

A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maria Amélia Alves Mendes de Souza (UEMS/SED-MS) ¹

Resumo: Este artigo, que é parte da dissertação de mestrado intitulada "Trajetórias e percursos escolares de alunos com deficiência intelectual", tem como objetivo realizar uma análise das políticas de educação especial no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, quando se intensifica o movimento pela inclusão escolar. O texto traz uma reflexão sobre as políticas de inclusão escolar e a influência dos organismos multilaterais nessas políticas. Mostra o papel das instituições especializadas que foram criadas no país a partir dos anos de 1950 para atender à alunos com deficiência e que, mesmo diante das políticas de inclusão na escola comum, ainda se mantém e fazem parte do "sistema educacional inclusivo", firmando parcerias com o poder público no país. O texto evidencia que a implementação das políticas pertinentes a Educação Especial encontra-se articulada aos ideários, concepções e necessidades históricas específicas da sociedade em determinado período. As iniciativas nacionais de implementação das políticas para a Educação Especial até a década de 1980 delineararam-se em um cenário marcado pela desarticulação de medidas, o que dificultou a escolarização das pessoas com deficiência. Em meados da década de 1990, no Brasil, começam as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. A efetivação desse novo paradigma tem gerado muitas controvérsias e discussões que são discutidas neste texto.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais. Organismos multilaterais.

Introdução

A educação, organizada sob a configuração de política pública, constitui uma forma de disseminar os valores hegemônicos na sociedade capitalista. As lutas sociais, especialmente da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornaram-se condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria sala. As políticas públicas de educação são resultado do enfrentamento entre as salas sociais e o Estado devido às contradições existentes na sociedade capitalista, ou seja, são criadas ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Assim, percebemos que as lutas sociais é que expressam os caminhos e processos que a política educacional deve assumir.

¹ Mestre em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Professora da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: marmelia5@uol.com.br

Em relação às políticas públicas da educação no Brasil, em particular às relacionadas a educação especial, essas se sustentam no pensamento neoliberal que preconiza a organização autônoma da sociedade e o recuo do Estado. Assim, as associações não governamentais criadas nos anos de 1950 criam força. Firmam-se parcerias entre os setores público e privado para prestar atendimento às pessoas com deficiência.

Portanto, a política educacional constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura garantir as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta das lutas da classe trabalhadora em direcionar seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais.

Assim, procuramos, neste texto, refletir sobre as lutas da sociedade civil e ações governamentais em relação à educação de pessoas com deficiência, relacionando-as com a situação econômica do país e influência dos organismos multilaterais. Levando-se em consideração que a conjuntura econômica, por ser a base da sociedade capitalista, influencia a educação, que é um dos elementos da superestrutura², juntamente com a religião, meios de comunicação e formas jurídicas.

A educação está sempre presente nas relações entre os indivíduos e é por meio dela que se efetivam as mudanças culturais na sociedade. Portanto, é na escola que ocorrem as mudanças e transformações sociais que contribuem para a formação cultural capaz de quebrar paradigmas, assim como desvelar e derrubar práticas ideológicas capitalistas de manipulação e exploração por parte de uma minoria. Assim, a escola é um forte mecanismo de transformação e de formação cultural na sociedade, pois é por meio da educação que os indivíduos desenvolvem a capacidade de lidar com as incertezas e compreender a própria sociedade.

1 A proposta de inclusão escolar no contexto neoliberal

A educação, organizada sob a configuração de política pública, constitui uma forma de disseminar os valores hegemônicos na sociedade capitalista. As lutas sociais, especialmente

²Segundo o conceito materialista de Karl Marx, o componente primordial da realidade social é a maneira como os homens produzem suas condições de existência, ou seja, a base econômica da sociedade. A sociologia marxista gira em torno de dois conceitos: Infraestrutura: é composta pelos meios materiais de produção (meios de produção e força de trabalho); Superestrutura: compreende as esferas política, jurídica e religiosa, ou seja, as instituições responsáveis pela produção ideológica (formação das ideias e conceitos) da sociedade (BOTTOMORE, 2012).

da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornaram-se condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe. As políticas públicas de educação são resultado do enfrentamento entre as classes sociais e o Estado devido às contradições existentes na sociedade capitalista, ou seja, são criadas ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Assim, percebemos que as lutas sociais é que expressam os caminhos e processos que a política educacional deve assumir.

O movimento pela inclusão escolar, segundo Mendes (2006), iniciou-se nos Estados Unidos, na década de 1980 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles. No âmbito educacional, defende-se a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência.

Em 1982, em Assembléia Geral das Nações Unidas, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, indicando que "A educação das pessoas portadoras de deficiência deve-se dar, na medida do possível, dentro do sistema escolar geral" (ONU, 1996, item 120).

E corroborando com esse documento é promulgada, em 1988, a atual Constituição do Brasil, a qual em seu Capítulo III declara que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, artigo 205-208).

Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. O documento este que é tido como o marco na constituição da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais

são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

Assim, pretende-se otimizar os recursos atingindo um número maior de alunos com deficiência, destacando que as preocupações econômicas foram e continuam sendo determinantes para a adoção de políticas educacionais no Brasil.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que, segundo Aranha (2004), foi escrita com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948. Em seu artigo 2º, a nova LDBEN, ao definir os princípios e fins da educação nacional, determina que esta deve ser igualitária, respeitando a liberdade, garantindo um padrão de qualidade especializado e gratuito a todos sem exceção. Continuando, em seu artigo 4º, a lei garante "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino"(BRASIL, 1996, n.p.).

Pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a LDBEN de 1996 traz um capítulo específico para tratar da Educação Especial, o capítulo 5, que estabelece normas e regras para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. No artigo 58, inciso II, a lei defende que "o atendimento educacional será feito em salas, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas salas comuns de ensino regular"(BRASIL, 1996, n.p.).

Portanto, podemos perceber a grande influência do Estado na ampliação da escolarização nas últimas décadas, objetivando que todos aprendam o básico para a inserção no mundo do trabalho. Tal concepção também abrange as pessoas com deficiência, a princípio numa perspectiva integracionista e agora inclusivista. Por conseguinte, a LDBEN de 1996 dá abertura para que a escolarização seja ofertada pelas instituições especializadas, assumindo que a escola comum não está preparada ou apta para receber e atender a toda diversidade de alunos.

A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir”,

na educação escolarizada, largos contingentes da classe trabalhadora. Apesar de que o significado estratégico da política educacional, do ponto de vista capitalista, em sua essência não mudou, pois ainda cumpre a importante função conciliadora em tempos de crise de capital e de necessidade de recomposição das taxas de acumulação, particularmente em decorrência das contribuições conceituais, diagnósticos e investimentos promovidos pelos organismos multilaterais³ e pelas conferências mundiais sobre educação.

Portanto, a política educacional constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura garantir as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta das lutas da classe trabalhadora em direcionar seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais.

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da sala trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria sala e de suas frações. Um território disputado pelas salas sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A partir dos anos 1990 a educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola comum, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo. Na realidade, todo o contexto educacional é monitorado e controlado. Em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação.

Cabe destacar a presença do Banco Mundial (Bird)⁴ com suas diretrizes que condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia

³ Segundo Decicino (2013), organismos multilaterais são organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo de ONU, Unesco, Unicef, FMI, Bird, OMS, etc.

⁴ Segundo Michels e Garcia (2014), o Banco Mundial surgiu em 1944 na conjuntura do término da II Guerra Mundial, com o objetivo imediato de cuidar da reconstrução das economias arrasadas e como credor dos países afetados pela guerra. Desde esse período, exerce participação de prestígio na implementação das políticas

internacional, por meio de suas políticas estratégicas e suas interferências na área da educação, principalmente no que refere às políticas para a Educação Básica pública. Principalmente a partir de 1990, com o avanço do ideário neoliberal⁵, os caminhos estabelecidos para a educação brasileira têm sido traçados a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais, formulando diagnósticos da realidade social e educacional e traçando diretrizes para as políticas públicas. Portanto, esses organismos multilaterais, como Banco Mundial, FMI e outros, não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a prioridade dos investimentos na Educação Básica, visando uma formação estritamente para o mercado de trabalho, em que não há interesse que a escola forme sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

A proposta de educação para promover a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino está direcionada, fundamentalmente para a formação básica e, se constitui em pacotes de medidas formulados para os países em vias de desenvolvimento, abrangendo um amplo conjunto de aspectos macro para micro-escolares. Neste sentido, o Banco Mundial não leva em consideração as singularidades, especificidades ou realidades locais, o “pacote é para todo mundo”. Aliás, o Banco por meio da imposição de suas políticas tem demonstrado todo o seu estruturalismo e operacionalmente é uma organização “antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades” (SOARES, 1996, p.26).

Para a manutenção das necessidades econômicas do neoliberalismo, Soares (1996) pontua que houve uma forte expansão do setor privado de serviços, aumentou a demanda por mão de obra mais qualificada, houve a consolidação de novos paradigmas de gestão da qualidade dos produtos e serviços, uma flexibilização das relações e processos de trabalho, uma nova dinâmica de (des)territorialização das unidades produtivas e a disseminação de uma cultura de valorização do consumo.

Mas a preocupação com a pobreza fez o Banco Mundial investir no setor social. A preocupação desta instituição se devia ao abismo existente entre as salas sociais, o que poderia gerar algum tipo de pressão por benefícios econômicos e sociais. A prioridade passou a ser a educação básica. Era preciso

educacionais nos países "periféricos" ou "em desenvolvimento", sendo o Brasil um dos países em que a educação é financiada e sofre a intervenção dessa organização financeira.

⁵ Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas, Milton Friedmann e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 1960, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise.

[...] diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação (FONSECA, 1997, p. 56).

Assim, a educação é tratada pelo Banco Mundial como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Portanto, é evidente que os interesses neoliberais são incorporados nas diretrizes do Banco Mundial que direcionam os países “em desenvolvimento” ou “periféricos” a adotarem medidas que visem uma ampla reforma educacional, sustentada em alguns pilares como: prioridade para o ensino fundamental; desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação; condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas; promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados; convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares; incentivos à expansão do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONGs) como coparticipantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam; mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica; definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas; e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (TORRES, 1996).

Observamos que, a partir de 1990, a mundialização do capital ampliou as demandas produzidas pela nova ordem econômica e política incorporadas pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e nacionais promovidos principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU). Portanto, além do Banco Mundial já citado anteriormente, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), direcionaram a política de educação no Brasil.

Amparadas por um falso princípio de promoção do crescimento econômico, foram

realizadas reformas estruturais nos países periféricos ou em desenvolvimento. Segundo Soares (1996), essas políticas atendiam, basicamente, às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização e apresentavam cinco eixos principais dos programas formalizados no final da década de 1980 no Congresso de Washington:

[...] 1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 1996, p. 23).

O Banco Mundial possui considerada importância no cenário da política educacional dos anos 1990 no Brasil, considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Assim, atendendo às necessidades do capital internacional, vem se elaborando, principalmente a partir dos anos de 1990, uma legislação em conformidade com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações provenientes de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre assuntos centrais para a condução das políticas públicas. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Decenal de "Educação para Todos" de 1993, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef) criado em 1998, assim como a proposta governamental do Plano Nacional de Educação (PNE), que começou a ser elaborado em 1996, para vigorar no período de 2001 a 2010, expressam avanços e conquistas dos movimentos sociais, mas expõem, também, legislações que acabaram sendo elaboradas atendendo aos interesses dos organismos multilaterais.

Dentre elas, podemos destacar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca em 1994; a Declaração para o 3º Milênio de 1999; a Declaração de Dakar de 2000; a Declaração de Madri de 2002; Declaração de Santa Cruz de La Sierra de 2004; e, a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006 que foi incorporada ao texto da Constituição Brasileira pelo Decreto nº 6949 de 2009.

Soares (1996) destaca que essas conferências abordaram questões que já constavam na pauta de mobilização e luta dos movimentos sociais brasileiros e que parte das indicações aprovadas também concordou com os interesses desses movimentos, além de conceberem

passos importantes para a construção de um reconhecimento, em escala mundial, dos direitos humanos e dos sujeitos sociais envolvidos.

Nesse movimento, é perceptível o aumento das referências à educação especial na perspectiva inclusiva nos textos de políticas públicas nas últimas décadas. Começando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político brasileiro com a educação de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, "preferencialmente" na rede regular de ensino. Outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu capítulo V, que trata da educação especial, especificamente o artigo 58 que declara que educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida "preferencialmente" na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁶. Quanto à palavra "preferencialmente" presente nos documentos norteadores das políticas educacionais, Ribeiro (2003) pontua que:

Cabe aqui ressaltar que a palavra preferencialmente, colocada no texto legal, tem provocado uma considerável celeuma, pois a ideia que se propugna é a de uma educação para todos, mas o texto abre flancos para encaminhamentos errôneos, permitindo a exclusão. Por outro lado, os sistemas de ensino, não estão preparados para acolher todos, acabam realmente excluindo os casos que, por sua complexidade, não têm no momento condições de atender, eximindo-se, a escola e os professores, do trabalho de pesquisa e de soluções mais apropriadas (RIBEIRO, 2003, p.47).

Em 2007, após a participação do Brasil na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, o então presidente Lula assinou o decreto nº 6.253 que regulamentou alguns dispositivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Foi inserido ao texto, pelo decreto nº 6571/2008, o artigo 9º que prevê duplo repasse de verba no âmbito do Fundeb. Na prática, os alunos que recebessem o AEE em instituições ou escolas especializadas e estivessem matriculados em escolas comuns seriam contabilizados duas vezes. O Decreto nº 6.571 ficou conhecido como "Decreto do AEE".

Mas este modelo de política criou um campo de tensão entre os defensores da inclusão com manutenção dos suportes mais restritivos (classes especiais e escolas especiais) e os

⁶ A partir de 2013, o Artigo 58 da LDB apresenta nova redação, dada pela Lei nº 12.796: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (BRASIL, 2013)

adeptos da política da inclusão mais radical proposta pelo MEC. Durante e após a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, o clima de tensão acirrou-se, gerando manifestações de repúdio dos movimentos sociais e audiências públicas em diversas partes do país, levando à revogação do Decreto do AEE, sendo então substituído pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que em seu artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Continuando, o parágrafo 1º do artigo 14 diz que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas. Este decreto também se baseava na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, porém não radicaliza a proposta de inclusão educacional unicamente com a oferta das salas de recursos como suporte único. Embora a Convenção afirme que o poder público deva estimular o acesso no ensino comum, considera para efeitos da educação especial as matrículas na rede regular de ensino, em salas comuns ou em salas especiais de escolas regulares e em escolas especiais ou especializadas.

O referido Decreto nº 7.611/11, que permite repassar recursos do Fundeb para financiar também as matrículas em escolas especiais ou instituições especializadas, é considerado um texto que contraria os inclusivistas mais radicais. Acredita-se que assim, repartindo os recursos do Fundeb com as escolas especiais, os investimentos e custeio das escolas públicas ficaram menores.

O debate ficou ainda mais acirrado quando o MEC elaborou a versão preliminar do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020. O documento, composto de vinte metas e estratégias para a Educação, cuja meta 4 trata sobre o Atendimento Educacional Especializado, em sua primeira versão, focava apenas na expansão do atendimento escolar: "universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino". Houve uma ampla mobilização nacional das instituições especializadas liderada pela Federação Nacional das Apae, convocando todas as escolas especiais de sua rede com a seguinte frase: "Apaes, os inclusivistas radicais estão se mobilizando para convencer os Senadores, formadores de opinião, escolas e universidades que nossas instituições devem acabar. Mobilização já" (FENAPAE, 2011). Pressionado, o MEC propõe novo texto para a Meta 4 do Plano Nacional de Educação:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, salas, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, n.p.).

Para os "inclusivistas radicais"⁷, tal texto representa um retrocesso na garantia do direito à educação, mas trouxe satisfação para as escolas especiais pois ficou assegurado a continuidade dessas escolas. A Fenapae (2014) argumenta que não existe ilegalidade na existência das escolas especiais que atendem há mais de 100 anos às pessoas com deficiência no Brasil. Existe sim, a prestação de serviços especializados de qualidade e reconhecidos pelas pessoas com deficiência que optaram por estudar nestas entidades.

Em 25 de junho de 2014, depois de mais de três anos tramitando no Congresso, foi sancionado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, pela Lei 13.005. Há muita crítica sobre tal mudança. O Fórum Nacional de Educação Inclusiva publicou uma nota dia 28/11/2013 manifestando a sua indignação com a Meta 4 aprovada em votação pela Comissão de Educação do Senado Federal, argumentando que o texto se contrapõe ao paradigma do direito e impõe às pessoas com deficiência o modelo de saúde e não o modelo social. Defendem, também, que tal mudança abre uma brecha para que as escolas públicas deixem de oferecer acompanhamento diferencial para os alunos com deficiência, legitima a exclusão dos alunos com deficiência do sistema comum de ensino, permite a triagem de alunos para o ingresso na escola e traz de volta a segregação em escolas e salas especiais.

No Brasil, as racionalidades neoliberais na esfera educacional são objeto de intensas contestações, tendo os governos que recuar diante das dificuldades e dos embates que as medidas oficiais na maioria das vezes suscitam, seja pelo ativismo de esquerda da comunidade científica e dos sindicatos de professores, e/ou pelas dificuldades que essas políticas enfrentam no momento de serem recontextualizadas nas instituições educacionais. No entanto, os mecanismos de regulação e gestão e os regimes éticos aqui descritos têm avançado pelas reformas e governos das últimas décadas (GARCIA, M., 2010, 452).

Assim sendo, para se compreender os direcionamentos do novo PNE (2014-2024), no atual contexto da sociedade capitalista, faz-se necessário entender e refletir os objetivos apontados pelas políticas públicas de educação em atenção aos interesses dos organismos multilaterais. Como já foi pontuada anteriormente, a forte expansão do setor privado de

⁷ Inclusivistas radicais é o termo usado pelas Apaes para designar os adeptos da política da inclusão mais radical proposta pelo MEC

serviços é imprescindível para a manutenção das necessidades econômicas do neoliberalismo. Mas se o que transparece nas políticas educacionais é a intenção de incluir todos os indivíduos na escola comum, então como os interesses dos organismos multilaterais serão atendidos dentro do sistema educacional? Para responder a questão, devemos observar que, desde a década de 1990, o principal desígnio das políticas educacionais é o de transformar o sistema educacional em "sistema educacional inclusivo" (BRASIL; MEC/SEESP, 2005). Partindo deste pressuposto, devemos apreender o conceito de "sistema educacional inclusivo" segundo esses organismos multilaterais.

[...] sistema educacional inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5)

Notamos que, segundo o Banco Mundial, o conceito de “sistema educacional inclusivo” é bastante abrangente e envolve tanto o setor público quanto o setor privado. Tal conceito, associado a uma análise documental e exame de microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizados por Michels e Garcia (2014), permite perceber sentidos relacionados ao aprofundamento da privatização da educação nacional no uso político do termo “sistema educacional inclusivo”.

Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas” (MICHELS; GARCIA, 2014, p.164).

Para as autoras, a transformação de sistema educacional em “sistema educacional inclusivo” refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a arraigar a presença de uma lógica privatista na educação. Por outro lado, o sistema educacional inclusivo amplia as oportunidades para as parcerias público-privado na educação, uma vez que permite a inserção de organizações não governamentais. As parcerias são feitas sob a forma

de convênios, permitindo que o setor privado receba recursos, por exemplo, do Fundeb. Portanto, o uso político do termo "sistema educacional inclusivo":

[...] contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais. Sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168).

Refletindo por esse prisma, ao analisarmos o desfecho final das discussões em relação à redação do texto da Meta 4 do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024, podemos concluir que o texto aprovado se deu não somente devido à pressão das instituições especializadas, mas principalmente em atenção aos interesses dos organismos multilaterais, deixando evidente que as intenções das políticas brasileiras na área de educação, nas últimas décadas, são de inserir o país na dinâmica de uma sociedade mundializada, adotando os condicionamentos apontados pelos organismos multilaterais, impondo-lhe uma racionalidade que combina um novo formato de financiamento com a definição de metas, construção de indicadores quantitativos de avaliação e programas com foco bem delimitados em relação aos problemas a serem prioritariamente enfrentados.

Algumas Considerações

O movimento pela inclusão escolar começou a ser construído nos anos de 1980. Até então, a educação especial se constituiu historicamente com importante atuação do setor privado assistencial. Na década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), as políticas públicas passam a preconizar a inclusão de alunos com deficiência na escola comum.

É a partir também dos anos de 1990, com o avanço do ideário neoliberal, que observa-se a forte influência dos organismos multilaterais na educação brasileira, formulando diagnósticos e traçando diretrizes para as políticas públicas no país. Para esses organismos, a educação é tratada como uma medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social.

Com relação às políticas educacionais, o que transparece é a intenção de incluir todos os indivíduos na escola comum, mas para manter as necessidades econômicas da burguesia neoliberal é necessário a expansão do setor privado. Portanto observamos que a principal intenção das políticas educacionais das últimas décadas é a de transformar o sistema

educacional em um "sistema educacional inclusivo", que abrange todas as oportunidades de aprendizagem existentes no país. E isso inclui tanto o setor público quanto o privado. Logo o "sistema educacional inclusivo aprofunda a presença de uma lógica privatista na educação, uma vez que permite as parcerias entre o setor público e privado, assim como a inserção de organizações não governamentais.

O uso político do termo "sistema educacional inclusivo" contribui para aliar todas as forças sociais para resolver as questões educacionais. Ressalta-se, nesse caso, o empenho do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado.

As reflexões aqui apresentadas buscaram contribuir com a produção de um pensamento crítico em relação às políticas educacionais, em especial à educação de pessoas com deficiência. Defendemos uma educação para essas pessoas que incorpore práticas sociais que visem o desenvolvimento humano, em suas formas mais elevadas, e colocamo-nos na recusa em aceitar seu envolvimento em estratégias que buscam forjar na sociedade capitalista uma face eminentemente humana.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.p.12-27.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. 2012. Disponível em: <[http://minhateca.com.br/joaoricardoatm/Muitos+muitos+livros/Bottomore*2c+Tom+\(org\)+-+Dicion*c3*a1rio+do+Pensamento+Marxista,94505205.pdf](http://minhateca.com.br/joaoricardoatm/Muitos+muitos+livros/Bottomore*2c+Tom+(org)+-+Dicion*c3*a1rio+do+Pensamento+Marxista,94505205.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU,1996.

_____. **Deliberação CNE/CEB nº 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL; MEC/SEESP - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

| | | | | | |
|---------------|-----------|-----|-----|-----------|------|
| An. Sciencult | Paranaíba | V.6 | n.1 | p. 91-106 | 2015 |
|---------------|-----------|-----|-----|-----------|------|

(Documento orientador). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 33, de 4 de julho de 2008**. Define a suspensão da execução do Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (Paed), até ulterior deliberação, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: DOU, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB/04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DOU, 2011. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DOU, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 20 jan. 2015.

_____. **Lei nº 13.003, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações internacionais**: Conheça as principais instituições multilaterais, 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br>>. Acesso em 23 out. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23/10/2014.

FENAPAE. **Mobilização Meta 4 PNE - Participem Apaes e FEAPAEs!**, 2011. Disponível em: <<http://www.Apaebrazil.org.br>>. Acesso em: 21 set. 2014.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In. OLIVEIRA, D. A (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.p.46-62.

| | | | | | |
|---------------|-----------|-----|-----|-----------|------|
| An. Sciencult | Paranaíba | V.6 | n.1 | p. 91-106 | 2015 |
|---------------|-----------|-----|-----|-----------|------|

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.445-455, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v.34, n.93, p.157-173, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiências**. Tradução de Edilson Alkmin da Cunha, Brasília: Corde, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. IN: _____ & BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p.41-51.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p.15-40.

TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP, 1996. p.125-193.