

DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE INCLUSÃO: QUESTÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso – UFSC

GT: Educação Especial /n.15

Agência Financiadora: CNPq

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social”.

No presente trabalho, tenho como objetivo discutir as políticas de “inclusão” no Brasil, mais especificamente aquelas relacionadas à educação especial. Para tanto, pretendo apreender os discursos políticos sobre inclusão no âmbito nacional e internacional, buscando compreender suas filiações teóricas.

Algumas questões iniciais orientam esse debate: as políticas de inclusão, nos termos de sua proposição, contribuem para publicizar as desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos considerados com deficiência? Favorecem práticas de ampliação da participação desse grupo de pessoas na vida social, em especial no âmbito da educação? Quais as bases que as sustentam? Qual a racionalidade que as preside?

Trabalho a partir do pressuposto segundo o qual, no planejamento das políticas públicas, tem ocorrido um fracionamento da análise sobre as lutas sociais. Tal estratégia estabelece uma mediação no sentido de pensar, de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente. Popkewitz e Lindblad (2001) investigam a

proposição de categorias – “classes humanas” – por intermédio de estudos estatísticos que produzem divisões e classificações relacionadas à normalidade e ao desvio, as quais oferecem indicadores para intervenções políticas. Esses indicadores constituem um discurso que sinaliza sobre o que vai bem e o que vai mal na sociedade, apontando os rumos de mudanças necessárias. Pensando especificamente sobre a população considerada com deficiência, como abordá-la sem ao mesmo tempo borrar as fronteiras de relações econômicas, éticas, de gênero, de etnia, de maior ou menor consciência política, de maior ou menor noção de direitos coletivos e individuais, entre tantos outros elementos?

O que procuro afirmar é que, a despeito de as características relacionadas à deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros. Contudo, todo esse debate está balizado pela categoria classe social que permanece fundamental para discutir a sociedade contemporânea. Nessa direção, afirmo a centralidade da relação capital/trabalho na análise social (MÉSZÁROS, 2002) para se pensar criticamente as políticas de inclusão. A partir do entendimento exposto acima e das contribuições de Martins (1997; 2002), adoto a compreensão segundo a qual inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade. Contudo, nas condições histórico-sociais atuais, esse processo não possibilita o anúncio de garantias, pois, como afirma Oliveira (1999, p. 55), “mesmo quando tenta integrar [incluir], a sociedade capitalista exclui”.

A ANÁLISE DOS DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE INCLUSÃO

Ao analisar as políticas de inclusão tenho como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressões, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (OZGA, 2000).

Não se trata aqui de considerar uma proposta política, verificando em que medida ela se realiza. Portanto, esta não é uma avaliação da “efetividade” da política, ou seja,

o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação. (ARRETCHE, 1998, p. 31).

Pretendo desenvolver uma análise das políticas de inclusão no âmbito de sua proposição, não a considerando como um pacote de medidas que é entregue para a população, mas como objeto de “contestação”, como algo a ser discutido, como um processo mais que um produto (OZGA, 2000). Nesse caso, a máxima de que o discurso político não se materializa na prática está sendo considerada aqui como superada pela compreensão segundo a qual os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001), que se põem sob suas próprias concepções.

Deste modo, não se pretende discutir a oposição discurso-prática. Estou compreendendo que o discurso é prática política, é expressão e constituição da realidade social, não o único, mas um elemento fundamental da constituição de um conjunto de relações sociais. Para desenvolver esta tarefa, a contribuição teórico-metodológica de uma investigação com materiais históricos (THOMPSON, 1981; GINZBURG, 1993) é fundamental.

A definição do procedimento metodológico desta pesquisa – análise documental –, deveu-se à possibilidade de ter acesso a documentos que contêm proposições em termos das políticas de “inclusão”. Ao longo dos anos 1990, ocorreu na *internet* uma ampla disponibilização de documentos por parte de agências multilaterais, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional em países como o Brasil. Temas como “educação para todos”, descentralização da gestão educacional, flexibilização na formação de professores passaram a ser discutidos também no Brasil, ganhando visibilidade em documentos nacionais. A grande quantidade de documentos produzidos e divulgados por diferentes agências sugere a elaboração de uma hipótese, com base em Orlandi (2001), em torno da necessidade de repetir um discurso para que ele e os sentidos que carrega se sedimentem. No caso dos documentos internacionais e nacionais aqui referenciados, observa-se uma certa “catequização” política, uma vez que

algumas afirmações a respeito da realidade social, em especial no que se refere à educação, são insistentemente repetidas.

A ação de reproduzir um discurso com muita frequência pode basear-se na premissa segundo a qual “o que funciona numa sociedade, na perspectiva da linguagem, não é a coisa mas os efeitos imaginários que ela produz” (ORLANDI, 1996, p. 96). Com esta compreensão, pode-se afirmar que os textos não são a política propriamente, mas sua representação.

A pesquisa teve início com uma leitura exploratória, orientada sempre pela referência ao conceito “inclusão” e à educação de sujeitos considerados com deficiências. A partir de sua localização nos textos analisados, procurou-se perceber os tratamentos conferidos aos mesmos, definições, os sujeitos envolvidos, as redes de influências, o contexto de elaboração dos discursos.

Para trabalhar com análise documental, de modo a captar os discursos políticos presentes nessa documentação foi necessário procurar ajuda em autores que abordam a análise de discurso, tais como Eni Orlandi (1996; 2001) e Mikhail Bakhtin (1997). Mas essa metodologia não se destina especificamente à análise de documentos de natureza política, os quais envolvem relações, concepções, conceitos em um contexto próprio. Nesse sentido, a contribuição de Norman Fairclough (2001), que propõe uma análise do discurso textualmente orientada (ADTO), foi fundamental.

Compreendo que o discurso é um objeto simbólico e histórico que pode ser analisado. Ao mesmo tempo que é expressão da realidade social, causa impressões sobre ela, é constituído e constituidor em relação à vida social.

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave [...] de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais [...], e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22 – grifo no original).

Mais que concentrar sua atenção no discurso, Fairclough (2001) preocupa-se com a mudança discursiva, procurando perceber a reconfiguração ou mutação dos elementos da ordem de discurso pela ação que se realiza sobre as práticas discursivas e sobre os sujeitos e suas identidades, as relações sociais e os sistemas de conhecimentos.

Nesse sentido, o autor propõe sua abordagem como uma análise lingüística que possa ser um método para estudar a mudança social.

Nessa perspectiva analítica, pensar a proposição política pode ser possível pelo acesso aos discursos políticos, mas não só, pois é necessário também identificar e analisar quem são os sujeitos históricos que estão sintetizando posições políticas em lugares concretos na luta social. O discurso valoriza alguns pontos mais que outros, desconsidera algumas questões, cala sobre outras, mostra e esconde elementos conforme os sentidos a serem divulgados. A produção de discurso depende sempre das condições históricas: sujeitos, situação, memória de sentidos.

Um discurso político, como qualquer outro, tem filiações. E, em conjunturas diferentes, lança mão de enunciados já ditos, que já foram significados historicamente e que são inseridos em novas conjunturas, nas quais ganham outros significados.

Os textos são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial. O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações (FAIRCLOUGH, 2001, p.103).

Esse redizer é tratado pelos autores da análise do discurso como intertextualidade, que é “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

Compreender os discursos políticos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos: quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico? Em que bases se sustentam?

Na tentativa de responder a estas questões, ainda que parcialmente, os materiais empíricos examinados consistiram-se em dois tipos de fontes documentais, a saber: a) aquelas representativas das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e b) aquelas produzidas e divulgadas por agências multilaterais de caráter educacional e econômico. Tais documentos estão circunscritos ao período 1990-2001.

DISCURSOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA VIRADA DO SÉCULO

A análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi realizada por meio de duas fontes: a **Resolução CNE/CEB n. 2/2001** e o **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Buscou-se apreender, nestes materiais, o vocabulário utilizado nos discursos políticos e suas proposições.

O vocabulário das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica está constituído por expressões tais como: “necessidades educacionais especiais”, “serviços de educação especial”, “interação com a família e a comunidade”, “convênios ou parcerias”, “educação inclusiva”, “flexibilizações e adaptações curriculares”, “protagonismo dos professores”, “sustentabilidade do processo inclusivo”, entre outros.

Quanto às proposições políticas, percebeu-se que se caracterizam por uma flexibilização das modalidades de atendimento. Nos termos ora especificados, a promoção da inclusão educacional pode ser realizada tanto por estratégias que mantenham a rede paralela prestadora de educação especial e os atendimentos já existentes na escola regular, como pela incorporação de certificação relativa ao ensino fundamental e profissionalizante de seus alunos, ou ainda pela criação de serviços de apoio ao professor e ao aluno na classe comum.

Observou-se que a política em tela ampara modelos variados de atendimento que podem coexistir nos sistemas de ensino. Dessa forma, não apresenta uma única proposta nacional de educação especial, mas uma política de âmbito nacional que normatiza a coexistência de diferentes projetos. Essa pluralidade de tipos de atendimento da educação especial está justificada pela diversidade dos alunos, pelas suas dificuldades e diferenças. Contudo, a pluralidade não estaria também significando desigualdade de objetivos e resultados educacionais? A proposta não estaria, desde o início, aberta para a possibilidade de que os alunos “com necessidades especiais” tenham uma educação diferenciada e desigual?

A crítica à homogeneização das escolas do ensino regular está presente ao longo dos documentos analisados (BRASIL, 2001a; 2001b). Entretanto, a heterogeneização proposta pela via de processos educacionais, métodos e equipamentos diferenciados tem

como referência a incapacidade do aluno, o não “acompanhamento do processo educacional”. Dessa forma, a política está centrada na diversificação dos modos de acesso à educação básica no sentido de perseguir diferentes maneiras de entrar em contato com os conhecimentos, ou no sentido de racionalizar formas diversas de participação, currículos diferentes e desiguais desde o princípio?

A política nacional, em parte, racionaliza o acesso ao sistema escolar, prevendo os equipamentos, metodologias e profissionais necessários à educação de sujeitos considerados com deficiência. Por outro lado, também racionaliza o acesso ao conhecimento, uma vez que prevê currículos flexibilizados conforme o desenvolvimento e a deficiência do aluno, e mesmo uma “terminalidade específica”, justificada pelas incapacidades dos sujeitos.

Em relação aos professores, a política em foco prevê dois modelos com formações e “competências” diferenciadas: como compreender essa proposição?

Já a família tem um papel de destaque nessa política, uma vez que é chamada para: 1) participar da identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais junto às escolas; 2) definir a necessidade e o tipo de atendimento educacional especializado; 3) participar do processo educativo; 4) optar pela abordagem pedagógica em relação à utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e 5) participar da definição do retorno do aluno que frequenta classe ou escola especial ao atendimento na classe comum do ensino regular. Além da família, a comunidade escolar é tratada como agente importante do processo de implantação e implementação dessa política. Em que bases essas propostas se sustentam?

A análise dos documentos nacionais que expõem a política de educação especial numa perspectiva inclusiva parece não ser suficiente para que se possa compreender quais as filiações teóricas destes discursos políticos. Nessa direção, buscou-se apreender os discursos sobre inclusão produzidos por agências multilaterais que têm interpelado os governos nacionais a assumir e implantar propostas educacionais inclusivas.

A partir da documentação internacional coligida, buscou-se identificar palavras que podem ser tomadas como indícios de uma compreensão sobre a realidade social contemporânea e, ao mesmo tempo, permitir a apreensão de mudanças ali propostas. A percepção de que algumas expressões sofreram uma repetição excessiva no corpo das fontes analisadas foi importante para que tais vocábulos fossem tratados, nesta pesquisa,

como pistas por meio das quais tornou-se possível captar um conjunto de concepções ali presentes. O exercício analítico possibilitou discernir três **matizes discursivos** nas propostas políticas relacionadas à inclusão: gerencial, humanitário e pedagogizante.

Cabe aqui afirmar a indissociabilidade entre esses tipos de discurso para nortear a apreensão das propostas políticas, uma vez que aparecem justapostos nos documentos, não podendo ser pensados isoladamente na análise dos discursos sobre inclusão aqui desenvolvida. Serão apresentados separadamente, a seguir, apenas para satisfazer uma necessidade metodológica de exposição.

Também foi possível perceber que muitos dos conceitos encontrados nas fontes analisadas são originários, ou têm seu uso mais freqüente, em outros momentos históricos, sendo retomados em um novo contexto no qual torna-se necessário perceber o caráter de sua apropriação. Este é o caso de “inclusão”, que recebeu tratamento de conceito originado na contemporaneidade, embora tenha sido profundamente discutido na análise realizada pelo sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), em especial nas obras em que aborda o sistema social e sua estrutura (1996; 1969; 1977). Numa compreensão funcionalista, a inclusão é captada como uma das etapas da “estrutura do sistema social”.

As apropriações de conceitos já carregados de sentidos e significados e sua utilização em outros contextos e práticas remetem para aquilo que Gramsci (1978) chamou de “transformismo”, ao tecer considerações sobre a relação entre linguagem e política. Tais apreensões não significam, na compreensão gramsciana, transformações sociais, mas sim o que o autor denomina de “revolução passiva”, ou “conservadorismo-reformista”. Nesse caso, infere-se que o discurso analisado opera por meio de uma linguagem de mudança social, sugerindo ao leitor que estariam acontecendo, uma vez que anunciadas, modificações profundas na realidade social. É interessante pensar por que, justamente num momento histórico em que a sociedade produz tamanha desigualdade social, o conceito inclusão ganha a cena no discurso de agências multilaterais e de governos em diferentes países. Talvez isso possa ser parcialmente compreendido pela afirmação de MANNHEIM (1962, p. 20) segundo a qual “toda época nova começa pela redefinição de seus termos”.

Como forma de mais bem expor os **matizes** identificados nos discursos políticos sobre inclusão, apresento a seguir uma síntese dos seus elementos constituintes.

O matiz gerencial pode ser apreendido a partir dos discursos que defendem mudanças no âmbito da administração pública. O ponto chave desse discurso é a ênfase nas “redes”, “coalizões” e “parcerias” (RANSON, 2001), o que significa a ampliação da participação social do setor privado (ONGs, famílias, voluntariado, agências multilaterais, terceiro setor) na execução de “serviços” públicos em diferentes áreas.

A reorganização das esferas de execução dos serviços públicos está vinculada ao modelo de Estado chamado de “community governance” (RANSON, 2001), que significa a participação da comunidade na gestão da coisa pública. Se, por um lado, este modelo de Estado tem sido divulgado como mais eficiente (RANSON, 2001; BANCO MUNDIAL, 2000; UNESCO, 1999a), por outro pode ser pensado como sofrendo um processo de “modernização conservadora”, o qual opera por uma privatização da lógica de suas ações (VIANNA, 1989).

No bojo desta discussão, a educação, assim como outros direitos sociais, passa a ser considerada como um “serviço” que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado.

As mudanças propostas para o papel do Estado repercutem sobre o entendimento de sociedade civil. Na perspectiva de “políticas sociais inclusivas” (BANCO MUNDIAL, 2000), observa-se uma proposição de criar mais sociedade. Nessa direção, há um encaminhamento segundo o qual as famílias e as comunidades devem participar em projetos setoriais (saúde, educação, entre outros) cumprindo a função de “suporte” (DAHRENDORF, 1995; BANCO MUNDIAL, 2000). Para compreender as modificações anunciadas para a sociedade civil destacam-se os conceitos “comunidade”, “cidadania ativa” e “capital social”, os quais lhe conferem um caráter de privatização dos conflitos sociais. Tais conceitos constituem também uma nova abordagem de proteção social, a qual apóia uma concepção de inclusão como a inserção das pessoas na corrente econômica (BANCO MUNDIAL, 2000). Nessa direção, a realidade social deve ser administrada pelas comunidades locais, com um acento sobre as responsabilidades individuais, o que sugere uma apreensão de inclusão como a responsabilidade local e individual de não se deixar excluir. Já a concepção de “educação inclusiva” que emerge destes posicionamentos é aquela que considera as escolas como espaços comunitários de prestação de serviços sociais, dentre os quais os educacionais. Observa-se que na proposição de políticas para a América Latina a UNESCO (1999b) recomenda campanhas de sensibilização com o objetivo de promover

a aceitação, participação e responsabilidade da sociedade sobre as necessidades especiais.

O matiz gerencial apresenta uma racionalização administrativa como base de reformas que obtenham maior controle das práticas sociais e dos “riscos”, a partir de um planejamento da vida pública que opere uma redefinição de papéis na articulação Estado/sociedade civil. Tal perspectiva pode ser aproximada do pensamento de Mannheim (1979), quando este autor discute o “princípio da vida em comum” e a importância das instituições básicas de suporte do poder local: “família”, “vizinhança” e “comunidade”. Segundo sua linha de raciocínio, assim poderia ser alcançado um “controle cooperativo” por meio da solidariedade e voluntariado.

O segundo matiz identificado nos discursos que envolvem o conceito inclusão está associado a uma série de expressões que lhe confere uma nuance humanitária. Sob este signo encontram-se: justiça social, coesão, solidariedade, pertencimento, que, ao serem considerados como politicamente corretos, legitimam os discursos em questão. Tais expressões, marcadamente liberais, são utilizadas no sentido de divulgar uma sociedade inclusiva, equitativa, com propósitos comuns. Estes direcionamentos remetem para o pensamento de PARSONS (1966), segundo o qual a sociedade deve ser mantida em padrões de harmonia e equilíbrio.

A discussão sobre justiça social favorece a percepção de que um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e que uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000). Nessa direção, percebe-se uma redefinição de pobreza numa concepção multidimensional, na qual é compreendida como mais que renda e propriedade, uma vez que enfatiza as oportunidades e capacidades que as pessoas possam desenvolver.

Ao propor estratégias para combater os índices de pobreza e exclusão social, o discurso político analisado apresenta a inclusão como “o melhor conceito para descrever uma sociedade e uma economia baseadas na coesão social” (DAHRENDORF, 1995). Tal afirmação aproxima-se da concepção funcionalista segundo a qual as sociedades só podem manter sua coerência partilhando crenças comuns que reúnam a coletividade (PARSONS, 1966). Nessa perspectiva há dois elementos fundamentais a serem trabalhados para construir uma sociedade inclusiva: a adaptação do indivíduo e a sua motivação para assumir papéis adequados ao sistema social. O modo de chegar ao

consenso passaria pela institucionalização de condutas, motivações e mecanismos e controle.

O conceito de solidariedade também está presente nos discursos políticos sobre inclusão (UNESCO, 1994; BANCO MUNDIAL, s.d.; BANCO MUNDIAL, 2000; CEPAL, 2000; RANSON, 2001). Tais discursos recuperam a compreensão funcionalista de promover coesão frente aos desvios (PARSONS, 1966) bem como a idéia de que o diferente produz um tipo específico de solidariedade (DURKHEIM, 1995).

Ainda um último conceito a compor o matiz humanitário é o pertencimento (DAHRENDORF, 1995), a partir do qual se divulga a idéia de desenvolver nas pessoas um sentimento de participação e de identidade em relação à sociedade em que vivem, induzindo práticas adequadas a seu funcionamento. Percebe-se que o foco está colocado sobre a criação simbólica de uma comunidade global da qual todas as pessoas podem sentir-se integrantes, apesar das profundas desigualdades que cercam suas vidas.

Os conceitos agrupados aqui no matiz humanitário foram identificados como conferindo legitimidade às mudanças propostas para a administração pública, embasando uma mudança cultural, e dissimulando as desigualdades produzidas pelo metabolismo social do capital (MESZÁROS, 2002).

O último matiz a ser apresentado foi chamado de pedagogizante e está relacionado ao argumento segundo o qual a sociedade está passando por mudanças complexas e que, em função disso, é preciso promover aprendizagens adequadas aos “novos” tempos. Para tanto, os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores.

Sob a idéia de um novo padrão de aprendizagem, compatível com uma “sociedade da aprendizagem” (RANSON, 2001), os discursos políticos sobre inclusão clamam por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo, ao mesmo tempo que se propõe um ensino altamente qualificado para atender setores mais especializados da produção. Desta maneira, percebe-se no slogan “educação para todos” (UNESCO, 1990; 1994) um fio de políticas educacionais compensatórias. Nessa direção, as premissas da “escola inclusiva” de realizar uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994) podem ser compreendidas como uma retomada de uma compreensão inatista e liberal de desenvolvimento humano, segundo as quais cada um possui suas

potencialidades e talentos, cabendo à educação contribuir para o seu desenvolvimento da maneira mais racionalizada possível.

Já em relação à formação e competências dos professores os discursos políticos sobre inclusão afirmam: formação inicial e em serviço (UNESCO, 1994; 1999a; RANSON, 2001). Além disso, são valorizadas as “técnicas de educação à distância” e “outras técnicas autodidáticas” (UNESCO, 1997). Os professores devem desenvolver um perfil de “protagonistas”, uma personalidade “pró-ativa”, caracterizados como aqueles que atendem às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, que percebam seus interesses, que busquem parcerias com as famílias e os voluntários da comunidade, que desenvolvam atividades de gestão na escola (UNESCO, 1994).

A combinação desses elementos nos discursos políticos, ao mesmo tempo que imprime, enfraquece sentidos em nossas consciências. De maneira esquemática, pode-se sintetizar alguns pontos identificados nos discursos divulgados pelas agências multilaterais sobre inclusão:

1) Descrição de um cenário de globalização econômica em que haveria uma interdependência entre os países, entre os continentes, ou entre os diferentes mercados. Esse discurso abstrai as relações de desigualdade nas quais os países produzem e consomem, a exemplo das condições de restrições econômicas, barreiras comerciais, a divisão internacional do trabalho, entre outros elementos.

2) “Focalização” sobre a existência de países pobres e de pobres em todos os países, identificando uma realidade de “exclusão social”, a qual deve ser combatida com uma ênfase das políticas sociais, especialmente as educacionais.

3) Denominação do período histórico atual como “sociedade do conhecimento”, relacionando-o às novas tecnologias de informação, e prescrevendo “novas aprendizagens” ou “habilidades” necessárias à sociedade. A educação deve preparar os indivíduos, adequando-se às exigências do mundo produtivo e do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a educação deve formar uma “cidadania ativa”, “participativa”, “democrática”. Nesse sentido, são arrolados diversos princípios humanitários, tais como solidariedade, coesão social, valorização dos direitos humanos, entre outros; o papel da educação na constituição dos sujeitos, nesse projeto de sociedade, é ao mesmo tempo subordinar-se ao capital, formando-os na direção de serem funcionais às suas exigências, e promover o desenvolvimento de subjetividades que busquem ativamente

uma acomodação dos conflitos sociais, ou seja, ao mesmo tempo vai na direção de produzir uma sociedade “eficiente” e “inclusiva”.

4) Sugestão de uma abordagem funcionalista na compreensão da sociedade, segundo a qual é preciso buscar consensos e equilíbrios apesar das desigualdades sociais existentes; ainda que as diferenças de condições se mantenham, as políticas inclusivas estão direcionadas para que a sociedade busque uma harmonia, o que se apresenta nos discursos por meio dos conceitos de equidade, coesão, solidariedade e pertencimento. As noções de planejamento e reforma estão presentes na definição dos papéis do Estado e da sociedade civil, da chamada para a participação “voluntária” da comunidade; a idéia de “reforma” indica também que é preciso “ajustar”, como num remanejamento de algumas coisas que não estão bem encaminhadas, mas sem mudar o rumo principal desejado.

5) Apresentação da educação inclusiva como a saída para a educação de todos os alunos, pois congrega as comunidades, reforma as escolas e os sistemas de ensino, coloca todos os alunos em contato com os conhecimentos; além disso, dissemina as vantagens comparativas de uma educação que não exclui, não segrega e não classifica, mas “focaliza” as “necessidades de aprendizagem”.

Esses elementos permitem aproximar as políticas de inclusão relacionadas à educação especial com o arcabouço teórico-metodológico das políticas sociais baseadas na “gestão da pobreza”. Nessa direção, um misto de mercado e assistência, controle centralizado e execução local, relações funcionais de poder, participação comunitária e financiamento insuficiente concorrem para dar contornos a essa proposta política. Além disso, ao contrário de propor a superação das desigualdades sociais e educacionais presentes na atualidade, como se observa em grande parte dos discursos sobre inclusão, observa-se que as políticas de inclusão podem ser aproximadas de bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente.

A seguir serão apresentados alguns pontos de tensão que constituem o debate das políticas de inclusão em âmbito internacional e que interpelam os países a adotarem posições e encaminhamentos políticos relacionados à educação. A tarefa aqui assumida é a de propor elementos que possam gerar questionamentos na interface destes debates com a política nacional de educação especial na educação básica.

1) o primeiro ponto de tensão refere-se à gestão gerencial da educação especial na educação básica. A política nacional incorpora a noção de educação especial como

“serviço” (BRASIL, 2001a; 2001b). Com base nesta compreensão, os sistemas de ensino devem constituir um setor responsável pela educação especial que assuma as tarefas de gestão e acompanhe as unidades escolares na prestação dos serviços educacionais. Seguindo os direcionamentos dados pela Reforma do Estado brasileiro (BRASIL, 1995), tais unidades podem ser públicas ou privadas, expressando uma flexibilização das estruturas administrativas e da prestação de serviços em nível local. Tal direcionamento, contudo, produz uma equiparação entre instituições de ensino públicas e privadas, regulares e especiais (BRASIL, 2001a; 2001b), incorporando as escolas especiais privado-assistenciais na rede oficial de ensino, resignificando o privado como público e o paralelo em oficial. Por outro lado, esta política agrega novas funções às escolas públicas do ensino regular sem ampliação do financiamento, afirmando as famílias e a comunidade como “agentes da sustentabilidade” do processo inclusivo (BRASIL, 2001a; 2001b).

2) Outro ponto de tensão está localizado sobre as formas organizativas do trabalho pedagógico: a política nacional de educação especial na educação básica assume uma abordagem educacional em antagonismo ao modelo clínico de atendimento, o qual baseava-se em diagnósticos e prognósticos. Na política atual a ênfase está colocada sobre a abordagem das necessidades educacionais especiais, como forma de retirar o foco dos diagnósticos de deficiência e colocá-lo sobre as necessidades de aprendizagem. Contudo, uma análise sobre os “serviços pedagógicos especializados” previstos (BRASIL, 2001b) permite perceber que há uma relação entre locais de atendimento e nível de conhecimento a ser trabalhado, a qual pode significar uma “flexibilização curricular” centrada nas “diferenças individuais” cujo norte seja a “eliminação de conteúdos básicos do currículo” e a “eliminação de objetivos básicos” de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 39). Estas indicações remetem para questionar se não estaria sendo proposta uma gestão das aprendizagens no sentido de restrição de conteúdos e não uma proposição de busca de alternativas pedagógicas para condições diferenciadas de aprendizagem.

3) Por último, apresento a questão da formação e trabalho docente na política em tela, na qual os professores estão classificados em “capacitados” e “especializados” (BRASIL, 2001a; 2001b). Ambos os modelos podem ser formados de maneiras diversificadas, o que significa que profissionais com a mesma certificação podem ter formações distintas. Além disso, os “capacitados” têm como formação mínima o nível

médio e os “especializados” o nível superior, o que indica uma hierarquização no trabalho docente. As competências previstas para os dois modelos de professores corroboram com uma divisão do trabalho no interior da escola: o professor “capacitado” é o executor das ações pedagógicas e o “especializado” é o orientador, supervisor. Tais elementos podem estar indicando diferentes níveis de hierarquização em relação à formação e às competências na direção de um maior controle sobre a gestão do trabalho docente, numa reedição das relações de poder colocadas historicamente entre especialistas e docentes.

Os pontos referidos não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais envolvendo sujeitos considerados com deficiência. Além disso, podem ser compreendidos como constituintes de uma administração gerencial das desigualdades, justificada por meio da naturalização das “diferenças individuais”. Nesse caso, as desigualdades no plano educacional têm sua justificação no próprio sujeito, responsabilizando-o pela educação ofertada.

A dinâmica proposta por esta política é legitimada por meio de vários conceitos: “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”, entre outros. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital. Ao mesmo tempo, constitui um campo de sentidos que valoriza a educação como uma das vias principais para o desenvolvimento de políticas sociais de inclusão, estabelecendo uma correspondência entre uma educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária.

REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M.T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E.M. (org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, p. 29- 39, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. **Luta contra a pobreza**. Panorama geral. Washington, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Social protection sector strategy: from safety net to springboards*. S/d.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. de (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, p. 159-181, 1997.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 17/2001**. Brasília, 2001b.

BRASIL. MEC/SEF/SEESP. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara da reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Vigesimoctavo periodo de sesiones*. México, 2000.

DAHRENDORF, R. (coord). *Report on wealth creation and social cohesion in a free society*. London, 1995.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANNHEIM, K. **O homem e a sociedade**. Estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1962.

_____. A educação como técnica social. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. (orgs.) **Educação e sociedade** (leituras de sociologia da educação). 10ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 88-90, 1979.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, F. de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M.C. (orgs.). **Os sentidos da democracia**: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-81, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso&leitura**. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **Análise de discurso**. Princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2000.

PARSONS, T. **O sistema social**. Madrid: Alianza editorial, 1966.

_____. **Sociedades**. Perspectivas evolutivas e comparativas. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

_____. **Social systems and evolution of action theory**. New York: The Free Press; London: Collier Macmillan, 1977.

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. V.22, n. 75, p. 111-148. Campinas, SP, ago 2001.

RANSON, S. *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OCDE, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. Necesidades educativas especiales. División de educación de base. **Consulta internacional sobre educación para la primera infancia y las necesidades educativas especiales**. Paris, 1997.

UNESCO. *La participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad*. Boletín EFA 2000, 1999a.

UNESCO. Special Needs Education. Division of Basic Education. **Inclusive Schools&Community Support Programmes**. Report 1996/1997 – First Phase. Paris, 1999b.

VIANNA, M.L.T.W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. **BIB**. N. 28, p. 3-41, Rio de Janeiro, 1989.