



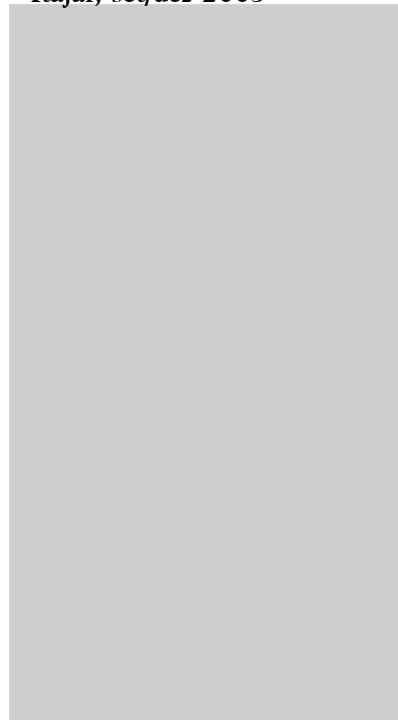
ISSN 1519-8227

CONTRAPONTO

Revista de Educação
da Universidade do Vale do Itajaí

Programa de Mestrado
Acadêmico em Educação (PMAE)

volume 5 - n. 3 - Itajaí, set/dez 2005





EDITORIAL

A discussão sobre a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais vem se ampliando, especialmente, desde a promulgação da LDB 9394/96 e dos amplos debates que movimentam o meio acadêmico e a sociedade civil organizada.

Neste sentido, o termo “inclusão” vem sendo estendido aos diferentes grupos sociais comumente denominados de minorias. Assim, a inclusão digital, o sistema de cotas, a preocupação com a acessibilidade, a ampliação da oferta do conhecimento acadêmico à terceira idade são incorporados ao debate.




Neste número da Revista **Contrapontos** contribuímos com estas discussões, na medida em que diversos autores apresentam indicativos de que o dilema já não se configura entre incluir ou não, mas sim nas possibilidades de se viabilizar a inclusão.

O artigo “Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes”, apresentado por Garcia, tem por objetivo abordar a temática da educação inclusiva no contexto das políticas educacionais recentes. O conceito e as políticas de inclusão são abordados historicamente, na perspectiva do debate nacional e internacional, explicitando-se as principais referências documentais que norteiam tais debates. A discussão foi encaminhada de forma a expor as políticas de inclusão no âmbito das políticas sociais, o que possibilitou acessar aos diferentes sentidos veiculados pelos discursos políticos sobre inclusão.

Deste modo, Lacerda relata experiência de intérpretes de língua de sinais no Ensino Fundamental. A presença destes atores ainda é pouco comum, no ambiente escolar, dado que enfatiza a necessidade de se criar novas oportunidades para esta inserção.

Hostins analisa discursos pedagógicos sobre sujeitos que “não aprendem”, evidenciando suas contradições e condições de produção, a partir da análise de relatórios pedagógicos encaminhados pela rede regular de ensino de Santa Catarina ao Serviço Especializado de Apoio Pedagógico. Tais relatórios foram analisados tomando-se por referência os postulados de Vigotsky e Bahktin, expandindo-se as possibilidades de análise mediante articulações com estudos no campo da história e da sociologia – com as obras de Thompson, Goffmann e Castel – bem como com estudos de Eni Orlandi no campo da Análise do Discurso. Ficam evidentes as contradições que permeiam esse jogo instável de sentidos, no qual se encontram não só as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas nas palavras de professores e especialistas, mas também as opiniões que se produzem na vida cotidiana, o sistema de crenças e superstições, as tendências teóricas, a ciência e a política.


No artigo intitulado “O aluno com diferenças visuais e suas lembranças da escola”, Lira & Schlindwein discutem a questão da inclusão do aluno com diferenças visuais, considerando as lembranças escolares de três acadêmicos regularmente matriculados em cursos do ensino superior. Fica evidente que a história escolar desses alunos decorreu em meio a muitas dificuldades. O




apoio da família, a vontade de superação das dificuldades impostas mais pela sociedade do que por suas limitações, a compreensão e estímulos de alguns (poucos) professores durante essa trajetória parecem ser algumas das condições que propiciaram a esses alunos vencerem a exclusão escolar.

Em “Novos corpos em cena: um ensaio sobre a postura do espectador”, Freire descreve algumas experiências estéticas que provocam a atitude passiva do observador, problematizando o tratamento atribuído ao diferente. O olhar do espectador é abordado na esfera da pluralidade humana refletindo sobre uma estética da existência, na perspectiva arendtiana, ou seja, a vida como processo criativo.

Gilberto Grandi discute a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, valendo-se dos aportes teóricos e metodológicos de Reuven Feuerstein. Tal autor desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), um programa pedagógico que promove experiências e vivência que favorecem a ampliação da capacidade do organismo humano frente a aprendizagem formal. Pela mediação, as crianças especiais, desmotivadas e com dificuldades de aprendizado, são incluídas no ensino regular. O papel do mediador é de identificar as origens das “falhas” de aprendizagem e corrigi-las, auxiliado por programas de computador.



“Promovendo inclusão digital dos idosos através de práticas de design participatório” é tema da discussão promovida por Raabe et al. Para os autores, os idosos, em geral, sentem-se excluídos do processo de evolução tecnológica. Este artigo apresenta um estudo sobre a inclusão do idoso como participante no processo de criação de ferramentas computacionais. Para este público, foram identificados o potencial da utilização de comandos de voz como alternativa aos periféricos tradicionais (teclado e mouse). Este trabalho soma-se ao esforço de pesquisa que vem sendo desenvolvido na área de interfaces humano-computador, no sentido de promover a acessibilidade e o design universal, de forma que todo e qualquer usuário tenha suas necessidades especiais atendidas, auxiliando na promoção da inclusão digital.



Piselli analisa o conceito de capital social e sua relevância para o sucesso escolar dos jovens. Ressalta-se que o capital social é um conceito situacional e dinâmico: situacional, porque depende da combinação específica das variáveis contextuais; dinâmico, porque não indica a “posse” de recursos que se mantêm inalterados no tempo. O capital social, de fato, muda continuamente em relação a várias circunstâncias da vida e requer investimentos contínuos, como qualquer outra forma de capital.

Flory apresenta um relato de experiência em uma instituição européia, cuja proposta é discutir uma mudança paradigmática em relação aos cuidados às pessoas com deficiência mental. De acordo com o relato, trata-se de uma abordagem pautada na gestalt-psicoterapia integrativa, que permite uma nova qualidade de contato entre as pessoas com e sem deficiência mental.

Na seção do professor, Michels & Dellecave analisam as condições de oferta do ensino inclusivo na universidade, na perspectiva dos professores. Participaram do estudo nove professores que lecionavam para alunos com

necessidades especiais. As análises empreendidas indicam que os professores necessitam de mais subsídios que garantam a qualidade da prática inclusiva, uma vez que estes apresentam muitas dificuldades ao lidarem com os alunos com necessidades especiais em sala de aula. As principais dificuldades apontadas pelos professores referem-se à seleção de estratégias de ensino e de avaliação.

Nilzete Maçaneiro apresenta a resenha do livro **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**, de Betânia Leite Ramalho et al.

A Comissão Editorial da Revista **Contrapontos** já está organizando os próximos números do volume 6, os quais apresentarão dossiês sobre Educação e Trabalho (número 1) e Educação e Linguagens (número 2). O primeiro número tem fechamento previsto para quinze de fevereiro de 2006 e o segundo, trinta de abril de 2006. Os pesquisadores interessados podem encaminhar seus trabalhos para o endereço eletrônico da revista (contrapontos@univali.br), atendendo rigorosamente aos critérios de envio indicados na contracapa de revista ou no site www.univali.br/contrapontos

Encerramos, com este volume, um primeiro ciclo de cinco anos do periódico, o que significa afirmar que, em 2006, estaremos iniciando uma nova fase, com algumas alterações, a começar pela renovação do Conselho Editorial, por uma reforma gráfica e do site (www.univali.br/contrapontos) e pela implantação de uma Comissão Editorial.

Comissão Editorial

Em tempo: O resumo e abstract corretos do artigo de Idorlene da Silva Hoepers, **O professor pesquisador na universidade: padrões de autoria e colaboração**, publicado em *Contrapontos* 5 (1):, jan/abr 2005: 23-35, estão disponibilizados no site do grupo **Mídia e Conhecimento** do Mestrado em Educação da Univali, bem como o texto completo da dissertação em arquivo PDF.





SUMÁRIO

Dossiê Educação e Inclusão

ARTIGOS / ARTICLES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: reflexões a partir das políticas educacionais recentes 343

INCLUSIVE EDUCATION: reflections on recent educational policies

Rosalba Maria Cardoso Garcia

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: experiência de atuação no ensino fundamental 353

THE INTERPRETATION OF SIGN LANGUAGE IN THE CLASSROOM: experience of practice in elementary education

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

AS MARCAS E AS PROPRIEDADES DOS DISCURSOS SOBRE SUJEITOS QUE “NÃO APRENDEM” 369

THE MARKS AND PROPERTIES OF DISCOURSES ON SUBJECTS WHO “FAIL TO LEARN”

Regina Célia Linhares Hostins

O ALUNO COM DIFERENÇAS VISUAIS E SUAS LEMBRANÇAS DA ESCOLA 385

VISUALLY IMPAIRED STUDENTS AND THEIR RECOLLECTIONS OF SCHOOL

Mirian Cristina Frey de Lira
e Luciane Maria Schlindwein

NOVOS CORPOS EM CENA: ensaio sobre a postura do espectador 401

NEW BODIES IN SCENE: an essay on the spectator's posture

Ida Mara Freire

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM PROGRAMAS DE COMPUTADOR 407
INCLUSIVE EDUCATION WITH COMPUTER PROGRAMS

Gilberto Grandi

PROMOVENDO INCLUSÃO DIGITAL DOS IDOSOS ATRAVÉS DE
PRÁTICAS DE DESIGN PARTICIPATÓRIO 417
PROMOTING DIGITAL INCLUSION OF THE ELDERLY THROUGH
PARTICIPATORY DESIGN PRACTICES

André Luís Alice Raabe, Renate de Oliveira Raabe,
André Junqueira Xavier e Márcia Barros de Sales

O CAPITAL SOCIAL NO PROCESSO EDUCATIVO 431
SOCIAL CAPITAL IN THE EDUCATION PROCESS

Fortunata Piselli

REFLEXÕES ACADÊMICAS / ACADEMIC REFLECTIONS

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM INSTITUIÇÃO EUROPÉIA QUE SE PROPÕE
A APRESENTAR UMA “MUDANÇA DE PARADIGMA” NO CUIDADO À
PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL 447

Elizabete Villibor Flory

SEÇÃO DO PROFESSOR / TEACHER'S SECTION

O QUE PROFESSORES TÊM A DIZER SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA UNIVERSIDADE 469

Lísia Regina Ferreira Michels
e Michelly do Rocio Dellecave

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: a formação de professores
para uma escola inclusiva 483

Miriam Cristina Frey de Lira

RESENHA / REVIEW

FORMAR O PROFESSOR, PROFISSIONALIZAR O ENSINO: perspectivas
e desafios 499

Nilzete Teixeira Maçaneiro



ARTIGOS





EDUCAÇÃO INCLUSIVA: reflexões a partir das políticas educacionais recentes

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo abordar a temática da educação inclusiva no contexto das políticas educacionais recentes. Para tanto, optou-se por apresentar alguns marcos históricos que contribuam para a compreensão do processo de emergência do conceito e das políticas de inclusão no Brasil e no debate internacional. Explicitaram-se as principais referências documentais que orientam este debate. A discussão desenvolveu-se de forma a expor as políticas de inclusão no âmbito das políticas sociais, o que possibilitou acessar os diferentes sentidos veiculados pelos discursos políticos sobre inclusão.

Abstract

The article addresses the theme of inclusive education in the context of the recent educational policies. It presents some historical landmarks that have contributed to an understanding of the process through which the concept emerged, and the policies of inclusion in Brazil and in the international debate. The main documentary references which guide this debate are explained. The discussion was developed in such a way so as to expose the policies of inclusion, within the scope of social policies, an approach which enabled access to the different meanings conveyed by the political discourses on inclusion.

¹ Doutora em Educação.
Professora da
Universidade do Sul de
Santa Catarina – Unisul.
E-mail:
rosacampeche@uol.com.br

Palavras-chave

Inclusão; política educacional; educação especial.

Key-words

Inclusion; educational policy; special education.

Introdução

A temática da inclusão vem ganhando importância nos últimos anos no campo educacional, quer seja como palavra-chave de proposições políticas ou como “bandeira” de propostas pedagógicas. O exercício de reflexão, proposto neste artigo, busca expor alguns marcos históricos que contribuam para a compreensão do processo de emergência do conceito e das políticas de inclusão no Brasil e no debate internacional. A trajetória percorrida incluiu documentos nacionais e internacionais, oriundos do campo educacional e do econômico, permitindo perceber os debates sobre inclusão como integrantes e constituidores das políticas sociais recentes. Ressalta-se que o foco deste artigo está voltado para as proposições políticas e não para a análise ou para a avaliação de programas implementados.

Marcos históricos das propostas de inclusão no contexto das políticas educacionais a partir dos anos 1990

A discussão acerca da educação inclusiva remete, em primeiro lugar, para suas possíveis definições, uma vez que pode ser apreendido a partir de múltiplos sentidos e de diferentes concepções. Por um lado, tem sido ícone das proposições políticas de organismos internacionais para a educação nos países em desenvolvimento. Ao mesmo tempo, tem sido palavra-chave de propostas pedagógicas que afirmam a democratização dos processos educacionais. Contudo, na disputa de sentidos que se trava no campo educacional, podem ser observados dois movimentos: 1) uma apropriação, pelos discursos políticos educacionais, da bandeira de democratização dos processos educacionais; e 2) uma incorporação a-crítica, nas propostas pedagógicas, dos conceitos-chaves presentes nos discursos políticos.

Para compreender os movimentos referidos é necessário situar as condições históricas em que tais políticas foram e estão sendo propostas. A política de inclusão no campo da educação, no Brasil, faz parte da reforma educacional operada a partir dos anos 1990, articulada em torno de eixos tais como currículo, avaliação, gestão, financiamento e formação de professores (SHIROMA et al, 2002). Essa reforma tem vinculações com mudanças sociais concretas

(econômicas, culturais, de geografia política, entre outras) que envolvem os diversos países, e com prescrições das agências multilaterais para os governos nacionais, os quais, por sua vez, buscam inserção na economia mundial (WARDE et al, 1996; SILVA, 2002; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), expressando reconhecimento do poder exercido pelos países hegemônicos.

Os preceitos apresentados pelas referidas agências estão relacionados à “crise da forma capital”, representada pela reorganização da sociedade em decorrência do aprofundamento dos níveis de desigualdade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). O conceito e as políticas de inclusão emergem nas proposições das agências internacionais na forma de debate social e educacional num momento de acirramento da produção social das desigualdades (GARCIA, 2004). Para além das definições políticas em uma área específica, as discussões acerca das políticas de inclusão extrapolam o campo educacional, constituindo disposições para as políticas sociais no âmbito global, as quais vem ganhando e consolidando uma conotação de “combate à pobreza” (BANCO MUNDIAL, 1995; 2000; s.d; RANSON, 2001).² Grupos identificados pelos organismos internacionais como “vulneráveis”, “excluídos” ou “pobres”,³ são a população alvo das políticas de inclusão, os quais devem ser atendidos em suas necessidades, prioritariamente, por meio de ações comunitárias (RANSON, 2001; CEPAL, 2000).⁴

² Conforme as referências deste artigo, “RANSON (2001)” é um documento publicado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

³ Conforme a concepção multidimensional da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2000).

⁴ A este respeito ver o conceito de capital social, retomado nos discursos políticos das agências multilaterais sobre as políticas de inclusão: DURSTON, J. *Construyendo capital social comunitario*. Revista de la CEPAL, n. 69, dez., 1999; DURSTON, J. *Capital Social – parte del problema, parte de la solución*. Su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en America Latina y el Caribe. CEPAL, Chile, 2001.

No âmbito da educação especial, no Brasil, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/2001), como um documento fundamental das proposições nacionais voltadas à educação inclusiva. Percebe-se, neste documento, uma apreensão da educação inclusiva como algo específico da educação especial, ou seja, a educação torna-se “inclusiva” uma vez que incorpora a educação especial formalmente na educação básica. Tal apropriação tem como uma de suas conseqüências a ampliação em termos do alcance previsto para o conceito necessidades educacionais especiais. Em meados dos anos 1990, o documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), apresentava uma concepção de necessidades educacionais especiais em torno das categorias deficiência, superdotação e condutas típicas. Atualmente, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, em seu artigo 5º, define que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que

[...] durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais e demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Percebe-se, portanto, uma ampliação da população a ser atendida pela educação especial (na Educação Básica), uma vez que identifica como alunos desta “modalidade educacional” todos aqueles que forem reconhecidos como com algum tipo de dificuldade de aprendizagem escolar. Considerando as aproximações que podem ser feitas a partir de diversos documentos de agências internacionais entre os conceitos “necessidades especiais”, “exclusão” e “pobreza”, pode-se pensar que grande parte do alunado das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental pode ser considerada como constituindo os grupos identificados a estas três categorias, o que permite o equívoco de pensar que todos os alunos têm alguma “necessidade especial”.

Acompanha a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, o qual está apoiado em duas declarações internacionais que são referências para o desenvolvimento de uma política educacional para alunos com “necessidades especiais”.

O primeiro documento é a Declaração de Salamanca, produzido a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, e que se popularizou como Conferência de Salamanca (Espanha). Tal documento apresentou a inclusão ou a educação inclusiva como uma nova filosofia para abordar a educação de crianças e jovens que estivessem, por algum motivo, excluídos dos sistemas de ensino nos países em desenvolvimento. É importante salientar, que os diferentes motivos de exclusão do sistema estavam sendo chamados de “necessidades educacionais especiais”, assim definidos: “crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 17). Se, por um lado, as políticas de educação inclusiva colocam um foco sobre vários grupos de sujeitos, reconhecendo que a estes tem sido negado o acesso à educação, por outro lado, as proposições políticas inclusivas operam com uma abordagem que fragmenta a população em grupos específicos. Em termos políticos, isso significa um fracionamento da análise sobre as lutas sociais, de modo que cada grupo é identificado de maneira isolada. Assim, o tratamento que os discursos políticos sobre inclusão conferem aos sujeitos afirma-se sob uma lógica na qual o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa e, assim, sucessivamente (GARCIA, 2004), fazendo uso de um procedimento que contribui para formar uma imagem abstrata dos diferentes grupos. Pode-se afirmar, portanto, que as políticas de inclusão consideram os sujeitos por apenas uma característica estigmatizadora, a qual é identificada e elevada à condição de definidora da identidade de um grupo, desconsiderando suas vivências na historicidade das relações sociais por e com eles travadas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, contudo, ocorreu como desdobramento das discussões que haviam sido desenvolvidas quatro anos antes, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, na qual foi gerado o documento

Declaração Mundial de Educação para Todos. A idéia de superar a exclusão social estava colocada ali como importante, gerando um plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população em idade escolar nos países em desenvolvimento. Observe-se, portanto, que a educação para todos significa todos aqueles que estão ou podem estar fora do sistema educacional. A conferência de Jomtiem propunha que a educação assumisse o caráter de política focalizada, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer em função de suas diferenças individuais.

No Brasil, estas diretrizes políticas foram materializadas ainda no governo FHC por meio do Programa “Toda Criança na Escola” (1997). Entretanto, já em 1990, a tônica das políticas educacionais estava voltada para inserir todas as crianças e jovens em idade escolar no sistema educacional, ampliando, dessa forma, os índices de matrícula, numa defesa da universalização da educação básica. Ao mesmo tempo, expunha com maior nitidez as dificuldades dos sistemas educacionais para atender a complexidade das condições de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Historicamente, os sistemas de ensino expulsaram de seu interior, por meio de diversos processos, alunos considerados como aqueles que não acompanham o ensino. Ao longo da década de 1990, uma diretriz política internacional definiu a incorporação deste alunado nas escolas sob a alegação de que é preciso educar todos. Tal proposição contribuiu para a emergência de sujeitos nos sistemas de ensino que desafiam as escolas a repensar suas práticas, suas rotinas, a formação de seus professores, o seu gerenciamento, entre outros elementos (FERRARO e MACHADO, 2002).

Por outro lado, ao frisar as diferenças individuais, a Declaração de Jomtiem afirma que as necessidades de aprendizagem devem ser satisfeitas de formas variadas, conforme os países, as culturas, os grupos étnicos, as línguas, o gênero, a religião, entre outros, incluindo as diferenças relacionadas ao fenômeno da deficiência. Portanto, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem passou a ser compreendida como um mínimo de educação a ser ofertada para um máximo de pessoas num contexto de universalização. Entretanto, face ao princípio de valorização das diferenças individuais e culturais, o mínimo oferecido às pessoas ganhou conotação de máximo, além de que este quantum educacional não é igual para todos, uma vez que segue uma prescrição de diferenciação do ensino. Em síntese, a proposição política de educação para todos pressupõe uma desigualdade de acesso aos bens culturais sistematizados e socializados na forma de educação escolar. É sobre estas bases que as políticas de inclusão estão sendo propostas no campo educacional.

As propostas sobre inclusão extrapolam o campo educacional

O esforço para compreender as proposições políticas de inclusão no campo educacional, no Brasil, implicou refletir sobre tais proposições no âmbito

internacional. Mas, além disso, percebeu-se a importância dos discursos sobre inclusão em outros campos.

Mais ao final da década de 1990 e início do século XXI um conjunto de documentos internacionais contribuíram para a compreensão dos diferentes significados que acompanham as políticas de inclusão. Além da Unesco, o Banco Mundial, a OCDE, a Cepal, entre outros, divulgaram publicações contendo idéias, princípios e outros elementos relativos às políticas de inclusão. Tratava-se, portanto, de um conjunto de idéias divulgadas por agências e comissões de caráter econômico e que discutiam as políticas sociais nos países em desenvolvimento. A estratégia de pesquisa, utilizada para compreender tais documentos, consistiu em perceber quais os conceitos que estavam sendo relacionados à inclusão. Este exercício analítico permitiu sintetizar três matizes aos discursos sobre inclusão, no âmbito internacional, com os quais é possível estabelecer correspondência com a política nacional.

1) Matiz gerencial: composto por conceitos que indicam mudanças na administração pública, redefinindo concepção e papel do Estado e da sociedade civil. As palavras-chaves desse discurso são: parcerias (participação de ongs, famílias, voluntários, terceiro setor na execução dos serviços públicos); descentralização; direitos sociais definidos como serviços; comunidade; capital social; participação; responsabilidade social; cidadania ativa. Tais conceitos e os sentidos que veiculam referem-se a uma gestão gerencial das políticas sociais, também tratada como “gestão da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2000). Esta compreensão sobre como administrar as políticas sociais em países em desenvolvimento encontra correspondência nas idéias presentes nos documentos nacionais voltados para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Alguns conceitos encontrados nos documentos relativos às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica permitem perceber a incorporação de uma gestão gerencial ao tratar a educação como “serviço” (BRASIL, 2001a; BRASIL, 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” comuns e especiais. 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, na oferta de políticas públicas para a educação. Tal direcionamento, contudo, produz uma equiparação entre instituições de ensino públicas e privadas, regulares e especiais (GARCIA, 2004), incorporando as escolas especiais privado-assistenciais na rede oficial de ensino, ressignificando o privado como público e o paralelo em oficial. Por outro lado, esta política agrega novas funções à escola pública de ensino fundamental sem ampliação do financiamento, afirmando as famílias e a comunidade como “agentes da sustentabilidade” do processo inclusivo (BRASIL, 2001a; 2001b).

2) Matiz Humanitário: os conceitos que atribuem à inclusão uma nuance humanitária são justiça social, coesão, solidariedade e pertencimento. Tais conceitos ganham um papel muito importante na composição dos discursos políticos sobre inclusão, uma vez que lhe conferem a legitimação que acompanha

os discursos politicamente corretos. Desta forma, cumprem a função discursiva de dissimular as desigualdades produzidas pelo metabolismo social do capital, ao mesmo tempo em que animam mudanças culturais necessárias para a consolidação de mudanças na administração pública (MESZÁROS, 2002).

Na documentação nacional estes conceitos estão presentes na apresentação dos princípios e fundamentos que sustentam a política de educação inclusiva (BRASIL, 2001b). Desta forma, acabam por atribuir uma imagem humanitária a mudanças administrativas que penalizam as comunidades com menos recursos por suas próprias condições.

3) Matiz Pedagógico: composto por conceitos que elegem a educação como campo prioritário do desenvolvimento de políticas de inclusão e que afirmam a necessidade de adequar as aprendizagens dos sujeitos às mudanças sociais em curso, bem como o perfil e a formação dos professores (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 em que propõe um ensino altamente qualificado para atender setores mais especializados da produção.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam a necessidade de flexibilizar e adaptar o currículo segundo as características individuais e culturais (BRASIL, 2001b). É importante salientar que estas definições, nesta sociedade, estão orientadas, necessariamente, pela classe social a qual pertencem os sujeitos em questão.

Com base nos matizes discursivos aqui apresentados é possível afirmar que, embora o debate sobre educação inclusiva possa ganhar contornos inovadores na forma de propostas pedagógicas que pretendem a promoção da autonomia e do desenvolvimento dos sujeitos, as políticas de inclusão estão apoiadas em princípios conservadores, adotando um formato compensatório, cujo foco é a administração das desigualdades sociais.

Considerações finais

A temática da inclusão ganhou importância no final dos anos 1990, nos debates no campo das políticas sociais e educacionais, estas, em particular, tendo recebido a denominação de educação inclusiva ou inclusão educacional. Diferentes apreensões e proposições puderam ser observadas nessa contenda, relacionadas à universalização dos direitos humanos e sociais e à democratização da educação básica, à valorização da diversidade e ao reconhecimento das diferenças, assim como se voltaram aos grupos identificados como “excluídos”. A política de educação especial brasileira vem dando mostras de ser um campo fértil para o desenvolvimento dessas idéias em relação aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”.

No intuito de realizar uma análise crítica dessas políticas, buscou-se refleti-las com base em alguns marcos históricos, documentos nacionais e internacionais que expressam suas idéias e princípios. A divulgação de noções e princípios relacionados às políticas de inclusão tem na educação um dos seus principais veículos. Essas propostas políticas recomendam que sejam realizadas aprendizagens adequadas à sociedade atual. Em relação às proposições políticas atuais para a educação especial na educação básica, contudo, embora o “reconhecimento das diferenças” possa ser apreendido/proposto como busca de possibilidades para o desenvolvimento humano, emerge também como diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização básica. Essa segunda possibilidade, orientada pela lógica gerencial que preside a política em foco, re-significa as diferenças individuais relacionadas à deficiência como motivo sem culpa para a proposição de limites às aprendizagens. A apreensão/proposição da política de educação especial brasileira expressa a administração, justificação e legitimação das desigualdades sociais e educacionais sob a lógica do mercado de forma particular.

Referências

- BANCO MUNDIAL, Departamento de Educación y políticas sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Version preliminar, 1995.
- 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**. Washington, S.d.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001a.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer n. 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001b.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.
- BRASIL MEC. Programa Toda Criança na Escola. Brasília, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara da reforma do Estado. Plano diretor da reforma do aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/publi_04/colecao/plandi8.htm
- CEPAL. Equidad, desarrollo y ciudadanía. México, 2000.
- DURSTON, J. Construyendo capital social comunitario. **Revista de la CEPAL**, n. 69, dez., 1999.
- DURSTON, J. **Capital Social** – parte del problema, parte de la solución. Su papel en la

persistencia y en la superación de la pobreza en America Latina y el Caribe. CEPAL, Chile, 2001.

FERRARO, A R. e MACHADO, N.C.F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.23, n. 79. Campinas, ago 2002.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82. Campinas, SP, abril 2003.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 214p. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis.

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

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

SHIROMA et al. **Política educacional** (Coleção O que Voce Precisa Saber Sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, M.A da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain, 1994.

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

WARDE et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; PUCSP, 1996.

