

A VISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS DA UNESCO – O CASO BRASIL (2000-2005)

Angela Mara de Barros Lara¹

RESUMO

O texto aqui apresentado é o resultado da pesquisa desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe – PGEALC, que tem como objetivo mais amplo analisar as orientações da UNESCO presentes nos documentos propostos para a educação infantil na região latino-americana e caribenha e suas repercussões na política educacional no Brasil. Alguns problemas que viabilizaram a pesquisa: Será que a perspectiva de educação infantil não seria uma indicação de que, para as crianças em estado de vulnerabilidade, qualquer educação poderia servir? Será que a UNESCO propõe uma educação de pobre para os pobres? Para responder a estas questões, optou-se por trabalhar com a perspectiva histórica para, numa visão de totalidade da sociedade capitalista, compreender as perspectivas postas para o objeto estudado. Os documentos vinculados à UNESCO estudados foram: *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios*, *Síntesis Regional de Indicadores de La Primera Infância* e *Os serviços para a criança de zero a seis anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas*. Os resultados da pesquisa apontaram que os programas propostos para a atenção às crianças de zero a seis anos são incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, resultando em atendimento de baixa qualidade. A “população vulnerável” atendida por estes necessita, sim, e tem direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente.

Palavras-chave: Educação infantil; UNESCO; Políticas de educação no Brasil.

INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa refere-se aos avanços nas propostas de educação infantil para a América Latina, contexto em que se insere o Brasil nos documentos da UNESCO. Para analisá-lo, foi necessário,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus Marília. Docente do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Estadual de Maringá. Email: angelalara@ymail.com.

como salienta Netto (2006), à luz da materialidade histórica, *debruçar-me* diante da totalidade histórica, das questões macroeconômicas definidas e fundadas no/pelo capitalismo monopolista.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as orientações da UNESCO presentes nos documentos propostos para a educação infantil na região latino-americana e caribenha e suas repercussões na política educacional no Brasil. A proposição é verificar se houve avanços nas propostas de educação infantil para a região, contexto em que se insere o Brasil, segundo documentos da UNESCO sobre o tema, objeto deste estudo. As desigualdades da região são compreendidas como a possibilidade de um Estado propositor de novos argumentos para romper com os pressupostos alienantes do mercado que tem regido as políticas públicas educacionais no país.

A igualdade de oportunidade superou e supera a luta pela igualdade social, mostrando que o conteúdo das políticas sofreu alteração, mas parece não ter sido de substância. Acontece que, no Brasil, apesar de as políticas públicas educacionais estarem num processo de modificação e alteração, significa, também, que os mecanismos administrativos e pedagógicos têm, no mercado e na lógica privada, seus princípios. O que preocupa é como (re)configurar o sistema sem perder de vista a possibilidade de recuperação da igualdade social e da democracia.

Acredita-se importante o entendimento da perspectiva de alguns documentos da UNESCO que discutem a educação infantil. Ressalta-se que, neles, nem sempre ou nem um deles tratará a educação infantil como foco, mas como serviço ou atendimento que deve ser oferecido às crianças de zero a seis anos².

É inegável que os documentos abordados nesta pesquisa contribuíram para a compreensão da relação entre cuidado, atenção, serviços e educação para crianças de zero a seis anos no Brasil, na América Latina e nos países vinculados à OCDE³. O significado deste estudo é o entendimento da perspectiva de educar as crianças em tempos de política-espetáculo, da priorização do ethos individualista, da sociedade capitalista

2 No início desta pesquisa, a educação infantil estava voltada para a educação das crianças de zero a seis anos.

3 Austrália, Bélgica – Comunidade Flamenga e Bélgica – Comunidade Francesa, Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Itália, Holanda, Noruega, Portugal, República Tcheca, Reino Unido e Suécia.

fundada em princípios neoliberais que resguardam o Estado em detrimento das ações e prestação de serviços por instâncias e organizações sociais.

O cotidiano passa a ser administrado, dominado pelo capital. Há um processo de mercantilização universal das relações sociais, as interações humanas são monetarizadas, o privado é metamorfoseado, terreno estrito do individual. Há tendência a *psicologizar a vida social e das relações sociais* (NETTO, 2006, p. 40), nas quais o indivíduo acaba por acatar os serviços que atendem à questão social e, aparentemente, cria-se um imaginário de cuidados prestados, o qual desencadeia na personalidade do indivíduo um falso valor enquanto unidade singular (NETTO, 2006, p. 42).

Netto (2006, p. 43-44) destaca as características da vertente conservadora sobre o aspecto: *pensar o social*. O predomínio desta vertente é o *Positivismo*, que desencadeou uma naturalização da sociedade como princípio para as exigências do estado burguês.

[...] ao naturalizar a sociedade, a tradição em tela é compelida a buscar uma especificação do ser social que só pode ser encontrada na esfera moral. Naturalizada a sociedade, o específico do social tende a ser situado nas suas dimensões ético-morais – e eis que se franqueia o espaço para a psicologização das relações sociais (NETTO, 2006, p. 45).

Nesta ótica, a questão social é vista como *externa* às instituições da sociedade burguesa – ela deriva não da sua dinâmica e estrutura, mas de um conjunto de dilemas mentais e morais; logo, a proposta terapêutica não pode ser senão “uma reorganização espiritual”, a fim de manter um *controle social*: a essência de tal controle efetivo e operante encontra-se na *esfera moral* (NETTO, 2006, p. 48), ou seja, denominada de *moralização da questão social*.

Netto (2006, p. 51), ao encerrar sua análise, afirma que o tratamento dado à questão social no capitalismo monopolista foi modelado pela concepção conservadora, que visou atender aos afetados pelas refrações da questão social como individualidades sociopáticas. Há uma conversão dos problemas sociais em *patologias sociais*. Entretanto a dinâmica do processo social não opera senão nos espaços das lutas de classes, com seus sujeitos histórico-sociais em movimentos concretos.

Prioriza-se, como ponto de partida para as análises sobre a questão social e a política social, que as mesmas devem ser compreendidas mediante um rigor metodológico à luz do materialismo histórico. Paulo Netto (2006) dá uma lição sobre este desafio. E este foi o fundamento principal da pesquisa aqui desenvolvida, por se entender que, a partir da moralização da questão social, podem ser analisados os documentos da UNESCO que propõem os princípios e fundamentos dos cuidados, serviços e atenção com as crianças de zero a seis anos no Brasil e na América Latina.

1 DISCUTINDO O CONCEITO DE CUIDADO E EDUCAÇÃO PARA OS PAÍSES CENTRAIS

Cabe aqui salientar os aspectos principais e fundantes da UNESCO enquanto propositora de estratégias para atender às crianças pequenas. O Relatório da UNESCO/OCDE *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* (2002) entende que o mais importante a se fazer, nestes tempos, é garantir o acesso universal das crianças aos serviços, melhorar os serviços propostos, manter a coerência e a coordenação das políticas e dos serviços, garantir investimentos adequados ao sistema, garantir condições de trabalho e formação do pessoal que trabalha com essas crianças, propor referenciais pedagógicos apropriados às crianças e garantir o envolvimento dos pais, das famílias e da comunidade.

Atendendo às orientações da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que reconheceu que a aprendizagem se inicia com o nascimento, e ao Fórum Mundial de Educação para Todos de Dakar (UNESCO, 2000), que fixou meta de expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴ realizou, em 1998, por meio da colaboração de 12 países-membros, um estudo temático da política de educação e cuidado da primeira infância.

4 A OCDE é uma organização internacional formada de 30 países, comprometidos com os princípios da “democracia representativa” e da “economia de livre mercado”. Com sede em Paris, na França, a Organização, chamada de “Grupo dos Ricos”, engloba um conjunto de países que detêm mais da metade de toda a riqueza mundial. Ela exerce influência expressiva na política econômica e social de seus membros, assim como na sociedade internacional. Entre seus objetivos está o de ajudar o desenvolvimento econômico e social dos países do mundo, estimulando e realizando articulações para que haja investimentos nos países em desenvolvimento (UNESCO/OCDE, 2002).

Este Relatório foi publicado e traduzido pela UNESCO no sentido de fazer chegar aos países em desenvolvimento um estudo que consolidasse os conhecimentos das diferentes abordagens de cada país da OCDE, levando em consideração os sucessos detectados e os desafios enfrentados com relação à educação e ao cuidado na primeira infância. Conforme o documento da OCDE, o interesse dos países-membros em realizar esse estudo seria devido ao entendimento de que a educação e o cuidado da primeira infância, em curto prazo, trariam qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança e, no longo prazo, sucesso na escola e na vida. Desta forma, “[...] é necessário dispor de serviços pouco onerosos e seguros que promovam a educação e o cuidado das crianças mais novas” (UNESCO/OCDE, 2002, p. 21).

A expressão “educação e cuidado da primeira infância” (ECPI) é entendida pelo documento da OCDE como todas as modalidades ofertadas que garantem a educação e o cuidado das crianças antes da idade da escolaridade obrigatória, independente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa. A definição da ECPI parte do pressuposto de que se toma consciência de que cada vez mais a educação e o cuidado são conceitos inseparáveis e, diante disso, é preciso constituir uma política de ECPI, a qual deve ser definida por uma multiplicidade de objetivos. Dentre eles, destacam-se:

- facilitar a integração das mães das crianças no mercado do trabalho e conciliar as responsabilidades profissionais e familiares;
- apoiar as crianças e as famílias em situação “de risco” e, ao mesmo tempo, favorecer a igualdade das oportunidades de acesso à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- ajudar na implantação de ambientes que estimulem o desenvolvimento global e o bem-estar da criança;
- facilitar a preparação para o ingresso na escola e favorecer os resultados escolares ulteriores;
- manter a integração e a coesão sociais (UNESCO/OCDE, 2002, p. 56).

É possível perceber, nos escritos da OCDE, que os objetivos da ECPI dão ênfase a questões relativas ao emprego, à igualdade

de oportunidades (equidade), à família e às consequências sociais e educativas, sempre permeadas pela abordagem de aprendizagem ao longo da vida. Sendo assim, “[...] o que determina os objetivos dos serviços de ECPI é sempre a criança como investimento humano fundamental [...]” (UNESCO/OCDE, 2002, p. 61).

Para apoiar e fortalecer a política de desenvolvimento nessa área, o Relatório expõe sete tendências atuais das políticas nacionais implantadas em diversos países:

- 1) possibilitar o acesso universal das crianças aos serviços;
- 2) melhorar a qualidade dos serviços;
- 3) promover a coerência e a coordenação das políticas e dos serviços;
- 4) explorar estratégias a fim de garantir investimentos adequados no sistema;
- 5) aprimorar a formação do pessoal e suas condições de trabalho;
- 6) desenvolver referenciais pedagógicos apropriados para as crianças;
- 7) envolver o país, as famílias e as comunidades (UNESCO/OCDE, 2002, p. 67-68).

Diante dos objetivos gerais do Relatório de estudo *Educação e Cuidado na Primeira Infância*, verifica-se que este não trata de uma política de educação infantil para crianças de zero a seis anos, mas direciona aos países a construção de programas e serviços que atendam à “primeira infância” e a seus familiares, com vistas a garantir: acesso universal às crianças aos serviços; integração das mães ao mercado de trabalho; ajuda às crianças e famílias em situação de pobreza; condições de equidade; preparo das crianças para o ingresso na escola (este atendimento não é considerado escola); bons resultados ulteriores e, ainda, favorecimento e fortalecimento da integração e coesão social entre as nações⁵ (UNESCO/OCDE, 2002).

A OCDE não inclui, nos seus apontamentos, o papel do Estado nesse atendimento e nem expõe, de forma clara e objetiva, a definição de Educação Infantil. Entende a Organização que se trata de uma

⁵ Resumo elaborado durante a pesquisa, enfatizando o que é primordial para análise do tema proposto.

política de serviços voltados ao desenvolvimento da criança, a qual tem sido bem sucedida nos países da OCDE: “Entre os numerosos problemas que lotam sua agenda política, estes países reconheceram a prioridade às crianças; eles deram conta de que são necessárias sólidas políticas nacionais ou locais para amparar as crianças em seus primeiros anos de vida” (UNESCO/OCDE, 2002, p. 201).

2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ASPECTOS DOS INDICADORES PARA A REGIÃO

O documento *Síntesis Regional de Indicadores de la Primera Infancia*, produzido pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe em 2004, demonstra a insuficiência dos governos em construir um conjunto de dados estatísticos acerca do tratamento dedicado à primeira infância e que a dificuldade em se encontrar esses dados prejudica a tomada de decisões no sentido de se promover políticas de melhorias dedicadas às crianças de zero a seis anos.

No caso das informações adquiridas no cenário brasileiro, o Ministério da Educação – MEC⁶, por meio do Serviço de Estatísticas Educacionais – SEEC⁷, hoje vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP⁸, realiza anualmente o Censo Escolar, no qual são coletados dados em todos os estabelecimentos de ensino do país no que diz respeito aos alunos e funções docentes, entre outras informações. No caso da Educação Infantil, até 1996, o Censo Escolar abrangia apenas a pré-escola e, a partir de 1997, passou a incluir também as creches.

6 Segundo informações presentes no Portal-MEC, o Ministério da Educação (MEC) é o órgão do Governo responsável pelas políticas de educação do país. Ele foi criado em 1930, por meio do Decreto n. 19. 402, no dia 14 de novembro, pelo então Presidente Getúlio Vargas.

7 No site do INEP, o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) foi incorporado em 1996 à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE), do Ministério da Educação. O SEEC, criado em 1937, era um órgão do Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira.

8 Segundo o site do INEP – Institucional/historia, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com os objetivos de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional com base em parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

A Educação Infantil foi objeto de um censo especial no ano 2000⁹, que envolveu mais de 100 mil estabelecimentos de creches e pré-escolas em todo o país. O Censo da Educação Infantil ampliou o cadastro, sistematizando informações detalhadas sobre atendimento prestado, profissionais, formação e fontes de recursos. A partir daí, toda a rede de Educação Infantil foi incorporada aos censos escolares.

Os dados mais recentes sobre a Educação Infantil são os do Censo Escolar 2001. Demonstra o INEP que, no ano 2000, a pré-escola, destinada a crianças na faixa etária de quatro a seis anos, teve aumento de 8,9%. A matrícula passou de 4.421.332 para 4.815.431. O número de matrículas em creche, voltada para o atendimento de crianças com até três anos, registrou expansão de 19,2%, elevando-se de 916.864 para 1.092.681 nesse período.

Os documentos nacionais que discutiram questões relativas aos cuidados e à atenção destinada à primeira infância demonstram que este nível educacional vem conquistando cada vez mais espaço no cenário brasileiro. Assim como no Documento produzido pela UNESCO (2004), no caso brasileiro, evidencia-se, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001), a prioridade no atendimento de crianças de famílias de baixa renda na política de expansão da educação infantil.

O Plano (BRASIL, 2001) sugeriu a necessidade de se analisar, separadamente, as faixas etárias de zero a três e de quatro a seis, porque são dois grupos distintos, tratados de forma diferenciada, sendo que o primeiro esteve, predominantemente, aos cuidados da assistência social e com um braço mais assistencialista, ações destinadas a cuidados físicos, saúde e alimentação. Do mesmo modo, como demonstra a UNESCO (2004), os dados estatísticos referentes ao número de crianças de zero a três anos que frequentaram algum tipo de estabelecimento educacional são escassos; já no caso da faixa etária que vai dos quatro aos seis anos, os dados estatísticos, coletados pelo Sistema Nacional de Estatísticas Escolares, são mais consistentes.

9 Segundo o site do INEP, por meio do documento Sistema Educativo Nacional, no segundo semestre de 2000, foi realizado o primeiro Censo de Educação Infantil pelo MEC. Os resultados desse Censo revelam que praticamente todos os municípios, de todas as regiões do país, têm pelo menos uma creche ou pré-escola para o atendimento da população infantil. Observa-se também que, paulatinamente, os sistemas de ensino estão se reorganizando com vista a incorporar todo o atendimento de crianças de zero a seis anos, bem como em relação à definição da identidade desta etapa da educação básica.

Os ambientes destinados a crianças de zero a três anos, por serem em grande medida atendidos por programas não formais, não dispõem de profissionais qualificados, nem mobília, brinquedos e outros materiais adequados. O PNE 2001 forneceu dados acerca da infraestrutura dos locais destinados a oferecer educação às crianças de zero a seis anos: em 1998, cerca de 4.153 pré-escolas que atendiam a 69.714 crianças apresentavam problemas na estrutura física, falta de abastecimento de água e energia elétrica.

Segundo revela o Plano (BRASIL, 2001), de 1987 a 1998, houve aumento do número de diplomas universitários para aqueles que estudaram em cursos que formaram para o trabalho com educação infantil, o que indica progressiva melhoria na qualidade docente. No entanto, a formação acadêmica não significa habilidade para se educar crianças de zero a seis anos.

Demonstrou também que a pobreza que afeta grande parte das crianças brasileiras deve ser enfrentada com medidas que envolvam saúde, nutrição, educação, trabalho, emprego e renda e espaços sociais de convivência, cultura lazer. Essas ações integradas foram vistas como importante instrumento de desenvolvimento econômico e social.

No que diz respeito à legislação referente à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como a LDB (BRASIL, 1996) determinaram as responsabilidades às três esferas do governo para com esse nível educacional, além de atribuírem grande importância ao papel exercido pela família. Neste sentido, a União e os Estados atuaram, subsidiando apoio técnico e financeiro aos municípios, como determinava no artigo 30, inciso VI da Constituição Federal: "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de ensino fundamental"¹⁰. Quanto aos recursos humanos, o PNE (BRASIL, 2001) fez uma ressalva para a necessidade de criação de um quadro de profissionais com qualificação específica para atuar com crianças de zero a seis anos.

É importante salientar que a Lei não previa a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos de zero a seis anos em instituições educacionais e que o objetivo do Plano Nacional (BRASIL, 2001) era que, num período de dez anos, a Educação Infantil que abarcaria os segmentos de zero a seis anos fosse realidade no país. Previam:

10 Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

“ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”.

A legislação tanto da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto da LDB (BRASIL, 1996) é muito similar em suas disposições, sempre em concordância; deste modo, as metas e os objetivos almejados pelo Plano (BRASIL, 2001) estão em conformidade com o estabelecido por estas duas leis.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no terceiro capítulo, que trata sobre a Educação, a Cultura e o Desporto, na seção I, ao discorrer sobre a educação, o artigo 208-IV “determina que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos de idade”. Outro aspecto que merece ser levado em consideração foi o fato de ela atribuir prioridade ao financiamento dos recursos públicos às necessidades do ensino obrigatório, ou seja, a não obrigatoriedade atribuída ao ensino infantil o exclui da prioridade de financiamento do setor público, como determina o artigo 212, seção 3º: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação”.

O texto da LDB (Título III Do Direito de Educação do Dever de Educar, artigo 4-IV) determinou o atendimento gratuito de crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Aproximando-se ainda mais da Constituição, em seu Título IV Da Organização da Educação Nacional – artigo 11-V, responsabilizou os municípios pela Educação Infantil em creches e pré-escolas, e do mesmo modo priorizou o ensino fundamental. Ao se referir especificamente sobre a Educação Infantil (Cap. II - Da Educação Básica – Sessão II), primeira etapa da educação básica, estabeleceu como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social, sendo oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1996).

Mesmo diante da evidência legal dos benefícios da atenção escolar dedicada à primeira infância, no caso brasileiro, o que se questiona é um descaso do governo que, além de não prever a obrigatoriedade no ensino para crianças de zero a seis anos, não atende a este nível educacional com prioridade.

3 ACESSO, SERVIÇOS, ATENDIMENTO, CUIDADOS E EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA UNESCO PARA O BRASIL

A preocupação central das políticas para a educação e dos documentos mais recentes é a efetivação da Educação para Todos. Ao tratar da Educação Infantil, a principal preocupação é com relação às crianças que têm pouco ou nenhum acesso a essa educação. O documento *Os serviços para a criança de zero a seis anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas* (UNESCO, 2004) mostra que existiam no Brasil, no ano de 2000 – conforme seu Censo Demográfico – cerca de 23.141.413 crianças de zero a seis anos e que, no ano de 1999, existia um percentual de 42% das crianças em famílias com rendas inferiores a meio salário. Por consequência da situação familiar, muitas destas crianças não frequentavam a escola, sendo, portanto, o grupo mais vulnerável e com maior necessidade de atendimento. Para tentar suprir tal necessidade, os programas têm se voltado para o atendimento dessa população.

A existência de tal realidade se explica ao se verificar os programas que atendem à infância. Muitos deles não estão vinculados diretamente com a educação dessa faixa etária, e sim às necessidades básicas de sobrevivência. Exemplos disso se constituem quando se observam os Programas: Fome Zero, Bolsa Família, Sistema Único de Assistência Social – SUAS, Farmácia Popular, Saúde da Família¹¹. Na área da educação, encontram-se muitos programas destinados à formação docente, como o *Proinfantil*, *Programa Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil*, e destinados também às famílias, como o *Programa Primeira Infância Melhor – PIM*, entre outros.

Tais programas são destinados àquela parcela social que, em virtude de sua situação de exclusão, fica à margem da educação e da sociedade. A essas pessoas é concedido o “direito” de sua participação na sociedade pelo acesso aos programas. Para isto, existem critérios de elegibilidade em cada um deles. O acesso, por exemplo, ao Programa Bolsa Família deve caracterizar que cada integrante da família tenha uma renda mensal – em caso de famílias extremamente pobres – de até R\$ 60,00 e, para as famílias pobres, renda mensal entre R\$ 60,01 até R\$ 120,00. Da mesma

¹¹ Dos programas citados, podem ser encontradas mais informações nos sites citados na referência do texto.

forma, estabeleceram-se os demais programas, cada qual com seu critério de elegibilidade para beneficiar – dar acesso – aos que mais necessitam – aos mais vulneráveis. Assim acontece com as crianças e a educação da primeira infância, em suma, conceder acesso seria dar oportunidade de se fazer algo.

Ao definir acesso, preestabeleceu-se que será o acesso a algum programa, a algum benefício, a algum serviço. Neste contexto, serviço é o trabalho de alguém para alguma outra pessoa. Toma-se como exemplo os programas que tratam da assistência hospitalar à população. Segundo a UNESCO (2004, p. 15), tem-se o número de 1.857.000 crianças internadas pelo Sistema Único de Saúde – SUS e verifica-se a prestação deste serviço a uma determinada quantidade de pessoas e, assim, esta população teve acesso ao mesmo.

Ao se observar o serviço prestado – e nesse aspecto em específico no que tange à Educação Infantil e suas instituições –, deve-se considerar a qualidade deste. Acerca de tal especificidade, a UNESCO (2004) explicita uma série de itens que deveria ser base para a consolidação da educação da primeira infância. Concede grande ênfase na importância dos dados comprobatórios para que se possa verificar a eficácia dos serviços/atendimentos – prestados:

Entretanto o desenvolvimento de estratégias, instrumentos e sistemáticas de monitoramento da qualidade constituem um ponto crítico da política. São necessários dados mais detalhados de nível municipal sobre políticas de supervisão sobre o atendimento (UNESCO, 2004, p. 26).

Sobre o aspecto da qualidade, não se pode entendê-lo por ele mesmo, a qualidade é sempre a qualidade de algo, nesse caso, trata-se da qualidade da educação da primeira infância – do atendimento à primeira infância. Ao longo do Documento da UNESCO (2004), percebe-se que acesso a algum serviço significa alguma forma de atendimento que permita ser do alcance dos mais vulneráveis. Assim, o atendimento é delineado como serviço prestado a certo número de crianças, e, no que tange à educação, consiste no atendimento do “serviço” de educação e cuidado a que as crianças têm acesso nas creches e pré-escolas.

As definições até o momento delineadas são de clara percepção no Documento da UNESCO (2004), no entanto, não se considera que

sejam conclusões óbvias a respeito do que significa cada termo. Ao se caracterizar os sujeitos tidos como mais *vulneráveis*, por exemplo, observa-se que são aqueles que, em virtude da pobreza, encontram-se privados de renda e dos serviços públicos, que sofrem algum tipo de discriminação – conforme consta no programa de *Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social*. De igual modo, o termo equidade, comumente encontrado nos documentos das organizações multinacionais, é considerado distinto do termo igualdade. Diferentemente do que acontece com os termos cuidado e educação, principal ponto de preocupação desta pesquisa.

Afinal, as políticas destinadas à infância, de fato, promovem ações de cuidado ou de educação? Como é por intermédio dos documentos acerca da educação que se estabelecem sinalizações das prováveis políticas de educação, verificar o que um documento considera como cuidado e como educação possibilita vislumbrar os encaminhamentos que as propostas para a Educação Infantil percorrerão.

Ao retornar para o Documento de análise, UNESCO (2004, p. 39), os termos “cuidado” e “educação” aparecem apenas ao final do mesmo, da forma como segue: “Quanto à melhoria das ações de cuidado e educação da criança de zero a seis anos, há iniciativas planejadas e previstas legalmente e que precisam ser, com urgência, implementadas”. Logo após, o Documento apresenta quais iniciativas podem auxiliar o desenvolvimento da educação e do cuidado: a interação entre União, Estados e Municípios com vistas a sanar a insuficiência dos recursos financeiros. Políticas – que possam ser acompanhadas por todos os Estados e municípios – que permitam a composição de um padrão mínimo de qualidade de ensino e a estipulação de um valor mínimo anual por aluno que vise ao custo aluno/qualidade. E, ainda, o cumprimento das metas e objetivos da educação, no período de 2001-2011, propostas pelo Pano Nacional de Educação.

Nessas proposições, não há – no Documento de análise – uma definição do que venha a ser cuidado ou educação. Com base em outro documento da UNESCO/OECD (2002) – verificou-se que as considerações entre cuidado e educação devem ser observadas sempre em ligação. Abre-se outro ponto de verificação acerca do que consta como educação e cuidado para países periféricos e para países desenvolvidos, no entanto, cabe apenas a este trabalho

verificar que existe tal distinção e que ela é caracterizada conforme cada realidade distinta. No caso do Brasil, cuidado e educação não são considerados em concomitância.

Tal verificação é observada pelo demasiado número de projetos que são criados para atender à necessidade básica de sobrevivência em virtude da sua extensão territorial. Assim, ao se tratar de acesso, considera-se que a uma população a ser atendida – aquela mais vulnerável – são destinados serviços de cuidado e educação. Como, por exemplo, nas creches e nas pré-escolas, tais serviços são tidos como atendimento. Embora o Documento trate da educação da primeira infância, ao tratar do cuidado desta infância, não estabelece uma ligação direta com a educação.

Não se tratam de simples programas complementares à educação, mas de programas de cunho assistencial, pautados nas necessidades básicas, como a alimentação e a saúde. Nem no momento em que exprime a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação, o Documento faz referência aos programas de formação docente – da qual a própria UNESCO é financiadora. Esta apenas destaca como grande avanço a possibilidade da formação do professor em serviço e a apresenta como uma temeridade, embora a legislação permita, a falta de regulamentação desse tipo de formação (UNESCO, 2004, p. 32). Faz-se aqui a observação de que o referido Documento considera como problema o fato de o curso de pedagogia não se especializar na área de Educação Infantil. Mas, ao consultar a LDB, verifica-se, em seu artigo 62, que a formação docente para esse nível escolar deve ser feita preferencialmente em nível médio na modalidade normal.

Acerca ainda do cuidado e educação, Saviani (1999) entende que proposições como as apresentadas pela UNESCO não são mais que medidas compensatórias.

No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (frequentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau deve, pois, ser submetida à crítica. Com efeito, tal tendência acaba por

se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente. Exemplo eloqüente desse desvio é o caso da cidade de São Paulo, onde, após dez anos de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem da primeira série para a segunda série do primeiro grau, em lugar de diminuir, aumentaram em 6% (SAVIANI, 1999, p.44-45).

Na perspectiva de não se entender como equivalentes os termos: cuidado e educação, e tampouco considerar que as políticas de cuidado satisfaçam as necessidades educacionais do país, é que se verifica a necessidade de se consolidar tais proposições. Para tal fim, e tendo bem esclarecidas as intencionalidades da UNESCO em conceder apenas caminhos para ações que visem ao cuidado da primeira infância, faz-se fundamental a consolidação do que é entendido por educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, percebeu-se que, embora tenha sido mencionado diversas vezes o termo educação ao se reportar às creches e pré-escolas, não se observa a valorização do trabalho com a educação. Constata-se, por conseguinte, que os documentos provenientes da UNESCO chegam com a intencionalidade de se constituírem como políticas para a educação – como ocorreu com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, todavia as proposições neles embutidas não se constituem abordagens a serem trabalhadas na efetivação de tais políticas.

O acesso se justifica à medida que certa população – vulnerável – tenha direito a algum programa. Pode-se afirmar que o ato de prestar um serviço a um dado público alvo refere-se ao atendimento tratado em alguns dos documentos estudados. O atendimento a um serviço – a um programa – tanto pode se referir aos programas de cunho educativo quanto aos programas de caráter assistencial – aqueles vinculados à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. E como observado no último documento pesquisado, tais serviços estão voltados apenas ao cuidado, visto que os próprios programas referenciados somente garantem as condições mínimas de vida – como a saúde e a alimentação.

Cuidado – embora a UNESCO, em outros documentos, trate educação e cuidado de maneira vinculada – não responde pelo sentido de educação. Tais conceitos têm sido difundidos concomitantemente por esta organização internacional, entretanto, ao propor as medidas políticas, não faz referência ao que poderia se estabelecer como proposições educacionais, atendo-se às carências mínimas de manutenção da vida.

O que se procurou verificar neste texto foi em que medida a preocupação do educar para além do cuidar se efetiva. Segundo Rodrigues e Lara (2006), nos documentos dos organismos internacionais, a equidade sempre aparece. As críticas a essas orientações é que elas não promovem a equidade social de gênero e raça como prometem seus defensores, mas resultam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando processos de exclusão, já que se destinam à classe mais pobre, prevalecendo à desigualdade social.

A crítica que se faz não é devido aos programas informais, nem de baixo custo em si, mas pelo fato de que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, apesar de extensivas, resultando em atendimento de baixa qualidade. Essa “população vulnerável” necessita, sim, e têm o direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças sociais que vem sofrendo histórica e sistematicamente. Neste sentido, coube reconsiderar, neste debate, a questão da psicologização da vida social.

ABSTRACT

The essay we are going to present is the result of a research developed by the *Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe* – PGEALC – (that stands for Study and Research Group in Public Policy and Education Management in Latin America and the Caribbean), which has as its broader goal to analyze the UNESCO guidelines presented in the documents that rule the status of the early childhood education into the Latin-American and the Caribbean regions and its repercussion on the educational policies of Brazil. The matters that made this research possible are: Would the prospect of the early childhood education be an indication that for children in a vulnerable state any kind of education might do as well? And, would UNESCO propose a poorer education for the poor? In order to answer to these questions, we are going to work with a historical point of view to comprehend the given perspectives of our

studied object taking into account the capitalist society vision of totality. The documents researched which are linked to UNESCO are the following: *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* (Education and Early Childhood Care: great challenges); *Síntesis Regional de Indicadores de La Primera Infância* (Regional Synthesis of Early Childhood Indicators); and *Os serviços para a criança de zero a seis anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas* (The services for the children from zero to six years old in Brazil: some considerations about the kids' treatment in Daycares and Pre-schools and on the articulation of policies). The results of our research revealed the programs that aim to attend children from zero to six years old are not complete, as well as implemented as emergency solutions. They are, however, extensive, resulting in a low quality intervention. The "vulnerable population" attended by these kinds of social programs not only need, but they have the right to complete and stable programs as the means to correct the unfairnesses in which they suffer historically and systematically.

Keywords: Early Childhood Education; UNESCO; Education Policies in Brazil.

RESUMEN

El texto aquí presentado es el resultado de la investigación desarrollada por el Grupo de Estudios e Investigaciones en Políticas Públicas y Gestión de la Educación en Latinoamérica y Caribe – PGEALC que tiene como objetivo más amplio analizar las orientaciones de la UNESCO presentes en los documentos propuestos para la educación infantil en la región latinoamericana y caribeña y sus repercusiones en la política educacional en Brasil. Algunos problemas que convirtieron viables las investigaciones: Será que la perspectiva de educación infantil no sería una indicación de que, para los niños en estado de vulnerabilidad, cualquier educación podría servirles? Será que la UNESCO propone una educación pobre para los pobres? Para responder a estas cuestiones, se optó por trabajar con la perspectiva histórica para una visión de totalidad de la sociedad capitalista, comprender las perspectivas puestas para el objeto estudiado. Los documentos vinculados a la UNESCO estudiados fueron: *Educación y cuidado en la Primera infancia: grandes desafíos*, *Síntesis Regional de Indicadores de la infancia* y *Los servicios para el niño de cero a seis años en Brasil: algunas consideraciones sobre el atendimento en guarderías y preescolares y sobre la articulación de políticas*. Los resultados de la investigación apuntaron que los programas propuestos para la atención a los niños de cero a seis años son incompletos, implantados como soluciones de emergencia, pero extensivos, resultando en atendimento de baja calidad. La "población vulnerable" atendida por éstos necesita, sí, y tiene el derecho a programas completos y estables como medidas de corrección de las injusticias que han sufrido histórica y sistemáticamente.

Palabras clave: educación infantil; UNESCO; políticas de educación en Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF:, 1988.

NETTO, José Paulo. As condições histórico-sociais da emergência do serviço social. In: _____. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-51.

RODRIGUES; G. S.; LARA, A. M. B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e conseqüências nos países periféricos. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 33, p. 89-104, jan./abr. 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 229-238.

UNESCO. *Os serviços para a criança de zero a seis anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas*. Brasília, DF: UNESCO-Brasil, 2004, 44 p.

_____. *Educação para todos: Atingindo nossos compromissos coletivos*. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. 5p.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 1998. Disponível em: <unesdoc.UNESCO.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: dia? mar. 2009.

UNESCO/OCDE. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília, DF: UNESCO Brasil: OECD: Ministério da Saúde, 2002. 314p.

Recebido em: junho de 2011

Publicado em: dezembro de 2011

ALGUNS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Lorena Barolo Fernandes¹
Anita Schlesener²

RESUMO

Este artigo busca aprofundar uma reflexão sobre o indivíduo com deficiência e o entendimento do processo de inclusão que acompanhamos hoje. Aborda algumas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área de educação e pelos alunos com necessidades especiais e os desafios a serem enfrentados para a superação de alguns obstáculos no contexto da escola. Estuda ainda alguns aspectos da inclusão na perspectiva do neoliberalismo, com a elaboração de uma breve revisão sobre as concepções educacionais das décadas de 60, 70 e 80 no Brasil. Enfoca a política social e o entendimento do Estado e da reforma neoliberal, bem como a visão capitalista do conceito de inclusão. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica numa revisão de literatura de pesquisas e artigos com os temas focalizados a partir dos trabalhos desenvolvidos por estudiosos das áreas.

Palavras-chave: Educação; Educação Especial; Inclusão; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A nova abordagem da Inclusão Escolar, iniciada na década de 90 e traduzida em políticas públicas voltadas ao atendimento escolar, tornou-se objeto de nosso estudo a partir de problemas enfrentados no cotidiano de sala de aula. A efetivação prática desta temática vem gerando muitas controvérsias e discussões. Miranda (2003) atesta que existe o reconhecimento de que, trabalhar com classes heterogêneas traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças deficientes e também para as crianças não deficientes, porque elas vivenciam a troca e a cooperação por meio das interações humanas.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP; Professora no Departamento de Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná - FAP.lorenabarolo2@hotmail.com

2 Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP.

Contudo, para que isso ocorra é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, assim como uma política de investimento que garanta mudanças substanciais na estrutura de ensino, que gere ainda mudanças de comportamento. O mesmo autor escreve que a efetivação da prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, de decretos que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Somente a presença física do aluno deficiente, na classe não é garantia de inclusão. A escola deve estar preparada para trabalhar com os alunos, independente das diferenças ou características individuais deles.

Ressalte-se que os serviços educativos especiais devem fazer parte de uma estratégia global da educação e de novas políticas sociais e econômicas e devem requerer uma reforma considerável da escola comum, significando a admissão de todas as crianças nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) 2008 fundamenta-se em vários documentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa política buscou assegurar e orientar o processo de educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais a fim de criar as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo está em assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e orientar os sistemas de ensino para garantir:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (PNEE, Brasília, 2008, p.14)

A implementação e disponibilização de todos esses itens e o planejamento de ações que possam garantir o real cumprimento do que está na lei é um processo a ser construído por toda a sociedade. A sociedade deve ter ciência de que são considerados alunos com deficiência aqueles que:

Têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação entre outros. (*Ibidem*, p. 15)

Portanto, o principal objetivo é a garantia do acesso ao ensino e a participação de todas as crianças em todas as atividades educacionais oferecidas pela escola, que deve buscar impedir a segregação e o isolamento. Dessa maneira, a escola precisa viabilizar o efetivo espaço da inclusão escolar. A Linha de ação proposta pela declaração de Salamanca norteou os documentos oficiais de todo o mundo. Ela sustenta que toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, de acordo com sua capacidade, e os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, às circunstâncias e às aspirações de seus filhos. (CORDE, Brasília, 1994)

O princípio fundamental dessa já mencionada Linha de Ação é o de que as escolas devam acolher "todas as crianças", independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras mais. Tal declaração ressalta ainda que os estabelecimentos de ensino devam acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivam nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais

diferentes e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (CORDE, Brasília, 1994)

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já aprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Tais princípios partem de que as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se à necessidade de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Com efeito, as escolas devem estar centralizadas na criança para a construção de uma sociedade focada nos indivíduos e que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. Destacam que há a necessidade de mudança da perspectiva social uma vez que, durante muito tempo, os problemas dos indivíduos com deficiência foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que no potencial deles. (CORDE, Brasília, 1994)

Os documentos aqui citados apresentam em seu contexto as orientações neoliberais a serem efetivadas sob a forma de políticas públicas, enfatizando que os programas possuem um grande valor econômico. Para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições sociais, portanto, apresentam estratégias para a concretização de políticas compensatórias aos custos sociais causados pelo ajuste econômico ocorridos nas últimas décadas. O desenvolvimento humano é posto em foco, mas as políticas sociais de ajuste garantem somente o básico. A visão da criança deficiente como um ser que deve ser preparado para assumir as funções na estrutura capitalista, ressalta a utilidade econômica da educação e os benefícios econômicos para a criança e seu ambiente social.

Por outro lado, esses documentos sustentam a cidadania e uma sociedade com igualdade de condições e de oportunidades para que todos possam usufruir de todos os bens e dos serviços sociais. Tal concepção se insere no debate da necessidade de se reconstruir, repensar a escola brasileira com novos enfoques educacionais que possam associar diversidade e igualdade na integração do homem em seu meio social. Trata-se de um processo de mudança em que toda a sociedade deve participar em defesa da inclusão de todos os indivíduos.

DIFICULDADES DO ENSINO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA

As pesquisas e literaturas evidenciam que no cotidiano escolar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) inseridos nas salas regulares vivem situações precárias, porque, segundo Miranda (2003), muito pouco de especial é realizado em relação às características da diferença deles. Dessa maneira, a forma de inclusão está ainda sendo muito discutida, pois ela só será efetiva quando ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional. Para Scliar (2006),

a ideia de integração/inclusão acaba por ser traduzida em uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade "anormal". Somente isso, nada mais do que isso. (SCLIAR *apud* RODRIGUES, 2006, p.27)

A argumentação acima ilustra a realidade de algumas escolas. Com efeito, quando se participa de projetos como Escola e Universidade percebe-se a existência de professores que em geral lecionam em três turnos com salários baixos, que necessitam de aptidão para receber os alunos especiais. Esses docentes realmente precisam de capacitação para enfrentar tal desafio. Isso significa que o atendimento às diferenças passa a ser um problema de todos os envolvidos com a comunidade educacional e não somente do professor. Esse trabalho requer o compromisso da comunidade escolar e da instituição familiar a fim de se evitar um tratamento que mantenha o aluno com necessidades especiais isolado dentro das escolas. Algumas pesquisas de orientação sistêmica indicam que uma orientação inclusiva:

Significa a adoção de um olhar sistêmico sobre a questão das crianças que estão em risco de serem excluídas do processo educacional e, através deste, auxiliar a escola em encontrar melhores condições, incentivando-a a repensar os métodos pedagógicos e sua organização interna, para atender à diversidade em sala de aula. (SANTOS, 2003, p.16)

Outras investigações que seguem a orientação de uma pesquisa-ação, como a realizada no Rio de Janeiro nos anos de 1998 a 2002 em instituições escolares, levaram Santos (2003) a esclarecer:

Pode-se identificar um discurso a favor da inclusão, mas diferenças na prática, em muitos aspectos. De uma maneira geral, poder-se ter clareza a respeito das práticas que contemplavam princípios de inclusão e das que não. Mais ainda, podem-se perceber os entraves relativos ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva bem como de políticas e práticas nos níveis institucional e sistêmico. (*Ibidem*, p.18)

Essas leituras contribuem para explicitar o problema. A política de inclusão precisa levar em consideração as práticas e os limites econômicos e culturais que dificultam a sua aplicação efetiva. Por meio da pesquisa citada, Santos (2003) salienta alguns pontos necessários ao se trabalhar com a inclusão:

(...) maturidade do profissional em busca de um trabalho efetivo, de uma vivência para a construção do conhecimento; capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração de estar limitado quanto às possibilidades; conhecer o aluno e de como aprende para ensiná-lo; saber quais aprendizagens estão construídas neste sujeito; estar disposto a vincular-se ao sujeito; ter possibilidade para o vínculo afetivo. (*Ib.*, p. 21)

Assim, percebe-se que, no contexto da educação brasileira, esses pontos requerem muito trabalho e empenho diante de tanta precariedade existente em nossas escolas. E esse é um ponto levantado; do outro lado, há também a opinião do próprio aluno especial inserido nesse sistema que indica que não gostaria de voltar para a classe regular; ele revela ter dificuldades para acompanhar os conteúdos do ensino regular. Isso pode ser constatado em um estudo realizado num exame classificatório que acompanhou egressos das modalidades de Educação Especial para a sala regular. A pesquisa coletou desenhos e textos de alguns desses alunos realizados em

Maringá. Tal estudo confirma a importância do acesso desses alunos ao ensino regular, mas evidencia também o quanto a estrutura organizativa escolar atual desfavorece a diversidade, pois "as representações dos alunos investigados indicam que nenhum dos inseridos gostaria de voltar para a classe especial, mas as dificuldades para apreender os conteúdos e a diferença de idade em relação aos colegas, às vezes, é tão grande a ponto de levar a desejar um atendimento diferenciado. (MORI, 2003, p.174).

Segundo a autora, a defasagem em relação aos conteúdos e a própria estrutura e dinâmica escolar, pouco ou nada mudou, para a inserção desses alunos. O número de alunos por sala onde foram inseridos os vindos de classes ou escolas especiais, conta com o mesmo número de alunos das demais salas de aula, e a estrutura curricular, assim como a organização escolar, é semelhante. Mori afirma: "Sem mexer nas bases didáticas e organizativas, adotou-se o discurso da diversidade. O desafio posto é a educação NA e PARA a diversidade. É incluir a todos e possibilitar que aprendam". (MORI, 2003, p. 188)

Observa-se que na prática há muito que ser alterado. As políticas e condições para as mudanças devem ser estruturadas, adaptadas e repensadas todos os dias, até que se possa conseguir o ideal dessa práxis. Assim, para o atendimento das diversidades na prática educacional inclusiva é necessário o entendimento mais abrangente do que vem a ser a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta passa a constituir a proposta pedagógica da escola que vai atuar de forma articulada com o ensino comum. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entende-se a Educação Especial como uma forma de ensino "que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular". (PNEE, Brasília, 2008, p. 16).

Nesse sentido, a escola deve organizar-se de forma a permitir aos alunos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. As necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Por essa razão, o sistema escolar deve se adequar às necessidades dos alunos com, por exemplo, ajustes necessários

para a realização das práticas escolares e para a atenção pedagógica adequada e atuar de forma articulada com o ensino comum.

Algumas conclusões sobre a Educação Inclusiva foram apontadas em um estudo realizado, em 2003, e solicitado pelo Banco Mundial. A análise centra-se no contexto de Oficina de Educação Inclusiva realizada em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro, em que os pesquisadores Glat e Ferreira (2006), responsáveis por elaborar o relatório, analisaram o panorama da educação inclusiva no Brasil:

(1) quanto às condições legais, um aparato satisfatório na esfera da União e ampla variabilidade nas esferas regionais – estados e municípios; (2) quanto às políticas públicas, registram-se projetos sociais sobre o tema, mas não se percebe maior articulação ou coerência entre as experiências de inclusão escolar e demais aspectos da administração pública; (3) quanto às práticas escolares inclusivas, a maioria das experiências indica que a inclusão é iniciativa e competência da área de educação especial, mantendo a idéia de sistema paralelos; (4) quanto às condições de materialização, destaca-se como desafio a formação dos professores e gestores para o processo de inclusão, bem como as demais carências que marcam a escola pública básica no país. (GLAT; FERREIRA *apud* RODRIGUES 2006, p.105)

Cabe ressaltar a complexidade dos aspectos que envolvem o tema na sociedade. Na realidade, eles incluem relações de trabalho e de políticas que necessitam ser alteradas com vistas a uma nova prática cultural. Nesta primeira década do século XXI, faz-se necessário uma ampla mobilização da sociedade em prol da garantia dos direitos humanos dos indivíduos com deficiência. Acrescente-se aqui a importância da participação de pesquisadores, de professores e de alunos no processo de transformação do sistema educacional. Importa considerar que somente através da educação será possível alcançar uma nova prática cultural na nossa sociedade. Com efeito, a educação é que será capaz de atender de forma efetiva os direitos de todos os cidadãos, para uma melhoria das condições de vida em uma sociedade realmente democrática.

Portanto, as políticas públicas para os indivíduos com deficiência devem ser discutidas e encaminhadas com seriedade. Devem ainda envolver a participação de todos os setores dessa área para que realmente possam atender de maneira eficiente e comprometida às necessidades reais do processo inclusivo.

ALGUNS ASPECTOS DA INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Atualmente, a inclusão social é uma questão fundamental e diz respeito a toda a sociedade e não somente a uma minoria. Na realidade, a inclusão social reflete a forma de desenvolvimento de uma sociedade e, no modo de produção capitalista, a inclusão se coloca como medida de solução de problemas de exclusão gerados pela própria estrutura societária. No Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) elaborado no Brasil, lê-se o seguinte:

Instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.7)

Nesse contexto, a escola é entendida como um dos espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribui com a construção de uma sociedade mais justa. Para reforçar esse entendimento, recorreremos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE) elaborada pelo MEC no ano de 2008 que salienta:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença

como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEE, Brasília, 2008, p.5)

Trata-se, portanto, segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão e as Diretrizes Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva de uma mudança estrutural e cultural da escola. Tais documentos enfatizam a necessidade de confrontar práticas discriminatórias para uma superação da exclusão que atinja variadas categorias: classe social, etnia, gênero, religião. O respeito à diversidade e às diferenças deve ser fator primordial e requer o seu estabelecimento na sociedade. Com efeito, nos dias atuais no âmbito educacional não se fala mais em crianças deficientes, incapacitadas; fala-se em indivíduos com necessidades educacionais específicas ou especiais. Segundo González (2007), o foco de atenção está voltado para atender as dificuldades de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas deles. Quanto à educação especial, o mesmo autor escreve:

já não é vista como a educação de um tipo de aluno, mas entendida como o conjunto de recursos pessoais e materiais colocados à disposição do sistema educacional para que este possa responder adequadamente às necessidades que alguns alunos possam apresentar. (GONZÁLEZ, 2007, p.17)

Ele ainda define que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é o “atendimento educacional dado às crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do processo ensino-aprendizagem” (Ibidem, p. 19), ou seja, amplia-se o âmbito do problema e se atribui a solução para a escola.

Dessa forma, a abrangência de dificuldades encontradas por detrás da expressão “necessidades educacionais específicas” ou “deficiências de aprendizagem” evita enfrentar problemas específicos e definir claramente os compromissos a serem assumidos em cada situação específica. O objetivo proposto é a inclusão de todos no

processo educacional e perseguir um desenvolvimento centrado nas possibilidades e capacidades desses alunos, respeitando-se as diferenças individuais, o que, na prática, não acontece.

Na perspectiva do capitalismo, para se entender melhor o significado de como está sendo construído o atual processo de inclusão, pode-se recorrer a Saviani (2004). Interessa destacar especificamente as décadas de 60, 70 e 80 para a compreensão de algumas etapas da educação nacional e conseqüentemente do processo de inclusão educacional. Na década de 1960, a teoria do capital humano preponderou numa prova direta do “valor econômico da educação” que passou a ser um “bem de produção”. (SAVIANI, 2004, p.48) Já na década de 1970, surgiu a crítica a essa concepção: “a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava tornar a educação funcional ao sistema capitalista”. Em outras palavras, “submetida aos interesses da classe dominante”. (*Ibidem*) E na década de 80, para este autor, (p.50) a “concepção produtivista de educação, recobra um novo vigor no contexto do neoliberalismo, acionada como instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado, numa economia globalizada centrada na sociedade do conhecimento”. (2004, p.50)

A história da educação brasileira é marcada pela luta de educadores para garantirem um desenvolvimento democrático e pleno na educação, o único meio para garantir a plenitude do cidadão, para atuar na sociedade a qual ele está inserido. Efetivamente, o ensino de qualidade para a formação humana de todos os indivíduos é uma educação que não só atenda as demandas do mercado. É uma educação que dê conta de uma formação profissional que, integrada à formação geral, saliente os aspectos humanísticos, científico-tecnológicos e garanta um acesso de todos. Dessa maneira, será possível que todos alcancem a “desmarginalização” social. Saviani (*Ib.*) ainda pontua o entendimento que deve ficar claro para toda a sociedade civil e para nós, educadores, sobre a política educacional em implementação no Brasil:

Caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não

governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. (SAVIANI, 2004, p.53)

Para fazer frente a tantos desafios impostos pela sociedade atual, é necessário perceber os mecanismos em jogo em relação à hegemonia das políticas educacionais. A defesa da responsabilidade social insere-se no contexto da política neoliberal de transferência ou desoneração do Estado. Ela incentiva práticas paliativas ou políticas compensatórias para amenizar os impactos da desigualdade social.

Para Kassir (1999, p.40), "no contexto da sociedade "moderna", 'ágil' e "eficiente" e do discurso do recuo do Estado, exalta-se a formação de associações privadas". Nessas circunstâncias, observa-se o avanço de ações assistenciais, filantrópicas, comunitárias que gradativamente auxiliam o afastamento do Estado em relação às obrigações sociais. Dentro deste contexto das políticas sociais e educacionais, também salientamos Gentili:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (1997, p.244)

Nessa nova lógica, é possível observar a tendência para a privatização, pois, na cultura brasileira deste século, o privado é de um e o público é de ninguém e pode ser descurado. O direito à educação, à formação de qualidade não é uma prática universalizada, principalmente porque a desigualdade social gerada e aprofundada no contexto neoliberal não é considerada. A educação se torna capital humano para a capacidade de trabalho, especialmente na educação geral.

Portanto, as políticas públicas de inclusão educacional indicam estar inseridas, na atual conjuntura, num plano de cortes de gastos

com a Educação Especial. Nesse sentido, recorreremos novamente a Saviani. Para tanto, apontam-se alguns fatores que podem favorecer este raciocínio, em relação ao Estado e a Educação. “Enquanto se acentuava a importância e se alargava o espectro das políticas públicas, estas agora são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a esfera da iniciativa privada ou das instituições filantrópicas e de benemerência”. (SAVIANI, 1992, p. 25)

As relações estabelecidas entre a concepção de Estado e políticas sociais dentre outras a educação, a saúde, a previdência e a habitação que se implementam em uma sociedade em um determinado período histórico, devem ser referenciadas no Estado, no interior no qual estão inseridos. Especialmente na realidade brasileira, a política neoliberal, inserida principalmente a partir da década de 90, estabeleceu novas políticas que determinaram os caminhos da educação inclusiva neste país. “Os conceitos gerais dessa prática econômica e política, que reduz a participação do setor público na economia, defende a ampliação do mercado e o libera da direção do Estado.” (SCHLESENER, 2010, p.70).

O Estado moderno se constitui como a instituição básica de controle social e manutenção da estrutura econômica. Nesse contexto, Höfling (2002) escreve que as políticas públicas são entendidas como “O Estado” implantando um projeto de governo para setores específicos da sociedade e as políticas públicas de responsabilidade do Estado. Já as políticas sociais se referem às ações determinantes do padrão de proteção social desenvolvido pelo Estado cujo objetivo será a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Assim, pode-se entender que atualmente a política social composta também pelas políticas educacionais é considerada parte da reforma do Estado e a estratégia seria a de reformar o Estado e diminuir a sua atuação para superar a crise. Fica claro então que o mercado é que deverá superar as falhas do Estado.

Trata-se de um discurso que reforça a ideia de que a força do mercado, liberada de um controle governamental ou social, levaria todos à prosperidade, ao bem-estar social e à paz. No entanto, para alguns autores na esteira de Peroni (2008, p.2) que acentua: “a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. Nas estratégias de superação da crise insere-se o Neoliberalismo, a

Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via que estão redefinindo o papel do Estado”.

Dentro dessa visão, ressalta-se que a crise econômica atual é uma demonstração de que a política neoliberal não foi capaz de promover a recuperação e o desenvolvimento do capitalismo e, ao contrário, gerou novos e graves problemas a partir da acentuação da desigualdade social resultante do acelerado processo de concentração de rendas e espoliação do trabalho, como se pode observar:

Aboliu o controle sobre os fluxos financeiros e gerou as condições para a especulação descontrolada, com danos graves ao processo produtivo; aumentou o aparato estatal, embora tenha diminuído a atividade social do Estado, transferida para o setor privado e acentuou as desigualdades sociais e a concentração de riquezas. Os desdobramentos sociais dessa política coincidem com uma realidade de desemprego e miséria de proporções avassaladoras entre os trabalhadores do mundo inteiro, agravada pela flexibilidade do trabalho e pela perversidade do sistema de contratação por tempo determinado. (SCHLESENER, 2010, p. 77)

Esses desdobramentos sociais traduzidos em desemprego e miséria enfatizam as contradições sociais que segundo a autora acima citada são acrescidas de crise das relações políticas acompanhadas de um esmaecimento dos valores morais. Nessa perspectiva, os elos sociais se dissolvem abrindo espaço para a crise de civilização, cabendo ressaltar a crise do mercado imobiliário nos Estados Unidos, no ano de 2009.

Laurell levanta diversas questões sobre o neoliberalismo quando esse é entendido como um projeto global de organização da sociedade com uma política articulada. Para tanto, ela destaca alguns fatores:

No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes “naturais” são a família, a comunidade e os serviços privados” e continua afirmando que, “rechaça-se o conceito dos direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal.

Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais. (LAURELL, 2002, p.163)

Nesse sentido, as estratégias adotadas pelos governos neoliberais para a redução da ação estatal no que diz respeito ao bem-estar social são, segundo a mesma autora, "a privatização do financiamento e da produção dos serviços; cortes dos gastos sociais, eliminando-se programas e reduzindo-se benefícios; canalização dos gastos para os grupos carentes; e a descentralização em nível local." (LAURELL, 2002, p.163). Portanto, torna-se necessário entender a origem de todos esses processos de transformação que estão ocorrendo na área social. "A primeira dúvida a resolver é se o neoliberalismo é um projeto global de organização da sociedade e, portanto, de redefinição da relação entre classes sociais, ou só uma política econômica com efeitos secundários e transitórios no campo social." (*Ibidem*, p. 152). Entretanto, ainda na leitura de Laurell (2002), acentuamos que:

O avanço do capitalismo também fomenta as lutas pela garantia da satisfação das necessidades sociais: a alimentação, a habitação, a saúde e a educação. Dessa forma, a "questão social" transforma-se em fato político. (...) A tradução concreta das colocações feitas a esse respeito são as políticas sociais, ou seja, o conjunto de medidas e instituições que têm por objeto o bem-estar e os serviços sociais. (LAURELL, 2002, p.153)

Então, as políticas sociais, entendidas como fato político de gerar bem-estar e serviços sociais, deveriam apresentar ações para atender a sociedade como um todo. Elas visam ao equilíbrio social e não a somente políticas compensatórias, voltadas para aqueles que estão à margem de todo este processo capitalista. Outras leituras procuram mostrar que a concepção do Estado moderno prevalente no século XXI, é o de que ele: "deverá ser um Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor." (PEREIRA, 2004, p.260). Este autor aponta que no capitalismo contemporâneo as formas de propriedades são três: a propriedade privada, voltada para a realização de lucro (empresa) ou de consumo privado (famílias); a propriedade estatal; e a propriedade pública não-estatal. (*Ibidem*, p.261)

A propriedade considerada pública é aquela que pertence a todos, enquanto a estatal é a instituição que detém o poder de legislar e tributar. Ela integra o aparelho do Estado, é regida também pelo direito administrativo. Quanto à propriedade privada, ela se refere àquele que se volta para o lucro ou ao consumo. Para citar um exemplo do primeiro caso, temos a educação que, de acordo com a Constituição, deverá ser um direito garantido para todos. Sendo ela, uma propriedade pública, é dever do Estado assegurar o acesso a todas as famílias. Mas, para os neoliberais, as ações do Estado entendidas como as políticas públicas sociais que tentam regular o grande desequilíbrio decorrente do desenvolvimento da acumulação capitalista, são, segundo Höfling (2001), um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento. São ainda responsáveis, em grande medida, pela crise por que atravessa a sociedade.

O plano de reforma do Estado tem por objetivo racionalizar recursos. Ele irá diminuir a sua participação no que se refere às políticas sociais, o mínimo para esta área. A intervenção do Estado seria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais e assim, "os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada". (*Ibidem*, p.4)

O direito à educação deveria ser para todos, como regem os documentos resultantes de conferências internacionais e a Constituição de 1988, no que diz respeito aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Toda sociedade deveria ter acesso à educação gratuita e de qualidade. Afinal, os impostos que se paga deveriam garantir esse direito. Então, cabe aqui recorrer a um conceito ampliado de educação, fundado na noção de política:

Na sociedade capitalista, a educação apresenta-se como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; educar é formar para a vida em sociedade, é realizar uma ideia de civilização, trabalho que cabe ao Estado como um todo e se concentra na sociedade civil, da qual a escola é uma das instituições que atuam no sentido de gerar e consolidar uma determinada forma de convivência

social e de relações individuais. (SCHLESENER *apud* FERREIRA, 2007, p.103)

Ora, a educação insere-se dentro de relações econômicas, políticas e culturais e visa a proporcionar o conhecimento necessário à adaptação do indivíduo em seu meio. Nesse contexto, ampliam-se as reflexões sobre a inclusão dos indivíduos com deficiência e levantam-se aspectos que dificultam a concretização dessa política. Para facilitar a compreensão, em relação ao modelo econômico e suas implicações sobre as políticas educacionais e sociais Para Moreira (2009, p.32-33) "a visão capitalista apropriou-se do conceito de inclusão, como uma forma de reduzir gastos com a educação especial. Lançou campanha amplamente divulgada na mídia, sendo a principal 'Toda Criança na Escola' quando reforçaram "comercialização do conceito de inclusão".

A autora esclarece que a forma como a inclusão está sendo ofertada, "oculta o verdadeiro sucateamento do ensino destinado à população atendida pela educação especial e à redução de investimentos na área." (Ibidem) Esta questão levantada por Moreira, torna-se complexa, pois, se de um lado não se justifica a exclusão de alunos com necessidades especiais; por outro, a inclusão proposta pelas novas diretrizes esbarra em vários e sérios fatores, mais especificamente com professores despreparados nas suas graduações para esse atendimento. Com frequência, o currículo atual nas universidades brasileiras conta com uma e muitas vezes com nenhuma disciplina cujo conteúdo oferte o suporte adequado para uma formação mais completa.

É, portanto, oportuno salientar que a maioria dos professores do ensino superior não possui uma formação específica nesta área, mesmo que esteja nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica a exigência dessa formação, conforme o que se lê no documento oficial: "as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais". (PNEE, Brasília, 2008, p.9).

Os professores da Educação Básica e fundamental não apresentam um embasamento teórico e prático na área da educação

especial e é comum encontrar-se esses professores impulsionados a enfrentar situações complexas com os alunos compreendidos como “normais” nas salas de aula. A questão é que esses profissionais devem também atender os alunos com necessidades especiais com a mesma eficiência. Isso se torna um trabalho complexo para eles, já que os professores que trabalham ou trabalharam com esses alunos especiais conhecem muito bem o empenho e a concentração necessários para que as potencialidades dos alunos possam ser desenvolvidas. A crise estrutural das sociedades recaí sobre a educação e a política. O desejo de mudança para um mundo mais justo poderá ser conquistado pela articulação com a participação comprometida da sociedade civil.

As sucessivas crises econômicas que acompanham diariamente todas as guerras e conflitos, o aumento da concentração de renda de uma parcela da população mundial e a grande desigualdade social que se amplia assustadoramente, contribuem para o processo de extrema pobreza de muitos grupos sociais. Essa realidade social culminou no desmoronamento da crença da ideologia neoliberal e amplia a convicção da importância do investimento em propostas políticas comprometidas com uma transformação social, com novas perspectivas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que, em pleno século XXI, na orientação da “Educação para Todos” o ensino e também os professores devem centrar-se na diversidade existente nas salas de aula. Dessa maneira, pode-se realizar uma ação democrática que atenda as reais necessidades dos alunos. E para tanto, necessita-se do apoio de políticas públicas realmente comprometidas com mudanças sociais. Precisa-se do apoio do aparelho do Estado e de pessoas e ações que façam a diferença no processo, com vistas a superar todas as contradições de um sistema econômico dirigido por e para uma classe dominante, com interesses próprios sempre voltados para o poder e para o mercado. A minoria, a classe à margem desse poder é, na grande maioria das vezes, desprezada.

O processo de inclusão e o discurso da diversidade no contexto das políticas neoliberais inserem-se no conjunto de reformas do Estado que penalizaram as políticas educacionais, inicialmente

caracterizadas pela descentralização das responsabilidades dele na manutenção das escolas especiais transferidas para a iniciativa privada ou instituições filantrópicas. Tais estabelecimentos assumiram as responsabilidades com incentivo do Estado; depois, retomou-se o conceito de inclusão, voltado para o retorno dessas crianças ao convívio da escola regular, como forma para reduzir gastos com a Educação Especial. O que se apresenta é o enfrentamento desse desafio para a inclusão de todos e acima de tudo possibilitar a aprendizagem também de todos. Esse tema precisa ser amplamente discutido entre educadores, tanto na formação de alunos quanto na de professores, a fim de que os impactos dessa inserção não se caracterizem em nova forma de exclusão, agora no interior da escola regular. Daí também a importância da consciência política e de se compreender a função do Estado e das leis. Nesse contexto inclusivo, deve-se oferecer preparação teórica complementar aos professores e ainda se propor uma alteração nos currículos das instituições de ensino superior, a fim de se sejam implantadas disciplinas que contemplem a Educação Especial. Somente, assim, será possível ampliar a formação de nossos profissionais, não só nas áreas de licenciaturas. E que os educadores requeiram o efetivo acompanhamento permanente das propostas políticas e pedagógicas por parte do Estado, especialmente aquelas iniciativas que tratem da Educação Especial.

SOME CHALLENGES OF INCLUSION IN THE CONTEXT OF SCHOOL

ABSTRACT

This article seeks to deepen reflection on the individual with disabilities and understanding the process of inclusion that we follow today. Discusses difficulties faced by education professionals and students with special needs and challenges to be faced to overcome some obstacles in the school. Studying some aspects of inclusion in the perspective of neo-liberalism, with the preparation of a brief review of educational concepts of the 60, 70 and 80 in Brazil. It focuses on social policy and understanding of the state and the neoliberal reform, and the capitalist vision of the concept of inclusion. The methodology used was a literature review of

research literature and articles focused on the themes from the work by scholars of the areas.

Keywords: Education; Special Education; Inclusion; Neoliberalism.

RESUMEN

Este artículo busca profundizar la reflexión sobre la persona con discapacidad y de la comprensión del proceso de inclusión que se sigue hoy en día. Analiza las dificultades que enfrentan los profesionales de la educación y los estudiantes con necesidades especiales y los desafíos a enfrentar para superar algunos obstáculos en la escuela. El estudio de algunos aspectos de su inclusión en la perspectiva del neoliberalismo, con la preparación de un breve repaso de los conceptos educativos de los 60, 70 y 80 en Brasil. Se centra en la política social y la comprensión del Estado y la reforma neoliberal, y la visión capitalista del concepto de inclusión. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica de la literatura de investigación y artículos centrados en los temas de la obra de los estudiosos de las áreas.

Palabras clave: Educación; Educación Especial; La inclusión; El neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientação sobre artes / respondendo com Arte às necessidades especiais*. Brasília, dez., 2002. (Documento do Ministério da Educação)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, v. 2, 2002. (Projeto Escola Viva)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Alguns desafios da... - Lorena Barolo Fernandes e Anita Schlesener

FERREIRA, Naura S. C. *A pesquisa na pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios / produção e apropriação do conhecimento*. Curitiba: UTP, 2007.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONZÁLEZ, Eugenio. *Necessidades educacionais específicas*. Poro Alegre: Artmed, 2007.

HÖLFING, Eloisa de Matos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Caderno CEDES. v. 21, n. 55, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio dos sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAURELL, Asa Cristina. *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, G.N. *Estado e educação*. Campinas: Papirus; Cedes; Ande: Anped, 1992.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertolodo. *História, deficiência e educação especial*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_15.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2009.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. Políticas educacionais e inclusão num contexto político-econômico neoliberal. In: DALL'ACQUA, Maria Julia; ZANIOLO, Leandro Osni. *Educação Inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2009.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (org.). *Inclusão*. Londrina: EDUEL, 2003. XVIII. 359p. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER-PEREIRA e SPINK. (orgs.) (1998). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Revista do Serviço Público, 47 (1) janeiro, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado*. Porto Alegre: Anped Sul, 2008.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

Alguns desafios da... - Lorena Barolo Fernandes e Anita Schlesener

SANTOS, Mônica Pereira. A prática da educação para a inclusão. *In: Inclusão. MARQUEZINE et al. (orgs.). Londrina: EDUEL, 2003. XVIII. 359p. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial)*

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou Pós-liberalismo? Educação pública, crise do estado e democracia na América Latina. *In: VELLOSO, J.; MELLO, G.N. Estado e Educação. Campinas: Papyrus; Cedes; Ande: Anped, 1992.*

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do séc. XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.*

SCHLESENER, Anita Helena. *Crise e revolução: observações a partir dos escritos de Antonio Gramsci. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, p.1, n.2, p.69-78, jan. 2010.*

Recebido em: agosto de 2011

Publicado em: dezembro de 2011