

# **INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>**

## ***EDUCATIONAL INCLUSION IN BRAZIL: LIMITATIONS AND POSSIBILITIES***

José Luís SANFELICE<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este texto historiciza os conceitos de exclusão e inclusão. Utiliza exemplos de publicações triviais para expressar a lógica vigente da sociedade de hoje, incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real. O neoliberalismo é apontado como a ideologia que referenda uma exclusão social e educacional supostamente naturais. Considera que as políticas sociais são submetidas à lógica de mercado. A inclusão educacional, nesse universo, apresenta limites estruturais e não incorreção de percurso. A educação para o trabalho traduz a submissão deste ao capital. A inclusão social e educacional nos limites do modo-de-produção capitalista são vistas como utopias irrealizáveis. Torna-se pois necessário pensar a inclusão social e educacional numa lógica não do capital. Determinação subjetiva e ações objetivas coletivas são essenciais para a construção de uma contra-consciência visando uma sociedade qualitativamente superior, desalienante e humanizadora.

Palavras-chave: Exclusão e Inclusão Educacional; Neoliberalismo; Contra-Consciência.

### **ABSTRACT**

*This text makes a historical survey of the concepts of exclusion and inclusion. It uses examples of well-known publications to express the current logic of today's society, which is incapable of viewing*

---

<sup>(1)</sup> Palestra proferida no Simpósio Internacional Brasil-Europa – Experiências de educação inclusiva, realizado em Uberlândia – MG, no período de 14 a 16 de dezembro de 2005.– Experiências de educação inclusiva, realizado em Uberlândia – MG, no período de 14 a 16 de dezembro de 2005.

<sup>(2)</sup> Professor Titular, História da Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP e Pesquisador, Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEDBR. E-mail: <sanfelice00@hotmail.com>.

*inclusion as a real possibility. Neo-liberalism is pointed out as the ideology that makes reference to social and educational exclusion as supposedly natural. It takes into consideration that social policies are subjected to the logic of the Market. In this perspective, educational inclusion presents structural limits and is not incurred along the way. Labor education translates its submission to capital. It becomes necessary to think about social and educational inclusion within the limits of the capitalistic mode of production as unachievable utopias. It becomes necessary then to think of social and educational inclusion in a logic that is not capitalistic. Subjective determination and collective objective actions are essential for the construction of a counter-conscience that seeks a qualitatively superior, inalienable and humane society.*

**Key words:** Educational Exclusion and Inclusion; Neo-liberalism; Counter-conscience.

Colegas brasileiros e estrangeiros, é uma honra estar aqui com os senhores. Agradeço a oportunidade de participar de fórum tão privilegiado, no qual, como já se pode ver, surgem oportunidades de se exercitar um aprofundamento reflexivo sobre temas candentes. Também é rica a ocasião pela troca de experiências que estão a ocorrer. Obrigado aos colegas da Universidade Federal de Uberlândia que viabilizaram minha vinda para cá.

Quero dizer a vocês que de início, embora extremamente bem recebido e estando usufruindo de condições materiais excelentes, além do afeto dos amigos, senti um profundo desconforto. Um desconforto interno não muito identificado. Aos poucos as coisas foram se clareando e pude melhor administrá-lo. Estamos aqui dentro de um complexo que se insere no interior de um shopping center pelo qual temos que circular nas nossas locomoções triviais. É realmente sensacional termos que discutir o que estamos discutindo, dentro de um templo do consumo moderno. Espero que o encantamento do ambiente não seja suficiente para obnubilar nossas idéias. Mesmo compreendendo as razões operacionais que levaram a nos instalarmos aqui, não posso deixar de registrar que esta era a razão do meu desconforto. Mas, creio que não vamos incorporar o espírito de que viemos para cá vender idéias, idéias rapidamente descartáveis, como a maioria das mercadorias que estão a nos circundar. Superando o receio registrado, devo reconhecer que estamos muito bem instalados,

apesar da forte sensação de que estamos numa bolha em que os humanos situados fora dela e, bem próximos, não podem ver o que ocorre no seu interior.

Finalmente, não sei se é o shopping center que nos inclui em seus espaços, excluindo-nos, ou se como possíveis excluídos da lógica de mercado reinante, buscamos nos incluir. A situação contraditória, entretanto, não deve inibir o trabalho a que nos propusemos. Vamos então a ele.

## I

O tema da inclusão educacional no Brasil é sempre desafiador. Desafiador porque nossa história da educação escolar é um contínuo de grandes exclusões, segundo a ótica do presente. Por conta dos fatos, há até o risco de se fazer uma leitura desta história sob um prisma conspiracionista e no qual tende-se a culpabilizar os colonizadores, as classes dominantes, os governantes como sendo os eternos tramadores maquiavélicos contra os interesses das majorias, das minorias e dos mais fracos.

Claro que a exclusão educacional escolar no Brasil sempre foi uma característica fortíssima da sociedade que aqui foi se consolidando após a chegada dos europeus. Das sociedades indígenas pré-existentes não podemos dizer o mesmo. Não há registros de que usassem de

uma educação escolar, embora tivessem práticas educativas muito intensas. Mas, *exclusão educacional* é um conceito nosso. Ele não se aplica diretamente a todos os contextos históricos. 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 entenda a quais sujeitos ela se destinava. Aqueles aos quais ela não se destinava não eram, naquele contexto, excluídos. Por razões teológicas, morais, ideológicas e muito mais pela ausência de necessidades objetivas, a educação escolar era para uns e não para outros. Por exemplo: índios, negros e mulheres podiam permanecer, sem maiores comprometimentos dos objetivos coloniais, fora da educação escolar jesuítica aqui praticada.

Por outro lado, visto que o conceito de exclusão não se mostra aplicável a qualquer contexto histórico, o mesmo acontece com o conceito de inclusão. A inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação e também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas. Pode-se dizer que passou a integrar o ideário das nações democráticas capitalistas<sup>3</sup>. Apregoar a inclusão tem tanto um sentido ideológico, já que anunciá-la, como meta, referenda a crítica à exclusão, bem como busca-se validar as medidas que teoricamente passaram a incrementá-la. Evidentemente, posturas progressistas não podem ficar à margem dos apelos em prol da inclusão educacional, mas há sempre um porém.

## II

A história dos homens e das sociedades por eles construídas foi sempre uma história em movimento, com contradições profundas, com avanços qualitativos e recuos. Ler os diferentes tempos históricos com categorias conceituais

do presente é praticar um dos pecados mais graves de qualquer historiador ou seja, é praticar a leitura anacrônica da história. É claro que nós lemos o passado com os recursos teórico-metodológicos do presente, mas não podemos transformar o passado num palco onde se colocariam as mesmas questões problemas de hoje. Questões problemas de qualquer natureza.

Uma coisa, por exemplo, é entender a não escolarização das mulheres, dos negros e indígenas até praticamente o início do século XX no Brasil, pelo esclarecimento das relações sociais que estes seres humanos estabeleceram entre si e as classes dominantes/hegemônicas e outra coisa é apontar que a causa desta não escolarização foi a intencionalidade perversa de homens poderosos, padres terríveis, governantes despóticos e outras explicações assemelhadas. Não e não! As sociedades coloniais, aristocráticas, patriarcais, machistas, com práticas de escravidão funcionavam bem, para os seus propósitos, produzindo-se e reproduzindo-se dentro daqueles limites. Aquela era a ordem estabelecida e necessária contra a qual as divindades parecem não ter se insurgido, mas muitos homens e mulheres branco(as), negros(as), indígenas, sim.

## III

Tomemos agora um exemplo dos dias de hoje.

Coletei, em viagens recentes, duas revistas de leitura de bordo, uma “gentileza” comum das Cias Aéreas. Já durante o voo, na primeira vez, deparei-me com um artigo que o autor intitulou: *A sabedoria de Napoleão*. A “historinha é simples”:

Dizem que Napoleão Bonaparte classificava seus soldados em quatro tipos: 1. Os inteligentes com iniciativa; 2. Os inteligentes sem iniciativa; 3. Os ignorantes sem iniciativa; 4. Os ignorantes com iniciativa.

<sup>(3)</sup> Cometo a injustiça de não me referir às sociedades socialistas do século XX, por falta de um maior conhecimento sobre as mesmas.

Aos inteligentes com iniciativa, Napoleão dava as funções de comandantes gerais, estrategistas. Os inteligentes sem iniciativa ficavam como oficiais que recebiam ordens superiores e as cumpriam com diligência. Os ignorantes sem iniciativa eram colocados à frente da batalha – buchas de canhão, como dizemos. Os ignorantes com iniciativa, Napoleão odiava e não queria em seus exércitos.

Essa grande sabedoria de Napoleão serve também para a nossa empresa. Será que também não temos em nosso “exército napoleônico”, que é a empresa de hoje, esses três tipos de “soldados”? E não serão todos necessários?

Pense bem. Um exército só de generais estrategistas por certo não vencerá batalha alguma. Alguém tem que estar no *front*. Obedientes oficiais (diretores, gerentes) sem estratégia também não vencem uma guerra. Soldados (funcionários) dedicados, sem comando, sem chefia, sem direcionamento, também não trazem sucesso à batalha. Portanto, precisamos dos três tipos de soldados para vencer uma batalha, assim como dos três tipos de colaboradores para que possamos vencer os desafios do mercado competitivo em que vivemos.

Mas, assim como Napoleão, devemos nos livrar, o mais rapidamente possível, dos ignorantes com iniciativa. Um ignorante com iniciativa é capaz de fazer besteiras enormes. Um ignorante com iniciativa faz o que não deve, fala o que não deve e até ouve o que não deve. Um ignorante com iniciativa nos faz perder bons clientes, bons fornecedores. São os ignorantes com iniciativa que fazem produtos sem qualidade porque resolvem alterar processos definidos. Um ignorante com iniciativa é, portanto, um grande risco. Não precisamos dele. Nem Napoleão os queria.

E sua empresa? Você identifica em sua empresa os quatro tipos de soldados de Napoleão? E o que faz com cada tipo? Você tem sabido se livrar dos ignorantes com iniciativa?

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005a, p.30).

Na segunda viagem, bem próxima da primeira, vendo o novo número da revista de bordo, lembrei-me imediatamente da “historinha simples” anterior e pensei: será que aquele autor escreveu alguma coisa neste número? Pasmem os senhores: lá estava novamente ele com outra “historinha simples”. Dessa vez o título era: *Torcendo pelo jacaré*. Vamos a ela:

Pode parecer mentira, mas existem pessoas, nas empresas e na vida, que, no filme do Tarzã, torcem pelo jacaré! Querem sempre ver o pior acontecer! Sentem um prazer indistigável quando as vendas caem, quando aparecem clientes insatisfeitos, quando produtos saem com defeito de fabricação, quando a concorrência lança algum produto inédito e assim por diante.

Quando as vendas caem, o pessoal da área administrativa logo diz: “E agora? Vamos ver os ‘bons’ do marketing e vendas o que vão dizer...”

Quando produtos saem com defeito, o pessoal de vendas diz:

“Ué! Eles não são todos engenheiros, ‘doutores’ e os que sabem tudo? Agora quero ver o que vão dizer...”

Quando a concorrência lança um produto inédito e nos pega de surpresa, quase todos dizem:

“Queriam ver a cara do presidente e dos diretores quando souberam... Bem feito! Pensam que estamos sozinhos no mercado! Agora sim, a guerra vai ser pra valer...”

E tudo isso com um tom de sarcasmo e sempre seguido de um:

“Eu bem que avisei...”

Parece mentira, mas essas pessoas realmente torcem pelo jacaré! O barco está afundando e elas estão felizes (*sic*) porque “alguém” será responsabilizado e todos

nos “vingaremos”... Mortos, é claro, pois estamos todos no mesmo barco! E elas não se apercebem disso. Continuam torcendo pelo jacaré! E quando o Tarzã (a empresa) acaba vencendo os jacarés (concorrência etc.), elas ficam frustradas e dizem: “Desta vez, ‘eles’ conseguiram. Mas, da próxima...”.

Você conhece pessoas que sistematicamente torcem pelo jacaré? Você tem em sua equipe ou empresa gente que torce pelo jacaré? Se tiver, livre-se dessa gente, pois não dá para trabalhar com quem no filme do Tarzã torce pelo jacaré!

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005b, p.28)<sup>4</sup>

Senhores, o que se pode falar sobre esse antropólogo-consultor e suas “historinhas inocentes?” Historinhas que são escritas para amenizar horas de vôos dos empresários. Em ambas, a interlocução do autor se estabelece com esse tipo de público e a mensagem é a mesma: livre-se desta gente!

Nós aqui, preocupados em debater o tema pautado, e nos aviões que circulam sobre nossas cabeças, os empresários sendo instados, sem maiores devaneios, a excluírem pessoas, a transformarem pessoas em buchas de canhões, a odiá-las, tudo como um paralelo às guerras, à organização dos exércitos, para que vençam o desafio do mercado competitivo.

Se o autor mencionado é o que diz ser e se a revista que o acolhe como colaborador referenda a circulação das suas idéias, não é necessário fazer grandes elucubrações para afirmar que estas não são manifestações isoladas. Não, não são. Despudoradamente falam por muitos e mais do que isso: traduzem a lógica vigente de uma sociedade incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real.

#### IV

Em síntese, minhas colocações feitas até aqui giraram em torno dos seguintes aspectos: a) inclusão e exclusão educacionais são conceitos de hoje. Aplicar estes conceitos ao passado pode gerar visões anacrônicas das sociedades estudadas; b) há exemplos gritantes, como os apresentados, que recomendam, veementemente, o descarte, a exclusão de pessoas de certas práticas sociais.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que o mesmo decorre da “crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material”. É “uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX”. Mas, “A idéia de que os seres humanos são fundamentalmente iguais entre si é, em contraste, muito antiga”. A religião, por muito tempo, foi a responsável por esta idéia: “... todos são iguais aos olhos de Deus” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.372).

Foi só quando as hierarquias sociais relativamente rígidas do ancien régime desabaram, dando lugar a sociedades mais frouxas e fluídas, centradas na economia de mercado, que a igualdade tornou-se um ideal social com força prática. Nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação na política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas e a atenção se concentrou numa nova exigência: a igualdade social.

Por igualdade social entende-se a idéia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.372-373).

<sup>(4)</sup> O autor se apresenta como antropólogo e consultor. A revista indica-o como colaborador.

Conseqüentemente, a inclusão social dos sujeitos, em todas as instâncias, passou a ser perseguida no nível das justificativas teóricas, nas garantias legais e na elaboração de políticas que a contemplassem. No que diz respeito à inclusão educacional, as coisas não foram diferentes (SANFELICE, 1989; ALVES, 2004).

A sociedade brasileira por sua vez, com a sua temporalidade própria, relacionada a diferentes temporalidades do modo-de-produção capitalista em processo de mundialização desde as suas origens (CASTANHO, 2003), também encontra-se nesse páreo. Costuma-se dizer que o Brasil está atrasado em relação às conquistas que as sociedades capitalistas já fizeram em suas políticas sociais. Talvez muitos de nós olhemos aqui neste evento, com muita avidez, as experiências européias de inclusão educacional para, se não copiá-las, pelo menos que nos inspirem. Perdemos com isso a noção de que continuamos mirando dentro dos limites de sociedades capitalistas e sem nos darmos conta de que nossas diferentes temporalidades, no âmbito de um mesmo modo-de-produção, estão profundamente imbricadas. Esquecemos que essas relações foram construídas pela sujeição, pela associação, pelo consentimento e também com resistências quase sempre exterminadas.

Hoje, em tempos de globalização, somos tentados a nivelar por baixo as profundas diferenças locais de um mesmo modo-de-produção.

Quanto ao segundo aspecto, ele traduz algo que já trabalhei em texto anterior. Refiro-me ao fato de que aquelas “historinhas simples” do antropólogo-consultor traduzirem toda uma ideologia muito em voga nos dias de hoje e que caminha no sentido inverso do princípio de igualdade ou aos ideais de inclusão. Elas são pérolas que ilustram os princípios do pensamento auto-proclamado neoliberal: a categoria *mercado* é o eixo para todo e qualquer pensamento; é em torno do *mercado* que a sociedade se organiza; o *mercado* deve ser livre, sem intervenção externa; no que diz respeito aos seres humanos, a desigualdade natural é o pressuposto fundamental e necessário para que haja entre eles equilíbrio e

complementação de funções; há uma *sorte* genética que decide nossa capacidade física e mental; há uma *sorte* que define nossa família, nosso meio cultural, nossas oportunidades de desenvolvimento físico e mental; some-se a isso a *vontade* de cada um. O neoliberalismo valida então desigualdades historicamente construídas, como desigualdades naturais. Eis aí a chave para se entender aquelas duas “historinhas simples” (SANFELICE, 2000).

## V

Como conseqüência do pensamento neoliberal, uma postura mais ou menos generalizada incide sobre as políticas sociais. Elas são vistas como intromissão indevida “numa instância em que a sorte e a habilidade individuais é que devem definir a posição das pessoas na sociedade, bem como o seu esforço é que lhe dará a oportunidade de consumir bens e serviços” (ibidem). Aceita-se ações de compensação face às desigualdades naturais, como a beneficência, a caridade, o assistencialismo de fundações e empresas.

As políticas sociais propriamente ditas, de saúde, habitação, educação, previdência, emprego, devem esta subordinadas à lógica de *mercado* e não às políticas de Estado. Na lógica de *mercado* são produtos a serem consumidos por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-los.

## VI

### Inclusão educacional no Brasil: limites?

Os limites são estruturais. A utopia de se construir uma sociedade capitalista democrática, para a igualdade de seus sujeitos históricos tanto do ponto de vista formal como material, não resiste à análise da história do próprio modo-de-produção capitalista (MONTAÑO, 1999). Trata-se de uma sociedade estruturada para a exploração do trabalho. As relações entre capital e trabalho fundam as desigualdades.

Aceitando-se essa tese é possível dizer que a inclusão educacional, não só aqui, mas também nos demais países capitalistas é uma ocorrência de mão dupla. De um lado ela responde às necessidades objetivas de uma sociedade urbano industrial e, por meio da educação, prepara-se os sujeito para mais ou menos conviverem com essa realidade. A grande maioria dos indivíduos precisa estar minimamente preparada para o mundo do trabalho, mesmo que permaneçam desempregados. Os sujeitos desempregados ou trabalhando necessitam de uma formação subjetiva para que naturalizem a exploração contínua que lhes é imposta pelo capital. É preciso acreditar neste modo-de-produção como o melhor e único possível.

A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual. Não raro, a educação é considerada a porta para o mundo ou mesmo o motor que move a história.

Dentro desses limites, a inclusão educacional vem objetivamente crescendo, mesmo que isso signifique uma referência a um campo profundamente desigual sob a ótica qualitativa. Qual é a escola que se democratizou?

Por outro lado, é preciso observar que mesmo nos limites estruturais em que vem ocorrendo a inclusão educacional, ela também acontece, muito provavelmente, para além das necessidades objetivas da lógica posta pela primazia do capital sobre o trabalho. A inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que se mobilizam com esta finalidade, talvez surpreendendo planos oficiais, planejamentos estratégicos, recursos previstos, saturando a rede física de escolas e enfim, implodindo uma certa política educacional conduzida pelo Estado. Esse conflito faz com que as relações sociais se movimentem por caminhos nem sempre desejados pelo capital ou pelo Estado, mas ainda assim é administrável.

O Brasil, com sua temporalidade própria e com o papel que ocupa no conjunto das

sociedades capitalistas, faz a sua lição de casa. Nas últimas décadas vem cumprindo religiosamente os compromissos assumidos com o ideário neoliberal da reforma do Estado e da educação, sob os auspícios das agências multilaterais de financiamento. Grosso modo, a inclusão educacional é uma política compensatória dentre outras e avaliada segundo dados quantitativos mais do que qualitativos. As agências de financiamento e o Estado controlam, mais do que nunca, a educação escolar (VIANNA JR., 1998; NEVES, 2000; SILVA, 2002; SILVA JR., 2002; BRANDÃO, 2005; NEVES, 2005).

Ainda dentro desses limites pode-se dizer, juntamente com Cury (2005) que o Brasil vivencia uma legislação avançada, tentando promover direitos universais em vista de maior igualdade. Pela Constituição de 1988, por exemplo, o trabalho de menores de 16 anos está proibido para que possam cumprir a escolaridade obrigatória. Legislação específica inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira'. A educação da população indígena está contemplada e o mesmo ocorre com a educação especial e a de jovens e adultos.

Na medida em que os interesses do capital se fizeram cada vez mais hegemônicos nesse continente, a educação foi recebendo a atenção que ela merece no interior do modo-de-produção capitalista. A inclusão educacional é parte desse processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar social que os sujeitos ocupam. O limite é ainda dado pela lógica que inclui para continuar a exclusão pela exploração entre sujeitos proprietários do capital e dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

## VII

### **Inclusão educacional no Brasil: possibilidades?**

Acredito que seja necessário tratar essa questão em dois níveis. De um lado, há a

possibilidade de se restringir a inclusão educacional às condições vigentes no modo-de-produção capitalista, seja das sociedades centrais ou periféricas/associadas, considerando-se que entre elas persistem enormes diferenças. Nesse caso pode inclusive ocorrer que queiramos tomar como exemplos a serem seguidos, as políticas de inclusão educacional dos países apontados como desenvolvidos. De fato, esses países e os periféricos também, gradativamente, apontam para várias políticas de *reconhecimento* de direitos. A legislação de cada um deles, os acordos multilaterais, as declarações conjuntas são bem um exemplo do que se apregoa cada vez mais em favor da inclusão educacional. As chamadas *políticas de ações afirmativas*, em geral, decorrem de tal *reconhecimento*.

No caso do Brasil, nosso passado colonial com práticas de escravidão, com o desenvolvimento de uma sociedade agrária aristocrática, com o submetimento das mulheres aos poderes machistas, por muito tempo sem a necessidade de desenvolvermos um sistema educacional escolar, com a discriminação dos índios e negros, costuma-se dizer que há aqui uma grande dívida histórica para com a inclusão, não só educacional, de grande parte dos sujeitos.

Bem, mas essa ótica, parece-me, trabalha com uma utopia irrealizável. Essa ótica aponta para uma saída que é mais ou menos a de buscar atingir o nível dos países capitalistas considerados desenvolvidos para podermos também praticar as suas políticas de inclusão educacional. Em segundo lugar, uma utopia irrealizável porque supõe que as sociedades capitalistas poderão se constituir em sociedades igualitárias, onde todos os sujeitos serão igualmente incluídos, nem que for pelo princípio meritocrático.

Essa foi, apesar de toda a evidência em contrário, a utopia do século XX: construir sociedades capitalistas justas, democráticas e inclusivas.

Em termos de inclusão educacional, os progressos legais, o *reconhecimento* de direitos e as políticas de ações afirmativas não foram desprezíveis, mesmo considerando que a última

citada seja muito controversa. Mas também é sabido, por farta literatura educacional, qual a inclusão que se vem fazendo dos antes excluídos da escola. As escolas não são iguais qualitativamente, os conhecimentos não se democratizam, o trabalhador se desqualifica, as diferentes culturas são estigmatizadas e a distribuição das riquezas agudizam as distâncias. Os conhecimentos teóricos são também cada vez mais elitizados, enquanto massas de desempregados escolarizados aguardam por uma oportunidade. A seu modo, é esse também o percurso feito pela sociedade brasileira. Uma *inclusão* que não altera o eixo das sociedades capitalistas, ou seja, nas quais o trabalho continua sendo explorado pelo capital.

Pode-se então concluir, neste primeiro nível de abordagem, que as possibilidades de inclusão educacional aqui, no limite, são aquelas que as sociedades capitalistas mais avançadas vêm realizando e que, nossos colegas europeus aqui presentes, estão nos dando a conhecer. Essa é a melhor das hipóteses e caso não se amplie ainda mais a distância entre os blocos de países capitalistas centrais e periféricos/associados. É preciso dizer que a globalização econômica não nos incluiu no centro deste fenômeno conjuntural.

O outro nível da questão seria discutir a inclusão educacional no Brasil, enquanto uma possibilidade que viesse acompanhada de profundas mudanças estruturais. Como diz Sader (2005, p.15-16).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna

possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

(...) Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.

Essa é a questão de fundo: não há como discutir as possibilidades da inclusão educacional sem se imiscuir no âmbito da natureza da própria sociedade capitalista. Trata-se de uma sociedade estruturada para a desigualdade, para a exploração e sem mecanismos para efetuar uma inclusão que não seja para excluir. Exclui-se deixando à margem ou inclui-se discriminando: a educação estatal para o povo, por exemplo, universaliza a escola, mas uma escola qualitativamente comprometida. Os portadores de necessidades especiais vão ao trabalho, mas para ganharem menos.

O Estado das sociedades capitalistas, por sua vez, quase sempre o promotor das políticas de inclusão, não perde o seu comprometimento com os interesses do capital. Costuma realizar políticas necessárias para que as tensões sociais não se tornem agudas a ponto de não serem controladas. Investe-se no assistencialismo e nas políticas compensatórias, sem caminhar absolutamente nada na distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Acompanhando Mészáros (2005, p.25-26), temos então o seguinte quadro:

... uma reformulação significativa da educação é *inconcebível*<sup>1%</sup> sem a correspondente transformação do quadro

social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (...) As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

Para Mészáros (2005, p.27), as determinações do sistema do capital são *irreformáveis, irreformáveis* “porque *pela sua própria natureza\**, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. (...) Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*...”.

Dessa análise, retira-se uma conclusão:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

O que Mészáros (2005) diz sobre a educação nas sociedades capitalistas é o mesmo que

\* As palavras em itálico acompanhadas do foram destacadas por mim. As demais correspondem ao texto do autor citado, usadas aqui na forma direta ou indireta.

afirmo para a inclusão educacional no Brasil e suas possibilidades. Na lógica do capital são práticas corretivas e reformistas. Esgotam-se aí. Mas, rompendo-se com a lógica do capital, passa-se a “contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” Mészáros (2005). O mesmo se pode dizer para a inclusão na educação.

## VIII

Para uma abordagem do segundo nível da questão e, num exercício de investigação, passo agora a dialogar mais intensamente com Mészáros (2005), buscando apontar sinteticamente as possibilidades da inclusão na educação numa lógica não do capital. O autor em questão refere-se à necessidade de se estabelecer uma ação intencional:

perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Trata-se de uma determinação subjetiva para programar ações objetivas. É preciso convencer-se de que o Estado capitalista não vai construir políticas de inclusão educacional para além dos interesses do capital. Buscar alternativas de superação é o grande desafio. Como a lógica do capital acaba sendo internalizada pelos sujeitos, (MÉSZÁROS, 2005, p.45) é contundente: “Apenas a *mais consciente das ações coletivas* pode livrá-los dessa grave e paralisante situação”.

Para além da disponibilidade subjetiva, da busca de programação de ações objetivas, coloca-se a determinação coletiva. A tarefa de se pensar a inclusão educacional não é individual. Não pode ser individual. E, mais do que isso, não pode ser deixada ao encargo do Estado capitalista.

Objetivando o embate a ser travado: “... as soluções ‘não podem ser *formais*, elas devem

ser *essenciais*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto-centrada do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

A educação, portanto, precisa ser pensada de uma maneira larga. Não podemos nos restringir a uma política de inclusão à educação escolar e formal. Essas são as mais comprometidas com a lógica do capital. É ainda indispensável voltar-se para a própria história, pois a sua dinâmica

não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2005, p.50).

Nós somos os sujeitos da história. Coletivamente, numa correlação de forças conjunturais nos atrasamos ou apressamos a chegada de mudanças substantivas. Uma ou outra dependem exclusivamente de nós. Mudar as condições “exige uma intervenção consciente

em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2005, p.59). Assim é na educação, nas políticas de inclusão, na cultura e em tudo mais.

Mészáros nos faz ainda entender que não é possível uma inclusão educacional concebida apenas como inclusão na educação escolar formal. É preciso eleger também a perspectiva de uma inclusão na cultura geral da sociedade. Não se trata, portanto, de incluir em um gueto ou em um nicho.

Se tivermos em condições de aceitar a recusa à lógica do capital, a educação muito pode nos ajudar nesta caminhada, pois trata-se de uma nova internalização de metas gerais, de uma contraconsciência, então poderemos também pensar as políticas de inclusão em outras dimensões. É preciso denunciar as políticas de inclusão clientelistas, oportunistas, assistencialistas e compensatórias, como práticas reformistas que desejam arrumar algo não arrumável.

O contraponto à lógica do capital encontra-se no eixo conceitual que reivindica “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.65). Uma coisa, portanto, é discutir as possibilidades da inclusão educacional no *status quo* vigente e outra é discutir essas possibilidades em direção à construção de uma sociedade qualitativamente superior.

## IX

Mészáros (2005) não fala sobre a inclusão na educação em específico. Reivindica, pura e simplesmente, a sua universalização. Na prática, uma inclusão de todos os sujeitos. Não em qualquer educação vigente, mas em uma educação para a desalienação, para uma nova internalização de valores, visando a construção de uma sociedade superior. Não uma inclusão apenas na educação escolar formal, mas uma inclusão na cultura geral que também é educativa

ao longo da vida. Não uma cultura geral consentida pelos poderes hegemônicos do capital, mas uma cultura construída por todos os sujeitos históricos.

Ao reivindicar concomitantemente à universalização da educação também a universalização do trabalho, o autor citado lembra, de modo oportuno, que educação e trabalho se imbricam necessariamente. Um não faz sentido sem o outro. Ambos se constituem, numa lógica não do capital, em um único processo de humanização de cada sujeito histórico.

A construção subjetiva de uma vontade de mudança substantiva da sociedade como um todo é fundamental. A denúncia do *status quo* é imprescindível. A materialização de ações concretas comprometidas com a transformação é a única saída.

São essas as ponderações que posso fazer nesse momento e que me pareceram pertinentes, pois não quero cair na utopia já mencionada de que a sociedade capitalista um dia será justa e democrática. Caso queiramos discutir as possibilidades da inclusão educacional no Brasil segundo a lógica do capital, basta olharmos aquilo que ocorre nos países capitalistas centrais e tentarmos, a nosso modo e dentro das nossas condições periféricas, acompanhá-los. Em linhas gerais, a inclusão educacional que praticam revela o alcance e os limites de uma inclusão na lógica do capital.

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora, o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

Acredito que é preciso pensar ousadamente dessa forma, porque do lado adversário temos

autores, como aquele das “historinhas simples” que apresentei no início dessa reflexão, que estão descaradamente revelando o que, de fato, o capital pensa sobre a inclusão dos sujeitos em geral, com conseqüências diretas sobre a inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS; Ed. UFMS, 2004.
- BRANDÃO, C.F. **As cotas na universidade pública brasileira**. Será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003.
- CURY, C.R.J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do IPÊ (Autores Associados), 2005.
- MARINS, L. A sabedoria de Napoleão. In: **TAM Magazine**. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.18, p.30, 2005a.
- MARINS, L. Torcendo pelo jacaré. In: **TAM Magazine**. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.19, p.28, 2005b.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2005.
- MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: **Serviço social & sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. n.59, p.52-77, 1999.
- NEVES, L.M.W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- OUTHWAITE, W.; BOOTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2005.
- SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez Editora, n.23, p.29-37, 1989.
- SANFELICE, J.L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Pesquisa em educação**. História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2000.
- SILVA JR., J.R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.
- VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.