo de universalização do ensino fundamental, meta essa que estava presente nas recomendações dos organismos internacionais multilaterais. Demonstrou-se que a centralidade em torno da educação básica foi consensuada e não imposta, tendo em vista que, já antes da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, que indicou a necessidade da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação básica balizando as reformas educacionais, em âmbito nacional, na década de 1980 já havia ações legais, políticas e práticas, voltadas para esse fim.

O primordial foi identificar que, para a consecução dessa meta da universalização, o acesso à escola por parte de grupos marginalizados, dentre eles o das pessoas com deficiência, fez-se necessário, tanto é que, já na Declaração de Jomtien, em seu artigo 3º, consta a orientação para a escolarização dessas pessoas, que, como se pode acompanhar nos indicadores do censo escolar, gradativamente passou por uma ampliação, resultado das medidas políticas em âmbito nacional.

Dentro das particularidades da Venezuela, as reformas educacionais dos anos de 1990 não focaram a universalização do ensino. O que ocorreu foi um movimento oposto ao do Brasil, pois, com a privatização do ensino público, milhares de venezuelanos foram excluídos da escola, devendo-se considerar a existência de pessoas com deficiência nesse contingente populacional. A análise do processo de descentralização e de privatização revelou o afastamento do Estado no que tange ao financiamento da educação, com a conseqüente transferência de responsabilidades para outros setores da sociedade e a dilatação da rede de ensino privado e confessional.

Com a instituição do sistema experimental de ensino a partir do ano de 1999, denominado Escolas Bolivarianas, iniciou-se um processo de resgate do caráter público republicano da educação. Por meio das Missões Educativas Robinson I e II, Ribas e Sucre, democratizou-se o ensino para aqueles que estavam fora da idade escolar e, por intermédio desse sistema de educação, que, em 2009, se tornou

oficial a partir da aprovação da Lei Orgânica de Educação, busca-se formar o novo republicano, cultivando os valores nacionais, latino-americanos e universais, e que contribua para o processo de mudança em curso.

Este panorama geral contém, sumariamente, alguns elementos que se apreenderam no percurso de construção deste trabalho dissertativo até se alcançar o objeto de comparação, que se insere nesse contexto maior. Especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência, no Brasil e na Venezuela, a técnica da comparação foi aplicada ao longo da sistematização da seção 3.2 do capítulo III, em que se abordou a educação especial na Venezuela e a comparação dessa mesma modalidade educacional em relação ao Brasil. Assim, nestes parágrafos finais, destacam-se os contrastes e as similitudes mais expressivas.

Em relação à trajetória histórica de atendimento educacional, ambos os países foram marcados pelas práticas da segregação e do cunho filantrópico até que o Estado assumisse a escolarização de pessoas com deficiência como um direito social, incorporando-a no rol das políticas do Estado. A diferença, nesse aspecto, é que, no Brasil, as escolas de educação especial ainda são marcadamente permeadas pela concepção filantrópica, enquanto que, na Venezuela, o que se denomina Institutos de Educação Especial/Unidades Educativas, a partir de 1999 passaram a ser integralmente custeadas pelo Estado.

A criação da Direção Nacional de Educação Especial da Venezuela (1975) e a criação, no Brasil, do Centro Nacional de Educação Especial -- CENESP (1973) constituíram marcos históricos no campo da educação especial, pois expressam os momentos em que esses Estados instituem, em âmbito nacional, a educação especial como uma política de Estado, nessa medida assemelhando-se, e, ao mesmo tempo, diferenciando-se em termos de conjuntura entre os dois países.

O CENESP emergiu no momento de difusão de um novo conceito educacional denominado integração, o qual resultou do movimento contestatório à educação ministrada em institutos de educação especial, movimento esse do qual não se encontraram registros nos documentos da Venezuela.

Outra diferença conceitual é em relação ao termo inclusão. Já se destacou que, em âmbito brasileiro, a inclusão educacional não foi somente uma política do Estado burguês que emergiu junto às reformas neoliberais, mas nela se expressa

também a reivindicação histórica das pessoas com deficiência por acesso à escola pública, assim como o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos em escolas regulares não é uma originalidade das reformas neoliberais, pois décadas antes já é possível encontrar registros, todavia, em uma proporção pequena. Entretanto, se a discussão da universalização do ensino passou pela democratização da escola pública, isto é, pelo acesso, realmente os anos de 1990 foram expressivos nesse quesito, e o dado estatístico do censo escolar de 2001, que divulgou o índice de 96,3%, foi resultado das ações políticas dos anos de 1990.

A problemática do conceito inclusão é estabelecida por Silveira Bueno (2008), ao abordar a tradução da Declaração de Salamanca, a qual é tomada no Brasil como um marco em termos da inclusão educacional de pessoas com deficiência, justamente pelo conceito de inclusão, que é divulgado em seu conteúdo. De acordo com o exposto no capítulo II, no documento original da versão da Declaração de Salamanca, o conceito constante é o da integração. Valendo lembrar que essa Declaração não se direciona apenas à inclusão educacional de pessoas com deficiência, mas a outros grupos marginalizados do acesso à escola.

Nessa linha de raciocínio, a Venezuela, que continuou a empregar o conceito de integração ao longo da década de 1990, não destoou do termo corrente da Declaração de Salamanca, como em um primeiro momento se chegou a cogitar.

Em âmbito brasileiro, os "problemas" de ordem conceitual, concretamente, serviram para difundir o conceito de inclusão, mobilizando debates e pressionando o Estado por respostas e por ações políticas, além de que, em certa medida, contribuiu para o processo de ampliação das matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular -- ampliação essa que é muito expressiva em termos quantitativos, embora se tenha evidenciado a existência de um contingente populacional ainda desassistido de qualquer atendimento educacional.

Na Venezuela, o conceito de inclusão passou a ser difundido a partir da gestão do presidente Hugo Chávez, conforme se identificou na denominação das missões sociais inclusivas, inferindo-se que, nessa perspectiva, o conceito de inclusão tem sido utilizado para se referir à população venezuelana alheia aos bens sociais. Já no Brasil, o conceito de inclusão dirigiu-se às minorias sociais, fomentando a ideia de que a marginalidade social não está relacionada à condição

de classe social, mas a questões particulares dos grupos minoritários, como raça, gênero, deficiência, etc.

A respeito da educação das pessoas com deficiência na Venezuela, no documento de "Conceitualização" de 1997 consta a indicação para a escolarização em classes comuns do ensino regular e em Institutos de Educação Especial. Por intermédio dos dados estatísticos do Censo Escolar, foi possível visualizar que as matrículas em instituições especializadas passaram por uma considerável ampliação a partir do ano de 1999, inferindo-se que essa ampliação de matrículas está vinculada as ações voltadas à democratização da escola e ao fortalecimento do caráter público do ensino para toda população, o que envolveu a educação especial como modalidade de ensino. Destaca-se, ainda, que, no que tange ao ingresso de pessoas com deficiência em escolas do ensino regular, por não haver a sistematização dos indicadores numéricos dos anos anteriores a 2008/2009, a análise ficou limitada, podendo-se assinalar a diferença em termos quantitativos do ingresso de pessoas com deficiência nos Institutos de Educação Especial em relação às escolas de ensino regular.

Face ao exposto, ressalta-se que, partindo do acúmulo teórico em relação à educação de pessoas com deficiência em escolas de educação especial e/ou institutos do Brasil, como posição política registra-se que a grande maioria das pessoas com deficiência possui condições para acompanhar o ensino ministrado nas escolas do ensino regular, portanto, é nesse espaço que essas pessoas devem estar.

Outros dados de comparação já foram destacados no capítulo III desta dissertação e não serão aqui retomados. Os elementos apresentados nas considerações finais são as questões que se consideraram mais expressivas deste estudo comparado, possibilitando o conhecimento de duas realidades distintas, mas que têm em comum a modalidade da educação especial perpassando seus sistemas de ensino, com uma trajetória marcada por contrastes e por semelhanças, incluindo limites e avanços. Outros dados disponíveis nos documentos do Brasil e da Venezuela, mas que não fizeram parte deste estudo, são considerados fundamentais e devem ser objeto de análise em pesquisa futura e, sobre essa continuidade dos estudos, explicita-se o grande interesse em conhecer a educação ministrada nos Institutos de Educação Especial da Venezuela, assim como conhecer

os serviços de apoio especializado nesse país e aprofundar leituras e apropriações em relação a essa modalidade educacional no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALI, Tariq. **Piratas del Caribe** -- el eje de la esperanza. Ediciones Luxemburg, 2006.

ALVAREZ, Víctor R. **La transformación del modelo productivo venezolano: balance de diez años de gobierno**. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 2009.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina, PR: Praxis, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANTES, Aldo. O FMI e a soberania nacional. **Revista Princípios**. Ed. 70, Ago-setout, 2003, p. 19 - 27.

AVRITZER, Leonardo. La democracia y la distribución participativas como alternativas al neoliberalismo. In: BARRET, Patrick; CHAVEZ, Daniel; RODRIGUES, Cezar (Org.). **La nueva izquierda latinoamericana: sus orígenes y trayectoria futura**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2005.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (Org.). **Cinquenta anos do pensamento da CEPAL**. V. 2, Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOITO, Armando Jr. A política neoliberal no Brasil. In: **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOITO, Armando Jr. A burguesia no governo Lula. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/li>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

BOITO, Armando Jr. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista de Sociologia e Política** nº 28: 57-73 jun. 2007.

BOLETIN ELETRÔNICO DA AGÊNCIA CARTA MAIOR. Lula divulga balanço de 6 anos e defende Reforma Agrária. Disponível em: <[www.agenciacartamaior.com.br](http://www.agenciacartamaior.com.br)>. Acesso em: 2 fev. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Valores na economia pós-crise. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 2 mar. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Chávez e o significado de sua macarronada. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 6 mar. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Governo deve garantir produtos básicos. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 25 mar. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Chávez conduz tomada do controle estatal na Venezuela. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 25 mar. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Diante da crise, Venezuela aumenta impostos e corta orçamento. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 23 mar. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Com Jornada de Lutas pela Reforma Agrária, MST denuncia ajuda do governo às grandes empresas do latifúndio e corte nos recursos destinados ao assentamento de famílias de trabalhadores rurais em função da crise. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Venezuela e a nova Lei orgânica de Educação., o conteúdo Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 26 ago. 2009.

BOLETIN INFORMATIVO DA AGÊNCIA BRASIL DE FATO. Política econômica de Lula garante lucros aos bancos. Disponível em: <[www.brasildefato.com.br/](http://www.brasildefato.com.br/)>. Acesso em: 18 set. 2009.

BORBA, Vandiana. **Políticas de inclusão educacional:** limites e desafios em uma sociedade de classes. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 2007.

BORGES, Altamiro. **A reforma tributária e o trabalho.** Disponível em: <[www.espa.coacademico.com.br](http://www.espa.coacademico.com.br)>. Acesso em: 6 jan. 2010.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BORÓN, Atílio. **Socialismo siglo XXI:** hay vida después del neoliberalismo?. 1. ed Buenos Ayres.: Ediciones Luxemburg, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

BLOCH, Marc. História e historiadores. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. Estudo comparativo entre a censura brasileira e argentina: educação e cultura política em foco. In: **4º Seminário Estado e Políticas Sociais**, 2009, Cascavel/PR.

BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, Projeto Escola Viva, Visão Histórica, Brasília 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal Nacional nº 5692/1971.

BRASIL. Constituições. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.17/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CEE/CEB n. 2/2001.

BRASIL. Portaria 537 de 1 de outubro de 1999. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência- CONADE. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br/sedh](http://www.presidencia.gov.br/sedh)>. Acesso em: 30 jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Parecer CNE/CEB n.13/2008.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação especial. Nota Técnica: Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Resolução CEE/CEB n. 4/2009.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto Federal Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

CABRERA, Beatriz Fernández. Os conselhos comunais: subjetividades e rupturas do mundo popular venezuelano. In: BORGES, Liliam Faria Porto e MAZZUCO, Neiva Galina (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.

CASANOVA, Ramón. La reforma educativa. Estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa (Caracas: Cendes, 1999).

CASANOVA, Ramón. Venezuela después del liberalismo: ¿de los consensos de la reforma de los años noventa a un nuevo contrato educativo. **En Varios, Venezuela Visión Plural** (Caracas: bid & co. Editor/Cendes, Tomo I, 2005).

CASANOVA, Ramón. **Desigualdad educativa, población y desarrollo**. Exploraciones para el escenario de la Venezuela de comienzos del siglo XXI. Caracas: Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (Unfpa), 2008.

CASANOVA, Ramón. Democracia e políticas sociais na transição venezuelana: entre o capitalismo assistencial e a democracia socialista. In: BORGES, Liliam Faria Porto e MAZZUCO, Neiva Galina (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.

CASANOVA, Ramón; CARABALLO, Darwin; RAMA, Verônica Carrodegua. **Escuela y cultura democrática**. Centro de Estudios del Desarrollo " Universidad Central de Venezuela". 2009.

CARVALHO, José Roberto. **Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96: a questão do acesso à educação básica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.



CARVALHO, Alfredo de Roberto. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. 2008. Dissertação (mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR.

CARTA AO POVO BRASILEIRO. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)>. Acesso em: 22 jan. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 17 mar. 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2005.

DEITOS, Roberto Antonio. Organismos Internacionais e políticas sociais no Brasil (1993-2007). In: **3º. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Unioeste, GPPS, Colegiado do Serviço Social, CAPES, Fundação Araucária, 2007.

DUARTE, Niwton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SADER, Emir et alii. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ELLNER, Steve; HELLINGER, Daniel. La política venezolana en la época de Chávez: clases, polarización y conflicto. 1. ed. Editorial Nueva Sociedad, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1984.

GAMUS, Esther. La trayectoria de la descentralización educativa -- un balance general. In: CASANOVA, Ramón (Org.). **La reforma educativa** – estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa. Caracas: Cendes, 1999.

FONTES, Rejane de Souza. Educação especial: um capítulo à parte na história do direito à educação no Brasil. In: **Revista Ensaio**. Avaliação de Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro: 2002 (v.10).

ESTABA, Elena. Desconcentración, descentralización y transformación institucional de la administración del servicio educativo. In: CASANOVA, Ramón (Org.). **La reforma educativa** – estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa. Caracas: Cendes, 1999.

FIGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FIGUEROA, Luis Beltrán Prieto. **El magisterio americano de Bolívar**. Colección Claves de América, No 31. Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, 2006. Disponível em: <www.bibliotecayacucho.gob.ve>. Acesso em: 20 maio 2010.

FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís (org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 87-147.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990. In: **Revista Educação e Sociedade -- Políticas Educativas em Portugal e no Brasil**. Campinas: Cedes, 2003.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas en América Latina: balance de una década**. Santiago de Chile: Preal, N°15, 1999.

GALVÃO, Andréia; BOITO, Armando Jr; LOUREIRO, Isabel Trópia. O neoliberalismo na perspectiva marxista. In: **Crítica Marxista**. Editora Unesp. 1ª Edição, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC.

GIORDANI, Jorge. **La transición venezolana al socialismo**. Caracas, Venezuela / alencia: Jorge A. Giordani C. Editores/ Vadell Hermanos, 2009.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo no final do século XX. In: **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IACONO, Jane Peruzzo. **Possibilidades e limitações da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná / UNIOESTE, Cascavel, 1999.

JANNUZZI, Gilberta DE Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o "alívio" da pobreza**. São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado), p. 143-178, (Capítulo 3, subcapítulo: 3.5: O Banco Mundial nos anos 1990: aprofundando o ajuste estrutural para consolidar a ideologia da globalização).

LIMA, Haroldo. Sobre as privatizações no Brasil. **Revista Princípios**. Edição 48, fev./mar./abr. 1998, p 11 a 16.

LUZZANI, Telma. **Venezuela y la revolución: escenarios de la era bolivariana**. 1. ed. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.

MARINGONI, Gilberto. **Dias de fúria na Venezuela, vinte anos depois**. Disponível em: <[www.tvcartamaior.com.br/banner\\_mda.html](http://www.tvcartamaior.com.br/banner_mda.html)>. Acesso em: 27 fev. 2009.

MARTINS, José de Sousa. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. Luta entre o operário e a máquina, aumento de acidentes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p. 116 a 131.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas v. 2**, São Paulo: Alfa Omega, s/d. p. 203 -234.

MARX, Karl; HENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: CPV, 2001.

MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAYA, Margarita López. **Ideas para debatir el socialismo del siglo xxi**. s/l, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGEL, Lizia Helena. **Estado e políticas sociais no Brasil**. O Estado e as políticas educacionais a partir dos anos 80. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

NATANSON, José. **7 preguntas y 7 respuestas sobre el Brasil de Lula**. Paizes pagina 12. [com.ar diarioelmundo](http://com.ar diarioelmundo).

NETTO, José Paulo. Condições histórico-sociais da emergência do Serviço Social. In: **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. HIDALGO, Londrina: Ed. UEL, 2001.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; BORGES, Liliam Faria Porto. A efetivação da universalização do ensino fundamental e o processo de democratização no Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 16, 2004, p. 84-96.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Democratização da educação escolar: as Missões Robinson, Ribas e Sucre e o Estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999. In: BORGES, Liliam Faria Porto e MAZZUCO, Neiva Galina (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.

NOVELLI, José Marcos. **A continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e o governo Lula**: uma abordagem sócio-política. Disponível em: <<http://netx.u-paris10.fr/act>>.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS MISSÕES ROBINSON, RIBAS E SUCRE E O ESTADO VENEZUELANO INSCRITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1999, 105. Disponível em: <[uelmarx/cm5/com/MI5\\_Eco\\_Novelli.doc](http://uelmarx/cm5/com/MI5_Eco_Novelli.doc)>. Acesso em: 29 nov. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. O ornitorrinco. In: **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 121-150.

OURIQUES, Nildo. **Raízes no libertador**: bolivarianismo popular na Venezuela. Florianópolis, SC: Insular, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. Disponível em: <[www.caixa.gov.br/caixa](http://www.caixa.gov.br/caixa)>. Acesso em: 20 jan. 2010.

RATJES, Rubén Reinoso. **Cambio y currículo en la escuela**. Ministerio de Educación Superior. Caracas: Centro Internacional Miranda, 2009.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90**: um projeto de desmonte do SUS. 2000. Tese Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A reconfiguração do Estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999 e o processo de universalização da educação escolar**: as Missões Robinson, Ribas e Sucre. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3783--Int.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **A formação de profissionais de saúde no âmbito do Projeto Revolucionário Bolivariano na Venezuela**. Relatório de Pós-Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Políticas para o ensino superior no âmbito do projeto revolucionário bolivariano da Venezuela: aspectos históricos e conceituais. **Revista Perspectiva UFSC**. 2010 (aceito para publicação).

ROCHA, Mirella Farias. **Participação popular nas políticas socioassistenciais na América Latina**: estudo comparativo entre Brasil e Venezuela. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) da Universidade Federal de Santa Catarina.

ROSA, Enio Rodrigues. **A educação da pessoa cega ou com visão reduzida**: análise de alguns elementos. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, 2004.

SAES, Décio. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. A democracia burguesa e a luta proletária. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SALAMANCA, Luis; Pastor Viciano Roberto. **El sistema político en la Constitución Bolivariana de Venezuela**. Editorial Melvin. Instituto de Estudios Políticos. Universidad Central de Venezuela. Caracas Venezuela, 2004.

SILVA, Otto Marx. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, MariaCélia; EVANGELISTA, Olinda. **O que você precisa saber sobre... política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, Liliam Faria Porto e MAZZUCO, Neiva Galina (Org.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009.

THERBORN, Gòran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VALENTINI, Simone; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A implementação da Missão sucre e seus avanços no governo venezuelano de Hugo Chávez (2004-2009). In: **4º Seminário Estado e Políticas Sociais**, 2009, Cascavel/PR.

VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Caracas, lunes 28 de julio de 1980. Número 2.635.

VENEZUELA. Princípios e objetivos Gerais da Educação. Disponível em: Compiled by UNESCO-IBE (<http://www.ibe.unesco.org/>..).

VENEZUELA. Ley para la Integración de Personas Incapacitadas. Gaceta Oficial Extraordinaria, nº 4.623.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Ley Orgánica de Educación. LOE 2009.

VENEZUELA. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinario nº 5662, de 24 de septiembre. 2003.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. No es poca cosa 10 años de logros del Gobierno Bolivariano. Caracas, 2008.

VENEZUELA. Ministerio de Comunicación e Información. Las Misiones Bolivarianas. Caracas, 2006. (Colección Temas de Hoy).

VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes. Escuelas Bolivarianas: avance cualitativo del proyecto. Caracas, 2006.

VENEZUELA. Proyecto Nacional Simón Bolívar: Primer Plan Socialista.

VENEZUELA. República Bolivariana de Venezuela. Venezuela construye su camino: líneas generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007. Disponible em: <[www.mpd.gob.ve/pdeysn/pdesn.pdf](http://www.mpd.gob.ve/pdeysn/pdesn.pdf)>. Acceso em: 5 jul. 2009.

VENEZUELA. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Líneas generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 Disponible em: <[www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf](http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf)>. Acceso em: 5 jul. 2009.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Visión retrospectiva. 1997.

VENEZUELA. Ministerio de Educación y Deportes. La educación bolivariana: políticas, programas y acciones "cumpliendo las metas del milenio". Caracas, 2004. Disponible em: <[www.oei.es/quipu/venezuela/index.html](http://www.oei.es/quipu/venezuela/index.html)>. Acceso em: 28 abr 2010.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales: Programa de Integración Social. Caracas, 1997.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral de las Personas con Retardo Mental, Caracas, 1997.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Atención Educativa Integral en el Área de Deficiencias Auditivas, Caracas, 1997.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Impedimentos Físicos. Caracas, 1998.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Integración Social de las Personas con Necesidades Especiales. Caracas, 1997.

VENEZUELA. Ministerio de Educación. Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas Ciegas y Deficientes Visuales. Caracas, 1997.

VENEZUELA. Ministério de Educación. Conceptualización y Política de Prevención y Atención Integral Temprana. Caracas, 1998.

VENEZUELA. Ley de los Consejos Comunales. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinario n°5.806, lunes 10 de abril de 2006.

VENEZUELA. Ley para las Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela n°38.598 del 5 de enero de 2007. Disponível em: <[www.conapdis.gob.ve/archivos/2.pdf](http://www.conapdis.gob.ve/archivos/2.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2009.

VENEZUELA. Misión José Gregorio Hernández ha atendido a 337.317 personas con discapacidad. Disponível em: <[www.aporrea.org/nimprime125471.html](http://www.aporrea.org/nimprime125471.html)>. Acesso em: 24 ago. 2009.

VENEZUELA. República Bolivariana de Venezuela. Poder Ciudadano. Defensoría del Pueblo. Informe Anual 2008. Caracas, 2009.

VILLETTI, Débora; JANUÁRIO, Jaqueline dos Santos; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS NA UNIVERSIDADE BOLIVARIANA DA VENEZUELA In: **4º Seminário Estado e Políticas Sociais**, 2009, Cascavel/PR.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 49).

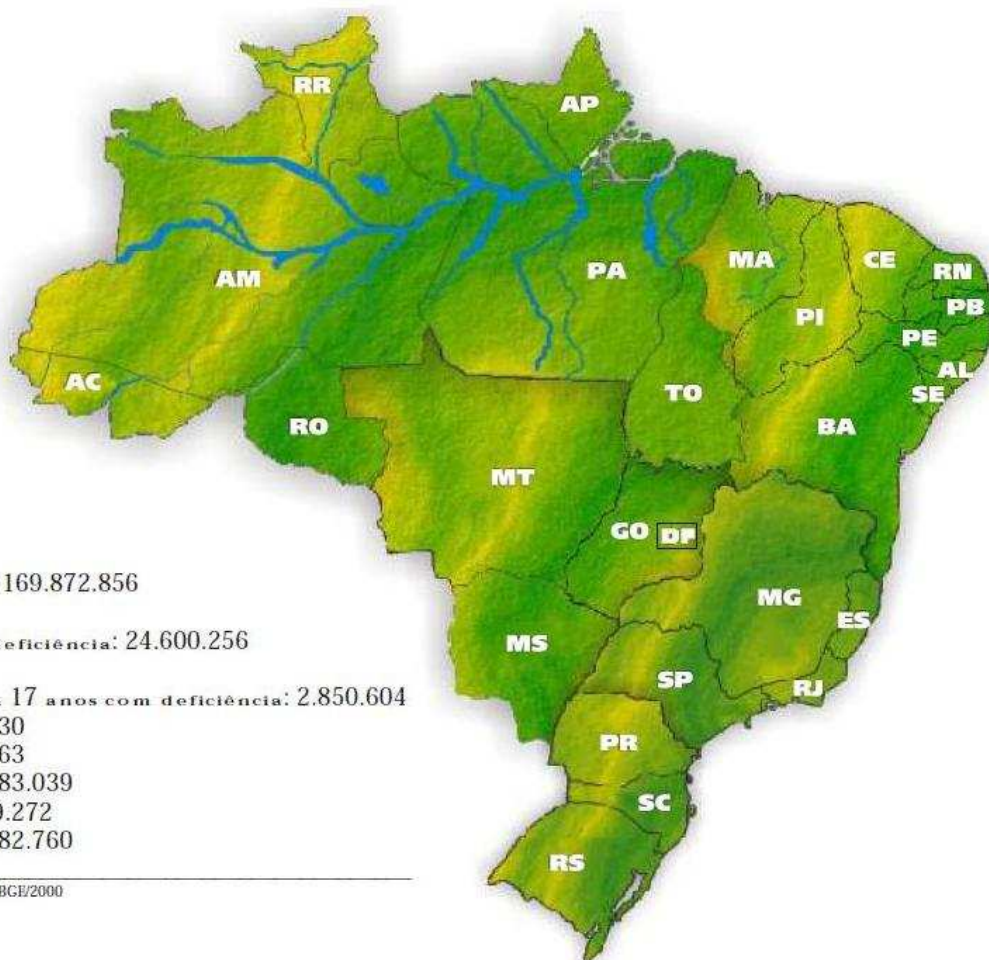
WOOD, Ellen Meiksins. **Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2003.

## ANEXOS

# Evolução da Educação Especial no Brasil

Secretaria de  
Educação Especial

Ministério  
da Educação



População total: 169.872.856

População com deficiência: 24.600.256

População de 0 a 17 anos com deficiência: 2.850.604

0 a 4 anos: 370.530

5 a 9 anos: 707.763

10 a 14 anos: 1.083.039

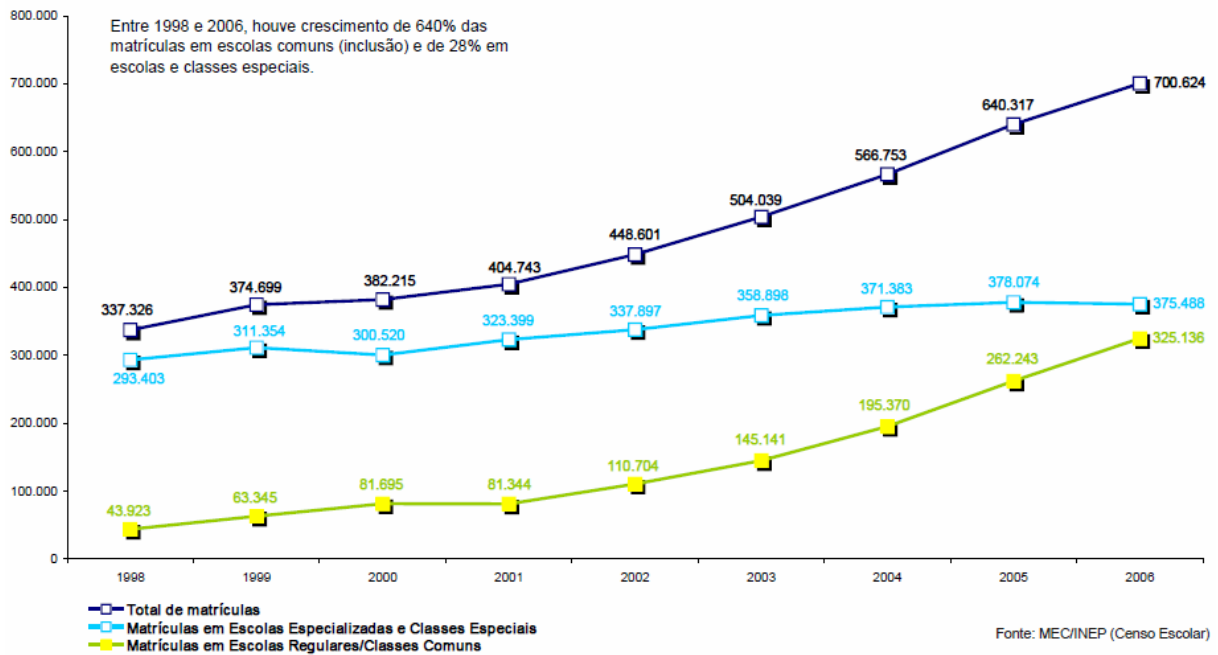
15 a 17 anos: 689.272

18 a 24 anos: 1.682.760

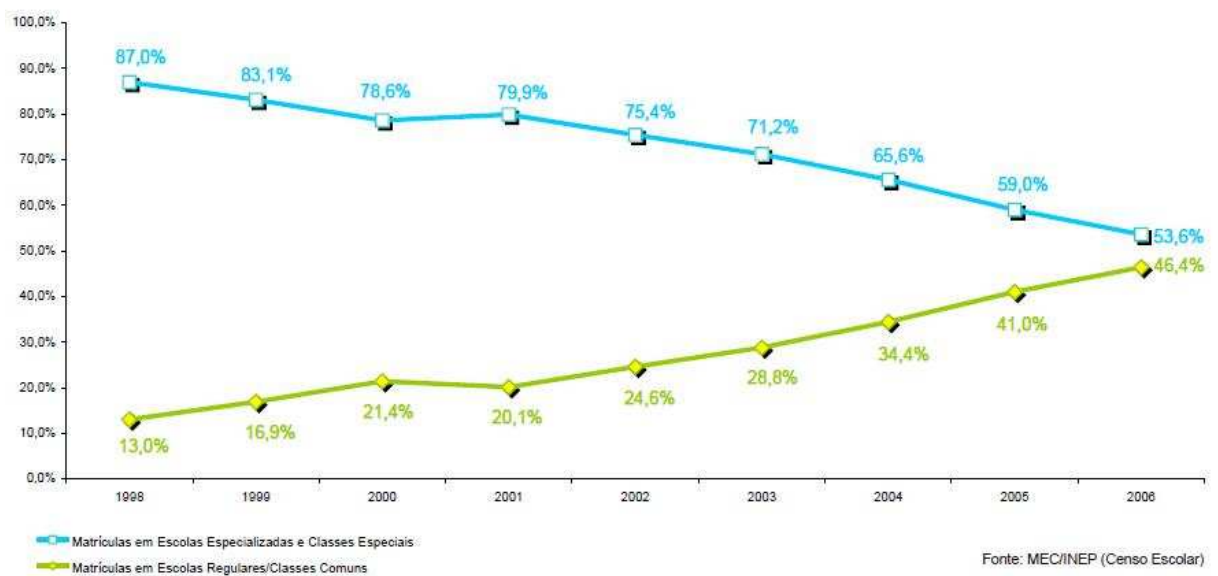
Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000



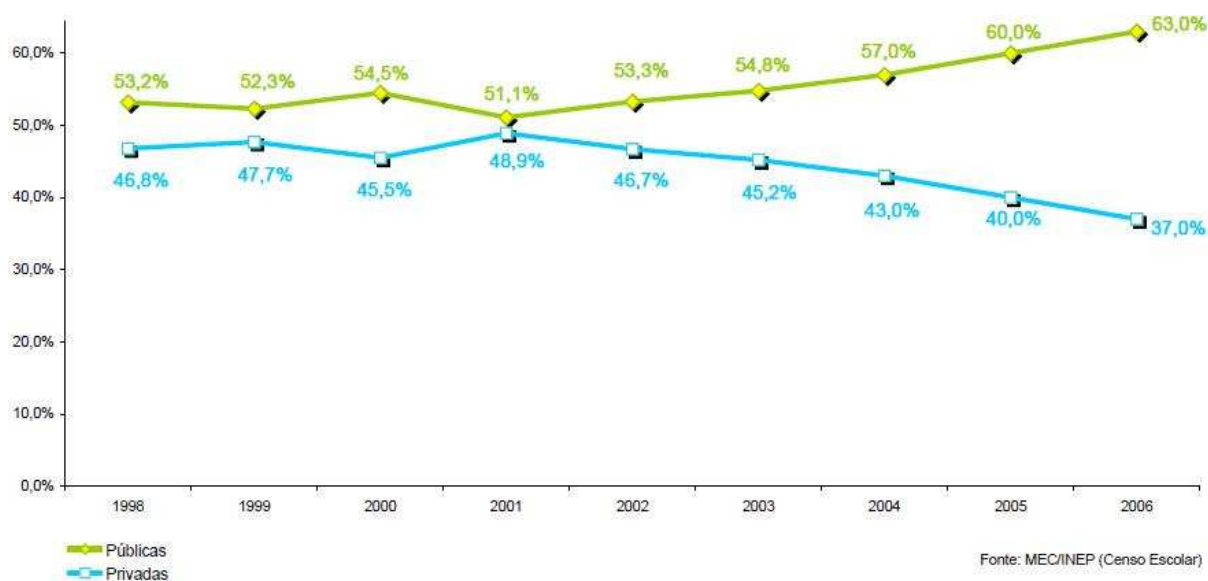
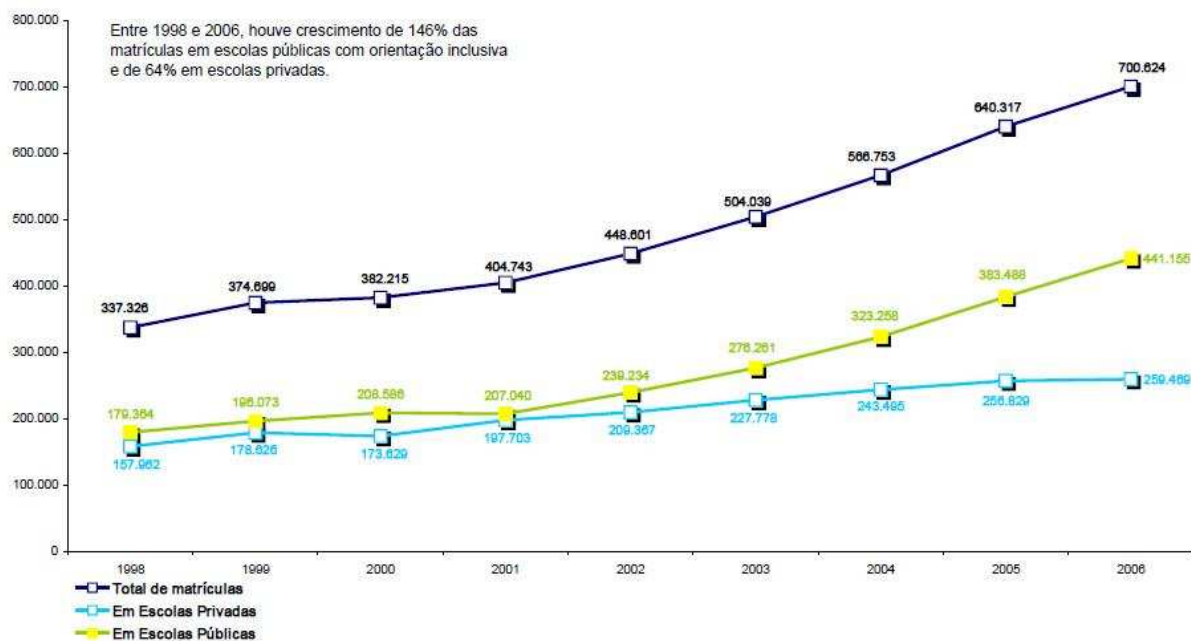
## Evolução de Matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006



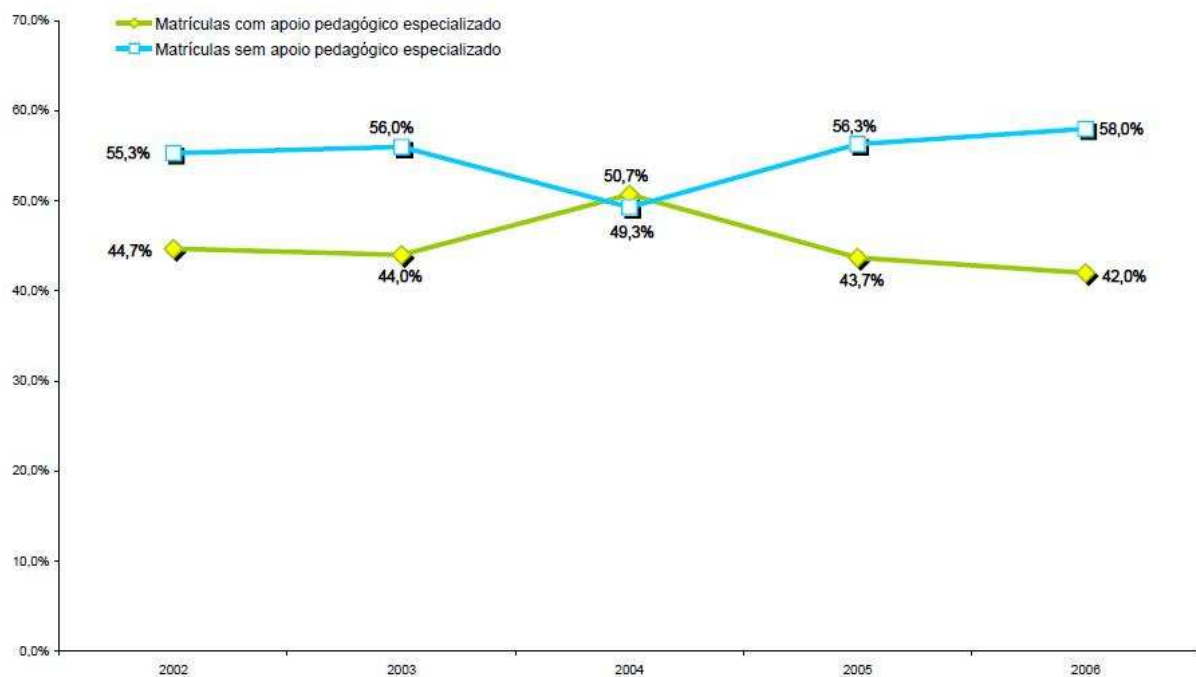
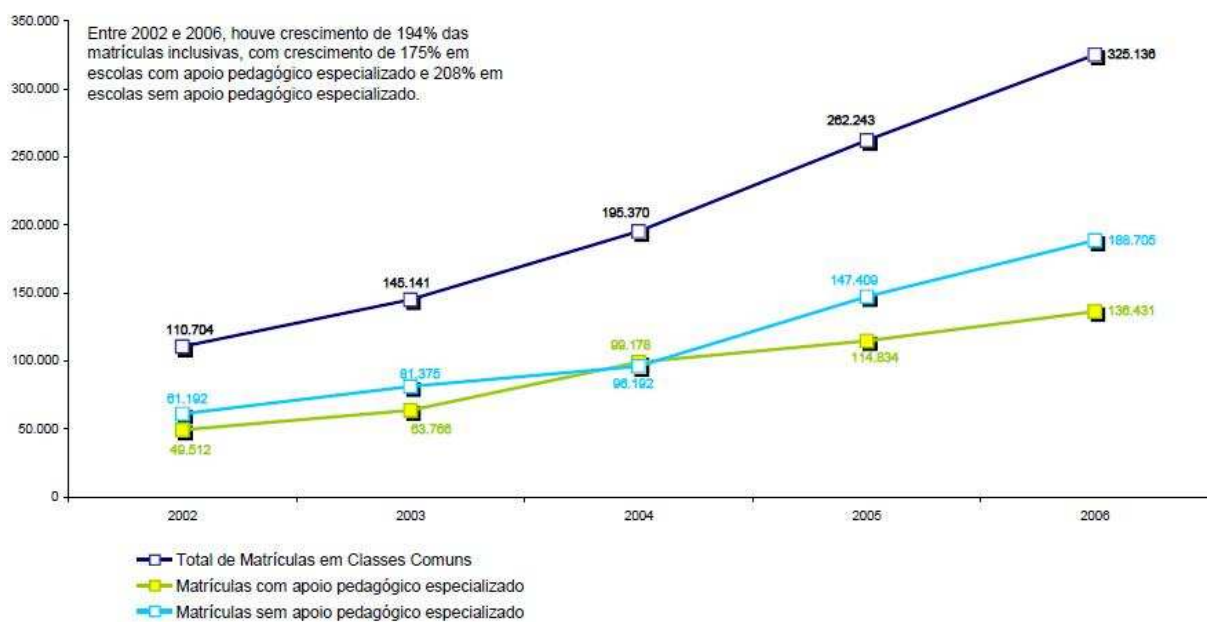
## Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular - 1998 a 2006



## Evolução de Matrículas na Educação Especial na Rede Pública e Privada - 1998 a 2006

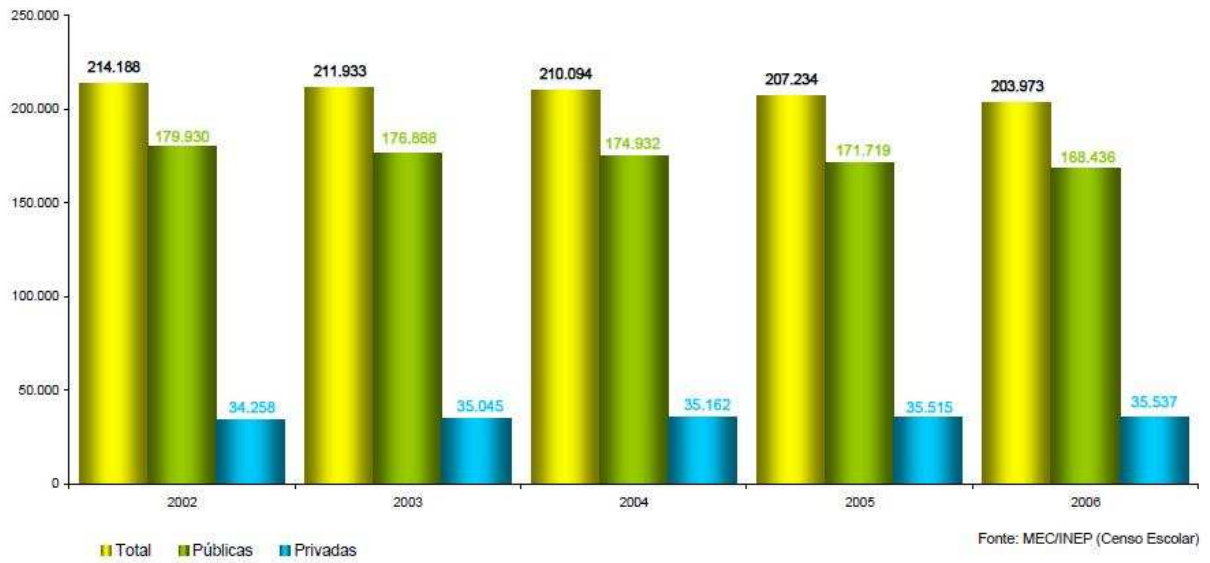


## Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns - 2002 a 2006

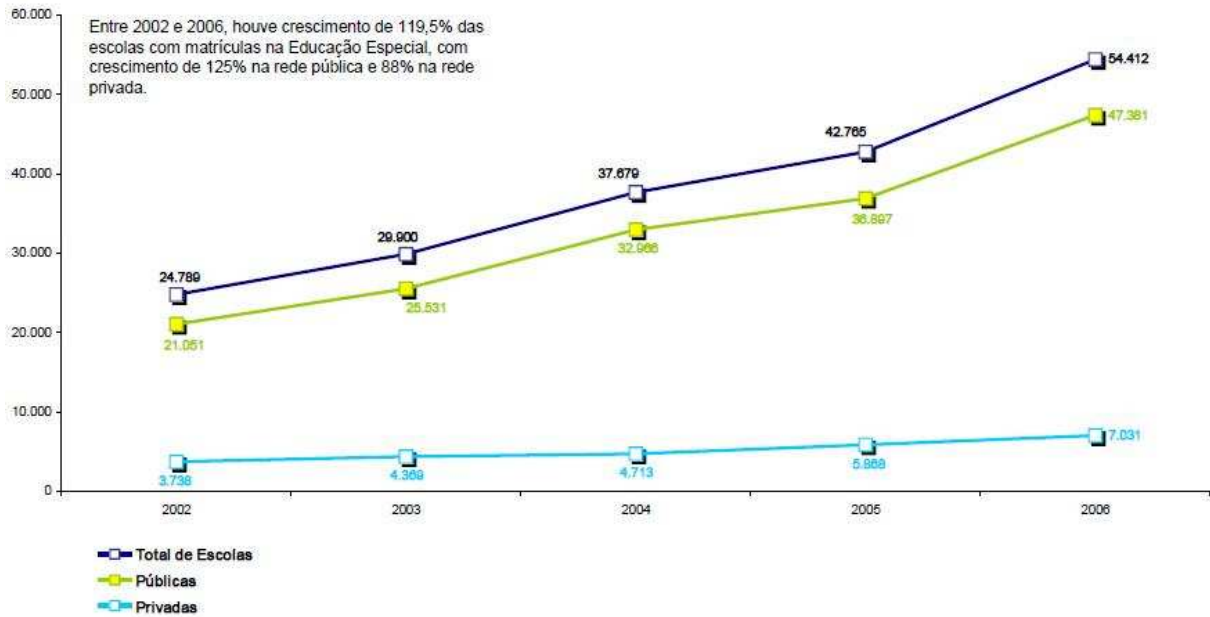


Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

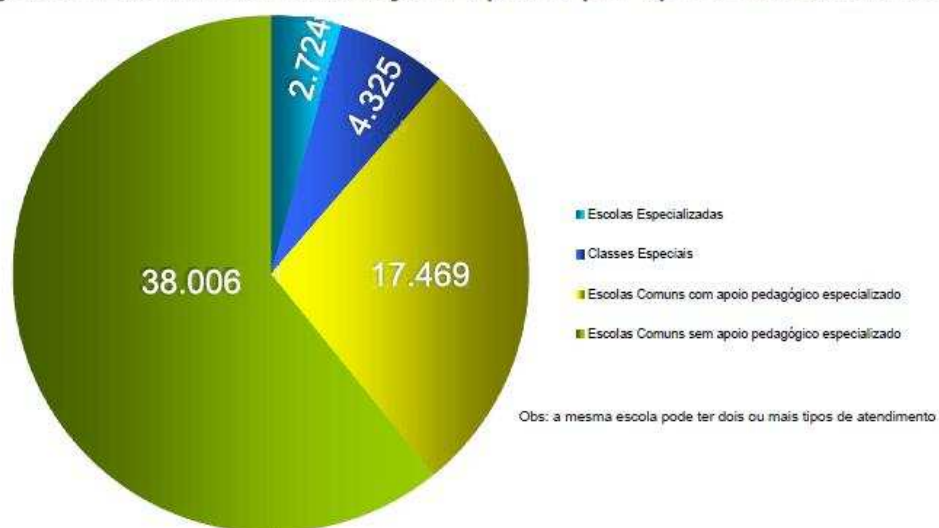
### Escolas Públicas e Privadas com Educação Básica - 2002 a 2006



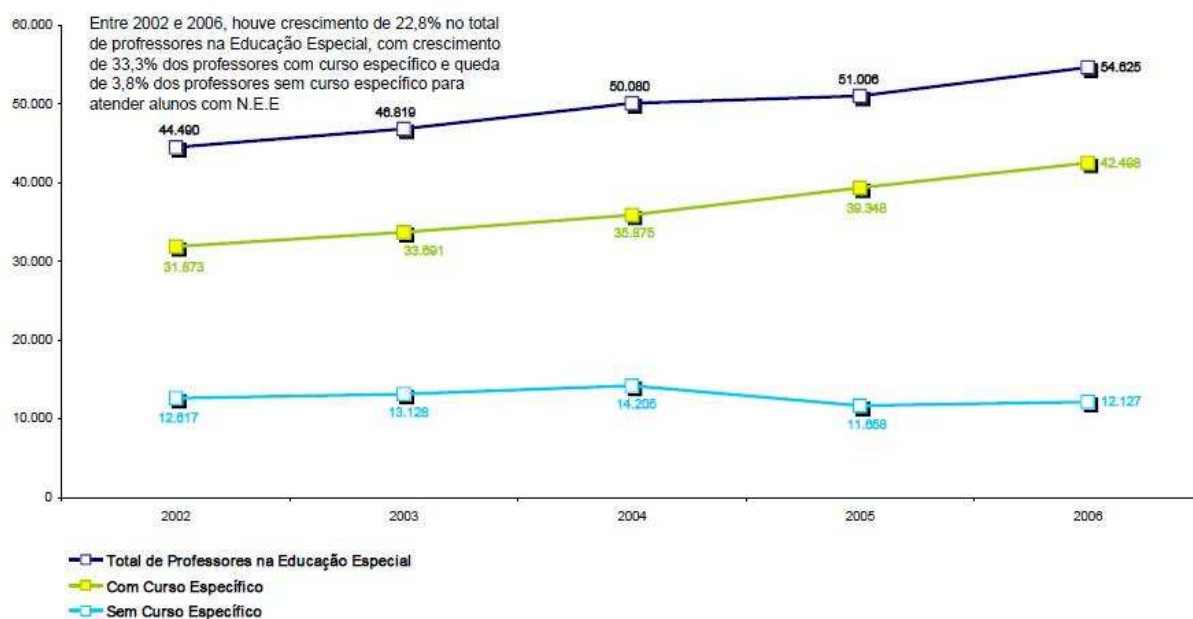
### Escolas Públicas e Privadas com Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006



## Distribuição de Escolas com Educação Especial por tipo de atendimento em 2006



## Professores na Educação Especial - 2002 a 2006



### Funções Docentes em 2002

	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
<b>Nº de Docentes na Educação Básica</b>	2.419.585	1.925.375	79,5%	494.210	20,5%	—	—	—	—
<b>Nº de Docentes na Educação Especial</b>	44.490	20.804	46,7%	23.686	53,3%	31.873	71,6%	12.617	28,4%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2002)

### Funções Docentes em 2003

	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
<b>Nº de Docentes na Educação Básica</b>	2.497.918	1.988.898	79,6%	509.020	20,4%	—	—	—	—
<b>Nº de Docentes na Educação Especial</b>	46.819	21.871	46,7%	24.948	53,3%	33.691	72%	13.128	28,1%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2003)

### Funções Docentes em 2004

	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
<b>Nº de Docentes na Educação Básica</b>	2.543.579	2.031.533	79,8%	512.046	20,2%	—	—	—	—
<b>Nº de Docentes na Educação Especial</b>	50.080	23.405	46,8%	26.675	53,2%	35.875	71,6%	14.205	28,4%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2004)

### Funções Docentes em 2005

	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
<b>Nº de Docentes na Educação Básica</b>	2.897.340	2.314.952	79,8%	582.388	20,2%	—	—	—	—
<b>Nº de Docentes na Educação Especial</b>	51.006	23.068	45,3%	27.941	54,7%	39.348	77%	11.658	23%

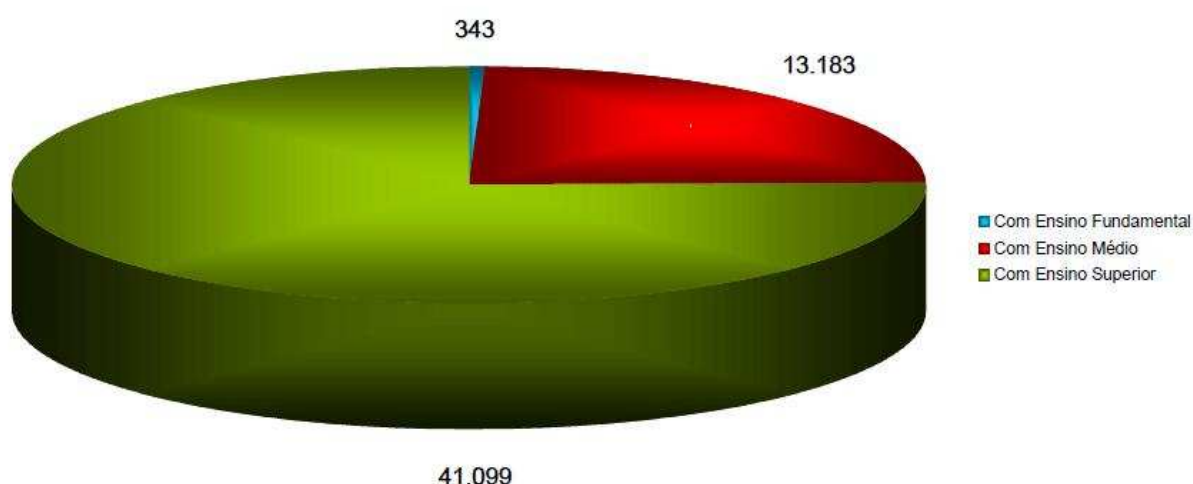
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2005)

### Funções Docentes em 2006

	Total Brasil	Público	%	Privado	%	Com curso específico	%	Sem curso específico	%
<b>Nº de Docentes na Educação Básica</b>	2.973.412	2.389.098	80,3%	584.314	19,7%	—	—	—	—
<b>Nº de Docentes na Educação Especial</b>	54.625	25.669	47,0%	28.956	53,0%	42.498	77,8%	12.127	22,2%

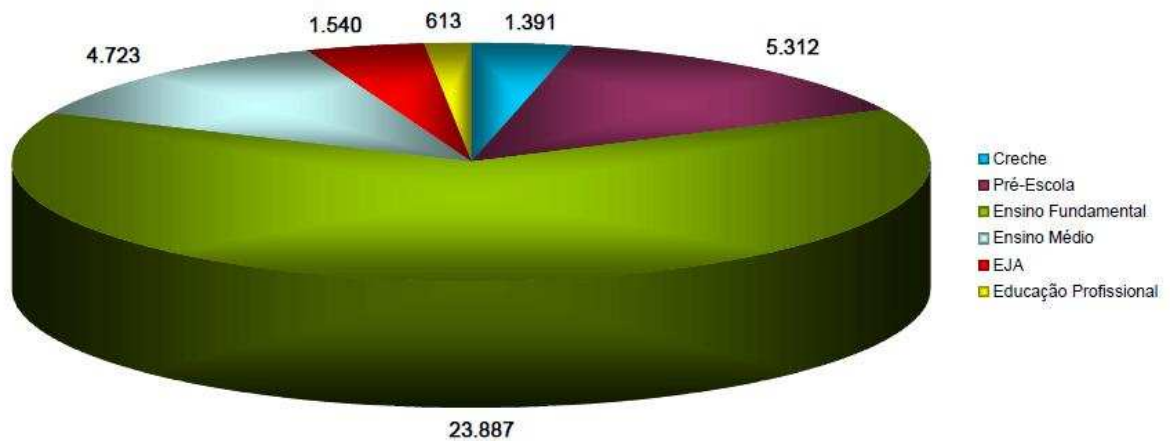
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2006)

## Formação dos 54.625 Professores na Educação Especial em 2006

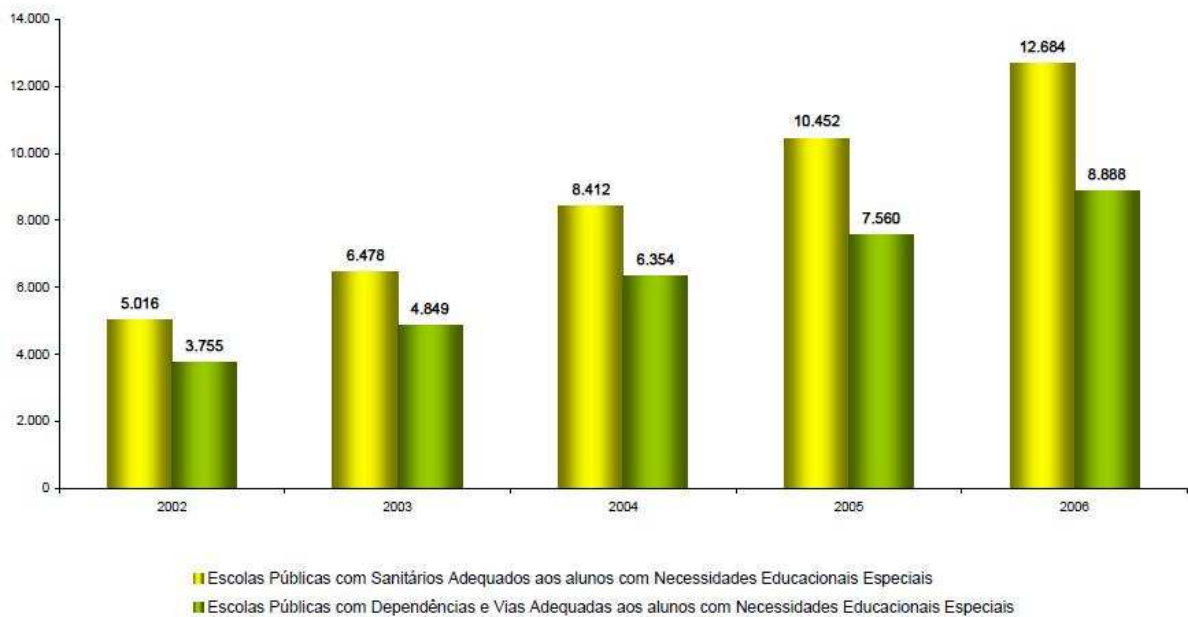




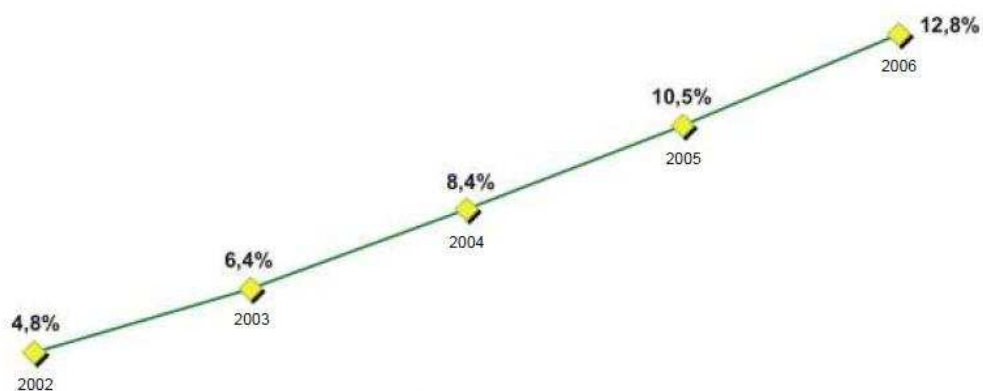
## Distribuição dos Professores com Curso, de no mínimo 40h, para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 2006



## Condições de Infra-Estrutura nas Escolas Públicas com Educação Básica - 2002 a 2006

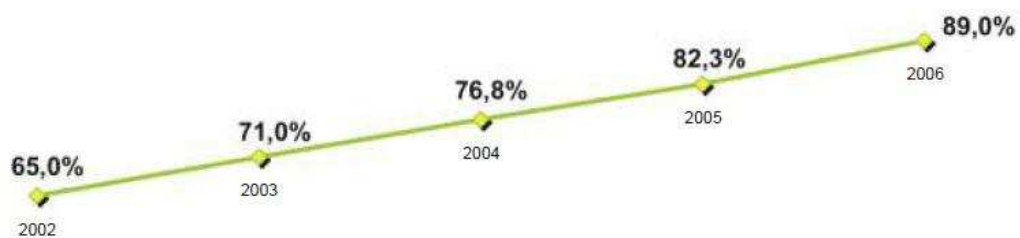


### Percentual de Escolas Públicas com Adaptação Arquitetônica (acessibilidade) - 2002 a 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

### Evolução de municípios brasileiros com matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006

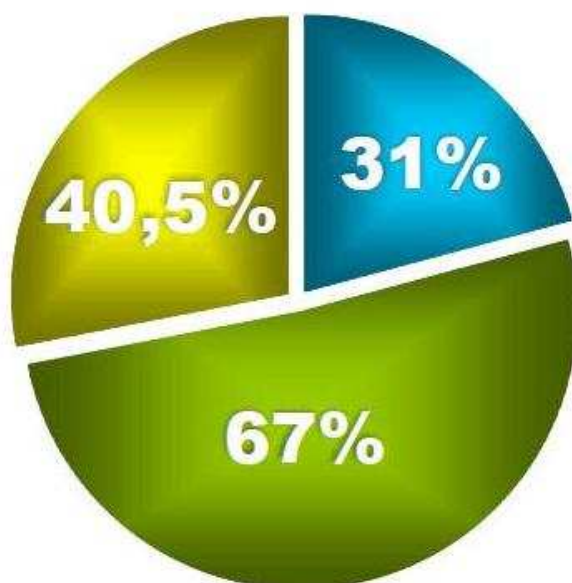


Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)



## Condições de Informática nas Escolas com Educação Especial em 2006

### Informática nas 50.259 Escolas Comuns



- Escolas com Laboratórios de Informática
- Escolas com Computadores
- Escolas com Acesso à Internet

### Informática nas 7.053 Escolas Especiais



- Escolas com Laboratórios de Informática
- Escolas com Computadores
- Escolas com Acesso à Internet

a mesma escola pode ter dois tipos de atendimento (classes especiais e comuns)

## Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 a 2006

Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)																	
	Total Geral	Ensino Fundamental										Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)		
		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série					8ª série	
<b>Brasil 2004</b>	<b>Total</b>	<b>566.753</b>	<b>34.486</b>	<b>75.110</b>		<b>179.274</b>	<b>68.775</b>	<b>41.699</b>	<b>32.869</b>	<b>16.920</b>	<b>11.134</b>	<b>8.272</b>	<b>6.416</b>	<b>8.381</b>	<b>41.504</b>	<b>41.913</b>	
	Públicas	323.258	8.475	28.119		102.100	53.172	34.013	27.694	15.407	10.145	7.366	5.648	6.581	17.732	6.826	
	Privadas	243.495	26.011	46.991		77.174	15.603	7.686	5.175	1.513	989	906	768	1.820	23.772	35.087	
<b>Brasil 2005</b>	<b>Total</b>	<b>640.317</b>	<b>34.295</b>	<b>78.857</b>	<b>54.080</b>	<b>148.019</b>	<b>72.816</b>	<b>47.700</b>	<b>38.075</b>	<b>23.817</b>	<b>15.631</b>	<b>10.825</b>	<b>8.346</b>	<b>10.912</b>	<b>50.369</b>	<b>44.340</b>	<b>2.235</b>
	Públicas	383.488	8.348	31.971	25.647	92.439	58.941	40.159	32.986	21.887	14.289	9.832	7.352	9.068	23.943	6.282	344
	Privadas	256.829	25.947	46.886	28.433	55.580	13.875	7.541	5.089	1.930	1.342	993	994	1.844	26.426	38.058	1.891
<b>Brasil 2006</b>	<b>Total</b>	<b>700.624</b>	<b>34.124</b>	<b>78.864</b>	<b>47.560</b>	<b>162.088</b>	<b>81.049</b>	<b>53.427</b>	<b>44.136</b>	<b>31.168</b>	<b>21.621</b>	<b>14.652</b>	<b>10.454</b>	<b>14.150</b>	<b>58.420</b>	<b>46.949</b>	<b>1.962</b>
	Públicas	441.155	8.496	33.958	27.663	100.235	64.913	45.188	39.031	29.196	19.934	13.389	9.447	12.018	30.580	6.929	178
	Privadas	259.469	25.628	44.906	19.897	61.853	16.136	8.239	5.105	1.972	1.687	1.263	1.007	2.132	27.840	40.020	1.784
<b>% entre 2004 e 2006</b>		<b>23,6%</b>	<b>-1,0%</b>	<b>5,0%</b>	<b>-12%</b>	<b>-9,6%</b>	<b>17,8%</b>	<b>28,0%</b>	<b>34,2%</b>	<b>84,2%</b>	<b>94,0%</b>	<b>77,0%</b>	<b>63,0%</b>	<b>68,8%</b>	<b>40,7%</b>	<b>5,8%</b>	<b>-12,2%</b>

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

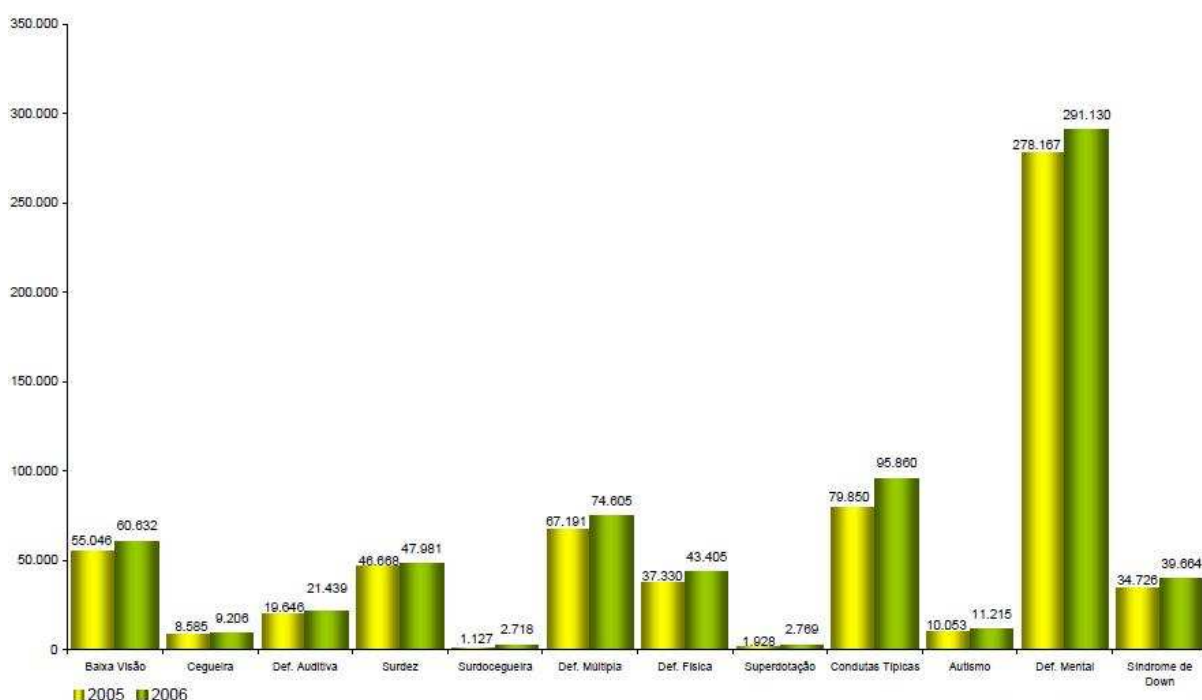
Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais																	
	Total Geral	Ensino Fundamental										Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)		
		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série					8ª série	
<b>Brasil 2004</b>	<b>Total</b>	<b>371.383</b>	<b>32.145</b>	<b>62.809</b>		<b>140.082</b>	<b>30.745</b>	<b>14.075</b>	<b>9.554</b>	<b>2.638</b>	<b>1.618</b>	<b>1.551</b>	<b>1.112</b>	<b>2.272</b>	<b>31.307</b>	<b>41.475</b>	
	Públicas	136.711	6.849	18.309		64.071	16.025	7.103	5.011	1.652	1.013	984	648	816	7.671	6.559	
	Privadas	234.672	25.296	44.500		76.011	14.720	6.972	4.543	986	605	567	464	1.456	23.636	34.916	
<b>Brasil 2005</b>	<b>Total</b>	<b>378.074</b>	<b>31.169</b>	<b>61.580</b>	<b>46.934</b>	<b>99.483</b>	<b>27.417</b>	<b>13.085</b>	<b>8.631</b>	<b>2.792</b>	<b>1.821</b>	<b>1.321</b>	<b>1.297</b>	<b>1.931</b>	<b>34.373</b>	<b>44.104</b>	<b>2.156</b>
	Públicas	134.311	6.252	18.429	18.547	45.394	14.775	6.579	4.506	1.724	1.254	877	769	739	8.078	6.100	290
	Privadas	243.763	24.917	43.151	28.387	54.089	12.642	6.506	4.125	1.068	567	444	528	1.192	26.297	38.004	1.866
<b>Brasil 2006</b>	<b>Total</b>	<b>375.488</b>	<b>30.279</b>	<b>57.804</b>	<b>35.721</b>	<b>106.904</b>	<b>28.226</b>	<b>13.144</b>	<b>8.287</b>	<b>2.600</b>	<b>2.121</b>	<b>1.422</b>	<b>1.266</b>	<b>2.267</b>	<b>36.953</b>	<b>46.692</b>	<b>1.802</b>
	Públicas	132.350	5.960	17.385	16.267	46.817	13.586	6.280	4.345	1.607	1.289	865	812	1.016	9.337	6.681	103
	Privadas	243.138	24.319	40.419	19.454	60.087	14.640	6.864	3.942	993	832	557	454	1.251	27.616	40.011	1.699
<b>% entre 2004 e 2006</b>		<b>1,2%</b>	<b>-5,8%</b>	<b>-8,0%</b>	<b>-23,8%</b>	<b>-23,6%</b>	<b>-8%</b>	<b>-6,6%</b>	<b>-13,2%</b>	<b>-1,4%</b>	<b>31,0%</b>	<b>-8,3%</b>	<b>13,8%</b>	<b>-0,22%</b>	<b>18%</b>	<b>5,8%</b>	<b>-16,4%</b>

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)																	
	Total Geral	Ensino Fundamental										Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)		
		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série					8ª série	
<b>Brasil 2004</b>	<b>Total</b>	<b>195.370</b>	<b>2.341</b>	<b>12.301</b>		<b>39.192</b>	<b>38.030</b>	<b>27.624</b>	<b>23.315</b>	<b>14.282</b>	<b>9.516</b>	<b>6.721</b>	<b>5.304</b>	<b>6.109</b>	<b>10.197</b>	<b>438</b>	
	Públicas	186.547	1.626	9.810		38.029	37.147	26.910	22.683	13.755	9.132	6.382	5.000	5.745	10.061	267	
	Privadas	8.823	715	2.491		1.163	883	714	632	527	384	339	304	364	136	171	
<b>Brasil 2005</b>	<b>Total</b>	<b>262.243</b>	<b>3.126</b>	<b>17.277</b>	<b>7.146</b>	<b>48.556</b>	<b>45.399</b>	<b>34.615</b>	<b>29.444</b>	<b>21.025</b>	<b>13.810</b>	<b>9.504</b>	<b>7.049</b>	<b>8.981</b>	<b>15.996</b>	<b>236</b>	<b>79</b>
	Públicas	249.177	2.096	13.542	7.100	47.045	44.166	33.580	28.480	20.163	13.035	8.955	6.583	8.329	15.867	182	54
	Privadas	13.066	1.030	3.735	46	1.511	1.233	1.035	964	862	775	549	466	652	129	54	25
<b>Brasil 2006</b>	<b>Total</b>	<b>325.136</b>	<b>3.845</b>	<b>21.060</b>	<b>11.839</b>	<b>55.184</b>	<b>52.823</b>	<b>40.283</b>	<b>35.849</b>	<b>28.568</b>	<b>19.500</b>	<b>13.230</b>	<b>9.188</b>	<b>11.883</b>	<b>21.467</b>	<b>257</b>	<b>160</b>
	Públicas	308.805	2.536	16.573	11.396	53.418	51.327	38.908	34.686	27.569	18.645	12.524	8.635	11.002	21.243	248	75
	Privadas	16.331	1.309	4.487	443	1.766	1.496	1.375	1.163	979	855	706	553	881	224	9	85
<b>% entre 2004 e 2006</b>		<b>66,4%</b>	<b>64,2%</b>	<b>71,2%</b>	<b>65,6%</b>	<b>40,8%</b>	<b>38,8%</b>	<b>45,8%</b>	<b>53,7%</b>	<b>100,0%</b>	<b>105%</b>	<b>96,8%</b>	<b>73,2%</b>	<b>94,5%</b>	<b>110,5%</b>	<b>9%</b>	<b>102,5%</b>

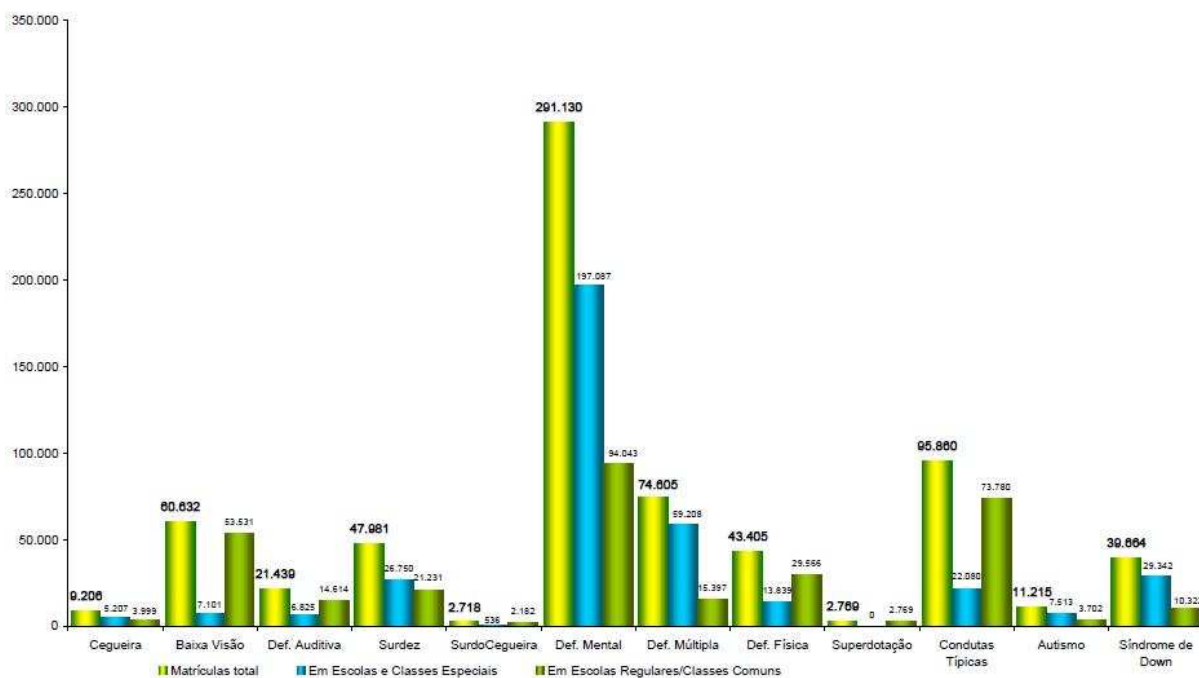
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

## Fluxo de Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E - 2005 e 2006



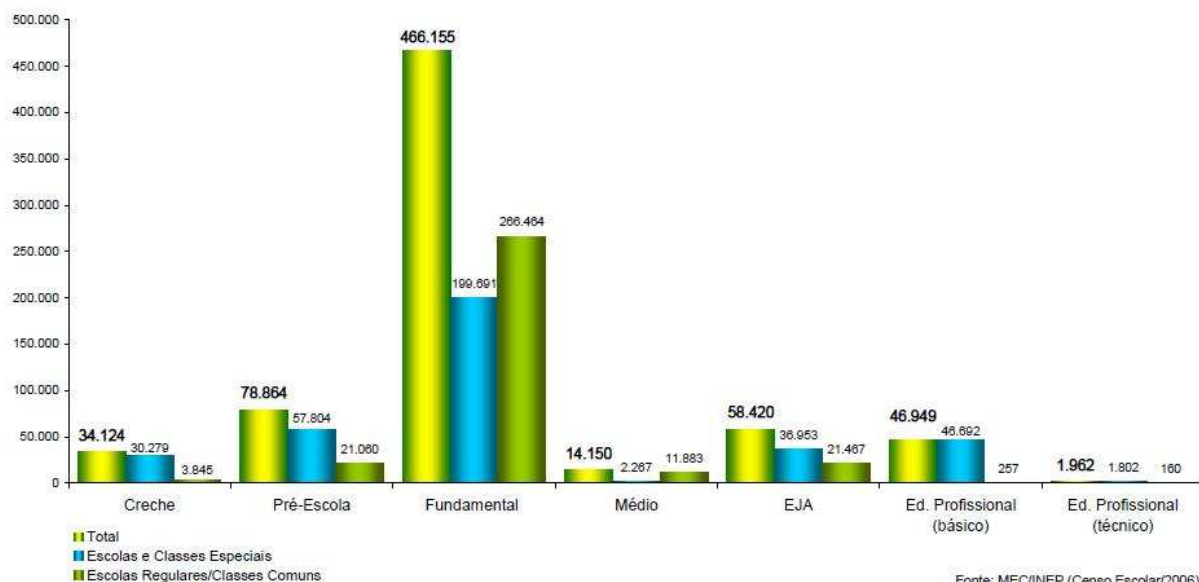
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

## Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E em 2006



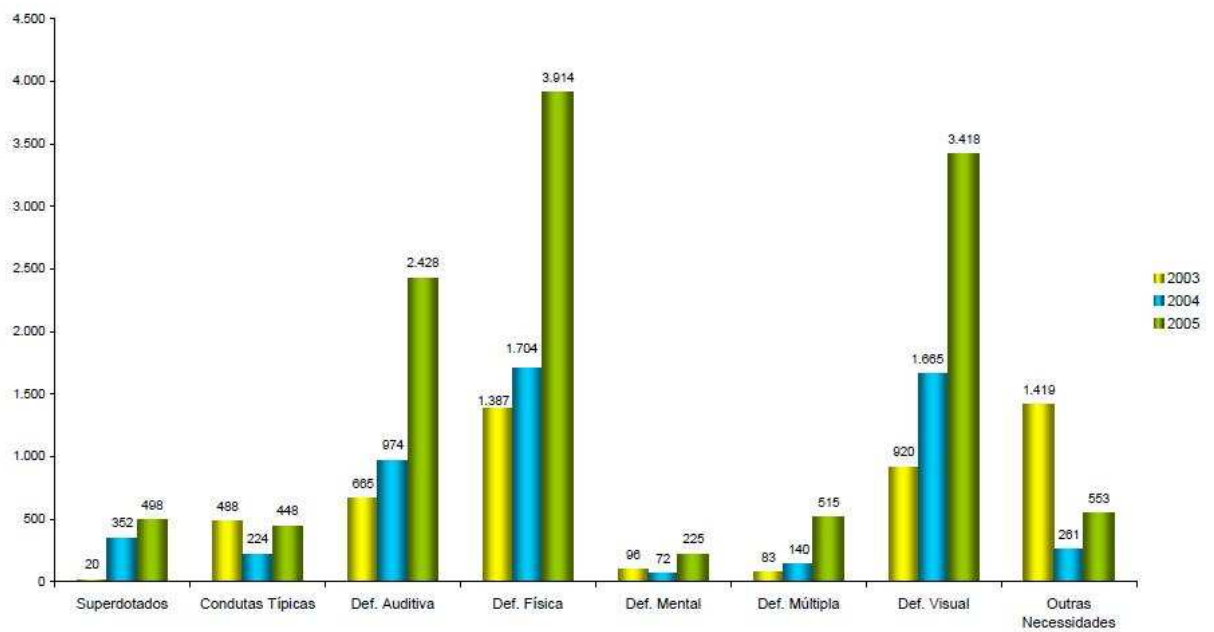
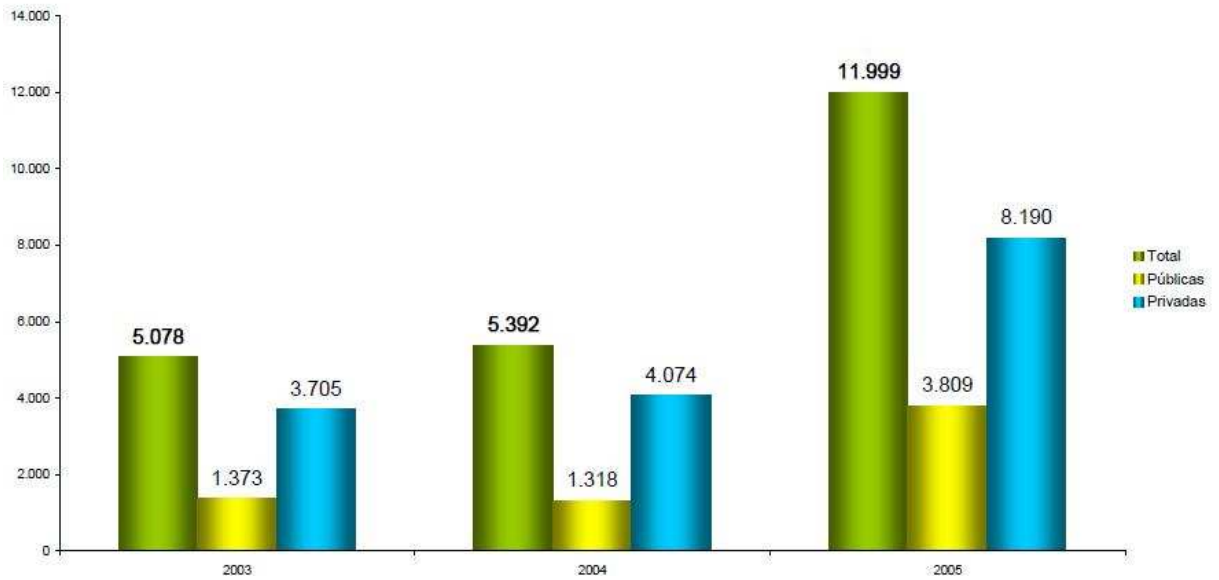
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

## Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

## Evolução de Matrículas de alunos com N.E.E no Ensino Superior - 2003 a 2005



Fonte: MEC/INEP (Censo Superior)