



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA FRENTE AOS OBJETIVOS DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

Luiz Calos Tavares de Almeida[i]

Eixo Temático 4: Educação e Inclusão

RESUMO

Este breve ensaio tem por preocupação preliminar entender em que medida a educação, ou melhor, o sistema educacional, tem suas possibilidades e propostas influenciadas pelo modo de produção capitalista e pelo seu ordenamento político-econômico. Ao conceber a educação enquanto produzida pelas determinações históricas e, imbricadas constantemente ao mundo do capital, optamos por viabilizar este estudo a partir do materialismo histórico dialético. As propostas de cunho neoliberal de fins do século XX direcionaram a educação a valores e propostas de cunho mercadológico, as quais têm contribuído sobremodo para o comprometimento do que ficou conhecido por educação inclusiva, uma vez que seu caráter celebra a formação para o respeito à diversidade humana, e não ao pragmatismo massivo do mundo da produção.

Palavras chaves: Sistema Educacional. Modo de Produção Capitalista. Educação Inclusiva.

RESUMEN

Este breve ensayo es la principal preocupación para comprender hasta qué punto la educación, o mejor dicho, el sistema educativo, tiene sus posibilidades y propuestas influido por el modo de producción capitalista y su orden político-económico. En el diseño de la educación como la producida por factores históricos y constantemente entrelazados con el mundo del capital, hemos decidido para facilitar el estudio del materialismo histórico y dialéctico. Las propuestas neoliberales de finales del siglo XX dirigieron los valores educativos y propuestas de merchandising inclinadas, que han contribuido en gran medida al compromiso de lo que se conoció como la educación inclusiva, ya que su personaje celebra la formación para el respeto a la diversidad humano, no el pragmatismo producción mundial masiva.

Palabras clave: Sistema Educativo. Modo de producción capitalista. Educación Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente podemos demarcar a educação como sendo o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. A educação é, por suas origens, seus objetivos e

funções um fenômeno social, estando indiscutivelmente relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de determinado período histórico. Durante muito tempo, nós, professores, atribuímos à escola uma função “progressista”, a qual a caracterizava por uma grande capacidade em produzir importantes mudanças e conquistas sociais. Através da escola, a sociedade seria cada vez mais igualitária e justa, atendendo a diversidade. Porém, de acordo com Nidelcoff, “na verdade, vê-se cada vez mais claramente que a escola, como instituição, não apenas tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura” (1994: 9).

A partir dos anos 80 cristalizou-se em cenário internacional, e com maior intensidade na América Latina, o que ficou conhecido por Consenso de Washington. De acordo com Gentili, essa seria composta por um “conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida” (1998, p. 13). Esse conjunto de reformas fora orientada pela famigerada ortodoxia neoliberal promovida por organismos financeiros internacionais como, o Manco Mundial e Fundo Monetário Internacional. O cenário vivenciado por alguns países da América Latina, e dentre eles o próprio Brasil, com regimes centralizados e crises fiscais, foi um ambiente fértil à disseminação da receita neoliberal, que passou a ser vista como a única forma de superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. E sob esta perspectiva o projeto neoliberal passou a ser veiculado como projeto hegemônico.

A partir das novas demandas orientadas por uma série de burocratas do capital, começou a surgir um novo senso comum tecnocrático, o qual passou a orientar os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar. No caso brasileiro, os ajustes neoliberais propiciaram a mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. A problemática desse trabalho decorre do discurso fatalista neoliberal, no momento em que projeta quais são os problemas da educação no Brasil. Este discurso apregoa que:

(...) a questão central não esta em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo” (GENTILI, 1998, p. 17-18).

Trata-se dessa forma de transferir para os sujeitos/indivíduos todo o problema pelo insucesso escolar. Os grandes culpados por um sistema educacional deficitário passam a ser a sociedade, que apoiada por um Estado falsamente paternalista, produz um preguiçoso coletivismo descomprometido e indisciplinado. Essa compreensão justifica-se à medida que possui um valor ideológico, que ao deslegitimar um Estado de bem estar autorizar a corrida as privatizações e a entrega de vários setores da vida social a esfera do mercado. A partir dessas constatações, é colocada por nós, como premissa fundante, a existência de um grande descompasso a efetivação de uma educação de caráter inclusivo, que por ser especialmente submetida a uma realidade produzida e pensada de forma verticalizada, é secundarizada em vias a priorização das necessidades do mercado. Esta realidade produz uma relação conflituosa entre o paradigma massificante do mercado e a perspectiva da individualidade posta pelo pensamento que prima por uma educação a partir da diversidade.

Para a produção desse trabalho fez-se necessário à busca por bibliografias que tratasse de assuntos tais como, neoliberalismo, Estado, historia da educação, educação inclusiva, legislação vigente dentre outros. Além de diálogos com colegas de curso que nos possibilitou a contato dialógico de diferentes formas de interpretação do tema aqui proposto.

1. A EDUCAÇÃO IMBRICADA SOB AS RELAÇÕES DE PODER

O Estado instrumentalizado pela burguesia ascendente do século XVIII forjou o surgimento do sistema escolar, colocando-o enquanto principal patrocinador de uma revolução pela qual o próprio homem sofreria transformações. A cerca dessa ideia Libâneo (2006) ressalta que, a crença iluminista no poder libertador da razão levou a acreditar que a ampliação da formação cultural para todos iria transformar o homem e, através dele, a sociedade; por isso, ela foi revolucionária. A razão tem sido entendida como o instrumental laborativo capaz de proporcionar através de suas propriedades, a fuga do obscurecimento proporcionado pelo pensamento dogmático, por muito tempo predominante em nossa sociedade. A reflexão do homem em sua estada no mundo vem sendo entendida a partir da racionalidade que lhe é própria, onde a visão mecânica de causa e efeito passa a perder lugar para racionalidade reflexiva. Mas nos interstícios da apropriação da razão, o homem vem a usando em sua capacidade laborativa para o aperfeiçoamento produtivo da sociedade capitalista. E nesta sociedade, a racionalidade passa a ser o carro chefe na otimização do modo de produção, mesmo que para isso a educação tenha que ser reduzida a mero instrumental de estabilização e conformação de modelos, deixando sua força revolucionária e transformadora subordinada aos desmandos da necessidade de acumulação.

A educação vem sendo um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo.

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade (SAVIANI, 1991, p.55).

Desse modo, a educação pode ser compreendida como um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina que os fins a serem atingidos pelo ato educativo devem estar em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. O fenômeno educativo não pode ser entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida plena do homem concreto.

A tam forte ligação/influência que o modelo educacional predominante tem sob a forma de organização política da sociedade, pode ser exemplificada pelas últimas medidas estruturais tomadas nos últimos vinte anos do século XX. Por volta de fins dos anos 60 e inícios dos anos 70, o tam promissor modelo de desenvolvimento taylorista/fordista começou a entrar em crise. Neste período o mundo capitalista avançado cai em recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, configurando-se, assim, o esgotamento das possibilidades de acumulação do capital. Esse esgotamento, somado ao acúmulo de inovações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informática, e ao avanço das conquistas políticas da própria classe assalariada, constituíram-se nas condições objetivas da crise de acumulação do capital.

Esse momento de crise colocou em xeque a capacidade que o Estado possuía na gestão da vida pública e da economia, recaindo sobre este grande parte das causas da crise vivida pelo mundo do capital em fins do século XX. Os apologistas do capital conjecturaram várias causas à recessão desse período, dentre elas estavam às crises "de eficiência, eficácia e produtividade" todas direcionadas a atuação do Estado (GENTILE, 1998).

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários da tese neoliberal, e a busca em minimizar a atuação do Estado no tocante às políticas sociais, a partir do desmonte das políticas de proteção, foram/são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico. A retomada do desenvolvimento teria na reforma do Estado o seu caminho mais profícuo. A defesa ideológica da política de reforma foi implementada pelo discurso da modernização e racionalização do Estado, o que objetivaria

desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (DOURADO, 2002). Esse momento de turbulência política, gerou o que ficou conhecido por "senso comum tecnocrático", que inspirado em parâmetros estritamente gerenciais passou a incorporar a educação sob a necessidade da otimização e superação de bases clivadas por problemas de ineficiência e improdutividade.

A educação passou a ser alvo das diversas intervenções caracterizadoras da reforma de Estado, de forma que toda a América Latina passou a ser colocada como alvo direto dos olhares reformistas dos tecnocratas.

A regularidade e a semelhança entre as políticas educacionais desenvolvidas nos diferentes países, para além e contra as diferenças de cada caso nacional, passou a ser uma das características mais destacadas das reformas escolares implementadas durante os últimos anos. Sendo assim, tornou-se cada vez mais difícil reconhecer alguma divergência substantiva nas ações e nos discursos daqueles que atualmente orientam as propostas de mudança educacional na América Latina (GENTILI, 1998, p. 16).

A onda das reformas de cunho neoliberal não respeitaram as particularidades dos diferentes países, as intervenções para o campo da educação vieram na forma de pacotes de "recomendações" produzidas por instituições como o Banco Mundial e o FMI. Na ótica neoliberal a crise dos países latino americanos

(...) expressam à incapacidade do Estado para administrar as políticas sociais. Esse fato, sendo um atributo geral do assistencialismo estatal, expressa-se com uma peculiaridade no campo educacional: a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias de todo Estado interventor: Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade. (Ibidem, p. 17).

Trata-se, para critério de solução, transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando dessa forma sua condição de direito social e transformando-a em possibilidade de consumo/apropriação individual, variando segundo a capacidade de apropriação/consumo de seus usuários/consumidores. Nesse sentido, a redefinição do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem-se materializado na política educacional ao adaptar a educação às necessidades do mercado. De acordo com Souza

(...) a educação que o mercado necessita é proporcionada por uma escola que funcione por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado, onde a qualidade total e a competitividade são a preocupação central, a doutrina teórico-política neoliberal tem como proposta central para a educação a intensificação da privatização da escola pública como política do Estado. (SOUZA, 1998, p. 48).

Na perspectiva neoliberal a educação passa a ser reduzida a uma condição de mercadoria, deixando de ser conotada enquanto direito social indistinto e subjetivo, para possuir a disposição de "propriedade", onde seu acesso passa a ser ditado pela possibilidade de compra. A transfiguração de uma educação antes oferecida pelo Estado a um conjunto de serviços mercadorias oferecido agora pela esfera privada faz com que a essência do processo educativo deixe de trazer consigo seu caráter revolucionário fundante. "Trata-se, enfim, de transferir à educação da esfera da política a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual" (GENTILI, 1998, p. 19).

Os problemas existentes no mundo da educação escolar foram reduzidos à questão estatística, os grandes

números de evasão e repetência definiram as bases de um pensamento apologético favorável à expansão reformista. Esse foi o aã para o discurso culpabilizador do individuo, que juntamente com a crença em torno da incapacidade gestiva de um falso Estado paternalista, burocrático e lento, formaram as bases legitimadoras em prol da onda privatizante própria das políticas neoliberais. A criação de um discurso forte foi “o primeiro passo para reconhecer que a transformação da educação depende apenas da capacidade, da inventiva, do esforço individual e do mérito incessante de cada individuo (professores, alunos, pessoal não docente, pais, etc.)” (Ibidem, p.23).

Historicamente a classe dominante tem feito do discurso uma grande arma em prol da promoção de ideias e projetos de sociedade. E nesse contexto a ciência tem sido apropriada pela classe dominante como uma das maiores armas em prol da ocultação do ideal escuso de classe existente atrás das históricas políticas reformistas. A crença na dita neutralidade científica inerente à ciência tem contribuído para a incontestabilidade daquilo que é projetado por bases de influencia científica. Desse modo, a apropriação de uma linguagem baseada no uso demasiado da estatística, do exaustivo compitamento de dados ou de qualquer outra maneira metódica e/ou esquemática de expressão do real tem produzido efeitos deletérios para os proclamados fins de interesse coletivo e social. É nessa articulação entre o real e o ideal que o projeto de manutenção de uma sociedade baseada em classes passa a se projetar como a busca pelo bem estar coletivo, apresentando todo seu caráter ideológico. De acordo com Freire, “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ao mesmo tempo em que nos torna “míopes””. (FREIRE, 1996, p. 125).

O desafio de compreender a articulação entre projetos político econômicos para além de sua condição metafísica, ou seja, de seu caráter indiscutivelmente necessário e irrefreável, passa pela necessidade da produção de uma consciência de classe.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nos, de aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e o que é válido para hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando (...) (FREIRE, 1996, p. 126).

Esses discursos então colocados como paradigmas, passam a compor a consciência social hegemônica, que vai reestruturar, ajustar e alinhar o processo de avanço da produção capitalista e a preservação da acumulação do capital. E para isso é imbuída à educação o indistinto papel da sedimentação da ideologia dominante, uma vez que o Estado a faz determinadamente a partir do interesse de classe. No entanto, nessa trama o Estado se apresenta como neutro, fiel mediador entre as classes e em defesa do interesse comum.

A grande relação do sistema educacional ao modo de produção cria grandes impedimentos e desafios ao processo educativo, este deixa de ser ancorado sob a perspectiva da criticidade, para se tornar em instrumento de ideologização e incultação de valores elitistas. A realidade neoliberal cria um modelo educacional, vista a alinhar-se ao conceito mercadológico de capital humano, ou seja, a educação é um bem econômico a ser consumido. De acordo com Bianchetti, nesse contexto “a escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura da produção” (1996: 94).

De acordo com Freire (1996), a educação possui a característica de ser eminentemente *dialética e contraditória*, onde mesmo que seja utilizada enquanto aparelho de estado, não se pode deixar de considerar sua capacidade de *desmascaramento* do real aparente.

Neutra “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a da sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decreta-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia como erro é toma-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem

obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p.99).

Essencialmente neste período da história, onde a forma assumida pelo capitalismo é sem dúvida uma das mais truculentas dos últimos tempos, é inaceitável para nos educadores(as) aceitarmos a sobreposição dos interesses do mercado aos interesses radicalmente humanos. O discurso neoliberal vincula a educação a princípios como a competitividade, a produtividade, o desempenho, a eficiência e à qualidade, deixando claro que os proclamados ideários norteadores de uma educação moderna possuem um vínculo muito próximo daquilo que também norteia a trajetória de valorização do capital. Este fato sinaliza a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, tendo por base a pedagogia da produtividade e da eficiência, vinculados à lógica de mercado. Nessa perspectiva, a educação passa a ser vista, apenas em seu objetivo imediato de servir ao capital, encontrando-se atrelada ao setor produtivo, que em nome da "qualidade total", está levando as instituições educativas a uma descaracterização de sua função primordial, ou seja, o comprometimento com a formação integral dos indivíduos em sua diversidade.

É fato notório, portanto, que as mudanças do sistema de organização social como um todo, tenho sido alvo de críticas quanto às estratégias e aos propósitos aos quais se destinam, e que ao mesmo tempo, as mudanças nos sistemas de ensino não têm sido satisfatórias no sentido de responder às necessidades de uma formação integral do homem, onde a diversidade e a inclusão sejam prioridade.

1. ENTRE OBJETIVOS PROCLAMADOS E OBJETIVOS REAIS

No Brasil, as crianças com necessidades educacionais especiais são amparadas pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação[1]. A lei lhes assegura apoio quanto à inclusão escolar, ou seja, possibilita a inserção de uma criança com restrição em escolas da rede pública e particular do país. De acordo com (SAVIANI, 1990), no artigo 86 da LDB os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para corresponder às suas necessidades;
- I. Terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental;
- I. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- I. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com o Sistema de Formação Técnico-Profissional, e as áreas do Trabalho e da Assistência Social;
- I. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o nível de Ensino Regular respectivo.

A formalização da proposta de inclusão através da política nacional de educação é fato, porém, isso não impede a existência de um grande descompasso entre a legislação e a realidade educacional no que tange ao atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Beyer (2006) observa que são crescentes os discursos em defesa da diversidade na escola, porém, questiona até que ponto tais discursos não constituem apenas uma retórica do politicamente correto. Ao passo que a lei impôs e determinou a necessidade da inclusão, criou também um grande desafio para professores e para o próprio sistema educacional. E o desafio se agiganta à medida que tal proposição vem sem o aporte material, conceitual, e metodológico tão necessário a sua efetividade.

A respeito do descompasso existente a teoria (lei) e sua prática (a plena objetivação da lei), na perspectiva de uma educação inclusiva, Saviani (2004) nos alerta sobre a diferença existente entre os objetivos proclamados (LDB), e objetivos reais (gestão e recursos para a manutenção desses objetivos), postos e ancorados sobre a lei da educação.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a divergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação e as forças que controlam o processo. (SAVIANI, 2004, p.190).

Sempre que os objetivos reais se confrontam com os objetivos proclamados, gera-se uma situação onde leis muito bem elaboradas e pensadas transformam-se em retóricas camufladoras de um sistema estupidamente segregador e celetista. Ainda segundo Saviani

(...) a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distinta da ideologia liberal, dada sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do "fetichismo da mercadoria", a opacidade das relações sociais. (Ibidem, p. 191).

As contradições tão presentes na sociedade atual, faz desta uma sociedade onde ao mesmo tempo que engloba, exclui, em um devir que tem sob sua base uma cisão entre a aparência e a essência, entre o discurso e o fato, entre a forma e o conteúdo. Esta cisão expressa o caráter contraditório da ideologia liberal.

São inegáveis as grandes conquistas que a educação obteve em termos legais, essencialmente ao repúdio a quaisquer tipos de discriminação eventualmente existente no processo de ensino-aprendizagem, em razão da origem do alunado, raça, sexo, cor, idade ou "deficiência". A Constituição brasileira de 1988 é clara ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incs. II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Ela ainda garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Todos os ganhos em termos legais, não afastam a eminência de uma grande distancia entre o ideal e o real em nosso sistema de ensino. As escolas de nosso sistema educacional são montadas a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar, para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

O paradigma da Inclusão colocou em xeque e predispôs uma grande crítica a forma dicotômica tradicional com que se apresentava a Educação até o momento: Educação Comum de um lado e Educação Especial de outro. De acordo com Mendes

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião

aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (MENDES, 2006, p. 396-397).

Desta forma, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social. Esta proposta implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade, juntas, buscassem efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. Mas os movimentos em prol de uma educação que vislumbre a diversidade enquanto princípio integrante do processo educativo não param por aí, ainda conheceríamos a denominada declaração de Salamanca[2]. Esta fora resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO em 1994. Apesar de todos esses marcos terem sido efetivamente de grande importância para a quebra de alguns paradigmas no campo da educação, especialmente devido a necessidade de se pensar a educação numa perspectiva inclusiva, ela não questiona o âmago dos impasses que envolvem o sistema educacional como um todo.

Muitos autores vislumbram um caráter de retórica no paradigma da educação inclusiva, e que este, poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, se detendo muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor. Historicamente a educação vem sendo articulada e (re)articulada segundo as necessidades do sistema do capital. Sempre que preciso a educação é chamada a dar suporte ideológico a este sistema, além de constituir-se em elemento produtivo, no que tange a qualificação de recursos humanos para o capital. Conforme argumenta Frigotto

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Ao longo dos últimos trinta anos, assistimos a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções. Segundo Mendes

(...) sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja. (MENDES, 2006: 396).

Apesar de a proposta da educação inclusiva ser um paradigma elaborado a partir da superação de modelos que não mais correspondiam à realidade, sua efetivação ainda é um desafio, mesmo seu entendimento procedimental vem sendo alvo de interpretações e entendimentos diversos. Como já dito anteriormente, muito se tem debatido a respeito do que melhor viria a ser a educação inclusiva, essencialmente em sua face procedimental. De acordo com Mendes (2006), ao analisar dados do ministério da educação, estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos. E esses são revelados considerando o conjunto de matrículas de todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais

até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação seja direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular. Este fato gera uma lastro que compromete possíveis investimentos de caráter obrigatório, dando possibilidade para que o Estado trate um assunto de tamanha responsabilidade de forma irresponsável e descomprometida. A educação em sua inserção estritamente relacionada ao mundo do capital passa a comprometer-se por absolutamente em concordância com as demandas de mercado, inviabilizando assim quaisquer tipos de necessidades outras, e isso gera um impasse a efetivação da proposta de uma educação para todos.

A educação de uma forma ampla vem por muito tempo submetida à formação/conformação de um capital humano potencial e necessário a lógica do capital. E dessa forma, a educação tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não por formar diretamente profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas por deixar de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico. De acordo com Paro (1999), pode-se dizer que esta escola é capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. Muito antes de transformar tudo em custo e benefício, como fazem hoje os apologistas do neoliberalismo, a escola já cumpria esse papel. Talvez agora, quando essa função mais se explicita, seja o momento mais adequado para um movimento contrário. Mas é preciso, antes de mais nada, partir da constatação de que preparar para o trabalho tem sido preparar para o mercado. Como afirma Pablo Gentili

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar ‘para a cultura do trabalho’; o que, em bom português, quer dizer ‘educar para a cultura do mercado’. Os termos ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘produto educativo’, ‘rentabilidade’, ‘custo da educação’, ‘competição efetiva’, ‘excelência’, ‘soberania do consumidor’, ‘cliente-aluno’, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica (GENTILI, 1995, p. 158).

Alguns autores apontam para uma tendência existente no sistema educacional brasileiro na contemporaneidade, que é a aplicação do que chamam de “gerencia da qualidade total” as escolas. Este fato se caracteriza na tendência histórica existente sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, inclusive as educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista. De acordo com Paro (1999), toda instituição de cunho capitalista tem por sentido geral e abstrato, constituir-se em “utilização racional de recursos para realização de fins determinados”. Sob esse princípio o que inscreve a especificidade a cada instituição são os fins esperados pela mesma. Assim sendo, entender a produção de uma escola sob o princípio de fins capitalistas, como a eficiência e a racionalidade, decorre a impropriedade de sua aplicação em instituições cujos fins devessem ser a constituição de sujeitos críticos e criadores.

Estudiosos que pesquisam este assunto preconizam que este fato é resultante das influências da adoção de parâmetros neoliberais a gestão escolar. E uma problemática resultante desta realidade é a produção de indivíduos que passam as ser “formados” e/ou preconizados por uma educação sustentada sob a

ideologia neoliberal. Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia da autonomia", chama-nos atenção ao caráter de intervenção imanente à educação, seja pró a ideologia dominante, seja em sua possibilidade contestadora.

(...) Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decreta-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é toma-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência (FREIRE, 1990. P. 98-99).

Dessa forma é evidente que do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação deva ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Em sua essência constitutiva a educação não pode ser objetivadora apenas da formação técnica, seguindo os anseios de uma sociedade voltada para o modo de produção dominante. Antes temos que exigir e lutar por uma educação que na junção do saber científico com o técnico, proporcione a possibilidade de pensar a presença do homem no Mundo.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as alterações provocadas pelas políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das contingências históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações societárias do mundo contemporâneo. Considerar esses processos é vital quando se almeja descortinar o contexto em que se apresentam as políticas para a educação, bem como os limites e as possibilidades de construção de propostas de uma educação inclusiva que garanta o direito social à educação em todos os níveis e sob o aspecto da diversidade de possibilidades de aprendizado.

Aqui se apreende a grande necessidade de se debater tecnicamente falando, o que melhor representaria a educação inclusiva, mas, ao mesmo tempo, não há como negar que a grande maioria das nossas crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permanece à margem de qualquer tipo de escola. Este fato nos remete e nos antecipa um diálogo de grande pertinência, qual seja pensar a educação em sua funcionalidade ao sistema capitalista, o qual de forma capciosa o utiliza como aparelho de Estado e transforma qualquer proposta de inclusão em retórica.

Concluindo, portanto, temos que pensar que todas as crianças devem estar na escola, mesmo que estas apresentem ou não restrições em relação aos demais colegas, o que implica considerar que a socialização do conhecimento deve ser garantida a todos de forma indistinta. E nós na forma de educadores progressistas, não somos apenas objetos da *História*, mas sujeitos igualmente, onde no mundo da História, da cultura, da política, devemos constatar o real não para *adaptar*-se a ele, mas para conquistara mudança em direção a tão almejada educação para todos (FREIRE, 1996).

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

BRASIL, Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional. *Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96* – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, Luz Fernandes. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252

LIBNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. Loyola, 21ª ed, São – Paulo, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho**. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai à escola. São Paulo, Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo A. **O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI & SILVA, 1995. p. 111-177.

GERENTE, Melissa M. **Introduzindo diretrizes de projeto para a acessibilidade em sítios históricos a partir do estudo de São Francisco do Sul**. Florianópolis, 2005. 77p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre Inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de educação V. 11 n. 33 set/ dez. 2006.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. Brasiliense, 1994

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **LDB, lei de diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Cortez Ande, 1990. 151p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. – 9ª. ed. – Campinas, SP: 2004.

[1] Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Título III, Art. 4º Inciso III. Disponível em:

[2] Tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

[i] Graduado em Geografia Licenciatura pela UFS (Universidade Federal de Sergipe); e-mail: Luiz.Geografia@hotmail.com; Especialização em Libras e Inclusão pela Faculdade Tobias Barreto; Mestrando em Geografia pelo Núcleo de Pós-Graduação em Geografia (NPGeo); Pesquisador junto ao grupo de pesquisa GPECT//UFS (Grupo de Pesquisa Estado Capital Trabalho).