

Educação inclusiva e exclusão social

Maria Luisa Bissoto*

Resumo

Analisam-se criticamente premissas subjacentes à Educação Inclusiva, argumentando-se que essa somente poderá ser bem sucedidamente efetivada quando compreendida num contexto mais amplo de inclusão e exclusão social. Metodologicamente, esse é um trabalho de discussão conceitual, e se apoia em documentos nacionais e internacionais de referência sobre a Educação Inclusiva, escolhidos por sistematizarem e caracterizarem diferentes práticas educacionais e sociais inclusivas, favorecendo o debate sobre esse tema. Como resultado dessa análise conclui-se que é essencial para a Educação Inclusiva que as instituições educacionais revejam seus objetivos e razões de existência social. Nas considerações finais defende-se que a Educação seja compreendida como o ato de favorecer e acolher os esforços dos sujeitos em suas tentativas de envolverem-se na rede de engajamentos sociais, que sustenta o viver. Isso inclui a aceitação de outras interpretações da realidade e a compreensão de que uma ação educacional efetivamente inclusiva não pode ficar restrita aos muros das instituições. Exige a participação de toda coletividade. Perspectivas capazes de favorecer ações educacionais e sociais inclusivas são sugeridas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão social; comunidade.

* Professora Doutora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, e do PPGE. Americana, São Paulo.

Inclusive education and social exclusion

Abstract

The aim of this paper is critically examining assumptions underlying the Inclusive Education concept, arguing that this can only be effectively considered when understood in a broader context of social inclusion and exclusion. Methodologically, this article relies on international documents and bibliographic references about Inclusive Education, that have been chosen by systematize and characterize different social and educational inclusive practices, encouraging the elaboration of a general overview on this topic. The results of this analysis conclude that it is essential for Inclusive Education that educational institutions review their goals and reasons of social existence. In the concluding remarks it is argued that education is better understood as the act of encouraging and welcoming the efforts of individuals in their attempts to engage in social networking, which sustains life. This includes the acceptance of other reality interpretations and understanding that educational action cannot be restricted by the walls of institutions. It requires the participation of the whole community. Action perspectives likely to promote social inclusion and inclusive education are suggested.

Keywords: Inclusive education; Social inclusion; community.

Introdução

Anteriormente a qualquer reflexão sobre Educação Inclusiva é preciso observar que essa vem sendo proposta, mais incisivamente a partir da década de 1990, como parte de um contexto global mais amplo de busca pela redução das desigualdades sociais. Insere-se, assim, primeiramente, numa proposição mundial de inclusão social, que pode ser entendida como a posição político-filosófica de superar as condições de marginalização socioeconômicas e culturais de indivíduos e/ou populações, sob a premissa de que melhores condições de vida, para todos, decorrem do viver em sociedades mais igualitárias (UNESCO, 2003).

Nessa tentativa de redução do gap social a inclusão educacional é internacionalmente reconhecida como um forte motor, sendo aqui definida como o processo no qual se procura garantir que as necessidades de aprendizagem de toda criança, jovem ou adulto, principalmente daqueles que se mostram mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, sejam atendidas na rede regular de ensino (cf. Declaração de Salamanca, 1994).

Contudo, o papel da escola, enquanto instituição social, vem se mostrando historicamente ambíguo e contraditório em relação à questão das desigualdades sociais, constituindo-se imbricadamente como fonte geradora de exclusão social- fracasso e evasão escolar, analfabetismo funcional, dentre outros, que originários na escola impactam a vida dos sujeitos para além dela- e meio para “solucioná-la”- políticas e práticas de educação inclusiva, ações de permanência dos alunos na escola, vinculadas, por exemplo, a benefícios sociais.

Essa contradição persiste, em termos de Brasil, mesmo quando as condições socioeconômicas do país avançam. Dados apresentados no fórum latino americano sobre os impactos da violência sobre a saúde pública na América Latina (Rio de Janeiro, 2007) apontam que embora os níveis de pobreza tenham sido reduzidos nas últimas quatro décadas, em todo o continente latino-americano, as disparidades em termos de capital humano, condições de vida e condições sociais entre os mais ricos e aqueles mais pobres, se alargaram, especialmente a partir de finais da década de 1990. As desigualdades mais acentuadas se mostram vinculadas a grupos específicos, tradicionalmente marginalizados, dentre outros, do processo de escolarização: mulheres, moradores das periferias das grandes cidades, trabalhadores rurais, deficientes, afrodescendentes, indígenas. No Brasil, Bolívia, Guatemala e Peru, para fazer um exemplo, esses últimos são duas vezes mais pobres do que os descendentes de caucasianos. Em Cavalcante e Goldson (2009, p. 09) tais iniquidades:

[...] estão também associadas a enormes iniquidades na distribuição de recursos como educação, saúde, terra e crédito. Crianças pobres têm mais desvantagens (maiores índices de mortalidade infantil, maiores índices de evasão escolar, mais desemprego entre os jovens) do que as crianças ricas. No Brasil, por exemplo, ao redor dos 18 anos somente 15.2% dentre as crianças ricas tiveram problemas de desenvolvimento, enquanto que esses problemas ocorreram em 64.3% das crianças pobres.

Embora não se possa assumir uma postura ingênua de que a Educação, por si só, resolverá tão profundas questões sociais, observa-se que as desigualdades de acesso, permanência e qualidade do ensino nas escolas ainda é considerada a principal causa para a desigualdade de renda, vinculando-se fortemente pobreza, violência e marginalização na educação, agravada em casos de deficiência/necessidades educacionais especiais¹ (ONU, 2010, p. 20).

Acentuando a ideia de contradição, as últimas décadas têm sido marcadas, no Brasil, em especial a partir da Constituição “cidadã” (1988), pelo desenvolvimento de uma legislação com fortes proposições de apoio aos direitos humanos e à inclusão social de populações marginalizadas. Ações afirmativas para lidar com formas instituídas de discriminação contra populações mais vulneráveis, em termos de exclusão social, também têm sido mais consistentemente implementadas, quer por ONGs, iniciativas privadas e/ou governamentais. Os programas de Educação em direitos humanos, de reconhecimento do direito à diversidade sexual, da dívida social em relação aos indígenas e afrodescendentes e aqueles de fomento ao ingresso e permanência nos vários níveis de escolarização (bolsa-família, sistema de cotas para o Ensino Superior, o Programa Universidade para Todos,...), podem ser aqui elencados como exemplos dessas ações.

E, contudo, dados preliminares do último Censo Escolar (INEP, 2011) mostram que a evasão escolar continua a ser um problema. Mantem-se, de forma geral, no ano de 2011, uma queda no número de matrículas nos últimos anos do Ensino Fundamental- do 6º ao 9º ano foram 309 mil matrículas a menos, em relação a 2010. E as matrículas iniciais no Ensino Médio repetem essa tendência: do ano de 2010 para o ano de 2011 foram 82.000 matrículas a menos. Números que não apresentam distribuição igualitária pelas diversas regiões administrativas do país, sendo maiores principalmente na juventude das regiões Norte e Nordeste, naquela das escolas rurais e das periferias urbanas. Dados preocupantes considerando-se que o Ensino Médio se constitui não só como a continuidade formativa da Educação básica, mas também como acesso a uma capacitação profissional mais qualificada. O número de matrículas no EJA em 2011 (Ensino Médio integrado à Educação Profissional) foi de 3 milhões e 400 mil, contra os 3 milhões e 600 mil matrículas em 2010. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2009 (IBGE, Pnad, 2009) apontam que mais de um milhão e meio de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não estudam. E que ainda temos um cidadão analfabeto entre cada dez, considerando-se a população adulta maior de 15 anos.

Como pensar a Educação Inclusiva, e mais profundamente, a construção de uma sociedade inclusiva, no âmbito dessas contradições, sociohistoricamente constituídas em nosso país? O que de fato esperar da Educação Inclusiva, em termos de combate à exclusão social?

Do conceito de exclusão social

Buscar compreender as razões pelas quais a exclusão educacional-social persiste, muito embora haja esforços ativos por parte do poder público e de outras esferas sociais para reduzi-la, exige considerar a complexidade de

fatores que caracteriza a produção da exclusão social e que a “naturalizam”, em termos das contradições que lhe são intrínsecas.

O conceito de exclusão social surgiu na França, em finais da década de 1970, em discursos associados àqueles grupos que se encontravam fora da seguridade estatal então vigente: deficientes, inválidos, delinquentes, crianças abusadas e negligenciadas, alcoólatras e drogadidos, dentre outros, na mesma situação de improdutividade econômica e/ou moral. O cenário era aquele de profunda reestruturação econômica, pelo qual passavam os países democratas e capitalistas, levando à emersão de novos problemas sociais. Que pareciam desafiar as políticas de bem-estar existentes, projetadas para uma sociedade em que os padrões eram de empregabilidade duradoura, centrada num modelo fabril fordista de produção, de um determinado modelo de família e de sociedade; enfim, de uma situação social marcada pela estabilidade (TAKET et. al, 2009).

Contudo, diversos fatores conjunturais, como a crise no abastecimento energético no início dos anos de 1970, gerando um quadro de recessão global, a transnacionalização do capital, a migração de grandes corporações dos países desenvolvidos para aqueles ainda em desenvolvimento, com a associada e segmentação da produção entre países diferentes, dentre outros, levaram à entrada da economia mundial numa nova era do Capital. As consequências desse novo modelo logo se fizeram sentir: um aumento estrutural do desemprego, a desvalorização do trabalho e do trabalhador, caracterizadas pela “flexibilização” das legislações e maior informalidade do mercado de trabalho, as privatizações de produtos e serviços antes tidos como atribuições do Estado, o discurso de um modelo mínimo de intervenção estatal a regular as relações econômicas e de bem-estar social.² Mas, destaca-se aqui, como principal consequência, a hegemonia e a homogeneização da ideologia neoliberal; pervasivamente modulando relações e formas de agir sociais centradas na racionalidade do Capital- que é aquela do lucro/exploração, do individualismo exacerbado e predatório do “ter é poder”. Ribero assim sintetiza essa ideia (2000, p. 09):

Parte-se de uma concepção atomística da sociedade em que se reconhecem somente indivíduos com interesses como o princípio básico organizador de toda associação humana. O arquétipo de modelo é o “homem econômico”, o qual, maximizando seu benefício pessoal, automaticamente beneficiaria ao conjunto social.

Os resultantes são bem conhecidos- a perseveração das desigualdades sociais, mesmo quando a economia se mostra em crescimento, pois a distribuição da riqueza não é (e nunca o poderá ser,

numa economia capitalista) equitativa, a mudança geográfica do poder, não mais polarizada em países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”, mas em grupos que detém o poder político e econômico em diferentes países, e em grupos que se mostram, em maior ou menor proporção, exilados desse poder, e, importantemente, o esgarçamento do tecido social.

No âmbito de tais transformações o conceito de exclusão social também foi se modificando, buscando abarcar novas realidades, configurações e atores sociais. Contemporaneamente, a exclusão social pode ser caracterizada como o afastamento, de indivíduos ou populações, das redes socioculturais que suportam os indivíduos em sua vida cotidiana: família, amigos, recursos da comunidade (como sistemas de saúde, centros comerciais, de negócios, culturais e de lazer, transporte, vias públicas, escolas, etc.) e ambientes de trabalho, dentre outros. Esse afastamento se efetiva pela dificuldade ou pela negação de acesso desses indivíduos e/ou grupos, a essas redes socioculturais. É um conceito que se refere tanto à privação na atenção às necessidades e direitos humanos básicos, como às questões envolvidas no isolamento e estigmatização social daqueles considerados “diferentes”.

A Organização Mundial de Saúde, em sua definição de exclusão social, sumariza os atributos atualmente mais encontrados em diversas teorizações desse conceito

consiste de processos dinâmicos, multidimensionais, guiados por relações desiguais de poder interagindo entre quatro dimensões principais- econômica, política, social e cultural- e em diferentes níveis incluindo indivíduo, família, grupo, comunidade, país e global. Resulta de um continuum de inclusão/exclusão caracterizado por acesso desigual a recursos, capacidades e direitos (...). (WHO Commission on Social Determinants of Health From the Social Exclusion Knowledge Network, 2008, p. 02)

Essa definição, embora tente envolver a complexidade de fatores que caracterizam situações de exclusão, concomitantemente possibilita o emprego do termo “exclusão social” a uma diversidade de situações, ampliando a confusão de sentidos e, assim, a identificação clara de quem é o excluído, quem/quais são os elementos excludentes e como analisar e intervir para modificar situações de exclusão. Também amplia as possibilidades do termo “exclusão” ser empregado numa variedade de discursos ideológicos e de ações civis e públicas de combate à exclusão, levando a uma fragmentação dessas ações, que acabam por atender a grupos focais de “excluídos”, antes do que ao conjunto de práticas econômicas e sociais que configuram a exclusão.

Silver (1994), observando a variedade de situações às quais o conceito de exclusão social pode ser aplicado, argumenta que esse conceito somente pode ser compreendido no âmbito de três concepções paradigmáticas diversas: a. aquele da solidariedade, associado ao republicanismo francês, b. da especialização, relacionado ao liberalismo e c. do monopólio, vinculado à socialdemocracia. No paradigma da solidariedade a exclusão é entendida como a ruptura dos laços entre indivíduo e sociedade, originária de razões morais e/ou culturais, antes do que econômicas. Tal ruptura estaria fundada na maior solidariedade-ou coesão- de alguns grupos entre si, que compartilhariam valores e concepções de mundo, levando a um afastamento dos outros grupos, que se diferenciariam desses valores e concepções. Com base no conceito de cidadania republicano, ligado aos dogmas da Revolução Francesa- liberdade e igualdade de tratamento para todos-, o Estado deve agir a favor daqueles considerados excluídos- ou apartados dos grupos dominantes, para garantir que os seus direitos como cidadãos vigorem. Já no paradigma da especialização, o cerne explicativo é aquele da discriminação, advinda da diferenciação e competitividade exacerbada entre as múltiplas esferas, que compõem uma sociedade. Essas esferas, no âmbito de uma ótica liberal, são formadas por contratos sociais livremente estabelecidos entre indivíduos autônomos, de acordo com seus interesses e motivações; mantendo relações de interdependência e, potencialmente, de livre trânsito entre si. A discriminação resultaria de uma inadequada separação entre essas esferas, em especial daquelas relacionadas ao nível político-econômico, como as superespecializações na divisão do trabalho, à aplicação de regras ou mecanismos reguladores inadequados a uma determinada esfera, ou por obstáculos postos às trocas e à circulação de indivíduos, de diferentes esferas. Isso reforçaria sobremaneira as características peculiares de esferas específicas, dificultando laços de reconhecimento mútuo e de solidariedade. A competitividade entre as esferas e uma política estatal de defesa das liberdades e direitos civis deveria prevenir a ocorrência da especialização e, assim, da discriminação. Por fim, no paradigma do monopólio, a exclusão social se origina na formação de monopólios entre grupos sociais, impostos por relações de poder e servindo aos interesses dos “incluídos”. Esses monopólios se consolidam com base em padronizações culturais e econômicas, criando fortes laços identitários entre si, servindo para manter situações de desigualdades. A exclusão seria combatida por ações em defesa da “cidadania”, no âmbito estatal e da sociedade civil, significando o direito à participação plena dos grupos excluídos nos bens e serviços comunitários.

Essas chaves-de-leitura para a definição da exclusão social remetem a diversas reflexões. Primeiro, parece haver uma tendência, atualmente generalizada, de compreender a exclusão como um processo, dinâmico e fluido, uma condição transicional, não absoluta e da qual é possível sair, preferencialmente com a tutela do Estado. E, embora como fenômeno social a exclusão se mostre mais adequadamente conceituada e analisada por um

viés processual, o foco excessivo na fluidez própria ao conceito de processo pode levar à concepção da exclusão como uma situação passageira. Que estaria vinculada à vontade individual ou do poder público, antes do que ao seu entendimento como um estado, referente ao caráter estrutural que a exclusão assume nas sociedades capitalistas neoliberais. Um segundo ponto se refere à excessiva centralização da compreensão da exclusão nos grupos “excluídos”, considerando somente os atributos desses grupos- pobreza, opção sexual, funcionalidade...- relevando a ideia de que esses atributos somente se materializam como “problemáticos” devido a uma conjuntura sociopolítica e econômica excludente. Enquanto essa não for reconhecida e transformada, as ações de intervenção nas situações de exclusão- como aquelas das esferas estatal e civil de defesa da “cidadania”, nas várias conotações hoje assumidas por esse termo- serão sempre remediativas.

Uma terceira reflexão se direciona à compreensão da multidimensionalidade, que envolve a produção e a vigência da exclusão social, e deve ser pensada de maneira aprofundada. A ideia causal de exclusão não pode se restringir àquela econômica, vinculada à pobreza ou à carência de recursos materiais, nem a uma ou outra causa específica. Compreendê-la de forma multidimensional significa afirmar que a exclusão é “produzida por relações internas e mutuamente construídas entre economia, Estado, vida social e cultura” (GOUGH, EISENSCHITZ, McCULLOCH, 2006, p. 65, destaque no original). Trata-se de um fenômeno que perpassa- e assim se consolida- da macrosociedade até os espaços mais individuais do local de trabalho/estudo e da convivência familiar.

Num processo de “estranhamento”- derivado de formas fundamentais de opressão social, aquele rotulado como “excluído” é reduzido a características peculiares, às suas marcas de desigualdade. Reduções que, num processo de introjeção, acabam por se transmutar em uma identidade completa e fixada, persistindo em quaisquer das esferas da vida social. Esta “despersonalização”, ou melhor, esta outra e radical personalização do outro, é o traço fundamental da exclusão social. Descaracterizar o outro como humano é a culminação bem sucedida das relações de domínio. A atribuição do status de deficiente ou de doente mental é claro exemplo desse processo: aliena-se assim esses sujeitos daquele que é considerado o principal atributo de humanidade- a capacidade de “ter uma mente”, de pensar. O outro, em não sendo semelhante, permite objetificar a relação - pode ser tratado enquanto “coisa” - sem culpabilidade; dando a aparência de natural, de normal, a uma situação que está longe de sê-lo.

Assumindo-se a posição de que a exclusão é produzida na interação de múltiplos fatores sociais analisa-se, a seguir, como essa produção vem transcorrendo e como se relaciona ao tema da Educação Inclusiva.

A produção da exclusão social

O viés de análise a ser aqui empregado é o de considerar, criticamente, a exclusão social como uma condição multidimensional necessária à ideologia neoliberal, que vigora nas sociedades contemporâneas (GENTILI e APPLE, 1995; DOMINELLI, 1999, SOUZA SANTOS, 2005; SMITH, STENNING, WILLIS, 2008). Entende-se o neoliberalismo para além de uma perspectiva econômica, considerando-o como:

Um programa político ou ideologia cujos objetivos incluem mais proeminentemente a difusão, o aprofundamento, e a preservação da democracia constitucional, limitação governamental, liberdade individual, e aqueles direitos civis e humanos básicos, que são instrumentais para qualquer existência humana. (THORSEN, LIE, 2007, p. 07)

Dentre as tantas possíveis definições sobre o conceito de neoliberalismo, que podem ser encontradas, optou-se por essa porque põe em destaque um caráter de “virtude moral”- de defesa de liberdades e de direitos individuais-, da qual o discurso neoliberal se reveste, favorecendo fortemente sua disseminação e defesa, em termos da “governabilidade” da vida cotidiana.³ Diferentemente do pensamento liberal, embora se constitua sobre esse, o neoliberalismo concebe o mercado não como um espaço “posto” e assegurado, mas como uma construção social dinâmica, que para atingir seu pleno desenvolvimento não deve esperar por condições ideais, mas requer a criação artificial dessas e sua proteção. Para tanto se fazem necessários uma estrutura política- a democracia, preferencialmente, pela maior abertura na regulação do Estado; um aparato jurídico- baseado no conceito de cidadania como posse de direitos individuais e um ideário de liberdade, entendendo-se como livres aqueles indivíduos que assumem condutas empreendedoras e competitivas, pautadas numa racionalidade econômica, na qual as decisões corretas são aquelas que maximizam a perspectiva da própria lucratividade.

O pensamento neoliberal se naturaliza e se imiscui em todas as formas de conduta de uma coletividade, tornando-se o seu princípio organizador, quando os discursos e práticas que o constituem se entrelaçam às legítimas demandas sociais por formas mais equitativas de vida, reciclando-os pelo viés da lógica mercantil.

Nef e Robles (2000, p. 37) resumem seis princípios que orientam o ideário neoliberal: a. continuamente restabelecer a primazia do livre mercado, ou seja, do livre movimento do capital, b. redução de impostos, principalmente aqueles que incidem sobre o ganho, a riqueza e o consumo, c. redução dos

gastos públicos, em especial aqueles com saúde, educação, seguridade e pensões, redes de assistência social e preservação da infraestrutura, como estradas, saneamento, rede elétrica, telefonia, etc.; todo esse conjunto sendo entendido como “inimigo” da eficiência econômica, e, por outro lado, enquanto necessidades básicas, com forte potencial de mercado privatizado, d. desregulamentação do setor privado, e. privatização do setor público e f. eliminação do conceito coletivista de bem público, bem como de qualquer ideia de coletivismo. Esse último ponto é central para a argumentação aqui desenvolvida. Sem desconsiderar o peso do imbricamento dos demais princípios, considera-se que na eliminação do coletivismo se encontra a principal via efetivadora da produção da exclusão social: a emersão de uma ética distinta, aquela da posse e da ação predadora individual, com poucas limitações de ordem moral- ou socialmente condenáveis, que se encontra na essência mesma do neoliberalismo.

Consequências que podem ser identificadas com aquelas componentes da exclusão social: baixa renda ou pobreza, fragilidade ou não existência de redes de suportes sociais, marginalização cultural, degradação das periferias urbanas e dos serviços públicos. Que se materializam, como traço geral, na negação das relações de pertencimento àquilo tudo que é entendido como o que “realmente importa” numa determinada sociedade. Essa negação alimenta o enfraquecimento das relações sociais individuais e aquelas das comunidades, exauridas em si mesmas sem o espírito do coletivismo.

Afetando os laços entre os sujeitos e entre esses e a herança cultural de sua coletividade, pois fundado na negação do Outro e de valores culturais tradicionais, vistos como ultrapassados e obstáculos ao progresso, o neoliberalismo atinge as condições primárias da organização social. O que afeta diretamente à Educação, em suas diferentes formas, como apontado por Puiggrós (1999): limitação das possibilidades de interpretações de mundo e, assim, de descortinar perspectivas de ação mais amplas; o aumento da distância entre a cultura letrada- cada vez mais elitizada- e outras mídias, de caráter fortemente oralizado e visual, como forma de acesso ao saber; a falta de espaços que recolocuem o papel que famílias, clubes sociais, escolas e vizinhança assumiam no desenvolvimento psicossocial das crianças, jovens e adultos, hoje substituídos pela televisão, redes sociais virtuais, e formas institucionalizadas de “lazer”, como “escolinhas” de esportes, artes, etc, e o afastamento social, e muitas vezes contencioso, entre gerações, contemporaneamente tido como “normal”.

Outras consequências da influência neoliberal na educação incluem a precarização das condições de trabalho dos educadores, da própria profissão docente e do sistema educacional público em si, a centralização das ações

governamentais em procedimentos de avaliação, que usados como forma de pressão sobre as instituições escolares acabam por configurar uma gestão empresarial (produtiva) dessas, a vinculação da educação às possibilidades econômicas e políticas dos municípios, penalizando instituições educacionais da periferia das grandes cidades e aquelas de áreas rurais pobres, reforçando desigualdades socioculturais. Fatores que, juntos, criam impasses no cenário educacional de uma sociedade, gerando descrença na capacidade da educação em gerar valores e conhecimentos capazes de “responder” aos “novos tempos”. Redundando no afastamento dos sujeitos ao saber científico/culto, o que, numa sociedade que se autodenomina como Sociedade do Conhecimento significa determinar o cerceamento das possibilidades de ser-no-mundo; retroalimentando o ciclo de exclusão social.

A Educação inclusiva: considerações sobre equidade e justiça social

Documentos nacionais e internacionais de referência⁴ são unânimes em conceituar que a Educação Inclusiva é aquela que se dirige a garantir e a ampliar o acesso, a participação, a aceitação e a aprendizagem a todos os estudantes, em especial àqueles vinculados a grupos em situação de maior vulnerabilidade. O que se mostra condizente com seu delineamento histórico, relacionado com os movimentos de defesa dos direitos humanos e de cidadania para todos, com a luta antimanicomial e aquela contra a segregação dos deficientes, com os discursos de humanização das práticas de saúde, bem como daquelas referentes às práticas educativas, que tão fortemente marcaram a década de 1960 e 1970 (GLAT, FERNANDES, 2005). A Educação Inclusiva constitui-se assim, em suas origens, sobretudo como uma perspectiva filosófica-política de combate à exclusão, relacionada a ideais de equidade e justiça social. Ryan, 2012, define justiça social como o processo de distribuição equitativa dos bens socialmente produzidos para o conjunto da sociedade, mas também, importantemente, como o reconhecimento político de grupos e populações marginalizados por características identitárias concernentes a gênero, etnias, habilidades, opções sexuais, nível de renda, etc.

Contudo, ao longo do seu processo de desenvolvimento enquanto campo teórico-prático, a educação inclusiva tem se direcionado, cada vez mais, para a discussão, teorização e ações voltadas para a atenção àqueles estudantes que apresentam o que foi denominado como “necessidades educativas especiais”. Conceito que também vem se reduzindo à compreensão dessas necessidades como “dificuldades de - ou deficiências para a aprendizagem”, cada vez mais compreendidas enquanto vinculadas a fatores biológicos, num crescendo das explicações “patologizantes” das diferenças individuais. Esses reducionismos têm promovido a tendência de direcionar os esforços e questões da Educação Inclusiva para a implementação de

medidas de gestão de pessoal e técnicas e recursos educacionais para atender a essas “não-aprendizagens”. Em detrimento da análise reflexiva quanto ao jogo de dominação social, que configura as possibilidades dos diferentes grupos à partilha dos bens culturais e materiais de uma sociedade, à autonomia participativa e das próprias condições para o desenvolvimento humano.

Argumenta-se aqui que a retomada das concepções mais originárias sobre as quais a educação inclusiva foi fundada é de extrema importância para repensar seus rumos atuais e sua identidade. Que arrisca confundir-se com práticas de negação da diversidade presente na sociedade e no cenário escolar, quando se assenta pesadamente sobre a questão das deficiências; continuando a reduzir o “diferente” a algum quadro nosológico. Trata-se de propor, então, imbricadamente a essa retomada, uma agenda que atualize a Educação Inclusiva, recolocando seus pressupostos em relação a três categorias, sugeridas por Artiles e Kozleski, 2007: sua autenticidade, a questão do acesso e da participação significativa e a práxis pedagógica.

Repensando uma agenda para a Educação Inclusiva

A questão do acesso e de uma participação significativa na escola/ comunidade

As práticas educativas vêm se mostrando, historicamente, corretivas e definidoras de uma normatização das formas de ser, antes do que empenhando-se na discussão dessas formas. E, dessa maneira, perpetuam a exclusão social da diferença, ao invés de promover a emergência de subjetividades. Nesse sentido, uma primeira reflexão a ser colocada envolveria indagar: incluir quem? em quê? Aquele excluído do quê e por quem? (SLEE, 2001).

A Educação Inclusiva, como contemporaneamente praticada em nossas escolas, exige que primeiramente se diferencie os sujeitos, para depois “incluir-los”. Diferenciação que, via de regra, continua a penalizar “os de fora”, os grupos historicamente marginalizados, como já anteriormente referido. Não vivêssemos em sociedades caracterizadas pela exclusão social, a atenção às especificidades de aprender, dos diferentes sujeitos, seria imanente ao processo educacional. Reafirma-se que a proposição originária da Educação Inclusiva não se restringe à resolução de questões pontuais, de resolver a “diferença” que desponta dentro dos muros institucionais, mas de provocar alterações estruturais na Educação, escolar ou não, contrapondo-se à perseverança de sistemas sociais desiguais. Isso significa garantir o acesso de todos à escola, entendendo que isso não se reduz à eliminação de barreiras arquitetônicas, materiais ou atitudinais, mas, principalmente, que

através do processo educacional se empodere os grupos marginalizados, de maneira a que esses ganhem confiança e valorizem suas formas de ser (RYAN, 2006); culturalmente fertilizando crenças e dogmatismos vigentes. Participar significativamente quer dizer que todos os sujeitos têm o direito de envolver-se na constituição de sua realidade, de discuti-la e transformá-la, questionando as ordenações e cristalizações normativas.

Para tanto, o processo educacional deve se construir no e pelo planejamento de situações e ambientes de aprendizagem fundados em aspirações compartilhadas, de respeito e de acolhimento entre alunos e professores e focado na circunstancialidade das comunidades às quais os sujeitos pertencem.

A práxis pedagógica

Uma definição de práxis pedagógica pode ser aquele que-fazer voltado ao educar, que alia, contínua e imbricadamente, ação-e-reflexão sobre a ação; caracterizada por Artiles e Kozleski, 2007, p. 06, como “catalizadora, comunicativa e interativa”. Gera novas formas de conceber e construir o conhecimento ao preocupar-se e envolver-se na promoção do acesso engajado de todos ao conhecimento, concebendo-se esse não como um conjunto de saberes estratificado, mas como um fundo sistematizado de experiências do mundo vivido, construído historicamente, por todos aqueles que compõem um grupo social (ELIAS, 2011). Uma práxis pedagógica de qualidade será, necessariamente, inclusiva, pois pautada na compreensão do conhecimento não como bits de informação, processada no “interior de nossas cabeças”, mas como uma rede de significados socialmente constituídos e distribuído nas relações em que as pessoas se encontram cotidianamente mergulhadas. Produzimos, modificamos e interpretamos esse conhecimento o tempo todo.

A Educação Inclusiva exige a discussão de modelos curriculares, em especial que esses se desvinculem de perspectivas ideológicas preponderantes, dirigindo-se para uma concepção plural e de intersecção de categorias e práticas culturais. A construção de um currículo inclusivo demanda que os educadores se esforcem por elaborar atividades adequadas às habilidades e convicções culturais de todos, que transcendam as barreiras dos conhecimentos disciplinares, que se sensibilizem à diversidade. “Currículos inflexíveis e pesadamente apoiados na rigidez de conteúdos são, geralmente, uma das principais causas da exclusão e da segregação” (MAGRAB, 2004, p. 12), principalmente porque mantém o privilégio de formas dominantes de conceber a realidade.

A autenticidade

Deve ser lembrado que o paradigma que primeiramente sustentou o surgimento da Educação Inclusiva é aquele de que a “diferença” é um conceito social e culturalmente construído, antes do que algo biológico ou “dado” (SARAGA, 1998). No âmbito dessa posição conceitual os sujeitos são “diferentes” e excluídos quando lhes faltam os recursos para o seu desenvolvimento, quando são cerceados de participar das atividades comumente realizadas em uma coletividade, ou do acesso aos seus bens materiais; criando barreiras sociais e situações de iniquidade. Mostrar ter consciência de que toda atribuição de diferença não se constitui num “defeito” individual ou de classe social, de gênero, de preferências sexuais ou de etnias, mas provém de mecanismos de opressão social, é o passo essencial para que a Educação Inclusiva tenha legitimidade e autenticidade. Sem essas, se constituirá sempre como mais uma “prática” pedagógica, fadada ao fracasso porque exige mais empenho, mais trabalho, a crítica ao modo como nos constituímos enquanto sociedade, a abertura a novas crenças e convicções...Sem autenticidade, não se configurará como mobilizadora de outros posicionamentos, que se contraponham aos mecanismos de exclusão social.

Considerações finais

O que se espera, hoje, daqueles que são alvo da educação inclusiva? Que assimilem conhecimentos e modos de comportamento similares àqueles dos demais sujeitos, que compartilham do ambiente escolar? As inequidades e mecanismos de opressão social, sistematicamente presentes nas escolas, materializadas nas regras de controle social e práticas educativas, não deveriam estar sendo prioritariamente discutidas nas escolas, como forma de pensar-se uma educação inclusiva? Conceitos como os de “diferença”, “outridade”, “marginalização”...vêm sendo discutidos sob quais bases e epistemologias? A educação inclusiva não deveria contribuir, principalmente, para forçar a emergência da discussão sobre a rejeição e nulificação, que têm permeado as histórias e experiências educacionais de grupos marginalizados?

A Educação Inclusiva, originária e conceitualmente, se pauta por um princípio de aceitação, participação e do acesso ao saber, a todos, o que nos leva a indagar, reflexivamente, quais as concepções de todos- incluindo-se aí um sentido de comunidade- e de participação, que norteiam a Educação Inclusiva contemporaneamente, mormente numa sociedade que, como visto, se erige sobre a negação da “vida em comum”?

Sem menosprezar a complexidade das situações pedagógicas, que necessariamente se colocam nas práticas educacionais inclusivas,

argumenta-se aqui que a complexidade dessas situações está muito mais atrelada ao “sedentarismo” das instituições escolares ou dos espaços educativos, de forma geral, do que às necessidades educacionais de aprendizagem apresentadas pelos educandos. Cada vez que aqueles que chamaram a si a tarefa de educar abdicam dessa função, privilegiando formas ou sujeitos do aprender, toda a sociedade perde. Perde porque quanto mais “seletiva” a escola ou os espaços educacionais se tornam, privilegiando certo perfil de educando, de modelos de aprendizagem ou de condutas sociais, em detrimento de outros, mais segregadora uma sociedade se torna. Segregação que retroage sobre os espaços educacionais, escolares ou não, reforçando mecanismos de seleção social. Assumir, de fato, a Educação Inclusiva e, com ela, a Inclusão Social, é assumir o reconhecimento de que todos têm – ou devem ter – o mesmo direito aos espaços sociais. Essa é a essência do constituir-se cidadão.

O pensamento corrente entende que a Educação Inclusiva é algo pertinente somente à instituição escolar, e tarefa daqueles que ali trabalham. Ou atribuição e responsabilidade das suas famílias. Não é. Nem se restringe a um conjunto de práticas pedagógicas “especiais”, dominadas por “especialistas”. É, antes, um processo de se por em movimento mudanças nas formas de se conceber as relações de dominação vigentes em uma sociedade. Concerne, assim, ainda uma vez, a todos. A categorização de “deficiente”, “não-aprendente”, “perturbados” ou “especiais” não é de forma nenhuma neutra. Está prenhe de relações sociais de poder. Negar a qualquer educando o acesso às bases culturais de sua coletividade- o que só é possível no cotidiano das práticas educacionais, que transcorrem em espaços sociais comuns- significa limitar importantemente perspectivas de vida. E alimenta os mecanismos de exclusão social. Para todos.

Defender os princípios de uma Educação Inclusiva envolve sérios – e incômodos- esforços. Passa pelos questionamentos de nossos privilégios e valores morais, do comprometimento com nossa responsabilidade comunal e do nosso nível de empoderamento. E isso obriga a que nos defrontemos com os limites que nos são socialmente postos quanto à constituição de nossas perspectivas de vida. Mas é, principalmente, a defesa de um caminho de esperança...aquele de por em jogo nossa própria humanidade.

Referências

ARTILES, Alfredo, KOZLESKI, Elizabeth. Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. **Language Arts**, v. 84, n. 04, mar. 2007, p. 351-358.

BRASIL. Decreto-lei 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011, p. 12. Seção 1.

CAVALCANTE, F.; GOLDSON, E. Análise da situação da pobreza e da violência entre crianças e jovens com deficiência nas Américas- uma proposta de agenda. **Ciência e Saúde Coletiva**, 14(1), p. 7-20, jul. 2010.

DOMINELLI, L. Neo-liberalism, social exclusion and welfare clients in a global economy. **International Journal of Social Welfare**, 8, (1), 14-22. (doi:10.1111/1468-2397.00058)

ELIAS, N. **The Symbol Theory**. University College Dublin Press, 2011.

GENTILI, P.; APPLE, M. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E. Da Educação segregada à Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, n. 01, MEC/SEESP, 2005.

GOUGH, J.; EISENSCHITZ, A.; McCULLOGH, A. **Spaces of Social Exclusion**. Routledge, 2006.

IBGE/Pnad 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2012.

MAGRAB, P. Education for all and children with disabilities: international policy and practice. **Educating Children for Democracy**, Issue Number 6, Winter/Spring 2004.

MEC/INEP/Censo Escolar 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: fev. 2012

MEC/Secretaria Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, jan. 2008.

NEF, J.; ROBLES, W. Globalization, Neoliberalism and the state of Underdevelopment in the new periphery. **Journal of Developing Societies**, v. XVI, fasc. 01, p. 27-48.

PUIGGRÓS, A. Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**. Universidad de Buenos Aires, 1999. Disponível em: imperial.unapvic.cl acesso em fev 2012.

RIBERO, X. **Algunos aportes para la discusión sobre exclusión social**. Instituto Nacional del Menor. División Social. Agosto de 2000. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/praxiscuestionessocial/materiales>>. Acesso em: fev. 2012.

RYAN, J. **Inclusive Leadership and Social Justice for Schools**. In: *Leadership and Policy in Schools*, 5:3–17, 2006.

SARAGA, E. **Children's Needs: Who decides?** In: Mary Langan (ed). *Welfare: Needs Rights and Risks*. London: Routledge, 1998.

SILVER, H. Social exclusion and social solidarity: three paradigms. **International Labor Review**, v. 133, 1994, p. 531-578.

SLEE, R. Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education, **International Journal of Inclusive Education**, 5(2-3), 2001, p.167-177.

SMITH, A.; STENNING, A.; WILLIS, K. **Social Justice and Neoliberalism: global perspectives**. London: Zed Books, 2008.

SOUZA SANTOS, B. **Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

TAKET, A., CRISP, B., NEVILL, A., LAMARO, G., GRAHAM, M., BARTER-GODFREY, S. (Eds.). **Theorising social exclusion**: Routledge, 2009.

THORSEN, D.; LIE, A. **What is neoliberalism?** Oslo University, 2007. Disponível em: <http://folk.uio.no/daget/> acesso em mar 2012.

UNITED NATIONS. **The Millenium Development Goals Report**. New York, 2010. Disponível em: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2010/MDG_Report_2010_En_low%20res.pdf>. Acesso em: set. 2010.

UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Open File in Inclusive Education – Support Materials for Managers and Administrators. **Basic Education Division**, Paris/France, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Commission on social determinants of health from the social knowledge network. University of Lancaster: UK, fev de 2008.

Notas

¹ Embora essa expressão “necessidades educacionais diferenciadas” possa se referir a condições muito amplas, o sentido aqui adotado para essa expressão se refere principalmente àquelas situações em que essas necessidades são entendidas como “obstáculos”, impedimentos ou barreiras à aprendizagem “normal”, pelo entorno sociocultural em que o sujeito está inserido.

² Há ampla bibliografia sobre essa temática. Ver, a exemplo, Hobsbawn, “A era dos extremos”, 1995, Viviane Forrester, “O horror econômico”, 1997, Melinda Seid (ed), “Critical Perspectives on Globalization and Neoliberalism in the Developing Countries”, 2000 e Gentili e Tomás Tadeu Silva (org), “Neoliberalismo, qualidade total e educação”, 1995.

³ Ver Michel Foucault, *The Birth of Biopolitics Lectures At The College de France 1978-1979*; e Giorgio Agamben, *Homo Sacer: Il potere sovrano e la vita nuda*, 1995.

⁴ Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, Suíça, 1975), Conferência Internacional do Trabalho (Convenção 159, Suíça, 1983), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Carta para o Terceiro Milênio (Grã-Bretanha, 1999), Convenção da Guatemala (OEA, Guatemala, 2001), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Canadá, 2001). Como documentos nacionais mais importantes podem ser citados: a Constituição Federal, principalmente os artigos 205, 206 e 208 (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDBN (1996), aquele que cria o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2001), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala, 2001, aprovada pelo Congresso Nacional Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República), a Resolução CNE nº 0002, de 11 de setembro de 2001, Conselho Nacional de Educação, a Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/Secretaria Educação Especial, janeiro de 2008), e o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, d Presidência da República, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

Correspondência

Maria Luisa Bissoto – Rua Prudente de Moraes, 1341 apt 172, CEP: 13419260 – Piracicaba, São Paulo.

E-mail: malubissoto@yahoo.com

Recebido em 22 maio de 2012

Aprovado em agosto de 2012