

As políticas de inclusão e a educação escolar: contrapontos necessários

The inclusion of policies and a school education: counterpoints required

Las políticas inclusión de y la educación escolar: contrapuntos requeridos

ELIANE BRUNETTO PERTILE*

ELISABETH ROSSETTO**



RESUMO

Por meio das políticas de inclusão, tem se apresentado frequentemente a defesa dos direitos de grupos minoritários e a proposta de resolução de problemas sociais pela via da educação. Assim, aborda-se a temática da inclusão com a intenção de problematizar essa proposição no contexto excludente da sociedade capitalista. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental que priorizou documentos que exercem interferência nas políticas a partir da década de 1990, no país. E buscou-se apoio em atores que permitem compreender as contradições que envolvem as políticas na sociedade de classes. Considerou-se que a proposta de inclusão escolar é coerente com a manutenção dessa lógica social na medida em que não prevê mudanças estruturais. Apontou-se para a relevância de pensar a função da escola para além dos propósitos divulgados por meio das políticas, tendo em vista a formação da consciência de classe que supera a fragmentação presente na focalização de grupos sociais.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Contradição. Educação. Consciência de classe.

ABSTRACT

Through Inclusion Policies have often presented the defense of minority rights and the resolution of social problems through education. Thus, we address the issue of inclusion with the intention of question this proposition in the exclusive context of capitalist society. Thus, we performed bibliographical and documentary research. Prioritize documents engaged in political interference from the 1990s in our country and seek support actors that allow us to apprehend the contradictions involved in the political class society. We believe that the proposed school inclusion is consistent with the maintenance of this social logic as it does not provide structural changes. Point to the importance of thinking about school function beyond the purposes disclosed through policies, with a view to training class consciousness that overcomes this fragmentation in targeting social groups.

Keywords: Inclusion policies. Contradiction. Education. Class consciousness.

RESUMEN

A través de las Políticas de Inclusión a menudo han presentado la defensa de los derechos de las minorías y la resolución de los problemas sociales a través de la educación. Así, abordamos el tema de la inclusión con la intención de pregunta a este asunto en el contexto exclusivo de la sociedad capitalista. Por lo tanto, se realizó una investigación bibliográfica y documental, en la cual priorizamos a los documentos dedicados a la injerencia política de la década de 1990 en nuestro país y buscamos actores de apoyo que nos permiten entender las contradicciones de la sociedad de clases política. Creemos que la inclusión escolar propuesto es coherente con el mantenimiento de esta lógica social, ya que no prevé cambios estructurales. Señale la importancia de pensar en función de la escuela más allá de los propósitos revelados a través de políticas, con miras a la formación de conciencia de clase que supera esta fragmentación en la orientación de los grupos sociales.

Palabras clave: Las políticas de inclusión. Contradicción. Educación. Conciencia de clase.

*Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Programa de Pós-Graduação em Educação/PPE. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Professora da rede Estadual de Educação do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial, GEPEE (UNIOESTE) e do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação (UEM). E-mail: <elianebrunetto@gmail.com>.

**Professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial GEPEE (UNIOESTE). E-mail: <erossetto2013@gmail.com>.



INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a função das políticas de inclusão escolar e a realidade social da qual resultam. Entende-se que é necessário problematizar a perspectiva da inclusão expressa nos documentos oficiais diante da realidade objetiva determinada pelas contradições do capitalismo contemporâneo amplamente marcado pelas premissas da globalização. Assim, apresentam-se para o debate as demandas atuais que fazem emergir o discurso pela inclusão, bem como o papel preponderante da organização dos processos produtivos sobre a formação humana almejada no presente momento histórico.

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica na qual se abordam os principais documentos que proclamam a inclusão escolar. Além dos autores que nos permitem apreender o papel das políticas educacionais na sociedade de classes como expressão da relação entre a educação e o mundo produtivo. Assim, na intenção de discutir os pressupostos que sustentam as políticas de inclusão escolar, estudam-se as políticas educacionais como integrantes das políticas sociais.

A estrutura socioeconômica capitalista é fundada na apropriação privada dos meios de produção e na distribuição desigual dos bens produzidos. Essa organização produz paralela e simultaneamente riquezas e desigualdades sociais, numa proporção exorbitante, a ponto de gerar contradições que privilegiam uma camada pequena da população, enquanto degradam as condições de vida de um grande contingente de pessoas. Dessas relações decorre uma lógica de exclusão que prevalece mundialmente e convive como o discurso de inclusão, numa aparente contradição que precisa ser debatida. Dessa forma, propõe-se a compreender com qual finalidade se compõem as políticas (sociais e educacionais), bem como as possibilidades e os limites que o discurso inclusivo impõe aos trabalhadores diante das condições estabelecidas pela sociedade atual.

DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Políticas educacionais inclusivas têm sido amplamente divulgadas, promovendo a sensibilização em relação a alguns grupos sociais e à promoção da ideia de que a escola é espaço privilegiado e responsável pela superação da exclusão social que marca a vida de um significativo número de pessoas. O corrente discurso, porém, é paralelo a uma realidade social que, cada vez mais, deflagra a submissão humana às exigências de uma forma de organização social extremamente excludente. A exclusão, cuja superação é atribuída em grande medida

à escola, é, então, decorrente de condições históricas e objetivas que estão para além do espaço escolar.

A organização capitalista no atual estágio de desenvolvimento carrega em si uma lógica conforme a qual há certa naturalidade na deterioração das condições de vida da classe trabalhadora em nome do revigoreamento do sistema produtivo e da acumulação de riquezas. Dessa forma, constituem-se contradições, que marcam a disputa entre duas classes antagônicas: a que tem propriedade dos meios de produção e que centraliza também os bens produzidos; e a expropriada, que possui apenas a força de trabalho para viver. Compreende-se, portanto, que as relações socialmente estabelecidas decorrem dessas condições materiais a que as pessoas estão submetidas, o que incide também sobre a constituição das políticas. Nesse contexto, essas políticas são entendidas como

[...] produto das relações capitalistas aqui hegemônicas; como expressão das tensões e disputas que as transformam em representações, mediatas e imediatas, dos interesses de classes, no contexto das determinações políticas, econômicas e sociais que movem a sociedade brasileira (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67).

Trata-se de relações que fazem parte de uma realidade em que a pobreza se acentua, mesmo havendo uma capacidade produtiva intensamente aperfeiçoada que gera bens de consumo e riqueza numa velocidade incrível. Portanto, o que marca e alimenta a organização capitalista são relações que se dão pela distribuição desigual dos bens produzidos. Dessa forma, tem-se grande desenvolvimento no âmbito da organização do trabalho, gerando uma capacidade produtiva que se constituiu histórica e coletivamente. Mas a apropriação do produto do trabalho não é coletiva, está restrita a poucos.

Nesse contexto, a política educacional é componente das políticas sociais e, por consequência, resulta da disputa entre interesses colidentes que estão em constante conflito e se posicionam pela manutenção da hegemonia ou pela superação das condições vigentes. As políticas educacionais tomaram uma conotação inclusiva¹ que se intensificou nas discussões, principalmente a partir da década de 1990. Desse período em diante, houve a elaboração de políticas mais específicas, direcionadas a grupos sociais particulares, o que justifica a necessidade de serem estudados os rumos e as finalidades dessas políticas a partir de tal período.

¹ A aura inclusiva envolveu as políticas manifestadas de forma mais intensa a partir dos anos de 1990 e trouxe a defesa das minorias sociais. Entre estas, a atenção será direcionada com maior ênfase às políticas de inclusão escolar.

Na década de 1990, com o processo de mundialização do capital², o Brasil viveu uma onda de reformas propostas, supostamente, na intenção de conduzir o país à nova ordem econômica. A educação foi influenciada pelas discussões e pela tendência que organizava o setor produtivo. O discurso hegemônico veiculado defendia o entendimento de que uma gestão eficiente na educação seria a alavanca capaz de resolver as consequências da crise que gerava a intensificação da pobreza no mundo. Assim,

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constrói um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com os dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação [...], lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga (SHIROMA et al., 2007, p. 92).

Com base nessa argumentação, o Estado passou a ser entendido pelos propositores das políticas reformistas como oneroso, e a colocação deste numa nova posição em relação ao financiamento dos serviços públicos implicaria torná-lo moderno e atualizado perante as novas demandas econômicas. De acordo com Oliveira e Duarte (2005),

Depois de duas décadas de intensas manifestações que expressam fortes pressões populares pela ampliação dos direitos sociais, da cobertura universal de políticas de maior acesso à saúde, educação, habitação e previdência, entre outros, os anos de 1990 foram marcados por reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte no gasto social (2005, p. 285).

Esse “Estado de bem-estar social”³ aconteceu em maior ou menor proporção nos países altamente capitalizados. Tal organização política e econômica não existiu fora desses países, e os sinais de esgotamento apareceram já na década de 1970. Mas, mesmo ocorrido nos países centrais, emitiu ao Brasil reflexos que repercutiram na ampliação relativa das políticas sociais

e dos direitos à classe trabalhadora, conquistas que decaíram significativamente a partir dos anos 1990. Pois a crise do Estado de bem-estar social e, em seguida, do socialismo real, pareceu oferecer o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras do crescimento e promotoras do bem-estar.

Desde a década de 1980, a proposta de modificar a estrutura produtiva dos países em desenvolvimento está sendo concretizada por meio dos contratos e empréstimos que foram negociados, por exemplo, com o Bird, BID e FMI. Entre as condições previstas nos empréstimos, destaca-se a reforma da educação, da saúde e do Estado. Nagel (2001) afirma que

Na verdade, a adesão ou a retomada dos princípios liberais, valorizados como metas a serem atingidas pela sociedade, acoplados ao discurso moral de priorização dos gastos sociais, irmanando a maioria da população, favorecendo uma esperança (ilusória ou interessada) de transformação da sociedade (ainda sob a regulação das forças capitalistas), atravessou o período Sarney, que contou a seu favor, com a queda do muro de Berlim (NAGEL, 2001, p. 113).

Portanto, após o período de decadência das sociedades socialistas, na década de 1990, as políticas de desenvolvimento social recuaram ainda mais significativamente, causando uma “regressão social”⁴ (DAL RI, VIEITEZ, 2012, p. 253) e abrindo espaço para a intervenção internacional. Conforme afirma Saes (2001), esse período

[...] abriu a via para o estabelecimento de um total controle do Estado brasileiro e uma total dominação da economia brasileira pelo capital financeiro internacional. Sujeito a pressão direta dos representantes políticos do capital financeiro internacional como o FMI [...] (2001, p. 4).

Instaurado o controle econômico, deu-se o controle ideológico, tendo o capitalismo assumido nova postura e o Estado, como representante dos interesses hegemônicos, reformulado suas funções de modo a contemplar as exigências emanadas do processo produtivo. Uma nova lógica econômica foi instaurada: o Estado passou a ser considerado paternalista, engessado, oneroso e, conseqüentemente, foi atualizado no sentido de se tornar mais enxuto, eficaz, com o mínimo de financiamento e o máximo de controle.

² Termo utilizado por Chesnais (1996, p. 22) para designar o regime de acumulação que ampliou a liberdade de movimento do capital para além das fronteiras das nações, em dimensão internacional. Essa fase do capitalismo também é mencionada como globalização por outros autores.

³ Tomou-se por “Estado de bem-estar social” o período histórico de intervencionismo estatal, cuja organização dos gastos públicos teve em John Maynard Keynes os princípios inspiradores. De acordo com José Paulo Netto (2007), trata-se dos “anos dourados da economia imperialista”.

⁴ Segundo Dal Ri e Vieitez, a “regressão social está ligada à desregulamentação e precarização do mercado de trabalho, ao desemprego e à ampliação crescente da miséria e da pobreza, que por sua vez estão ligados às políticas generalizadas de privatizações e concessões cada vez maiores às grandes corporações, especialmente às dos países hegemônicos” (2012, p. 253-254).

Assim, a reforma, iniciada nos anos 1990, discursou a proposição de qualidade de vida para a população trabalhadora. No entanto, esteve essencialmente a serviço do Estado e atendeu aos interesses dominantes, representados nas orientações dos organismos internacionais.

No século XX, a evolução tecnológica substituiu a produção em massa pela flexibilização, ao aderir a um modelo produtivo de maior flexibilidade na produção, dispensando menor tempo de fabricação e de comercialização (SEVERINO, 2003, p. 143). E a consequência foi uma economia direcionada pelas leis de mercado, tendo a lógica da globalização e da instabilidade produtiva determinado a flexibilidade dos direitos trabalhistas outrora conquistados.

As políticas sociais, entre as quais constam as políticas educacionais, subjugaram-se às políticas econômicas, sendo que estas asseguram a reprodução da acumulação do capital. Por mais que as ações proclamassem a defesa dos direitos da população, por meio das políticas públicas, foram atendidos, de fato, os interesses da esfera produtiva. De acordo com Faleiros (1983),

[...] o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação do capital (1983, p. 57).

No discurso reformista, trata-se a educação como prioridade, mas ao analisar as políticas no Brasil percebe-se, conforme aponta Saviani (2008), que há prevalência das políticas econômicas – que apresentam caráter antissocial –, o que é perceptível na discrepância entre os investimentos financeiros que favorecem e privilegiam os aspectos econômicos em detrimento dos demais (tanto os sociais quanto os educacionais).

Ao adentrar numa lógica de globalização da economia, o país esteve sujeito a novas relações de trabalho, por meio das quais os trabalhadores são colocados numa situação vulnerável e instável de perda de garantias sociais, circunstância que assevera as condições de miséria da classe trabalhadora. Entendeu-se, supostamente, que as ações precisavam ser direcionadas para os grupos tidos como mais frágeis; então, diante do argumento de incapacidade do Estado em manter políticas amplas e universais, as políticas focalizadas tornaram-se uma alternativa que tomou corpo e aderiu ao discurso hegemônico. Dessa forma,

Passou-se a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais

focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 286).

As políticas compensatórias apresentaram-se como contrapartida para a desigualdade social, mas não apresentam garantia de continuidade e se revelaram perversas. Isso porque proporcionam o direito mínimo e individual, uma vez que resultam da intervenção do Estado para atenuar, estrategicamente, os efeitos da falta de políticas universais e das consequências das políticas econômicas, no intuito de manter em condições controláveis a oposição entre capital e trabalho. Assim, os propositores das políticas anunciam a igualdade, mas efetiva-se por meio dessas apenas o alívio às implicações mais extremas do capitalismo globalizado.

O processo produtivo aprimorou-se devido ao elevado patamar de desenvolvimento tecnológico, mas o avanço científico foi ocupado de modo a empregar poucos, o que levou ao descarte de um grande contingente de trabalhadores. Portanto, tem-se, de um lado, trabalhadores empregados e extremamente explorados e, de outro, um número elevado de pessoas que sequer conseguem acesso a tal condição. Pode-se considerar, no entanto, que ambos os grupos são importantes para o processo produtivo capitalista – o primeiro por produzir e o segundo por possibilitar a substituição dos trabalhadores em atividade.

Numa realidade em que uma grande parcela da população deixa de ser ocupada no espaço direto do trabalho produtivo, ascende a preocupação em mantê-la viva. E, principalmente, em condições de trabalhar, compondo um contingente de trabalhadores aptos e atualizados para ser utilizado se necessário, denominado “exército industrial de reserva”. Esse grupo, de acordo com Fontes (1996), constituiu-se num

[...] contingente populacional disponível, apto a entrar no mercado de trabalho a qualquer momento, em suas fases de expansão e cujo papel seria o de disciplinador da classe operária. Sua simples existência consolidava a subordinação do trabalho ao capital, pela concorrência introduzida no seio da classe operária: forçava para baixo o valor dos salários daqueles efetivamente empregados e estimulava a subordinação à disciplina fabril, pelo risco (inerente ao contrato de trabalho) de demissão (1996, p. 3).

Nesse contexto, as políticas focalizadas atendem à demanda de manter esse trabalhador desempregado em condições mínimas de sobrevivência e preveem, inclusive, uma formação que lhe fornece as possibilidades de ingressar na esfera da produção, caso conveniente. Assim,

as políticas sociais, de modo geral, ganham uma aura inclusiva. De acordo com Leher (2012),

O objetivo da inclusão vem exigindo, crescentemente, políticas ainda mais focalizadas, objetivando o atendimento de meninas, negros, menores infratores e combinações específicas entre esses atributos, conformando toda sorte de subgrupos (p. 227).

As medidas tomadas pela via das políticas de intervenção social são acompanhadas do discurso de que a condição de miserabilidade decorre de ações ineficientes no campo da gestão, e uma nova ordem de atualização é indispensável para a adequação rumo à modernização. Nessa perspectiva, a educação seria a promotora da atualização às novas formas de trabalho, retirando a parcela mais vulnerável da população dos alarmantes níveis de pobreza ao proporcionar-lhe as habilidades exigidas no processo produtivo moderno. Segundo Oliveira e Duarte (2005),

[...] a política educacional sofre alteração nas suas orientações tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (p. 281).

No bojo das políticas focalizadas, há discussões de defesa das minorias – a minoria das mulheres, a minoria dos homossexuais, a minoria negra, a minoria que compõe as pessoas com deficiência, entre outros. Estratifica-se a população em grupos (prioritários, de risco etc.); em contrapartida, ignora-se a classe que compõe todos esses grupos juntos. Para Faleiros (1983),

[...] é, principalmente, em função de certas categorias de população que as políticas sociais são apresentadas: os grupos-alvo, classificados ora por idade [...], ora por critérios de normalidade/anormalidade [...]. Esse tipo de classificação das populações-alvo das políticas sociais, ao mesmo tempo em que as divide, fragmenta, tem por objetivo controlá-las e realizar uma etiquetagem que as isola e as caracteriza como tal (p. 57).

Tais políticas públicas revelam a falta de acesso universal aos serviços essenciais e realizam uma fragmentação, de forma que cada grupo social tenha direitos exclusivos, o que gera a descaracterização desses sujeitos como parte de uma mesma classe. O direcionamento dos escassos investimentos públicos fica limitado a alguns grupos pela impossibilidade da universalização das políticas sociais. Isso porque universalizar os serviços significaria seguir pelo “caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que

o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

Ocorre a exaltação dos indivíduos, dos direitos singulares e das possibilidades específicas. Em contrapartida, as determinações coletivas que definem a vida em sociedade são omitidas da discussão. Essa individualização dos sujeitos lhes atribui condições e direitos mínimos, e o que conseguem é entendido como resultado de sucesso ou fracasso particular. Dessa forma,

Os que não conseguem, com o salário que ganham, obter essa vida normal, veem-se censurados socialmente pelas próprias políticas sociais, que atribuem, então, ao indivíduo, seu fracasso. É o que se chama culpabilização das vítimas, *victim blaming* (FALEIROS, 1983, p. 58).

As políticas para a educação estão no conjunto das políticas sociais, sendo que para ambas são preconizadas medidas que preservam o *status quo*, evitando mudanças profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a estrutura vigente ou que, pelo menos, não interferem na ordem. Isso parece algo lógico, tendo em vista que seria improvável a busca, pelo plano hegemônico, de uma educação que trouxesse esclarecimento para a população. Políticas essas que proclamam o discurso da inclusão e no campo da educação colocam grupos em evidência⁵.

Os argumentos profere a defesa pela inclusão a partir de um contexto excludente e, em nome da “inclusão social”, as discussões “têm focalizado as chamadas ‘minorias’ ou ‘grupos excluídos’ que, numericamente, representam a maior parte da população mundial” (GARCIA, s/d, p. 1). Assim, estaria na educação a responsabilidade pela inserção de diversos grupos que vivem situações de exclusão, tanto em função de características físicas e sensoriais como pelo fato de serem marcados pelo preconceito e pela marginalização social. De acordo com as políticas de inclusão, projetos de intervenção em escolas e demais espaços educacionais bem-sucedidos dariam conta de resolver problemas sociais de origem econômica, constituídos historicamente. É evidente que a presença de todas as pessoas da classe trabalhadora na escola é um anseio, e a escolarização é necessária para a emancipação humana. Mas há aspectos presentes nas políticas hegemônicas que não podem deixar de ser debatidos, dentre estes está o fato de que o discurso inclusivo assume uma posição ideológica pela qual as causas fundantes da exclusão educacional e social são retiradas de pauta.

⁵ Característica fortemente influenciada pelos documentos internacionais a partir da década de 1990. Entre tais documentos, destacam-se a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Assim, ela se alinhou aos princípios da inclusão e atendeu aos ditames neoliberais para a educação.

A partir da “boa vontade” e do interesse de cada um, estariam dadas as potencialidades para cada indivíduo obter seu espaço no meio social. O convencimento obtido por esse quadro argumentativo fragmenta a luta dos trabalhadores, que deixa de ter como base a classe social para se direcionar ao sujeito. Leher esclarece que:

A focalização foi defendida como a forma de gestão da verba pública mais eficiente [...] ocultando o problema das condições de vida da classe-que-vive-do-próprio-trabalho e é explorada, a educação dessas crianças e jovens passou a ser concebida como algo que pode ser resolvido por meio do alívio da pobreza (na forma de magérrimas bolsas) e de melhor ação pedagógica (gestão pedagógica por resultados) (2012, p. 226-227).

Políticas inclusivas não preveem mudanças nas bases estruturais da sociedade capitalista, mas se limitam à discussão de questões correspondentes às atitudes individuais e, de modo geral, propõem a convivência entre o respeito à diferença e a brutalidade competitiva do mercado capitalista. Defendem, ainda, a existência de uma escola inclusiva, fraternal e que acolha e promova a aceitação de todos numa realidade marcada pelo interesse no lucro, pela exclusão e pela indiferença em relação aos aspectos humanos.

A abordagem de grupos focalizados nas políticas inclusivas traz o risco de uma compreensão parcial da realidade que determina a vida de seus integrantes. De acordo com Garcia,

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 (s/d, p. 1).

O entendimento de que, por meio de uma escola inclusiva, resolvem-se os problemas sociais soa como uma “falsa promessa”, uma vez que nem mesmo os problemas educacionais se definem no âmbito da escola isoladamente. A educação, embora apresente especificidades, não fica isenta das discussões em que se desenvolvem as políticas como um todo e, inclusive, decorre destas. O discurso da inclusão vem acompanhado da defesa do direito à diferença, da diversidade e da possibilidade de convivência, valores difundidos principalmente após a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990).

A elaboração desse documento deu-se como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990), e que foi um marco representativo das discussões em torno da

necessidade de educar a todos. O que norteou os países signatários para a elaboração de seus Planos Nacionais de Educação, traçando metas no campo educacional ditadas pelo capitalismo internacional, que projeta o desenvolvimento dos países pobres por meio da educação. Assim, a reforma marcada pela ascensão neoliberal (no campo econômico) também atingiu a área educacional, já que trouxe, juntamente com o controle econômico, a influência ideológica que profere o discurso da “educação para todos” como instrumento pelo qual é possível atender às necessidades básicas de aprendizado e de inserção social.

De acordo com Garcia, “percebe-se no *slogan* ‘educação para todos’ [...] um fio de políticas educacionais compensatórias” (s/d, 11). Assim, a Declaração de 1990 representa, na área educacional, o reflexo da reforma pretendida no campo econômico, acompanhada pela atualização do liberalismo às demandas do capitalismo contemporâneo. Supõe-se a resolução, pela via da educação, de problemas sociais como pobreza, exclusão social, incompreensões, opressões e guerras. Propõe-se uma educação para o homem necessário no século XXI, e nessa direção marcam-se, também, os documentos que em sequência são elaborados para o campo educacional.

Por meio da Declaração de Educação para Todos (1990), o capitalismo internacional apresentava um receituário a ser seguido no campo educacional, supostamente, como condição para todos os países se desenvolverem. Nesse discurso, proferia-se educação para todos como meio pelo qual seria possível atender às necessidades mais elementares que dariam conta do aprendizado para a classe trabalhadora. Como se observa em um dos argumentos da Declaração de Jomtien, entendia-se que

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 1).

Tal documento ressalta que a satisfação das necessidades básicas de aprendizado depende da forma de gerir a educação. Assim, esta estaria associada a uma escolarização que não onerasse custos financeiros, embora se proclame nos discursos uma “educação de qualidade”.

Na Declaração de 1990, é feita a defesa de uma educação ao longo da vida que esteja vinculada a uma formação pragmática e imediata. O sujeito adequado às novas demandas da esfera produtiva precisa de educação flexível que o prepare para aprender sempre, como forma de estar constantemente atualizado relativamente às novas condições do mundo do trabalho, as quais são

impulsionadas por frequentes avanços tecnológicos e inovações científicas.

A perspectiva inclusiva veiculada influencia o campo da educação, principalmente pela defesa do direito à convivência, sendo que o “aprender a conviver” é um dos divulgados pilares para a educação contemporânea, juntamente com o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer” e o “aprender a ser” (DELORS, 1998). O direito à convivência dos alunos da classe trabalhadora que pertencem a alguma minoria na escola e nas demais esferas da sociedade constitui-se em uma defesa adotada com frequência nos documentos e nas discussões que encorpam os estudos acerca da inclusão escolar.

Contraditoriamente, o respeito à convivência e à diferença é proclamado numa lógica de competitividade em que o trabalhador é substituível e tão temporário quanto os produtos obtidos num processo produtivo acelerado, no qual o que num momento é moderno se torna obsoleto em curto espaço de tempo.

As políticas de inclusão destacam grupos focalizados e, de modo geral, não asseguram efetivamente as condições necessárias para as proposições de igualdade que, mesmo não prevendo mudanças significativas em relação às desigualdades estruturais, apresentam-se como mais uma medida de preservação das condições em vigor.

Discussões acerca da inclusão escolar implicam o reconhecimento do contexto histórico e social em que se estabelece o processo educacional, uma vez que este não se dá isoladamente. É preciso considerar que a atual estrutura socioeconômica é fundada no modo de produção capitalista, para então evidenciar o impacto dessa lógica sobre os aspectos educacionais.

Toda a existência humana nesse período histórico, as relações sociais, as políticas, a educação, são determinadas pela forma como os homens se organizam em sociedade para a produção da sobrevivência. E a lógica vigente, capitalista, firma-se na exploração do trabalho. De acordo com Saviani, “sob as condições do capitalismo houve a socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (2004, p. 118). Em outras palavras, a produção resulta do trabalho coletivo, mas a apropriação da riqueza (produto desse trabalho) está reservada para poucos. Desse contexto resulta a divisão de classes, que marca significativamente a sociedade e “exclui” muitas pessoas das condições mais essenciais de vida.

Tendo em vista que no âmbito das políticas públicas não são previstas mudanças substanciais no sistema pelo qual se organiza a sociedade, as políticas inclusivas tratam a exclusão como se a resolução dos problemas que atingem os grupos excluídos adviesse da inclusão, como forma de integrá-los à organização já estabelecida. Desconsidera-se, portanto, que a produção de uma realidade excludente

seja intrínseca à lógica do capital e que a inserção nesta signifique a efetiva subordinação à exclusão, marcada pelas mais variadas formas de opressão que operam na atuação do capital sobre o trabalho.

Cabe considerar, portanto, que a exclusão é uma das características basilares da forma como a presente sociedade se organiza. Ao mesmo tempo em que todos estão incluídos na lógica dessa sociedade, pois precisam compor os meios de produção e realizar a venda da força de trabalho para sobreviver, muitos são excluídos da apropriação dos resultados do processo produtivo, dos bens produzidos. Leher (2012) esclarece que a exclusão

[...] está relacionada, historicamente, ao processo produtivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da exploração. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal (p. 230).

Dessa forma, a inclusão pode ser considerada algo inevitável ao se perceber que todos estão atrelados à sociedade e com função estipulada na organização social. Mesmo o sujeito que é colocado à margem do processo produtivo está incluído, pertence à sociedade e tem seu papel para manter essa forma de produção social.

Fontes (1996) aborda as categorias “inclusão forçada” e “exclusão interna” como processos associados e inerentes à estrutura capitalista. A “inclusão forçada” no mercado não depende da vontade individual e é constituída como cerne na produção capitalista. Corresponde à inclusão nos mecanismos que levaram à mercantilização da vida social como forma de disciplinar o trabalho ao capital e manter a sobrevivência do sistema. Já a “exclusão interna” constitui-se na gênese do capitalismo, num processo em que o trabalhador é excluído dentro do sistema, pois

Ninguém pode ser excluído do mercado simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma ou uma ‘formação social’ que não comporta exterioridade, [...] quando alguém é expulso do mercado, [...] é mantido em suas margens, e suas margens estão ainda em seu interior (BALIBAR, 1992, p. 202 apud FONTES, 1996, p. 5).

As propostas relacionadas às políticas de inclusão não pressupõem alteração ou superação do presente modelo de sociedade; ao contrário, cumprem a função de

mantê-lo, buscando supostas soluções dentro da própria estrutura capitalista. Oliveira nos alerta para o fato de que,

[...] as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. É esta a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da educação inclusiva (s/d, p. 7).

No entanto, exclusão e inclusão são conceitos intensamente marcados pelos limites que a sociedade capitalista tem de fornecer às possibilidades de humanização para a população trabalhadora. Nesse sentido, as políticas compensatórias, no plano do discurso ideológico, encontram no combate à exclusão, pela via da inclusão, as medidas necessárias para sanar as irregularidades que, supostamente, impedem que esse sistema funcione adequadamente. Tal ideia é composta por um discurso sedutor que se alastra e adere facilmente aos vários setores das políticas sociais, inclusive na educação.

Dessa forma, é relevante o reconhecimento da existência da exclusão, não para simplesmente solicitar a inclusão, mas para visualizar e negar conscientemente o que em essência (e não em aparência) a determina. E também para a “valorização justamente das realidades que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer-lhe resistência” (OLIVEIRA, s/d, p. 9) como forma de contestar a organização instituída pelo capital.

A partir da bibliografia utilizada, considera-se que as políticas sociais, embora atendam ao interesse hegemônico e se coloquem como meio para ocultar a incapacidade da sociedade capitalista em fornecer condições satisfatórias de vida para todos, correspondem, mesmo que em menor proporção e indiretamente, às necessidades imediatas da população. Isso porque a correlação de forças perpassa as políticas que, se, por um lado, representam a atuação do Estado, como legitimador da dominação de uma classe sobre a outra, por outro, respondem às pressões populares em busca de alguns direitos fundamentais.

As políticas sociais dispõem de condições elementares para a classe trabalhadora, de modo a manter um controle social; portanto, constituem-se em medidas do Estado para perpetuação das classes sociais na atual divisão. Porém, essas mesmas políticas se configuram também em possibilidades que, embora limitadas, atenuam problemas emergenciais e aumentam as condições indispensáveis para manutenção da vida. Assim,

[...] o primeiro pressuposto [...] é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas

coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...] (MARX; ENGELS, 1987, p. 39).

Diante disso, reconhece-se que a perspectiva inclusiva, cuja proposta ascendeu na década de 1990, mesmo em meio a toda a intencionalidade que carrega, reitera a importância da escolarização de todas as pessoas; assim como corresponde, mesmo que parcialmente, ao anseio de uma grande população que esteve alheia aos bancos escolares por grande parte da história.

Nota-se que “as leis não são apenas instrumento de manipulação, que legitimam o poder das elites. Elas são, também, garantias de direitos e se constituem como instrumento de mediação e consenso das contradições sociais” (CASTANHA, 2011, p. 326). Garcia (2004) esclarece esse posicionamento ao compreender que a 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 (p. 2).

Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento dos limites dessa política, tendo como parâmetro que o papel exercido pelas políticas educacionais, como parte das políticas sociais na sociedade capitalista, por mais que corresponda em partes às pressões da população, atende, em última instância, às demandas da classe hegemônica.

Dessa forma, constata-se a educação como elemento que age sobre a produção da existência humana, por ter sido de antemão determinada por essas mesmas relações de produção material da vida. Assim como outros elementos ideológicos, a educação estabelece com a materialidade uma ação de reciprocidade: ao mesmo tempo em que é determinada, pode, também, relativamente determinar.

Se, por um lado, a educação na perspectiva inclusiva está atrelada aos propósitos das políticas emanadas pelo Estado de classes em perpetuar a atual divisão de classes, por outro, é parte das conquistas pelas quais a classe trabalhadora disputa espaço com a classe dominante.

As políticas de inclusão apresentam limites decorrentes da realidade a que estão vinculadas e da finalidade de perpetuação das contradições a que se destinam. Porém, podem apresentar espaço para estabelecer a tensão, que advém da correlação de forças, no sentido de ampliar as possibilidades educacionais juntamente com a ampliação das próprias políticas.

Portanto, pensar o processo de emancipação humana implica o desafio que assumem os educadores, de fazer da escola, que é produto desta sociedade, elemento de tensão e denúncia das estruturas sociais. Priorizar discussões que apontem para a constituição histórica das contradições que incidem sobre a vida e sobre a educação das pessoas da classe trabalhadora, possivelmente, é um ponto de partida coerente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões desenvolvidas, considera-se que pensar educação rumo à emancipação humana da classe trabalhadora implica orientar o trabalho escolar para além das demandas que veiculam os preceitos da inclusão. Nesse sentido, ressalta-se a importância de compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada, o que exige um posicionamento crítico e consciente diante dos *slogans* que permeiam o campo educacional. Assim, é imprescindível considerar as relações pelas quais os homens organizam a produção da vida em cada momento histórico, bem como as contradições que derivam dessas relações.

O homem esperado para o presente momento, lembrando que na realidade em que se vive a hegemonia é estabelecida pelo pensamento neoliberal e pela globalização econômica, é resultado da repercussão da lógica capitalista sobre a formação humana. Essa lógica repercute nas políticas educacionais que atuam sobre os fins da escola, direcionando à educação perspectivas e finalidades ideologicamente engendradas. A educação, portanto, é destinada para conformar o sujeito constituído neste momento, bem como para dissimular as contradições sociais e suas origens.

Pensar as possibilidades de emancipação humana em hipótese alguma significa negar a relevância da inclusão dos grupos marginalizados, mas implica necessariamente o desvelamento do discurso hegemônico. O que leva a se reconhecer que esses grupos não são reconhecidos em sua legitimidade pelas características que lhe atribuem diferenças, mas pela grande marca que os identifica e aproxima: a relação de classes. Faz-se, então, necessário romper com a lógica de grupos e firmar-se pela consciência de classe social. A educação sistematizada, nesse ínterim, embora esteja eivada pela lógica que sustenta a estrutura social capitalista, é espaço de luta e litígio entre as classes sociais e tem em sua atividade a possibilidade de, por meio da socialização do conhecimento, formar a consciência coletiva. Portanto, ao se pensar em incluir os alunos da classe trabalhadora, cabe a reflexão: serão incluídos em quais relações? Em que situações? Serão exaltadas as condições pelas quais se manterão dominados? Ou serão valorizadas formas de compreender efetivamente a realidade e a formação de novas expectativas de vida?

REFERÊNCIAS

- CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n. esp., p. 309-331, abr. 2011.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012. p. 253-306.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.
- FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- FONTES, Virgília. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. S/d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.
- _____. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.
- LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012. p. 223-252.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.
- NAGEL, Lizia Helena. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil: conferências do seminário estado e políticas sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – programas nas áreas de educação e saúde no estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p. 99-122.
- NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **A exclusão nas ciências humanas: para a construção de um referencial teórico marxista**, s/d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/ce marx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino_Oliveira.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 255-278, jul./dez. 2005.

SAES, Décio. A evolução do Estado no Brasil (uma interpretação marxista). In: _____. **República do capital:** capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma política educacional. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Joaquim. **Políticas educacionais:** o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca:** princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 67-86.

Submetido em 24/02/2015

Aprovado em 29/12/2015