

# INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tânia Maria de Freitas Rossi<sup>1</sup> (UNIDESC; ICESP)

Carlos Felipe de Freitas Rossi<sup>2</sup> (TJSP)

Eixo Temático: Implementação das políticas de inclusão: práticas pedagógicas

## Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir, em linhas gerais, o processo de transformação do ideário de Educação Inclusiva, gestado no seio do que se convencionou chamar movimento de educação para todos, em uma expressão focal de inclusão escolar, um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Os movimentos pró-educação inclusiva parecem descrever que o desenvolvimento humano tornou-se recoberto e identificado com o processo de ajuste econômico exarados dos organismos financeiros internacionais e que a educação cumpre sua destinação de integrar a pessoa à modernidade e ao mundo laboral, tão bem justificada na urgência e a legitimidade da universalização da educação básica. Preferem assumir a condição de possibilidade de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem conduzir ao desenvolvimento humano pleno. Os resultados objetivos dos movimentos pró-educação inclusiva mostram que a interpretação dos documentos legais, desde um olhar esperançoso na capacidade de superação das determinações econômicas e de poder, parece transformar o ato de educar em um processo de humanização legítimo. Milhares de escolas no país se esforçam, ainda que não possuam condições materiais e simbólicas para tanto, para fazer valer o processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão social; educação inclusiva; educação especial.

## INTRODUÇÃO

O padrão básico de inclusão é considerado o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão ou de inclusão. Exige construir e objetivar o conhecimento que se tem sobre padrões básicos de vida humana, dignidade, cidadania na condição de inclusão em contraponto a medidas de pobreza ou de indigência que estão aquém da não pobreza e seguramente da inclusão (SPOSATTI, 2006).

Para Giambona e Vassalo (2014), o combate à exclusão social é um fator chave para um desenvolvimento sustentável que cuida de recursos disponíveis no planeta e visa aumentar os benefícios, reduzindo os custos de desenvolvimento econômico. As políticas para a inclusão social devem se pautar pela redução da pobreza monetária, melhoria das condições de vida, maior acesso aos mercados de trabalho e por uma melhor educação.

O movimento de projeção mundial, designado “Inclusão Social”, pretendeu efetivar a equiparação de oportunidades para todos, com direito de acesso a recursos e serviços, configurando uma proposta de resistência à exclusão social de grupos sociais minoritários. Antevia a possibilidade de instauração processual de uma sociedade inclusiva, acolhedora e responsiva, mediante a instauração de alterações físicas, materiais, humanas, sociais, legais nos vários contextos sociais.

A educação inclusiva é uma proposta da aplicação dessa acepção filosófica, à educação, historicamente relacionada à busca dos direitos civis pelos socialmente segregados ou marginalizados, sob o discurso ético de respeito e valorização da diferença.

Se a Educação Inclusiva devia configurar-se como um movimento a abranger a todos, no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica passaram a se referir claramente à inclusão como uma política de reestruturação dos sistemas de ensino para responder às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens, como um avanço na universalização do ensino e atenção à diversidade. A política de inclusão implica, de acordo com o documento, a revisão de concepções e paradigmas quando se trata de desenvolver o potencial das pessoas com necessidades educativas especiais.

A inserção na educação para todos da educação inclusiva, gradativamente, a faz assumir novos contornos e significados, objetivando e priorizando uma categoria de estudantes, aquela com necessidades educativas especiais, o que pode ser facilmente constatado na literatura da área. Ou seja, o processo de inclusão tendeu reduzir-se à experiência dos estudantes com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

O objetivo deste ensaio é discutir, em linhas gerais, o processo de transformação do ideário de Educação Inclusiva, gestado no seio do que se convencionou chamar movimento de educação para todos, em uma expressão focal de inclusão escolar, um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

## **INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A exclusão social não é um novo fenômeno, mas algo inerente ao processo de acumulação que já está incorporado como “natural”. Se a presença da exclusão transversaliza os séculos, é no final do século XX e início do XXI que ela reaparece, justamente quando a sociedade se torna recessiva econômica e socialmente, em função da regulação neoliberal mundial. Para Sposatti,

a exclusão “assume o caráter de um conceito/denúncia da ruptura da noção de responsabilidade social e pública construída a partir da Segunda Guerra, como também da quebra da universalidade da cidadania conquistada no Primeiro Mundo” (SPOSATTI, 1996, p. 34).

Se, para Adam Smith (*apud* SPOSATTI, 2006), a exclusão configurava uma condição individual, hoje, ela se mostra como uma lógica inerente ao processo de produção, tendo, portanto caráter estrutural, perdendo o seu contorno especificamente econômico.

No anverso da exclusão social, em sua antítese constitutiva, tem-se a inclusão social, como a garantia de acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, com base nas relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

O discurso acerca da “inclusão” comporta a ideia de um conjunto de procedimentos e instituições que realiza um processo de inserção de sujeitos, à sua revelia, em uma dada situação ou contexto social, previamente formatado e definido. Comporta também a noção de um discurso público no qual os excluídos ou marginalizados são incorporados a situações sociais sem que lhes ocorram transformações, ou seja, a incorporação dos excluídos a um dado “contexto de inclusão” juntamente com seus interesses particulares, experiências e concepções de mundo se dá por justaposição, sem conflitos. Para Young (2003), pouca diferença há em se tratando desses processos ou resultados da inclusão social, ou seja, estender as instituições e práticas já constituídas a determinados grupos ou minorias engendra uma relação de conformidade com as normas hegemônicas de quem inclui.

O conceito de exclusão moderno é atribuído a René Lenoir (*Apud* TEIXEIRA, 2004), em sua obra de 1974, *Os excluídos*: um entre dez franceses apontou a exclusão de certas categorias sociais, como os idosos, os deficientes físicos e os “inadaptados” socialmente, na economia expansiva na França, quando esta se aproximava do pleno emprego. A noção de exclusão vinculada à pobreza é ampliada e ganha imprecisão semântica para abarcar uma multidão de fenômenos distintos de difícil precisão, tais como o processo de urbanização, a mobilidade profissional, o acesso e a inadaptação ao sistema escolar, a desigualdade de acesso à renda e aos serviços públicos, a angústia do risco do desemprego, a perda de identidade profissional, a segregação espacial, dificuldade de inserção social, apenas para citar alguns.

No que concerne à educação, a inclusão é chamada a reduzir as discriminações e preconceitos relacionados às diferenças sociais de gênero, étnicas, culturais, dos incapacitados, mas principalmente, como condição para a formação de capital humano para o trabalho, de investimento em prol do desenvolvimento e do crescimento econômico. Foi no esteio desse discurso que, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) legitimou a promoção do direito à educação para todos.

As estatísticas nos países periféricos, no início da década de 1990, indicavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, cerca de 600 milhões de pessoas, recebiam alguma educação, justificando a necessidade de garantir acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica, em nome dos pressupostos do ideário de inclusão social.

Diferentes organismos e agências internacionais determinaram, então, os rumos da Educação Básica, considerada central para a inserção dos países em desenvolvimento no cenário global e ancoraram-se em três estratégias: o caráter indutor; a ênfase em um comportamento mimético, quando se sugere que modelos considerados bem sucedidos sejam repetidos; a busca de respaldo na comunidade acadêmica, produtora de conhecimento (BARONE, 1999).

Na base dessa concepção, estava o Banco Mundial que, fundamentado na formação do capital humano para um novo patamar de desenvolvimento econômico, propôs um modelo educativo centrado em habilidades formais de alta flexibilidade, de modo conformar futuros profissionais mais flexíveis e adaptáveis a novas aprendizagens. Era a justificativa para a legitimação do investimento em educação básica de 8 anos a partir dos princípios da economia de mercado, do aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, da superação das desigualdades e da obtenção de um ambiente político estável. Projetos educacionais governamentais pautados nestes pressupostos eram habilitados ao recebimento dos empréstimos.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) sustentou, à época, a transformação educativa enquanto aspecto essencial ao exercício da moderna cidadania e ao alcance de elevados níveis de competitividade e produtividade, endossando o ideário dos demais organismos internacionais. América Latina alinhou-se ao panorama econômico internacional e orquestrada pela CEPAL tratou a educação como mecanismo que garantiria o acesso aos códigos da modernidade e à cidadania.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tutelaram a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, reiterando e fortalecendo a essencialidade da Educação Básica que deveria integrar-se a outras políticas sociais. Os rumos traçados pelos organismos internacionais geraram ampla discussão ora com críticas acirradas, ora com alinhamento ao ideário instituído. O relatório de Jacques Delors, por exemplo, sustenta que a educação não é “panaceia para todos os males”,

mas alinha-se à concepção de necessidades básicas de aprendizagem como condição para alcançar uma educação que suplante as tensões da modernidade.

A intervenção e o monitoramento do Banco Mundial na formulação e na efetivação das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, conforme já mencionado, visava dar guarida às demandas da crise estrutural do modelo econômico dos países cênicos, à época. Crise esta que alcançou uma dimensão majoritária e levou à degradação do controle dos estados nacionais sob os fluxos de capitais produtivos e financeiros. A política econômica tornou-se refém das teorias monetaristas neoliberais, paulatinamente jogando terra nas concepções keynesianas de intervenção estatal na economia, e lançando as bases para a edificação do ideário das políticas globais. O agravamento da crise do endividamento nos países pobres periféricos permitiu ao Banco Mundial e demais organismos de financiamento o gerenciamento das relações de crédito internacional e a definição de políticas de reestruturação econômica, através de programas de ajuste estrutural (RABELO, JIMENEZ & MENDES, 2015). Além de determinar os rumos da formulação política e legislativa desses países, instaurou forte exigência macroeconômica e controle, feito pelo FMI, de programas no campo da saúde e da educação. O objetivo declarado era o de garantir o pagamento da dívida externa contraída pelos países e prepará-los para o advento do capital globalizado (RABELO & LEITÃO, 2015).

Cabia à educação gerar um estado de confiabilidade e condições para diminuir a pobreza extrema, desenvolver o capital humano, crescimento econômico, justiça social, sustentabilidade política e adaptação ao mercado. Rabelo e Leitão (2015) afirmam que o cenário rapidamente se expandiu às sucessivas reformas institucionais na abertura e privatização da economia; equilíbrio orçamentário e ajuste financeiro, sobretudo na redução dos gastos públicos. No que concerniu à educação, o controle e o monitoramento do Banco Mundial instaurou diferentes programas avaliativos desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a legislação educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação.

Nesse contexto de corroboração da educação inclusiva, *lato sensu*, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

A Declaração mencionará e fortalecerá a noção de inclusão sob a perspectiva de que todas as escolas deveriam ser inclusivas, acomodar todas as crianças e encontrar alternativas para educá-las com êxito. A escola assim inclusiva seria o ambiente em que todas as crianças deveriam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter; deveria reconhecer, acolher e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem de modo a assegurar educação de qualidade a todos, por intermédio da adoção de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com os demais setores sociais (BRASIL, 1997).

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Tem-se, à guiza de síntese, que, no contexto mundial, o discurso sobre a educação inclusiva diz respeito à concretização, na área educacional, do movimento de inclusão social, no qual seriam geradas condições e oportunidades de escolarização básica para todos, em uma sociedade democrática e cidadã, mediante o respeito e a aceitação da diversidade e o reconhecimento político das diferenças, tendo como motivação a promoção do desenvolvimento e do crescimento econômico e a ultrapassagem das desigualdades sociais. O apelo à instauração de uma sociedade inclusiva como etapa essencial ao alcance de um estado democrático integrou a educação para nela forjar a função preventiva e paliativa à exclusão social.

Como a criança pobre, sem acesso à escolarização de qualidade, possui possibilidades muito reduzidas de mobilidade social, por ser excluída da economia formal, a oferta de educação de qualidade que supere a situação de risco (evasão, defasagem idade/série, repetência, etc.) preencheria sua função preventiva, ao romper com o ciclo de exclusão. Em sua função paliativa, a educação, ao contribuir com o desenvolvimento do capital social ou cultural das pessoas e do conjunto da população, assumiria um papel compensatório e tamponaria os impasses causados pela exclusão. À inclusão educativa assim preconizada caberia, ainda, fomentar o respeito à diversidade das expressões de modos de constituição do ser humano e suas relações de gênero, étnicas e culturais.

Estimativas da CEPAL, publicadas pela Organização das Nações Unidas no Brasil, afirmam que a pobreza nos latino-americanos aumentou, atingindo aproximadamente 175 milhões de pessoas, ou seja, 29,2% da população total dos países membros, dos quais 75 milhões vivem em situação de indigência. Considerando somente o biênio 2013-2014, os dados

indicam que a população de pobres acrescentou outras 2 milhões, perfazendo 168 milhões de habitantes, dentre os quais 70 milhões na condição de indigentes.

Se no biênio 1991/1992 12,6% do Produto Interno Bruto (PIB) da América Latina eram destinados ao gasto social, em 2013-2014, o investimento subiu para 19,5% do PIB; devido à expansão dos gastos com previdência e assistência social (3,5%), seguido de educação (1,9%) e saúde 1,5%, (ONUBR, 2015). Não obstante aos progressos de investimento em políticas sociais, em 2014, a renda per capita das pessoas que integram os 10% da população com maiores rendimentos foi 14 vezes superior à das pessoas que compõem os 40% da população com menores rendimentos. Se era esperado que o Educação para Todos cumprisse sua função de produtora de riqueza, desenvolvimento e inclusão social, as disparidades socioeconômicas apontam que, enquanto 80% dos jovens de 20 a 24 anos dos 20% mais ricos concluem a o ensino médio, em 2013, apenas 34% das pessoas da mesma idade, advindas dos 20% mais pobres o finalizaram.

Se o paradigma da inclusão globalizou-se e tornou-se, no final do século XX, palavra de ordem, o ideário do sucesso inculcado pela educação para todos, apesar da expansão do acesso à educação ocorrida nas duas últimas décadas, não alterou significativamente as taxas de desigualdade social, pobreza e exclusão e tampouco o crescimento no país. Entretanto, houve um deslocamento importante na concepção de educação inclusiva.

Diversidade e diferença, no discurso oficial e nas expectativas de promoção da educação inclusiva, recobriram-se e confundiram os seus conceitos. A diversidade cedeu lugar à diferença e promoveu o apagamento dos diversos grupos que aportam à escola e a educação inclusiva tornou-se educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na escola comum. A concepção de Educação Inclusiva, incorporada do discurso oficial é refratada e torna-se própria alheia, como um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Assim, o movimento passou a remeter, por força das narrativas instituídas, à Educação Especial cuja história inicia no século XVI com as primeiras crenças na possibilidade de educação de pessoas com deficiência mediante a institucionalização em asilos e manicômios. O acesso à educação desse grupo foi conquistado com a ampliação das oportunidades educacionais para a população como um todo e surgiram as primeiras classes e escolas especiais, alternativas às instituições demasiado segregantes.

Apenas em meados do século XX, em função da pressão exercida pela indústria da reabilitação dos mutilados pela guerra, surgem alternativas de abordagem da deficiência, incorporando também os problemas da educação das crianças e jovens.

Os movimentos sociais em prol dos direitos humanos, deflagrados principalmente nos anos de 1960, tematizaram os processos de segregação das minorias, impulsionando a criação de alternativas para a integração escolar, considerando o direito de cada criança de usufruir a vida escolar em igualdade de condições, também sob a alegação de que contextos normalizantes geravam benefícios mútuos aos estudantes. Até a década de 1970, crianças e jovens que não avançavam no processo educacional na escola regular passaram a ter acesso às classes especiais e, gradativamente, um sistema outro foi regido paralelamente ao sistema da educacional geral.

Os anseios de ambientes normalizantes criavam expectativas de melhoria da qualidade de vida, de desenvolvimento global, da autonomia e da capacidade de inserção no contexto social. Como pano de fundo de tal cenário, tem-se a crise do petróleo, o alto custo dos programas especializados de atendimento a este grupo. A integração das pessoas com deficiência à escola normal tornou-se um ideário para o Estado, pois sinalizava com a contenção de gastos públicos (MENDES, 2006). Desde essa perspectiva, a integração das pessoas com deficiência às políticas sociais e aos serviços cotidianos deu-se em decorrência da intersecção de interesses de vários grupos, mediatizados pelo Estado, com a criação de diplomas legais que tornaram obrigatória a oferta de oportunidades educacionais, com menor segregação, com a instituição da filosofia da normalização e integração das pessoas com deficiência.

O ideário da normalização, com forte lastro na América do Norte e na Europa, surgiu da tematização dos procedimentos utilizados pelas instituições e serviços que segregavam as pessoas com deficiência e tolhiam a convivência em contextos culturais com grupos sociais aos quais por direito pertenciam (BANK-MIKKELSEN, 1969; NIRJE, 1969 apud MENDES, 2006). O foco era a adoção de alternativas minimamente restritivas, a criação e vivência gradual de oportunidades educativas no contexto social do sujeito, desestimulando a institucionalização. Entretanto, a concepção ampliada de normalização foi rejeitada.

Na América do Norte, Deno (1970) elaborou um sistema escalonado em diferentes níveis em atendimento, em classe comum; classe comum associada a serviços suplementares; classe especial em tempo parcial; classe especial em tempo integral; escolas especiais, lares; ambientes hospitalares ou instituições. A integração escolar, pouco a pouco, tornou-se a inserção de pessoas tidas como deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe e as políticas oficiais transformaram-se em novas práticas de segregação, abrindo



portas ao movimento de inclusão escolar, principalmente nos Estados Unidos, na década de 1990.

A integração escolar consagrou uma estrutura de serviços duplicada e compartimentalizada, nem sempre acessível a todos. Neste cenário de grandes limitações, “inclusão” tornou-se, gradualmente, substituto de “integração” e preconizava o atendimento em classes comuns. Pretendia-se que a educação comum fizesse cargo de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, de modo que escola regular e especial se tornassem complementares. Considerada, à época, pouco eficiente ao sistema educacional americano, foi alvo de um movimento de reestruturação escolar, que influenciou positivamente a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois instaurou rupturas importantes com práticas educativas tradicionais e aumentou a flexibilidade das escolas. Daí para proposta de “**inclusão total**” que definia a inserção, em tempo integral, na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, independentemente de suas limitações foi uma evolução rápida. A ênfase foi deslocada para a participação e o desenvolvimento social das pessoas, desocupando-se do desempenho acadêmicos.

Dois vertentes sobre a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se configuraram: a “educação inclusiva” e a “inclusão total”. A primeira defendia a inclusão de todos os estudantes na classe comum, mas preconizava, ao mesmo tempo, outras modalidades de atendimento na escola e na comunidade. O objetivo primordial da escola seria possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, no contexto escolar, familiar e social mais amplo, por meio de apoios e serviços contínuos que poderiam variar da classe comum ao atendimento hospitalar. A possibilidade de operar transformações desenvolvimentais na classe comum seria finita e não beneficiaria a todos, indistintamente, em função das especificidades de suas necessidades especiais.

A segunda propugnava serem as escolas o locus prioritário de desenvolvimento social e humano e, como tal, crianças e jovens deveriam ser atendidas somente na classe comum da escola regular. Caberia, pois, reinventar a escola visando a convivência e o desenvolvimento dos diferentes, de modo a comportar todas a multiplicidade da diversidade humana, sem apelo aos serviços de apoio ao ensino especial, em forma de contínuo.

De todo modo, as duas iniciativas originárias do ideário de integração escolar pretendiam que o ensino regular e o especial fossem fusionados em um único sistema educacional de qualidade, capaz de intervir e atender as pessoas com necessidades educacionais especiais.

O padrão básico de inclusão é o ponto de mutação de uma dada situação de exclusão ou de inclusão. Isto exige construir e objetivar o conhecimento que se tem sobre padrões básicos de vida humana, dignidade, cidadania na condição de inclusão em contraponto a medidas de pobreza ou de indigência que estão aquém da não pobreza e seguramente da inclusão (SPOSATTI, 2006). A inclusão social, considerado um fator chave para o desenvolvimento sustentável, é definida numa perspectiva multidimensional (GIAMBONA & VASSALO, 2014).

Há, pois, uma tensão permanente na retórica sobre a inclusão escolar, que esbarra nos fins, princípios e na natureza da educação e da escolarização. Indaga-se qual é o melhor modo de educar pessoas, escolarizá-las, qual deve ser o conteúdo do processo de escolarização e para que devem servir. É importante pensar até que ponto a educação inclusiva, tal como está posta, instala um novo paradigma ou impõe uma lógica especial a todo o sistema escolar (LAJONQUIERE, 1999).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo civilizatório vem se refinando gradativamente e as vivências socioculturais solicitam novas configurações de ser humano. A invenção da infância e da adolescência, por exemplo, instituiu um perfil de desenvolvimento humano até então insuspeitável e a revisão dos arranjos familiares, do processo educativo e das relações de trabalho. De modo análogo, os movimentos de inclusão social têm buscado estabelecer um funcionamento do corpo social com base na equidade, no respeito à diversidade e na aceitação das diferenças entre os humanos. Estes dois movimentos apresentam várias convergências em sua gênese e nas consequências que geram, mas uma, especialmente, chama a atenção: ambos nasceram menos determinados e fundamentados por aspectos éticos, mas pela sua natureza e destinação econômica. No entanto, a educação inclusiva, foco deste ensaio, preconiza que a finalidade da inclusão educacional é suprimir a exclusão social que seria consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade democrática.

Na reinvenção de seu próprio funcionamento e destinação, no movimento de educação inclusiva, há um apagamento da gênese mesma da demanda de inclusão social, ao tempo em que, no plano do discurso cunha e forja um novo devenir. O que nasceu para melhor aprofundar as relações de dominação entre os humanos, torna-se instrumento de instituição e legitimação de seus direitos básicos e a luta por uma sociedade mais justa. O feitiço virando contra o

feiticeiro.

No plano da crítica, está posto que o discurso educacional se reveste de uma conotação salvacionista e veicula um projeto de mitigação dos históricos prejuízos sendo, pretensamente, capaz de promover o desenvolvimento econômico, por meio da utilização de novas tecnologias produtivas. Bastaria mudar a concepção de educação para, em um passe de mágica, solucionar os impasses políticos, econômicos e sociais acumulados. Do desenvolvimento econômico sem limites ao desenvolvimento humano sustentável. À educação é conferida a prerrogativa de promover justiça social e superação da exclusão social.

Os movimentos pró-educação inclusiva parecem descrever que o desenvolvimento humano tornou-se recoberto e identificado com o processo de ajuste econômico exarados dos organismos financeiros internacionais e que a educação cumpre sua destinação de integrar a pessoa à modernidade e ao mundo laboral, tão bem justificada na urgência e a legitimidade da universalização da educação básica. Preferem assumir a condição de possibilidade de que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem pode conduzir ao desenvolvimento humano pleno. Os resultados objetivos dos movimentos pró-educação inclusiva mostram que a interpretação dos documentos legais, desde um olhar esperançoso na capacidade de superação das determinações econômicas e de poder, parece transformar o ato de educar em um processo de humanização legítimo. Milhares de escolas no país se esforçam, ainda que não possuam condições materiais e simbólicas para tanto, para fazer valer o processo de inclusão.

Quanto mais a exclusão social cresce, mais se fala em Inclusão. A banalização (ou naturalização, em seu efeito de constituição de novas representações sociais) do termo Inclusão incorporou a urgência de transformação das relações nas escolas, mas debruçou-se sobre as necessidades educativas especiais (com avanços reconhecidos e imprescindíveis), legando a um plano pouco tematizado, quase invisível, o substrato que justifica a exclusão: desrespeito à diversidade de raça, estrato social, etnia, religião, gênero, dentre outros. O enevoamento deste substrato encobre contradições importantes que tolhem a promoção de uma educação inclusiva **para todos** nas escolas. O alvo é restrito.

É importante ressaltar o reclame do Estado de, por intermédio da promoção de acesso à educação, viabilizar as condições de vida e de consumo sem ameaçar as políticas de mercado, ou seja, provendo as condições para criação, estabilidade e manutenção do mercado. Mesmo sabendo que a mobilidade de status social é antiga cantilena do ideário educacional e agora da educação inclusiva, priorizando as relações de consumo, integradas à aspiração de mudança de condição de vida, em outras palavras, de inclusão social, cabe não sucumbir para que o Homo oeconomicus e a sociedade civil prossigam a conformar um mesmo sistema de tecnologias da governamentalidade (FOUCAULT, 2008), à revelia da promoção do desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 12 dez. 2005.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. Núcleo de Gestão Pública, UNIEMP - Fórum Permanente das Relações Universidade e Empresa. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263a.htm>. Acesso em: 20/09/2016

DENO, Evelyn. **Special education as developmental capital**. *Exceptional Children*, 37, 229–237, 1970.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIAMBONA, Francesca; VASSALLO, Erasmo. Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. *Social Indicators Research*, v. 116, n. 1, p. 269-293, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006

NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969. Disponível em: . Acesso em: 17 jul. 2006.

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso: 20/09/2016.

ONU/BR. CEPAL: **Pobreza teria aumentado na América Latina, atingindo 175 milhões de pessoas em 2015**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/cepal-pobreza-teria-aumentado-na-america-latina-atingindo-175-milhoes-de-pessoas-em-2015/>. Acesso: 21 de setembro de 2016.

RABELO, Jackline ; JIMENEZ, Susana.; MENDES, Maria das Dores. (Organizadoras) . **A produção da escola pública contemporânea. O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vânia. Introdução aos antecedentes históricos do Movimento de Educação para Todos . In: RABELO, Jackline ; JIMENEZ, Susana.; MENDES, Maria das Dores. (Organizadoras) . **A produção da escola pública contemporânea. O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SILVA, Kelly Cristina Brandão. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, jan./abr. 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. **Texto da apresentação no**, 1999

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social**. São Paulo: EDUC/PUC, 2003.

TEIXEIRA, Cristina. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea . SBS – XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA,

2004 . Disponível em: [file:///C:/Users/Tania/Downloads/bs2005\\_gt03\\_cristina\\_teixeira.pdf](file:///C:/Users/Tania/Downloads/bs2005_gt03_cristina_teixeira.pdf).  
Acesso: 22/09/2016.

VITELLO, Stanley; MITHAUG, Dennis (Eds.). *Inclusive Schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

YOUNG, Iris Marion. *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press, 2003.