

EQUIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR COMO TERMOS RECORRENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Cristiane da Silva Santos¹

Resumo: O presente texto tem como objetivo compreender como se configuram os termos equidade e inclusão/exclusão escolar recorrentes nas políticas públicas que orientam as reformas educacionais, com vistas a implantar a educação inclusiva em seus sistemas de ensino cujo eixo articulador se situa na visão economicista e neoliberal imposta pelos organismos internacionais. Por meio das análises empreendidas, verificamos que os termos/conceitos de equidade e inclusão/exclusão escolar presentes nos discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, em que pesem todas as contradições e a necessidade de superar a lógica do sistema que gera os excluídos, o ideário inclusivista representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas nos campos social e educacional, porque princípios e valores que têm norteado tanto a sociedade como a escola regular terão que ser necessariamente, revistos e superados. Por isso, precisamos de uma educação que nos capacite a refletir e levantar as contradições entre o que se diz e o que realmente se quer no projeto educativo brasileiro, pois os jargões utilizados não precisam ser definidos a quem estão servindo na política pública.

Palavras-chave: Políticas Públicas. (Ex)Inclusão Escolar. Equidade.

EQUIDAD Y INCLUSIÓN ESCOLAR COMO TÉRMINOS RECURRENTES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo se configuran los términos equidad y inclusión / exclusión escolar recurrentes en las políticas públicas que orientan las reformas educativas, con el fin de poner en práctica la educación inclusiva en sus sistemas escolares cuyo punto central radica en la visión economicista y neoliberal impuesta por los organismos internacionales. A través de los análisis realizados, verificamos que los términos / conceptos de equidad y de inclusión / exclusión escolar presentes en los discursos de la educación para todos y de la escuela inclusiva ocurren en un contexto de exclusión social ampliada, lo que aumenta los desafíos para garantizar los derechos de las personas con discapacidades. En este contexto, a pesar de todas las contradicciones y la necesidad de superar la lógica del sistema que genera los excluidos, lo ideario inclusivista representa un avance en las relaciones ya establecidas en el ámbito social y educativo, ya que los principios y valores que han orientado tanto a la sociedad cuanto a la escuela regular habrán de ser necesariamente revisados y superados. Por lo tanto, necesitamos de una educación que nos permita reflexionar y indagar las contradicciones entre lo que se dice y lo que realmente se quiere en el proyecto educativo de Brasil, ya que la jerga utilizada no necesita ser definida a quién esta sirviendo en la política pública.

¹ Professora Dra. do Curso de Educação Física do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás – CAC/UFG.
E-mail: crisfrutal@hotmail.com

Palabras clave: Política Pública. (Ex) Inclusión Escolar. Equidad.

EQUITY AND SCHOOL INCLUSION AS RECURRING TERMS IN EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: This paper aims at understanding the terms equity and school inclusion/exclusion that have been recurring in the public policies that guide educational reforms which, on their turn, aim to implement inclusive education in their school systems whose central theme lies on the economic and neoliberal view imposed by international bodies. Through the current analysis, we have found that the terms/concepts of equity and school inclusion/exclusion present both in education speeches for all and inclusive school occur in a larger context of social exclusion, which increases the challenges to ensure the rights of persons with disabilities. In this context, in spite of all the contradictions and the need to overcome the logic of the system that generates the excluded, the inclusivist ideology represents a breakthrough in relations to date established in the social and educational fields, because the principles and values that have guided both society regular school will necessarily be revised and overcome. Thus, we need an education that will enable us to reflect and raise the contradictions between what is said and what we really want for the educational project in Brazil, as the jargon used need not be defined and nor serve the ones in public policies.

Keywords: Public Policies. School inclusion/exclusion. Fairness.

Considerações Iniciais

Este texto tem como objetivo compreender como se configuram os termos equidade e inclusão/exclusão escolar recorrentes nas políticas públicas que orientam as reformas educacionais, com vistas a implantar a educação inclusiva em seus sistemas de ensino cujo eixo articulador se situa na visão economicista e neoliberal imposta pelos organismos internacionais (SANTOS, 2004).

O suposto básico é que essas políticas privilegiam os imperativos econômicos ao propor mudanças na educação por meio de discursos que a vincule à promoção da equidade, superação das desigualdades e melhoramento social. Intensificados pela massificação cultural, nas reformas educacionais, esses termos são transformados em jargão pedagógico e utilizados como modismos, rupturas com o propósito de solucionar todos os problemas educacionais, mascarando a lógica de mercado que sustenta a organização do sistema de ensino brasileiro e a desigualdade social da coletividade do País.

Esses termos, nas políticas públicas, não precisam ser definidos a quem está servindo. Eles são utilizados de forma consensual, acomodam-se sem conflitos e são utilizados tanto por propostas de “esquerda” quanto de “direita”. Buscamos, nesse sentido, os elementos teóricos capazes de permitir a compreensão clara das estratégias desenvolvidas pela teoria neoliberal visando à análise desses termos, uma vez que a lógica que orienta as políticas de inclusão das pessoas com deficiência está mais próxima do elitismo, da exclusão social, que da democracia.

1 Neoliberalismo e políticas sociais

Durante as últimas décadas do século 20 e início do 21, as economias capitalistas desenvolvidas e em desenvolvimento vêm sofrendo profundas transformações que estão associadas ao processo de reestruturação das formas de organização do capital. Com a crise estrutural do capitalismo, “iniciada nos anos de 1970, nos países centrais, estendida a toda a periferia do sistema, nas décadas de 1980, 1990 e aprofundada a partir de 2008, a vertente ortodoxa neoliberal passou a dominar o pensamento econômico”² (CHAVES, 2011, p. 34).

A sociedade capitalista, em sua versão financeira, afirma mudanças estruturais sob a perspectiva do modelo neoliberal de sociedade e capital, expande os processos de globalização e aumenta o distanciamento entre países, grupos e sujeitos pobres e ricos (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218). Nesse cenário, sob a égide do ideário neoliberal, ocorre uma reconfiguração do Estado que, a partir dos anos de 1990, consubstancia-se em diferentes ações e políticas para atender à lógica do mercado que passou a ser sinônimo de qualidade.

O novo modelo que se desenha propõe uma interação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil e tem como elementos que o definem a descentralização, a focalização e a privatização (LIMA, 2009). Outra diretriz que permeia as práticas neoliberais é o direcionamento seletivo dos gastos sociais.

O neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, onde a sua enfática defesa do Estado mínimo [*sic*]. O propósito do neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas de matriz keynesiana e o combate à garantia dos direitos sociais, defendendo como meta a estabilidade monetária. A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, que implica a desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade – acumulação flexível – para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo. Estas mudanças

² Sobre esse assunto ver Mészáros (2009).

no mundo do trabalho são acompanhadas pela globalização ou como muitos estudiosos denominam de “mundialização da economia”, de constituição de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, ou melhor, uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2009, p. 9)

Segundo Silva Junior e Ferreira (2011), o novo paradigma traz em si a articulação de uma política universal – a monetária e a econômica – e políticas focais voltadas para o social, por meio de programas emergenciais, sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda.

O social seria tratado de forma emergencial, com destaque para a educação. A prioridade era a política monetária e a econômica (contenção inflacionária, ajuste fiscal, taxa de câmbio controlada conforme as vicissitudes do mercado mundial de capitais, balança de pagamentos) e sua construção por meio da aliança contraditória do governo com as agências multilaterais, o capital industrial brasileiro e internacional – orientados pelo capital fictício – e a sociedade civil redesenhada e com novas responsabilidades, que outrora eram deveres do Estado. (SILVA JUNIOR; FERREIRA, 2011, p. 106)

Nesse contexto, a defesa dos direitos humanos ganha força sob o ponto de vista cultural, ao mesmo tempo em que as lutas coletivas por mudanças estruturais são enfraquecidas:

[...] a ordem do debate são as relações de identidade e a multiculturalidade que diluí a categoria classe social em vários fragmentos de sujeitos sociais. Inserida no contexto de mudanças estruturais, a globalização se caracteriza como um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas em sua complexidade. Este fenômeno, contudo, não pode deixar de ser visto fora do conjunto das suas contradições, qual seja a sociedade do capital, pois ao se fazer universal, rompe as fronteiras da territorialidade ao mesmo tempo em que propaga o individualismo, a diversidade local, a identidade étnica e interage em processos tidos como *naturais*, mas que resultam em desigualdades sociais; catástrofe ambiental; conflitos étnicos; migrações internacionais; emergência de novos Estados e/ou falência ou implosão de outros; proliferação de guerras civis; crime globalmente organizado; democracia formal como uma política para a assistência internacional e etc. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218-219, grifo original)

A adequação do Estado “à globalização e aos preceitos neoliberais traduz-se como *remédio* para superação da *crise do Estado*, da crise econômica e, conseqüentemente, da crise social” (LIMA, 2009, p. 19, grifos originais). Entretanto, “o Estado interventor produz, de acordo com essa perspectiva, um aprofundamento inexorável daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades [*sic*], a injustiça social” (GENTILI, 1996, p. 49).

A resposta social tende a ser o racismo, xenofobismo, fundamentalismo religioso, etc. “Estes são os *anticorpos* formados na sociedade capitalista contra todas estas tensões e perigos. A doutrina neoliberal clássica, é claro, não tem qualquer resposta para este tipo de coisa” (ANDERSON *et al*, 1995, p. 168, grifo original). Existe, portanto, uma contradição que o capitalismo não pode resolver, visto que “nesse sistema não pode haver democracia para todos; não pode haver liberdade e igualdade, num sentido pleno, para todos. O capitalismo só tolera democracias limitadas, com grandes setores da população marginalizados” (BORÓN, 1995, p. 194).

Desse modo, em vez de estarem ao serviço “de um projeto de inclusão social e de redistribuição social, estão, isso sim, ao serviço da exclusão social produzida em larga escala atingindo primordialmente as camadas populares e da polarização econômica” (SANTOS, 2005). Portanto, a exclusão social não é algo natural que se acentua assumindo formas mais perversas principalmente em países como o Brasil, caracterizado historicamente pela enorme desigualdade social e uma alarmante concentração de renda (GRACINDO; MARQUES, 2005, p. 1).

Resumindo, segundo Anderson (1995), economicamente, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, alcançou muitos dos seus objetivos sob a égide de políticas de cunho meritocrático particularista. Com isso, criou uma sociedade estruturada em duas velocidades que se coagulam num verdadeiro *apartheid social*, sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente obteve êxito disseminando “a simples idéia [*sic*] de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar a suas normas, como única alternativa na definição de uma nova forma de organização sócio-econômica [*sic*], com um novo papel para o Estado” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Dado o exposto nesse cenário – no quadro das reformas gerais operadas em consonância ao modelo de Estado – é que se inscreve a reorganização do sistema educacional brasileiro implementada a partir dos anos de 1990. A reforma educacional traz, em seu cerne, palavras-chave que redefinem a forma de organização e objetivos da educação nacional, das quais destacamos: a equidade, a inclusão, a diferença, a racionalidade, a qualidade, a eficácia e a eficiência (LIMA, 2009). O modelo adotado para a organização e gestão do sistema público de ensino é o mesmo seguido pelas empresas privadas, objetivando o máximo de eficiência e o mínimo de custos.

Como argumenta Popkewitz (1997), as reformas educacionais contemporâneas têm características administrativas e instrumentais. Fica confirmado, então, que as prescrições dos programas que as implantam se interagem redefinindo a paisagem dos sistemas de ensino, tornando-os mais padronizados e racionalizados. Tal empreendimento – de acordo com Marques (2002, p. 161) – tem-se justificado num contexto em que a reforma educacional vem sendo interpretada “como condição para promoção da equidade e superação das desigualdades sociais, mais amplamente, como requisito para inserção dos países periféricos no âmbito dos países desenvolvidos”.

Como podemos apreender, sem em nenhum momento questionar o modo de produção capitalista que produz e agrava as mazelas sociais,

[...] a educação vem sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza e a sua promoção para alavancar níveis de vida mais elevados, baseados num crescimento sustentável. Instituições estranhas à educação, têm sido extremamente diretivos. [...] Tais orientações se constituem em estratégias que procuram ocultar suas consequências sociais inevitáveis, como em relação a planos de ajuste econômico necessários para a sustentação do sistema, o que acarreta rumos econômicos (mercadológicos) à educação. (LIMA, 2009, p. 21)

A influência dos organismos supranacionais na definição e uniformização de políticas concorre decisivamente para a consolidação de um mercado mundial da educação. A regulação transnacional “das políticas educativas opera-se, quer por um efeito de *contaminação*, entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito de *externalização*, em que as medidas nacionais tomadas são legitimadas pelos exemplos do exterior” (BARROSO, 2005, p. 153;155 *apud* CANÁRIO, 2006, p. 30, grifos originais). Isso ocorre porque o Estado, quase sempre promotor dessas políticas, não perde o seu compromisso com os interesses do capital (SANFELICE, 2006). “A política econômica e a política social relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo. [...] apenas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes” (VIEIRA, 1992, p. 15; 20).

[...] as políticas econômicas e as políticas sociais se contradizem, chegam a ser antagônicas, mas o fato é que são cúmplices. No plano retórico – o dos objetivos declarados – ambas visam à equidade e à justiça social, ao buscarem o que seria de *interesse geral*. No plano da realidade – o das ações efetivas – há mútua traição: o *econômico*, em nome da primazia da rentabilidade, sob a lógica da concentração de riquezas, acaba por subalternizar e derrotar o anseio por satisfação da necessidade social. E o *social*, eivado de boas intenções, não passa de estratégia de legitimação das condições e dos mecanismos necessários à preservação, revitalização e êxito das ações do capital, o que equivale a buscar, permanentemente, a coesão em torno do padrão dominante

de relações humanas, os das relações sociais capitalistas. (BITTAR, 2008, p. 181, grifos originais)

Nessa linha de análise, estudos realizados por Lima (2010) permitem concluir que existe uma natureza social das políticas sociais que é a de amenizar os danos que o projeto capitalista causado aos cidadãos do mundo inteiro funcionando como amortecedores, como pelegos, como equalizadores de ruídos das pressões sociais, portanto, como forma de controle social.

De acordo com Draibe (1993, p. 93), essa natureza social funciona também para estabilizar a economia e a política, tendo em vista que “a pobreza, o não-acesso [*sic*] de vastas camadas da população a bens e serviços básicos, agravou-se, constituindo-se hoje entrave à modernização das economias e a sua conversão a formas mais descentralizadas, mais abertas, mais adaptáveis e dinâmicas do ponto de vista tecnológico”. Com os resultados de seus estudos, a autora conclui que, apesar do discurso da igualdade dominante nas sociedades capitalistas, as propostas de focalização e privatização das políticas sociais que ocorrem no marco de agudas desigualdades sociais contribuem para consolidar a desigualdade, colaborando no funcionamento do capitalismo.

Segundo Faleiros (2006, p. 19), a natureza social das políticas sociais trata-se da igualdade de oportunidades, ou seja, “da garantia do acesso do cidadão a certos bens e serviços na qualidade de cidadão, sendo, por isso, chamado de acesso universal, isto é, sem discriminação de barreiras raciais, partidárias, físicas e religiosas”. Entretanto, tal igualdade, “no âmbito das políticas sociais, refere-se a um mínimo de garantias para manter a subsistência do indivíduo em algumas circunstâncias, que, contudo, não altera a distribuição de renda” socialmente produzida (FALEIROS, 2006, p. 21).

Isso ocorre porque, devido à profunda desigualdade de classes, “as políticas sociais não são de acesso universal. São políticas *categoriais* que através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos” (FALEIROS, 2006, p. 30, grifo do autor), articula-se o acesso aos direitos, benefícios e serviços do Estado de acordo “com a combinação das categorias pobre, cidadão e trabalhador, conforme as correlações de força, as crises e a necessidade de legitimação das medidas sociais” (FALEIROS, 2006, p.31).

Conforme aponta Draibe (1993), a discussão dos princípios de justiça que orientam as políticas sociais tem criado certos dilemas – alguns falsos, outros reais. Em especial, aqueles que levam a se opor as concepções universalistas de políticas sociais e os desenhos do tipo seletivo e focalizado como são os programas especificamente dirigidos à população pobre.

Em outras palavras, é também no espaço da concepção distributiva de justiça que se arma o argumento dos oponentes do neoliberalismo de que o gasto público e as políticas sociais, para ganharem força redistributiva e compensatória da desigualdade social, devem privilegiar as camadas pobres da população. Em face das já existentes desigualdades e do agravamento da pobreza, é como se estivéssemos passando de uma concepção do tipo *dar tudo cada vez mais a todos* – uma forma de expressar a visão universalista, associada a direito social – à expressão *dar mais a quem tem menos*, modo de exprimir prioridade à população carente, seletivamente escolhida pelo foco da política e dos programas sociais. (DRAIBE, 1993, p. 98, grifos originais)

O que ocorre é um processo extremamente contraditório, em que tendências e perspectivas universalizantes e particularizantes se digladiam e se alternam.

No âmbito educacional, essa discussão se volta para o discurso da universalização do acesso à educação enquanto medidas efetivas para a promoção da equidade e redução das desigualdades sociais.

O mesmo discurso que preconiza uma educação para todos cria outro que a exclui ao eleger categorias prioritárias sobre as quais os planejadores sociais devem agir. Nessa mesma perspectiva, pesa o fato do discurso presente nas reformas não se referir diretamente à igualdade universal entre os homens e fazê-lo de forma indireta quando defende a promoção da equidade do acesso à educação. Isso, sem levar em consideração as finalidades dos sistemas educativos, os conhecimentos veiculados e as avaliações realizadas sobre o assunto.

Conforme Suárez (1998), os antigos conceitos como igualdade e igualdade de oportunidades são deslocados paulatinamente pela noção de equidade mais vinculada à ideia de acordo entre os desiguais. A solidariedade e a cooperação cedem lugar, assim, à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais.

A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, vincula-se à igualdade de oportunidades, “segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. [...] É a idéia [*sic*] de que os indivíduos se colocam no livre mercado, cada um com sua capacidade e seu esforço, concorrendo em funções de interesses e de aspirações” (VIEIRA, 1992, p. 70). No entanto, ao formular o princípio da desigualdade dos indivíduos, em particular sob a forma de igualdade de oportunidades,

[...] as sociedades modernas individualizam a desigualdade: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, mais dolorosamente, como situações traumatizantes que questionam a própria pessoa. (LAPLANE, 2006, p. 693)

A ideia de equidade é construída, desse modo, sob o enfoque estrito do desempenho individual, endossando a lógica da competição, já que, conforme defende Hayek, o volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela decisão individual. Nesse sentido, equidade e seletividade se complementam (HAYEK *apud* SANTOS, 2004). Ou seja, os supostamente mais capazes terão acesso ao conhecimento e aos bens socialmente produzidos; e os que deles forem privados serão responsabilizados “pela sua própria incapacidade, pois a culpa não é do sistema. Nessa concepção, o indivíduo passa a assumir as responsabilidades financeiras pela sua formação e capacitação e conseqüente ocupação no mercado de trabalho” (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 232).

O ocultamento da desigualdade social sob o manto da equidade de oportunidades tem, de uma forma ou de outra, servido como escudo protetor para o discurso liberal presente nas ideias de acesso à educação (CARMO, 2006)

Todos esses elementos deixam marcas profundas na organização e gestão dos sistemas e unidades educativas, pois o que se observa é que, no contexto das políticas educacionais implementadas neste limiar do século 21, “várias propostas, gestadas no processo de luta por acesso, permanência e sucesso na escolaridade, portanto na democratização do ensino, têm sido assimiladas e ressignificadas sob uma outra lógica, a lógica do controle do mercado” (SILVA, 2002, p. 147).

Essas observações permitem concluir que a educação, enquanto política social na qual a lógica pauta-se no mercado, na redução dos gastos e no mérito individual, não conseguirá combater as desigualdades sociais, pois a formatação de programas sociais, nesse modelo, passa pela lógica gerencial cujo objetivo principal é aquecer a economia.

2 Inclusão/exclusão na lógica do capital

A partir dos anos de 1990, verificamos o aumento significativo dos discursos sobre inclusão nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e educacionais. A partir desse discurso, presenciemos também a elaboração e a implementação de políticas, decretos, leis, diretrizes e estratégias na tentativa de consolidação de uma sociedade inclusiva, por meio de um projeto educacional.

Em uma pesquisa realizada sobre a *Noção de pobreza e as estratégias de sua superação*, Boneti (2001) fornece elementos concretos para se questionar a adequação da palavra “inclusão” quando se refere às ações governamentais de “educação inclusiva”. A proposta de um sistema educativo – que respalda a construção de uma sociedade inclusiva – “não parece

esboçar uma crítica ao modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo” (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 245). Somam-se a isso as análises de Carmo (2006) que demonstram que “as funções atribuídas à escola bem como à educação inclusiva pela sociedade brasileira são incoerentes e incompatíveis com a concepção de educação vigente em nosso País” (CARMO, 2006, p. 17).

O primeiro pressuposto para essa problematização é entendermos a política de educação inclusiva num contexto mais amplo de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas. A inclusão não pode ser entendida como algo isolado, pertencente apenas ao campo educacional (ROSS, 2002). Conforme Rodrigues (2003, p. 9), “a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num *mar social* de exclusão” (Grifo original).

No entanto, não se pode assumir o ideário apresentado, numa atitude acrítica, pensando a educação como panaceia para todos os problemas de natureza social.

A educação pode contribuir para a transformação da sociedade, mas não será responsável sozinha por essa tarefa, uma vez que é reflexo do sistema político-econômico no qual está imersa. Não se pode esquecer que é o próprio sistema capitalista que cria as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de uma nação, e que, na sua perspectiva neoliberal, prevê e consegue gerir as questões de exclusão presentes na sociedade. Dessa forma, não é possível compactuar com uma posição destituída de opção crítica, em que não se visualizem as *armadilhas* desse sistema presentes nas concepções de inclusão social e educacional. Elas são as expressões de formas desencadeadas pelo sistema como novas formas de gestão e manutenção das situações de exploração e expropriação dos meios de produção presentes na sociedade. (SILVA, 2008, p. 247, grifo original)

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os termos inclusão/exclusão e seu uso indiscriminado, portanto, indefinido e impreciso no campo educacional, visto que não se está em face de um novo dualismo que propõe as falsas alternativas de excluídos ou incluídos (CICILLINI; NOVAIS, 2009). De modo geral, a ideia de inclusão leva-nos a pensar em seu oposto, a exclusão³, “numa visão binária e dicotômica como se pudéssemos dizer que as coisas são *ou isto ou aquilo*, que uns estão *dentro* e outros estão *fora*, perdendo-se a continuidade que existe nos fatos e fenômenos que nos cercam” (CARVALHO, 2010, p. 1, grifos originais).

³ Conforme Sanfelice (2006, p. 31), inclusão e exclusão educacionais são conceitos de hoje. Aplicar esses conceitos ao passado pode gerar visões anacrônicas das sociedades estudadas. Só a nossa leitura, a partir do presente sobre o passado, conduz para lá o conceito de exclusão educacional. Pode-se dizer, pelo contrário, que os propósitos da educação escolar sempre foram os melhores possíveis, desde que se entende a quais sujeitos ela se destinava.

Falar sobre a inclusão pressupõe uma reflexão acerca da ideia de exclusão social, conceito que, a partir da década de 1990, substituiu o termo pobreza, utilizado até então (CARMO, 2006). Excluídos, entre nós:

[...] são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. (OLIVEIRA, 2004, p. 160)

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrassensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de ser homossexual, ter uma deficiência, ser negras, etc. gozam de uma situação econômica bastante confortável. Isso é inaceitável, porque “os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 50).

Na realidade, desde que o uso da exclusão “começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual” (OLIVEIRA, 2004, p. 160). A noção de exclusão é banalizada e “utilizada de maneira consensual, tanto pela esquerda como pela direita” (FERRARO, 1999, p. 320).

Nesse caso, o que mais importa é justamente a imprecisão com que esse conceito adentrou e hegemonizou o cenário contemporâneo, fato que vem sendo denunciado, por um já significativo número de teóricos nas ciências sociais, “como um dos novos eufemismos da arte de governar e administrar os conflitos de classe. O que tudo isso quer dizer é que quando é difícil modificar a sociedade, ou o governo, modifica-se a linguagem” (OLIVEIRA, 2004, p. 154).

Demo (1998, p. 1), por exemplo, refere-se à questão do “charme” que representam as teorizações que se utilizam da linguagem do momento e chega a advertir que estamos, atualmente, diante do “[...] modismo da exclusão social, sobretudo de cariz francês [...]” que tem como patamar a equidade e a cidadania que já foram alcançadas nos países centrais (OLIVEIRA, 2004, p. 164).

De maneira semelhante, Nascimento (1997, p. 88) reconhece e chama a atenção para o mesmo problema: “Exclusão é um destes conceitos que a moda, e o abuso decorrente, acabam por decepar o seu vigor. Polissêmico, termina por não servir a quase nada”. Já Martins (1997,

p. 27) assevera que “o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo”. Para sermos mais exatos, no caso de Martins, o que é mais relevante nesta discussão não é exatamente o modismo ou a imprecisão do conceito (OLIVEIRA, A., 2004); o que ele ataca com maior veemência é “[...] que o conceito é *inconceitual*, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar” (MARTINS, 1997, p. 27, grifo original).

A maioria dos discursos sobre a exclusão social captura exatamente o que não está acontecendo.

Em termos gerais ou como concepção teórica abrangente, já foi suficientemente demonstrado que não existe propriamente exclusão – que a exclusão está incluída na lógica do capital. No entanto, mesmo em se tratando de contextos específicos, por vezes a exclusão social é usada para designar formas mais atualizadas de exploração, em outras ocasiões, refere-se à subordinação política; há momentos em que significa segregação, enclausuramento, separação, proteção providencial; noutros, tem a ver com estigmatização [...]. Inumeráveis acontecimentos, fatos, fenômenos que, à primeira vista, parecem absolutamente independentes, formam, na verdade, um sistema cuja coesão é garantida pelo princípio do capital (OLIVEIRA, 2004, p. 179;182).

Incluir é ligar à lógica do capital e não sua superação. Considerando que exclusão está ligada à lógica do capital, Oliveira (1997) questiona se os excluídos existem, tendo em vista que o capital também precisa do catador de lixo, do flanelinha, do empregado informal. De uma forma ou de outra, por vias transversas, os indivíduos estão *integrados* ao sistema econômico. “Qual o sentido de falar em *duas* ordens de realidade, dos *incluídos* e dos *excluídos*, se ambas são produzidas por *um* mesmo processo econômico, que de um lado produz riqueza e, do outro, miséria?” (OLIVEIRA, 1997, p. 58, grifos originais). Portanto, não é falha do sistema, mas produto do seu funcionamento. Enfatizando, assim, que a visão dos excluídos depende de certo ponto de vista.

Afinal, se queremos estancar e reverter o processo temos que lutar contra suas causas e não simplesmente contra seus efeitos. Muito menos esperar que essas contradições sejam superadas de forma mágica no campo educacional, tendo em vista que “seu par de oposição é, invariavelmente, a inclusão. Em alguns casos, como projeto intencionalmente deliberado, noutros, por insuficiência teórica, é sempre a própria lógica do sistema que é repostas” (OLIVEIRA, 2004, p.185).

Como vimos, a exclusão se refere ao núcleo do modo de produção capitalista e tem a ver “com a relação de classe, uma relação *up-down*, de dominação-subordinação, e não para uma relação de exclusão no sentido mais recente do termo, isto é, no sentido *in-out*, *establishment/outsidere*, dentro-fora” (FERRARO, 1999, p. 312).

Conforme Carmo (2006), o conceito de excluído que significa estar fora de, não pertencer a, eliminado, caberia bem a alguém que tivesse vindo de outro planeta e não para designar pessoas que vivem na mesma sociedade.

Conceber o homem como ser social que possui níveis diferentes de participação nas riquezas, direitos e deveres sociais é diametralmente oposto às concepções de que: os homens estão vivendo dois mundos conflitantes e separados no mesmo espaço e tempo; é plenamente possível transitar de um mundo para o outro. A idéia [*sic*] de mobilidade entre os dois mundos é danosa porque retira da estrutura social e econômica a responsabilidade pelas desigualdades e atribui ao indivíduo toda culpa pelo seu sucesso e fracasso diante da vida. (CARMO, 2006, p. 45)

Em outras palavras, é como se *estar dentro* garantisse e assegurasse as mesmas oportunidades de aprender e de participar para todos. Os dados divulgados pelo relatório técnico do Censo Escolar de 2010 apontam que “nas classes especiais e nas escolas inclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos com deficiência matriculados, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira” (BRASIL, 2010, p. 12). Esses dados falam de êxito, mas não mostram as inúmeras pesquisas que vêm denunciando a incompatibilidade da proposta da inclusão escolar com a realidade objetiva das escolas e das universidades brasileiras a despeito das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, de informações, dentre outras encontradas pelos alunos com deficiência que *estão dentro* desses espaços, bem como a estrutura excludente na qual os sistemas de ensino se encontram organizados. Nesse sentido, o processo de tomada de decisão política deveria privilegiar as bases empíricas fornecidas pelas pesquisas científicas sobre inclusão escolar produzida sobre a realidade educacional do País e não em dados estatísticos coletados de forma imprecisa e incoerente.

No que se refere às pessoas com deficiência, se lhes forem proporcionadas condições de acesso e não os recursos de acessibilidade, esses terão no máximo uma participação excludente. Pois, se são surdos, como vão escutar o que o professor está ensinando se não houver um interprete de Libras ou outra forma de se comunicarem? Se a porta não permite a condição de passagem da cadeira de rodas, como uma pessoa com mobilidade reduzida poderá entrar na sala de aula para aprender, etc.? Para tanto, esses espaços precisam eliminar os obstáculos e facilitar

a acessibilidade. Ela é um componente fundamental em nossa vida cotidiana, é um meio imprescindível para o exercício de vários direitos, entre os quais se destacam: o direito à livre mobilidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito do acesso à informação. “Neste sentido, a acessibilidade é uma espécie de rampa que deve servir às pessoas com deficiência, como um meio para o exercício de uma série de direitos civis e políticos, assim como econômicos, sociais e culturais” (CARVALHO, 2010, p. 8). Será que a acessibilidade é garantida só porque essas pessoas *estão dentro*?

Como argumenta Freitas (2004, p. 153):

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão [sic] entre ciclos, *opções* por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade.

O *estar dentro* sem condições objetivas para permanecer é uma das estratégias mais perversas de exclusão, pois:

[...] desloca da questão política e cultural a responsabilidade pela não aprendizagem e pela não inclusão, bem como da própria escola, para alojá-la no sujeito. Se a escola, através de incentivo de políticas públicas que determinam a inclusão na escola regular das pessoas com necessidades educativas especiais, possibilitou as condições do *estar junto*, dependerá somente de o sujeito aproveitá-las. Tal responsabilidade passa a ser do sujeito que mesmo *tendo a oportunidade de estar junto* com outros normais, não consegue sair do lugar comprometido de sua deficiência e limites. (FABRIS; LOPES, 2005, p. 5, grifos originais)

No entanto, esse discurso traz, de forma sutil e camuflada, também a transferência da responsabilidade do processo de inclusão educacional do coletivo para o individual, na medida em que coloca no professor e na escola/universidade o ônus pela tarefa de se garantir as condições de acessibilidade pedagógica e física de todo processo educacional para todas as pessoas. “O mesmo processo ocorre com o sujeito, que se torna responsável por agregar todas as condições necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois as políticas educacionais e sociais já lhe garantiram as bases necessárias para tais conquistas. Tudo é questão de esforço e mérito individual” (SILVA, 2012, p. 7).

Nas palavras de Freitas (2004), a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era

puramente eliminado no momento da matrícula na escola). Para esse autor, “as novas formas de exclusão atuam agora dentro da escola, enfatizando o esforço pessoal do aluno em permanecer dentro do sistema escolar” (FREITAS, 2004, p. 151).

Polarizar a relação entre *dentro e fora* é tencioná-la ainda mais, é colocar uns contra os outros sabendo que essa estratégia, em última análise, conseguirá no máximo levar ao domínio de um sobre o outro, perpetuando assim a relação de desigualdade (CARMO, 2006, p. 46). O percurso histórico não deixa dúvida que as distinções entre incluídos e excluídos foram mudando de forma e de critérios de acordo com o modelo econômico dominante em cada época. Entretanto, o que há de comum em todos eles, e que permanece até os dias de hoje, é a desigualdade econômica (CARMO, 2006, p. 40).

Nesse sentido, a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria novas formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (CICILLINI; NOVAIS, 2009). “Não há, portanto, exclusão permanente no mundo capitalista, embora o tipo de participação dos sujeitos ou dos grupos sociais seja bem diferenciado” (NOVAIS, 2007, p. 69).

Desse modo, podemos perguntar: o que implica a inclusão? Se a questão for igualar as oportunidades, apenas o acesso à educação escolar não conseguirá alcançar tal objetivo, apesar do discurso da inclusão diante da situação social desumana, violenta, e degradante em que vivemos, apresentar-se “como uma luz no fim do túnel, ou a panacéia [sic] para os problemas estruturais da sociedade desigual” (CARMO, 2006, p. 41).

A desigualdade social é econômica, por isso é importante ter cuidado ao achar que trabalhar a partir das diferenças está igualando-se os desiguais, pois remete ao indivíduo a responsabilidade do seu êxito e do seu fracasso. Tratar os desiguais de forma igual é consagrar a desigualdade e a injustiça presente desde a origem social (CARMO, 2001).

A manutenção de oportunidades desiguais vai legitimar um sistema fundamentado num suposto mérito, que apenas atestam o fracasso individual em um tempo no qual, de acordo com os discursos, as oportunidades estão abertas a todos (GUIDO, 2007). É ingenuidade e falta de perspectiva histórica não prestar atenção que o novo modo de vida conservou as desigualdades sociais que lhes eram anteriores, atribuindo novos significados e vínculos que une os fenômenos da exclusão nos dias atuais com o darwinismo social (NOVAIS, 2007).

Nesse sentido, a imprecisão conceitual, bem como os limites e o alcance do conceito de exclusão, impõem limites aos movimentos populares que não conseguem compreender o fracasso e a evasão escolar, a pobreza, o desemprego, a discriminação, todos frutos da desigualdade social.

De certo modo, o uso da definição de exclusão social para classificar as desigualdades sociais revela um dos aspectos da crise da sociedade de classes. Demonstra que a classe operária já não está no centro das explicações e dos combates sociais como produtores de alternativas solidárias para o trabalho, a sociedade e a educação, ao menos não está na consciência social dos que atuam politicamente através dos chamados movimentos populares. (CICILLINI; NOVAIS, 2009). Conforme as autoras:

Num certo sentido, a categoria exclusão é fruto de duas orientações interpretativas opostas, ainda que referidas à mesma situação histórica e social: uma orientação transformadora e uma orientação conservadora. Da orientação transformadora porque os militantes políticos, os agentes de pastoral, os partidos e mesmo os acadêmicos aplicam, ainda que indevidamente, ao que agora se chama de *excluídos* aquilo que é próprio da situação de classe do operário. Isto é, o excluído seria uma vítima da exploração capitalista. E ao mesmo tempo, seria portador de uma possibilidade histórica, a da redenção dos pobres. Agora no primeiro plano estão as famílias, a desagregação familiar, o mendigo, a criança de rua, o desempregado, o morador precário, o expulso da terra e recusado pela cidade. A eles não se aplica a teoria do protagonismo histórico da classe operária, pois sua situação social é diversa. São os excluídos de fazer história. As categorias *excluído* e *exclusão* são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições (CICILLINI; NOVAIS, 2009, grifos originais).

A possibilidade de ocupar espaços institucionais, em decorrência de alianças com predominância das forças conservadoras, combinado com um jeito de fazer política, anulando os conflitos e domesticando os militantes, tem proporcionado um ambiente desfavorável para a criação de condições necessárias à superação das desigualdades sociais. Nesse contexto, prevalece a inclusão conservadora, sustentada por processos de regulação. “Dessa forma a idéia [sic] de um mundo possível, ditado pelas leis do mercado, substitui a urgência e a possibilidade de desenvolver lutas para transformar estruturas e práticas sociais” (NOVAIS, 2007, p. 67).

Segundo a autora, não devemos fortalecer o olhar ingênuo frente aos limites das lutas por inclusão e da adesão apressada a reformas em andamento, pois muitas delas permitem o fortalecimento dos aspectos estruturantes da situação de desigualdade de oportunidades para setores historicamente desfavorecidos (NOVAIS, 2007).

Assim, a reflexão sobre participação excludente⁴ permitiu-nos lembrar de que, geralmente, a implementação das políticas de democratização do acesso a bens culturais, tecnológicos, científicos dentre outros, “não significou a possibilidade de distribuição

⁴ Podemos encontrar termos semelhantes como inclusão excludente ou integração social perversa (SKLIAR, 2001); exclusão branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001 *apud* FREITAS, 2004) e eliminação adiada (FREITAS, 1991).

igualitária desses bens. O acesso à escola pode ser medido por dados estatísticos relacionados com a matrícula na instituição de ensino, mas dele decorre uma participação quantitativa diferenciada, que não pode ser associada à idéia [*sic*] da mesma instrução para todos(as)” (NOVAIS, 2007, p. 70).

Considerações Finais

Com base nos elementos até aqui apresentados, a fim de amparar mais solidamente as “práxis educacionais – como de resto qualquer outra práxis social – relacionadas com a exclusão, oferecendo-lhes um referencial teórico consistente, é preciso identificar claramente o alcance e os limites do conceito exclusão” (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

Verificamos que os termos/conceitos de equidade e (ex)inclusão presentes nos discursos “da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiências” (FERREIRA, 1998, p. 14).

Nesse contexto, em que pesem todas as contradições mencionadas e a necessidade de superar a lógica do sistema que gera os excluídos, o ideário inclusivista representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas nos campos social e educacional, porque princípios e valores que têm norteado tanto a sociedade como a escola regular terão que ser necessariamente, revistos e superados. O exemplo disso é a pesada e ultrapassada estrutura dos nossos sistemas de ensino (CARMO, 2006).

Segundo Arroyo (2000, p. 12), a cultura da exclusão é identificada na organização e na estrutura do nosso sistema escolar, visto que “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui”. Trata-se de um modelo escolar estruturado e organizado no princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes, dos processos de inculcação).

Por isso, a proposta da inclusão escolar, enquanto tese para possibilitar o acesso e a permanência de todos, “é altamente louvável e oportuna, porém enquanto prática social real e possível é totalmente frágil e até enganosa pelas razões já discutidas anteriormente” (CARMO, 2006, p. 11). Conforme analisa Voltolini (2009, p. 4), “a questão decisiva para a política inclusiva parece residir na capacidade que ela terá ou não de tornar-se verdadeiramente oposição ao sistema do qual ela nasce”. Por isso, precisamos de uma educação que nos capacite a refletir e levantar as contradições entre o que se diz e o que realmente se quer no projeto

educativo brasileiro, pois os jargões utilizados não precisam ser definidos a quem estão servindo na política pública.

Referências

ANDRESON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 2000.

BITTAR, M. . A democratização da educação superior nas políticas neoliberais: acesso com permanência? In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos. (Org.) *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber: ANPEd, 2008. p. 179-194.

BARROSO, J. Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations. In: DUTERCQ, Y. (dir.). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2005a. p. 151-171.

BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso*. 2ed.São Paulo: Cortez, 2001. 320p. p. 213-141.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

BRASIL. MEC. INEP. *Resumo técnico – Censo Escolar 2010*. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7277&Itemid=>. Acesso em: 1 mar. de 2011.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. novas realidades e novos olhares. 2006. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, p. 27-36. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 02 fev. 2011

CARMO, A. A. do. *Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CARVALHO, R. E. *Inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, no século XXI*. 2010. (mimeo).

CHAVES, V. L. J. Reforma do Estado e reconfiguração da Educação Superior no Brasil: tensões entre o público e o privado. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

CICILLINI, G. A.; NOVAIS, G. S.. *Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi?* 12 mar. Disciplina Formação docente e Práticas Pedagógicas, 2009. 18 diapositivos.

DEMO, P. *Charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 1998. 125p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61).

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo. neoliberalismo. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. *Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão*. 2005. Disponível em: < <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

FALEIROS, V. de P. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERRARO, A. R. exclusão, trabalho e poder em Marx. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 1., n.1. p.300-325. Jan./Jun. 1999.

FERREIRA, J. R.. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170. abr. 2004.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). *Escolas S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GRACINDO, R. V.; MARQUES, S.. *A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola*. 2005. Disponível em: < <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/inclusao....html>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

GUIDO, H. Filosofia contemporânea da Educação: entre o anti-moderno e o ultra-moderno. In: HENZ, C.H; ROSSATO, R. (Orgs). *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715. Out. 2006.

LIMA, A. B. *A natureza das políticas sociais*. Uberlândia, 2010. (Mímeo).

_____. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In:_____. (Org.) *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009. p. 17-36

MARQUES, M. R. A. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, G. A., NOGUEIRA, S. V., et al. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 163-190.

MARTINS, J. de S.. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. 141 p. (Coleção temas de atualidade).

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

NASCIMENTO, E. P. do. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade? In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P.-E. A. (Orgs.). *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 74-94.

NOVAIS, G. S. A inclusão nossa de cada dia. *Educação Popular*, Uberlândia. Jan/dez.2007.

OLIVEIRA, A. da R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. Porto Alegre, *Civitas*, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2004

OLIVEIRA, L. Os excluídos ‘existem’? notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.12, n.33, p.49-61. fev.1997.

PEREIRA, J. D.; SILVA, S. S. de S.; PATRIOTA, L. M. 2009. *Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos*. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/64/56>> Acesso em: 31 ago 2010.

POPKEWITZ, T S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.

ROSS, P. R.. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 2002, Caxambú. *Educação: manifestos, lutas e utopias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 21, p. 29-40. Nov. 2006.

SANTOS, B. De S. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.72, p. 7-44. Out.2005.

SANTOS, C. da S. *Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional*. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? o debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SILVA, L. C. da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: _____.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. de. *Inclusão educacional do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-36.

_____. *A LDB, as políticas Públicas e a Formação de Professores*. In. SILVA, M.V; MARQUES, M.R.A. *LDB: balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira*. Campinas: Alínea Editora. 2008. p. 225-249.

SILVA, M. S. P. da. Organização do trabalho escolar e políticas educacionais no limiar do Século XXI. In: CICILLINI, Graça Aparecida, NOGUEIRA, Sandra Vidal, et al. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 137-160.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERREIRA, L. Financiamento, trabalho do professor e o novo paradigma de ciência na universidade pública no Brasil sob o impacto da predominância financeira. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

VIEIRA, E. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

VOLTOLINI, R. *Igualdade e diferenças*. 2009. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=334:igualdade-e-diferencas&catid=36:especial&Itemid=46>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ZEJINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. Políticas atuais de acesso ao ensino superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In: _____.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 217-240.

Recebido em 08-12-2013
Aprovado em 21-01-2014