

A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1990 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1

Odair Vieira da SILVA¹

RESUMO

O artigo ora apresentado pretende realizar uma reflexão crítica sobre a inserção das práticas e políticas públicas de educação inclusiva nos ambientes escolares brasileiros a partir da Reforma Educacional de 1990. Inicialmente, as análises terão como ênfase o alinhamento da gestão, da estrutura e da organização da educação escolar brasileira às políticas de ajuste estrutural e de desenvolvimento econômico propostas pelos organismos e agências multilaterais, sobretudo por meio dos acordos firmados em conferências e convenções sobre educação inclusiva, dos quais o Brasil é signatário. Além desses fatores, busca-se refletir sobre os parâmetros de educação especial inclusiva tendo como enfoque a racionalidade econômica do ideário neoliberal em sua busca de potencialização do capital humano.

Palavras chave: Capital Humano. Neoliberalismo. Políticas de Inclusão. Reforma Educacional.

ABSTRACT

The article presented here intends to carry out a critical reflection on the integration of public policies and practices of inclusive education in Brazilian school environments from the Education Reform of 1990. Initially, the analysis will focus as the alignment of the management, structure and organization Brazilian school education to structural adjustment policies and economic development proposed by multilateral organizations and agencies, especially through agreements at conferences and conventions on inclusive education, of which Brazil is a signatory. In addition to these factors, we seek to reflect on inclusive special education parameters with focus on economic rationality of neoliberal ideas in their quest for empowerment of human capital.

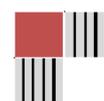
Key words: Human Capital. Neoliberalism. Inclusion Policies. Educational Reform.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil desde a década de 1990, estamos vivenciando um intenso movimento de mudanças nos processos e na gestão educacional. Para Lima Filho (2008), desde meados dessa década é possível perceber o alinhamento da gestão, da estrutura e da organização da educação escolar brasileira às políticas de ajuste estrutural e de desenvolvimento econômico propostas pelos organismos transnacionais. O autor ainda argumenta que tais mudanças têm sido conduzidas pelo Estado brasileiro, que se vale da aprovação de leis e instrumentos jurídico-normativos e de uma ideologia de reforma

[...] educativa, ou seja, existe a política pública concreta, como é o caso das diversas reformas educacionais conduzidas pelo Estado brasileiro a partir da

¹ Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF/ACEG – Garça – SP, Mestre em Educação – UNESP – FFC – Marília/SP, e-mail: odairvieira@prof.educacao.sp.gov.br



década de 1990. Estas são verificáveis, por exemplo, pela aprovação de um conjunto de leis e outros instrumentos jurídico-normativos e pelas ações que as implementam nas diversas instituições escolares e educacionais. (LIMA FILHO, 2008, p. 257)

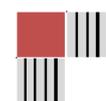
Ao discorrer sobre os aspectos ou as dimensões mais importantes da reforma educacional, Lima Filho (2008) destaca que o Estado apresenta um discurso exacerbado a respeito da importância estratégica que a educação tem para a legitimação das políticas de ajuste estrutural e dos serviços sociais. Para o autor, as reformas educacionais devem apresentar uma base cultural e ideológica para a intervenção do poder; é como se “[...] as reformas educativas fossem, na ideologia neoliberal, justificadas como um processo mundial de caráter inapelável, indiscutível e inexorável” (p. 262).

Nesse entendimento, Michels (2006) assevera que as proposições políticas impostas pela reforma educacional de 1990 impõem para a educação escolar brasileira uma nova forma de organização que se sustenta em três grandes eixos sendo eles a gestão, a inclusão e a formação de professores. Nesse artigo iremos priorizar o eixo da educação inclusiva².

Essa modalidade educacional se apresenta com a justificativa de redução das condições impeditivas que limitam a participação social e o pleno exercício da cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais. Desse modo, a educação inclusiva tem sido disseminada em nível global desde o final da Segunda Guerra Mundial. Contudo, no Brasil esse movimento só ganhou força no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e início da década de 1990 com os processos de reforma da educação escolar brasileira (BASSALOBRE, 2008).

Concomitantemente, no Brasil as práticas e as políticas públicas de educação inclusiva se efetivaram, sobretudo, em decorrência da disseminação dos ideais e orientações das conferências e convenções internacionais das quais o país foi signatário a partir da década de 1990. Esses eventos deram início a um processo de alinhamento

² Por educação inclusiva, entendemos a inserção de alunos considerados pelas escolas em situação de inclusão. “Nessa acepção, compreendemos que poderiam se encontrar todos os alunos que até poucas décadas atrás não frequentavam a escola regular. Dentro deste amplo grupo, alguns dos alunos considerados em situação de inclusão pelas escolas são crianças e adolescentes com deficiências, autistas ou problemas no seu desenvolvimento” (CROCHÍK, *et al.*, 2013, p. 183).



das políticas públicas e dos parâmetros para a educação inclusiva com os ditames das agências multilaterais.

Nessa perspectiva, o presente artigo se propõe a refletir sobre a inserção das práticas de educação inclusiva nos ambientes escolares brasileiros tendo como enfoque a racionalidade econômica do ideário neoliberal que busca a potencialização do capital humano³ com o objetivo maximizar ganhos e rendimentos necessários a todos os investimentos, dentre os quais, podemos destacar os investimentos em educação inclusiva.

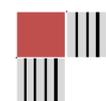
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONVENÇÕES INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para Bassalobre (2008), o principal objetivo da educação na perspectiva da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais “[...] é o de reduzir as condições impeditivas que os impossibilitam de participar de modo pleno na sociedade, possibilitando-lhes o exercício da cidadania” (p. 293). Contudo, de acordo com Kassar (2011), foi só a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser considerada como um direito social e como garantia de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo,

[...] a partir da aprovação dessa Carta, ocorre a universalização da Educação e também da Saúde (através do Sistema Único de Saúde - SUS), e estabelece-se a abrangência do sistema de proteção social aos cidadãos, independente de contribuição. Portanto, a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino. (p. 46)

Essa autora destaca que em nível global, a disseminação das ideias sobre a Educação Inclusiva pode ser atribuída a três grandes aspectos. O primeiro diz respeito às mudanças no atendimento das pessoas com deficiências, desde o final da II Guerra

³ O conceito de capital humano foi difundido no Brasil nos anos 1960 com a publicação do livro “*O capital humano*” do economista norte americano Theodore Schultz (1902-1998), reaparece nos anos 1980, no bojo de uma economia da educação. De acordo com Sandroni (2001) trata-se de “[...] um conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do capital humano é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico” (p. 80). Esse conceito foi incorporado pelos organismos multilaterais ligados a doutrina neoliberal para atender as novas demandas da reestruturação produtiva (PAIVA, 2001).



Mundial. Nesse período, houve uma intensa preocupação com as pessoas que de certa forma adquiriram deficiências em virtude dos conflitos bélicos (KASSAR, 2011).

Como resultado, “[...] a Organização Internacional do Trabalho - (OIT) apresentou, nesse período, entre suas preocupações a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. Essa atenção é compartilhada por diferentes países” (Idem, *ibid*, p. 47). No que se refere ao segundo aspecto a partir de 1950 inicia-se um movimento de organização em associações de pais e profissionais ligados a pessoas com deficiências no sentido de garantia de direitos. Paulatinamente, essas associações “[...] passaram a se *internacionalizar*, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros” (Idem, *ibid*, p. 47, grifos da autora).

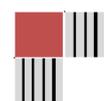
Já o terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário. As convenções internacionais tinham como objetivo orientar os Estados subscritores a adotarem uma série de medidas e políticas públicas para a promoção “[...] de processos educativos mais igualitários e abertos às diferenças” (RAHME, 2013, p. 97). Desse modo, podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990),

[...] a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), também conhecida como Convenção da Guatemala, e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também conhecida como Convenção de Nova Iorque. (RAHME, 2013, p. 97)

Para Kassar (2011) as relações entre as políticas públicas brasileiras para a educação escolar e essas convenções internacionais se articularam principalmente após a reforma educacional de 1990. Desse modo, essas relações estavam ligadas “[...] ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais⁴” (p. 47).

Nesse sentido, Borges (2003) assevera que a partir de 1990 houve uma mudança nas linhas de atuação das agências multilaterais, principalmente do Banco Mundial para os países do terceiro mundo. Para o autor essas mudanças partem da “[...] necessidade de minimizar os custos sociais do ajuste econômico e reduzir a pobreza” (p. 130).

⁴ As instituições financeiras internacionais são compostas por fundos e agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Banco Mundial - (BM), o Fundo Monetário Internacional - (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - (UNESCO) (KASSAR, 2011).



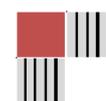
Com relação às mudanças no papel do Estado, frente às reformas sociais em curso propostas pelas grandes corporações transnacionais e pelas agências internacionais, Michels (2006) aponta que essas reformas deveriam, também, servir para a manutenção do atual estágio do modo capitalista de produção e da doutrina econômica neoliberal.

As reformas sociais em curso propõem mudanças em relação a diferentes aspectos. Um deles diz respeito à reforma do Estado. Para a manutenção do capitalismo, o neoliberalismo (ou neoconservadorismo) vem propondo modificações em relação ao papel que o Estado deve desempenhar. Este deixa de ser um “Estado intervencionista” e de bem-estar (lembrando que este último não se consolidou no Brasil de maneira efetiva) para constituir-se em um “Estado regulador”. O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade civil oferece. (p. 408)

Corroborando com esta percepção, Borges (2003) assegura que houve uma mudança na agenda política do Banco Mundial das chamadas reformas macroeconômicas para reformas estruturais do Estado e da administração pública, objetivando a reestruturação dos serviços públicos para aumentar a eficiência e a equidade. Já na área educacional, foram realizadas algumas indicações de mudanças relacionadas à organização e a administração.

Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a “minimização” da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado. (BORGES, 2003, p. 130-131)

Kassar (2011) assegura que desde o início da década de 1990, o princípio de integração entre desenvolvimento e economia tem sido utilizado como referência pelos organismos multilaterais, que além de direcionarem as políticas econômicas, atuam fortemente em debates sociais. É na esteira desse entendimento que a “[...] atenção do Banco Mundial na área social responde, de certa forma, a questões sociais demandadas por organizações da sociedade civil” (p. 48).



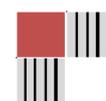
Nesse contexto, a disseminação dos parâmetros de Educação Inclusiva devem ser entendidos dentro de uma perspectiva de entrelaçamento entre os acordos internacionais, as experiências educativas de países signatários e os movimentos da sociedade civil. Nesse sentido, as políticas públicas para a educação inclusiva brasileira a partir de 1990, não ficaram alijadas desse processo, ou seja, sofreram forte influência do cenário político e econômico mundial, pois o período em que,

[...] se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores. (KASSAR, 2011, p. 50)

Para Pagni (2015), a inserção das práticas de educação inclusiva em ambientes escolares, por meio da efetivação das políticas públicas fazem parte de uma estratégia neoliberal de potencialização do capital humano com forte apelo economicista de busca por resultados do investimento educacional.

É nessa conjuntura global que as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito das políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais, porém, muitas vezes, dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as *inovações* –, a eficiência no *empreendimento de si* e, enfim, a *mobilidade do mercado*. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo *investimento educacional* recebido tanto da escola quanto da família. (p. 92, grifos do autor)

O autor ainda alude sobre as condições neoliberais da biopolítica, que procura desenvolver estratégias de garantia de igualdade inicial e jurídica com o intuito de maximizar rendimentos, necessários a todos os investimentos. Nesse sentido, diagnóstica e fraciona as capacidades individuais de acordo com o jogo da livre concorrência sob a ótica racionalista do mercado. Desse modo os indivíduos são divididos em duas categorias os menos e os mais capazes. Assim, aos menos capazes procura-se favorecer o surgimento de “[...] condições compensatórias para atuarem, ainda que como coadjuvantes, nos ganhos de outrem e na satisfação de si (PAGNI, 2015, p. 94). Já para os mais capazes,



[...] ou capacitados no processo de empreendimento de si lhes conferiria o papel de protagonistas, já que estrategicamente a eles estaria destinada a capacidade de inovação, produzindo a mobilidade própria dessa configuração da biopolítica no neoliberalismo, a saber: a da criação de novos produtos capazes de ampliar os ganhos de outrem, a renda para si e, conseqüentemente, a sua própria satisfação. (PAGNI, 2015, p. 94)

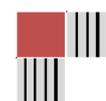
Nesse cenário tão controverso a partir da década de 1990, o termo inclusão passa a fazer parte dos discursos e das políticas educacionais brasileiras. Em consonância com a Declaração de Salamanca de 1994, no Brasil neste mesmo ano, no Governo de Itamar Franco é elaborado o documento “Tendências e Desafios da Educação Especial” (KASSAR, 2011, p. 51); esse documento “[...] afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiências na Escola Regular, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais” (Idem, *ibid*, p. 51).

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, novos preceitos e bases legais foram implementadas na educação nacional que corroboraram para o entendimento da educação especial inclusiva, sobretudo no artigo 58º que entende:

[...] 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. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 21).

Os artigos 59º e 60º versam sobre os direitos, os currículos, os métodos e as estratégias de ensino, bem como normatizam a atuação das instituições públicas e privadas para a educação especial.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - 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; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os



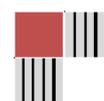
órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (BRASIL, 1996, p. 21 e 22)

Em consonância com as diretrizes legais, no ano de 1999, foram publicados alguns parâmetros curriculares específicos destinados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Esses parâmetros estavam embasados nas adaptações curriculares e tinham como principal objetivo “[...] subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania, cujas adequações curriculares propostas tinham o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1999, p. 13 *apud* MENEZES, 2009, p. 205).

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FETICHIZAÇÃO CONCEITUAL DA EXCLUSÃO SOCIAL

Em termos históricos e institucionais, a educação inclusiva no Brasil, se apresentou como outra vertente da reforma educacional de 1990. Para Kassir (2014), o movimento de educação inclusiva resulta, em grande medida, do fato de o Brasil ter sido signatário de vários acordos internacionais para a erradicação do analfabetismo e da melhoria das condições educacionais. Além dessas características, esse movimento visava à garantia de aquisição de conteúdos mínimos para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos; assim, a partir desse entendimento, os alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos que possuíam alguma deficiência deveriam frequentar, preferencialmente, a rede regular de ensino. Contudo, de acordo com Skliar (2001) é preciso fazer uma distinção entre o sujeito da educação especial e o sujeito da educação inclusiva, pois

O sujeito típico da educação especial é aquele sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado. O sujeito da escola inclusiva pode ter outros nomes, podem ser utilizados outros eufemismos para ser nomeado – corno por exemplo, com necessidades educativas especiais - porém existem as mesmas dúvidas se por detrás das diferentes



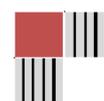
formas de nomear a alteridade, existe realmente uma mudança de concepção ou de local do(s) sujeito(s). O problema não é o consenso dos especialistas, ou a falta de consenso, sobre as necessidades dos outros, senão qual é o significado dessas necessidades para a própria alteridade deficiente. (p. 17)

Freitas (2002) enfatiza que o tema inclusão também faz parte dos discursos pedagógicos e das políticas públicas neoliberais. Compreende que, na atualidade, o uso recorrente desse tema contrasta com a realidade existente no país, evidenciada por meio de sua crescente exclusão social. Com isso, os processos de inclusão educacional e sua “aparente contradição revelam a intenção de não se discutir ‘em que’ ou ‘para que’ se inclui” (FREITAS, 2002, p. 312). Na verdade, o que está em pauta para o ideário neoliberal relacionado à educação inclusiva, de acordo com Almeida (p. 63, 2002 *apud* FREITAS, 2002), é a construção acrítica de uma educação na perspectiva inclusiva, aceitando e mantendo uma organização social “que produz a exclusão; ou seja, busca-se constituir mecanismos que possibilitem aos sujeitos integrarem o tipo de sociedade que está posto” (p.312). Ainda Freitas (2002) assegura que os processos de inclusão têm legitimado a exclusão social prévia à escolarização por meio de

[...] um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (p. 310)

Quanto à organização dos sistemas de ensino, o documento nacional que normatiza a inclusão escolar é o Parecer nº 17/2001, do Conselho Nacional de Educação. O referido parecer recomenda uma reestruturação do sistema educacional e do ensino regular, com vistas a tornar a escola mais inclusiva. Desse modo, a escola deveria capacitar seus professores, bem como se organizar, se preparar e se adaptar para oferecer uma educação de qualidade a todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001 *apud* MENEZES, 2009). É preciso considerar, entretanto, que, por meio dessa orientação, cabe à escola a responsabilidade de disponibilizar as condições necessárias de inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é passível de questionamento

[...] a responsabilidade dos sistemas de ensino (organizados de maneira fortemente burocrática) realizar os investimentos estruturais, o provimento de recursos materiais, pedagógicos, didáticos e humanos às escolas concomitantemente ao oferecimento de formação aos educadores, para que se



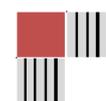
cumpram os propósitos da propalada qualidade de ensino. (MENEZES, 2009, p. 206-207)

10

Por meio desse discurso, de acordo com Michels (2006), a inclusão passa a assumir a característica de “[...] propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (p. 407). Para Correa (2004 *apud* MICHELS, 2006), a atual política de inclusão não se constitui apenas no ingresso “[...] dos alunos considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em uma narrativa que é incorporada pelo campo educacional como ‘ideologia da inclusão’” (p. 418). Isso significa, portanto, que a escola regular deve se organizar para receber crianças ou adolescentes cujas diferenças sejam, ou não, evidentes, esquecendo-se do fato de “[...] que tais diferenças são determinadas também por questões sociais, e não especificamente por diferenças individuais” (MICHELS, 2006, p. 418).

Uma vez assim, para Martins (1997 *apud* MICHELS, 2006), em nossa sociedade, a inclusão ocorre de maneira marginal e a exclusão passa a se constituir em um pseudo problema. Nas palavras do autor, “[...] o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explica tudo” (MARTINS, 1997, p. 27 *apud* MICHELS, 2006, p. 418). Por conseguinte, o binômio inclusão/exclusão não significa um novo dualismo que nos propunha alternativas falsas para excluídos ou incluídos, uma vez que “[...] a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2000, p. 11 *apud* MICHELS, 2006, p. 418).

No Brasil, a educação inclusiva vem sendo aplicada em duas modalidades, de integração e de inclusão. A integração se refere à adaptação do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, já a inclusão diz respeito às modificações que a escola deve realizar para atender às necessidades especiais desses alunos (CROCHÍK, *et al.*, 2013). Todavia, os autores se questionam sobre os princípios da educação inclusiva; se a mesma será capaz garantir a incorporação desses alunos aos grupos já existentes no interior das escolas ou se novas formas de segregação serão criadas. Nisso se constitui outro ponto de questionamento em que, embasados numa leitura da realidade, tendo



como referência a Teoria Crítica, os articulistas questionam o fato da inserção da racionalidade técnica e instrumental no interior dos ambientes escolares, produzindo a “segregação mesmo onde pretende eliminá-la” (CROCHÍK, *et al.*, 2013, p. 175). Essa mesma asserção é discutida por Veiga-Neto e Lopes (2007), pois na ótica dessa racionalidade técnica o “[...] mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (p. 959). Para esses autores, as políticas públicas de inclusão se propagam discursivamente, pois buscam o governo⁵ por meio do discurso. Essas mesmas políticas se apoiam em pedagogias culturais, pois o Estado promove campanhas públicas que se utilizam “[...] da escola como ambiente de aplicação e propagação” (p. 958).

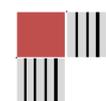
Assim, a utilização das chamadas pedagogias culturais assumem características utilitárias, buscando sempre [...] ensinar e convencer a população. –, procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste artigo apontaram para um olhar sobre as práticas e políticas públicas para educação a educação inclusiva nos ambientes escolares brasileiros, engendradas a partir da reforma educacional de 1990. Assim, Frigotto (2005) ao analisar as políticas públicas desse período assevera que as mesmas buscaram reforçar o legado cultural dos estratos “[...] dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculadas às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo” (p. 221-222).

Desse modo, é oportuno observar que, desde a década de 1990, o Banco Mundial vem dando “[...] ênfase especial a educação, vista não apenas como

⁵ Para Veiga-Neto e Lopes (2007), a palavra governo é utilizada “[...] para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (p. 952).



instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator de produção de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação” (SOARES, 1996, p. 30). A razão instrumental da atuação do Banco Mundial em questões relacionadas à educação deve-se, assim, à finalidade de

[...] evitar a emergência de tensões sociais que possam comprometer a continuidade das reformas econômicas, e o próprio Banco Mundial admite o seu baixo desempenho no combate à pobreza. Por outro lado, a retórica do social convive lado a lado com as propostas de flexibilização do mercado de trabalho (com impacto direto na redução dos salários e dos direitos trabalhistas), de privatização do sistema previdenciário (que exclui parte significativa da população dos benefícios, já precários, oferecidos) e do ajuste. (SOARES, 1996, p. 30)

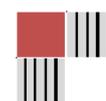
Nessa perspectiva, as políticas sociais e a educação ficaram “[...] subordinadas à lógica economicista, tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento” (SOARES, 1996, p. 29). Para Coraggio (1996), essa lógica economicista contribui “[...] para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar os custos e os benefícios” (p. 95-96). Nesse entendimento, o setor educacional e a modalidade educação inclusiva não foi exceção, tampouco deixou de sofrer seus efeitos, em virtude, principalmente, do alinhamento da educação escolar à lógica de mercado.

REFERÊNCIAS

BASSALOBRE, J. N. As três dimensões da inclusão. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n.º 47, p. 293-297. Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/17.pdf>>. Acesso em 16 out. 2015.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol. 18. n.º 52, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>>. Acesso em 21 out. 2015.

BRASIL. *Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.



CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

CROCHÍK, J. L; FRELLER, C.C; DIAS, M.A.L. et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade*; 25(1): 174 -184, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf>>. Acesso em 13 out. 2015.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>>. Acesso em 13 out. 2015.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. IN: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. A (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

KASSAR, M. C. M. A. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*. Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em 13 out. 2015.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em 13 out. 2015.

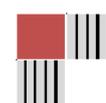
LIMA FILHO, D. L. Contribuições para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.) *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, M. G. (org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n.º 33, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf> >. Acesso em 12 out. 2015.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf> >. Acesso em 14 out. 2015.

SKLIAR, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação: Educação especial



e políticas inclusivas. *Pro-Posições*, v.12. n.2-3 (35-36). jul. - nov. 2001. Disponível em < <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/3536-dossie-skliarc.pdf> >. Acesso em 13 out. 2015.

14

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e Reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

PAGNI, P.A. (2015) Diferença, subjetividade e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. *Pro-posições*. Campinas, v. 26, n.1 (76), p.86-103, jan./abr. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0087.pdf> >. Acesso em 13 out. 2015

PAIVA, V. Sobre o conceito de "capital humano". *Cadernos de Pesquisa*. 2001, n.113. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em 24 out. 2015.

SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de economia*. São Paulo: Best Seller, 2001.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. Campinas: *Educação & Sociedade*. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em 13 out. 2015

