



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.55>

Recebido em: **04/09/2020**

Aprovado em: **04/09/2020**

A EDUCAÇÃO SOB A CLIVAGEM DOS INTERESSES DE CLASSE; EDUCATION
UNDER THE CLEAVAGE OF CLASS INTERESTS; LA EDUCACIÓN BAJO LA DIVISIÓN
DE LOS INTERESES DE CLASE

LUIZ CARLOS TAVARES DE ALMEIDA

<https://orcid.org/0000-0001-6782-7879>

JOSENILSON FELIZARDO DOS SANTOS

ALINE ALVES FARIAS

RESUMO

Esse artigo objetiva 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 sobremaneira 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 da acumulação capitalista.

Palavras-chave: Educação. Capitalismo. Educação Inclusiva

ABSTRACT

This article aims to understand the extent to which education, or rather, the educational system, has its possibilities and proposals influenced by the capitalist mode of production and its political-economic order. When conceiving education as produced by historical determinations and, constantly interwoven with the world of capital, we chose to make this study feasible based on dialectical historical materialism. The neoliberal proposals of the late twentieth century directed education to values ??and proposals of a marketing nature, which have contributed greatly to the commitment of what became known as inclusive education, since its character celebrates the formation for respect for diversity and not to the massive pragmatism of capitalist accumulation.

Keywords: Education. Capitalism. Inclusive Education

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto comprender en qué medida la educación, o mejor dicho, el sistema educativo, tiene sus posibilidades y propuestas influenciadas por el modo de producción capitalista y su orden político-económico. Al concebir la educación como producida por determinaciones históricas e imbricada constantemente al mundo del capital, optamos por hacer factible este estudio basado en el materialismo histórico dialéctico. Las propuestas neoliberales de finales del siglo XX orientaron la educación hacia valores y propuestas de carácter mercantil, que han contribuido en gran medida al compromiso de lo que se conoció como educación inclusiva, ya que su carácter celebra la formación para el respeto de la diversidad humana, y no el pragmatismo masivo de la acumulación capitalista.

Palabras-clave: Educación. El capitalismo. Educación inclusiva

1. INTRODUÇÃO

Na história a educação pode ser demarcada como um 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 de produzir importantes mudanças e conquistas sociais. Através da escola, a sociedade seria cada vez mais igualitária e justa, atendendo a diversidade. Porém, de segundo Nidelcoff (1994) “[...] 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).

Desde os anos de 1980 cristaliza-se no cenário internacional, e com maior intensidade na América Latina, o que ficou conhecido por Consenso de Washington, que segundo Gentili (1996), caracterizou-se como 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 regionais. Inscreve-se, sob esse contexto, aquele que passaria a ser o projeto hegemônico da sociabilidade vigente,

A partir das novas demandas orientadas por uma série de burocratas do capital, o mundo se depara com um novo senso comum tecnocrático, o qual passa 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, transformando direitos em bens, subjugando seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol de uma cidadania alinhada as leis do mercado. Impõe-se por praticamente todo o mundo um discurso de forte teor fatalista, que além de traçar toda uma agenda de reorientação dos papéis do Estado e do mercado, também estabelece diagnósticos e saídas em formas de cartilhas, nitidamente alinhadas as demandas das instituições supranacionais. Sobre a educação esse discurso apregoa que:

(...) a questão central não está 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 de transferir para os sujeitos/indivíduos todo o problema pelo insucesso escolar. Os grandes culpados por um sistema educacional deficitário são os próprios sujeitos, ou melhor, a própria sociedade, que apoiada por um Estado falsamente paternalista, produz um preguiçoso coletivismo descomprometido e indisciplinado. Essa compreensão traz consigo elementos fortemente ideológicos, sobretudo ao “deslegitimar” o Estado, e autorizar, de modo indireto, a corrida as privatizações e a entrega de vários setores da vida social a esfera do mercado. A partir dessas constatações, destacamos uma premissa que consideramos fundante: - a existência de um grande descompasso entre a efetivação de uma educação de caráter inclusivo e a ótica neoliberal, que

mercantiliza todos os serviços sociais afim de transformá-los em mercadorias abnegadas as finalidades da acumulação capitalista. Essa 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 tratassem de assuntos tais como, neoliberalismo, Estado, história 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, tornando-o o principal patrocinador de um processo revolucionário de transformação do próprio homem em si. Para Libâneo (2006), 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 revolucionaria. A razão tem sido entendida como o instrumental laborativo capaz de proporcionar através de suas propriedades, a fuga do obscurantismo próprio do 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 tem usado suas capacidades laborativas quase que exclusivamente para o aperfeiçoamento produtivo da sociedade capitalista. Ou seja, afim de atender as especificidades do sistema produtivo, essa mesma racionalidade, cheia de possibilidades e próprio do pensamento moderno, tem contribuído para a sedimentação e orientação de um processo educativo fortemente preso a modelos explicativos do real, reduzindo suas possibilidades transformadoras em benefício da estabilização e conformação de determinada tipo de sociabilidade.

A educação faz parte da história dos homens, em seu sentido genérico, e 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 deve ser compreendida como um processo social historicamente situado, determinado por dada concepção de mundo dominante e que por isso condiciona os fins a serem atingidos pelo ato educativo. 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.

Por volta de fins dos anos 60 e início dos anos 70, o promissor modelo de desenvolvimento taylorista/fordista começou a entrar em crise. Nesse período o mundo capitalista avançado caía em recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, configurando um quadro de 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, conformaram as bases 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, buscou dissuadir e eliminar a atuação do Estado, sobretudo em suas funções sociais. A promoção de investimentos públicos deveria ser feita por mediação de estruturas mais eficientes e racionais, ancoradas na desburocratização e nas regras de competitividade do mercado. 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 foi fortemente afetada pela reforma de Estado, de modo que toda a América Latina se tornou um grande alvo 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 de reformas de cunho neoliberal não respeitou as particularidades e soberania dos países, as intervenções no âmbito da educação se impuseram sob a forma de pacotes de “recomendações” produzidas por instituições multilaterais, com destaque para 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, deixa de ser um direito social indistinto e subjetivo, e passa a ser um produto, uma “propriedade”, acessada/adquirida mediante as possibilidades 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 afã para o discurso culpabilizador do indivíduo, que juntamente com a crença em torno da incapacidade gestora de um falso Estado paternalista, burocrático e lento, formaram as bases legitimadoras em prol da onda privatizante. 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 indivíduo (professores, alunos, pessoal não docente, pais, etc.)” (Ibidem, p.23).

Historicamente a classe dominante tem feito dos discursos uma grande arma em prol da promoção de ideias e projetos de sociedade. 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 na retaguarda 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 influência científica. A apropriação de uma linguagem baseada no uso demasiado da estatística, do exaustivo compilamento de dados ou de qualquer outra maneira metódica e/ou esquemática de expressão do real tem produzido efeitos deletérios para o 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 “miópes” (FREIRE, 1996, p. 125).

O desafio de compreender a articulação entre projetos político-econômicos para além do prisma fatalista, ou seja, de seu caráter indiscutivelmente necessário e irrefreável, passa pela urgente necessidade de produzir 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 nós, 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 transformam-se em paradigmas dominantes, passando 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. 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. Nessa trama o Estado se apresenta como neutro, fiel mediador entre as classes.

A grande determinação existente entre sistema educacional e modo de produção cria grandes impedimentos e desafios ao processo educativo. Um detalhe importante é que essa interdependência, e muitas vezes pura e simples determinação, põe em questionamento a importância da criticidade como elemento indissociável do processo educativo, reduzindo a educação escolar a mero instrumento de ideologização e inculcação de valores elitistas. A realidade neoliberal cria um modelo educacional alinhado ao conceito mercadológico de capital humano, que faz da educação um bem econômico a ser consumido. Segundo Bianchetti (1996), “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, de modo que mesmo que seja utilizada enquanto aparelho de estado, não perde 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 decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia como erro é tomá-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, em que 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, atrelando-se inteiramente ao setor produtivo, que em nome da “qualidade total”, levam as instituições educativas a uma descaracterização de sua função primordial, o comprometimento com a formação integral dos indivíduos em sua diversidade.

1. DOS OBJETIVOS PROCLAMADOS A REALIDADE DOS FATOS

No Brasil, as crianças com necessidades educacionais especiais são amparadas pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação[i]. 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), segundo o 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

revelam 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 à 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 transformam-se em retóricas camufladoras de um sistema estupidamente segregador e seletista. 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 a prática, 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 distância

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 e 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.

O paradigma da Inclusão colocou em xeque e predisps 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 (2006)

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).

O princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação de um movimento mundial, denominado inclusão social. Essa proposta implica a construção de um processo bilateral de esforços, no qual as pessoas excluídas e a sociedade, juntas, busquem efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática e que a diversidade seja respeitada e aceita como princípio político de reconhecimento das diferenças. Um outro marco desse movimento em torno da inclusão e do respeito e direito a diversidade está a denominada declaração de Salamanca[ii]. Essa 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, buscando superar questões limítrofes do tipo: “onde” e “como” os indivíduos podem aprender melhor. A história tem denunciado o quanto a educação é articulada e (re)articulada segundo as necessidades do sistema do capital. Sempre que preciso ela é chamada a dar suporte ideológico a este sistema. 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 ter sido elaborada a partir da superação de modelos que não mais correspondiam à realidade, sua efetivação ainda é um desafio. Como já dito anteriormente, muito se tem debatido a respeito do que melhor viria a ser a educação inclusiva, com destaque para críticas sobre seu aspecto procedimental. 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, do que propriamente a superação da perspectiva da integração dos alunos especiais.

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 é 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 vácuo que compromete possíveis investimentos de caráter obrigatório, dando possibilidade para que o Estado trate um assunto de tamanha responsabilidade de forma irresponsável e descomprometida.

Questões como essas fazem da educação um instrumento maleável a flexível, facilmente adaptada, sobretudo em seus objetivos reais, as necessidades e interesses da acumulação capitalista. Segundo 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 que é a da aplicação do que chamam de “gerência 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. Segundo 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. Entender a escola a partir de princípios capitalistas, como a eficiência e a racionalidade, é uma grave inversão. Sua finalidade deve ser sempre a constituição de sujeitos críticos, criadores, conscientes de sua condição no mundo, e ávidos por desfrutar da liberdade de se reconhecerem na totalidade das relações sociais.

Destarte, é importante destacar o caráter dialético, que segundo Paulo Freire (1990), faz parte da natureza do processo educativo, e que está imerso na conflitualidade de interesses inerente a sociedade de classes.

(...) 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 decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-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, em toda sua diversidade e necessidades.

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. 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 seus níveis.

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.

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/as 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 conquistar mudanças 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

LIBÂNEO, 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**. 3ª 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 nº 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: .

[1] 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

[1] Doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO-UFS); Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO-UFS); Especialista em Libras e Inclusão pela Faculdade Tobias Barreto; Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe Campus Professor Alberto; Membro do Grupo GEES/GEPEP/-DIDE/UFS; Professor da educação básica do estado de Alagoas. e-mail: luiz.geografia@hotmail.com

[1] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe, Graduado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Faculdade Pio Décimo (1996), Especialização em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Atlântico (2006). Especialização em Educação e Gestão pela Faculdade Pio Décimo (2007), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidades e Alteridades - (GEPIADDE). Membro do Grupo GEES/ GEPEP/-DIDE/UFS. Professor da rede municipal de Aracaju e pedagogo da rede estadual de Sergipe; e-mail: josenilson33felizardo@yahoo.com.br

[1] Especialista em Seguridade Social – Direito Previdenciário OAB pela Faculdade Legale; Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade Legale; Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT); Membro do Grupo GEES/GEPEP/-DIDE/UFS; e-mail: alinealvesfarias56@hotmail.com