

## Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas

Rosalba Maria Cardoso Garcia<sup>1</sup>

Este - o desafio da inclusão - é o principal desafio do desenvolvimento em nossa era. Os Senhores, eu e todos nós nesta sala - os privilegiados no mundo industrial e em desenvolvimento - podemos optar por ignorá-lo. Podemos concentrar-nos apenas nos sucessos. Podemos viver com um pouco mais de crime, com algumas guerras a mais, com ar um pouco mais poluído. Podemos nos isolar de partes inteiras do mundo para as quais a crise é real e diária mas que para o resto de nós é em grande parte invisível. Mas devemos reconhecer que estamos vivendo com uma bomba-relógio e que se não tomarmos medidas agora ela pode explodir na face dos nossos filhos” (tradução livre).<sup>2</sup>

### Introdução

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são termos que ganharam importância no discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como “vulneráveis” ou sinteticamente pelo termo “pobreza”. É exatamente um diagnóstico de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem a “inclusão social”. Por sua vez, uma lógica de análise linear da realidade social apoiada no princípio da educação como redentora das questões sociais tem contribuído para a difusão da idéia segundo a qual ao promover “educação inclusiva” a sociedade estará transformando-se em uma “sociedade inclusiva”.

O objetivo do debate desenvolvido no presente texto é traçar reflexões acerca dos termos “inclusão social” e “educação inclusiva” procurando perceber sua

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Discurso proferido por James D. Wolfensohn, Presidente do Grupo do Banco Mundial, intitulado “O Desafio da Inclusão” à Assembléia de Governadores; HongKong, China, 23 de setembro de 1997.

importância nos discursos políticos de organismos internacionais e das políticas sociais no Brasil, particularmente no campo educacional, buscando apreender com quais intenções foram colocados em evidência e ganharam a condição de *slogan* nas políticas contemporâneas. Para tanto, retomo discussão desenvolvida anteriormente (GARCIA, 2004) e procedo aqui uma atualização e ampliação do debate.

O período abordado nesse estudo (1990-2011) é marcado pelas contradições sociais acirradas pela reorganização do capital sob a égide da acumulação flexível como resposta à recomposição das taxas de lucro.<sup>3</sup> Essa “crise cíclica” do capital tem como expressão o desemprego, a expansão do trabalho informal, índices elevados de pessoas sem renda, sem teto, sem terra, com aprofundamento da violência nas esferas urbana e rural.

O atual modelo de acumulação tem expressão num tipo específico de “globalização” que reorganiza o trabalho em nível internacional pela interferência de alguns países e empresas sobre o papel dos trabalhadores e as capacidades tecnológicas de cada nação redefinindo assim as desigualdades entre os países no que se refere à produção e ao consumo mundial (FRIGOTTO, 1999). Outra expressão desse momento é o crescente investimento em capital financeiro,<sup>4</sup> que retira os financiamentos da produção, com repercussões negativas sobre o fundo público (OLIVEIRA, 1998).

As crises econômicas ao longo das duas últimas décadas têm contribuído para sedimentar a idéia de que é necessário construir um clima inclusivo na sociedade, de solidariedade e capital social, que agregue a população.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Conforme Antunes (2000, p. 52), “o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado”.

<sup>4</sup> O capital financeiro é compreendido como “campo prioritário para a especulação”, expressão da “hipertrofia financeira” que ganhou relativa autonomia frente aos capitais produtivos e que, por sua vez, é expressão da crise estrutural do capital e seu sistema de produção (ANTUNES, 2000, p. 29).

<sup>5</sup> Crises econômicas ao longo do século XX: 1929, Wall Street; 1973, crise do petróleo; 1979, segunda crise do petróleo; 1982, moratória mexicana; 1987, queda acentuada do índice Down Jones; 1997, desvalorização cambial dos Tigres Asiáticos; 1998, crise da Rússia; Crises econômicas no século XXI: 2001, queda do índice Down Jones relacionada aos acontecimentos do 11 de setembro; 2008, crise imobiliária nos EUA; 2010, crise na Grécia; 2011, Portugal. <http://www.estadao.com.br/especiais/as-grandes-criises-economicas.15167.htm>, acesso em 14/05/2012.

Nas duas primeiras seções do presente texto apresentamos uma exposição e análise de documentos produzidos por organismos internacionais que disseminam os conceitos “inclusão” e “educação inclusiva” como objetivo de políticas sociais e educacionais. Na seção seguinte, discutimos como as políticas de inclusão tomam a forma de diferentes programas no Brasil. Por fim, apresentamos uma leitura da apreensão do termo inclusão pela intelectualidade na qual procuramos traçar três concepções.

Inclusão e reforma do Estado: a ofensiva ao Estado de bem estar social e o obscurecimento do horizonte de luta de classes

Ao analisar os documentos de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, Unesco e CEPAL foi possível perceber o uso do termo inclusão como elemento discursivo produtor de significados relacionados à mudança social .

Para o Banco Mundial (2000, p. 9), face às mudanças no mundo contemporâneo, é necessário realizar uma “reforma da administração pública” que torne mais eficiente o combate à exclusão social. Essa orientação supõe a “sociedade inclusiva” como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais. O modelo de Estado em questão remete para aquilo que é tratado pela OCDE (RANSON, 2001) como “*community governance*”, que significa a participação da “comunidade” na gestão da coisa pública.

A estrutura de organizações sociais para prestar os serviços públicos tem como justificativa a geração de um controle social mais direto da sociedade civil, a participação democrática e práticas políticas mais pluralistas, conforme o argumento da UNESCO em referência à América Latina e Caribe (1999b, p.3):

*El nuevo contexto económico, social y político internacional de los años 90 ha transformado las funciones y estructura del Estado en casi todos los países de la región. Se ha generado una nueva relación entre Estado y sociedad, que busca formas de participación democráticas y pluralistas. Empieza a surgir la necesidad de una nueva institucionalidad social estatal, entre cuyos aspectos más innovadores se propone un enfoque distinto de articulación entre Estado y sociedad, con énfasis en la descentralización, formas*

*diferentes de participación ciudadana, creación de una autoridad social que se relacione en igualdad de condiciones con la económica y en una mayor coordinación entre las instancias sectoriales que tienen a su cargo diversos programas sociales.*

A busca por analisar tal perspectiva leva a inferir que o Estado estaria sofrendo um processo de modernização conservadora que opera pela privatização da lógica de suas ações (VIANNA, 1989). As estratégias de implantação de uma política social atrelada a uma reforma de Estado nesses moldes consistem em corte dos gastos sociais, privatização,<sup>6</sup> descentralização<sup>7</sup> e focalização dos gastos sociais públicos em programas seletivos de combate à pobreza (DRAIBE, 1994; LAURELL, 1995).<sup>8</sup> Na presente análise, não podemos perder de vista que é inerente à dinâmica do capital “ajustar” os elementos que constituem o sistema social para sua maior valorização e que o Estado é um elemento importante para isso, conforme Mézàros (2002), um “nexo fundamental”.

O discurso da crise do Estado também está presente em documento da CEPAL (2000, p. 11) para justificar a participação da sociedade na execução das políticas sociais.

*esta visión de lo público encaja, además, con las necesidades de abrir espacios de participación a la sociedad civil, de avanzar en la resolución de una crisis de los Estados no plenamente superada, de corregir tanto ‘fallas del mercado’ como ‘fallas del gobierno’ y, más en general, de construir y reconstruir instituciones.*

Tais discursos propõem uma compreensão que se afasta da definição clássica de Estado como “condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1978, p. 157).

Segundo os documentos coligidos, a reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente

---

<sup>6</sup> Privatização: “deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo (...) como resposta que alivia a crise fiscal” (DRAIBE, 1994, p. 97). Uma outra forma de privatização caracteriza-se pela transferência de atividades para o setor privado não-lucrativo (associações filantrópicas, organizações comunitárias, ONGs).

<sup>7</sup> Descentralização: “é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. Argumenta-se ainda que, com a descentralização aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não-governamentais, para o financiamento das atividades sociais” (DRAIBE, 1994, p. 97).

<sup>8</sup> Focalização: “direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência” (DRAIBE, 1994, p. 97).

um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre “inclusão social” deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso político em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas visando a construção de uma “sociedade inclusiva”.

No conjunto dessas proposições, a educação, assim como outros direitos sociais, passa a ser considerada como “serviço” que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de um contrato de gestão:

*actualmente se procura delegar el ejercicio de algunas funciones al sector privado, con la expectativa de generar servicios que la afectan (a sociedad) directa o indirectamente. El sector privado ha participado cada vez más en la prestación de servicios como salud, educación, y la administración de servicios de seguridad social. (UNESCO, 1999, p.4).*

Os *slogans* de “menos Estado” e “mais sociedade”, presentes nos discursos de organismos internacionais nos anos 1990, significaram uma prescrição para reformular as tarefas executadas pelo Estado, revendo as áreas de sua atuação. Entretanto, isso não implicou o seu enfraquecimento, uma vez que se observa além de uma forte inclinação do Estado para a sustentação do capital em detrimento do atendimento à população com serviços sociais públicos, um controle centralizador das execuções das políticas pelas comunidades.

A reforma do Estado passa a ser pressuposto e objetivo dessa política que, para ser implementada, precisa “quebrar” uma cultura de direitos construída historicamente pelo exercício de tomadas de consciência e práticas reivindicatórias dos setores populares. Nesse sentido é interessante pontuar que os movimentos sociais, no início do século vinte e um, ao adotar características de maior heterogeneidade, podem ser considerados como mais propositivos, operativos e menos reivindicativos (GOHN, 2003). Também cumpre fazer uma observação sobre a situação do Estado de bem-estar no Brasil, mais bem caracterizado por Falcão (1989) como “Estado assistencial”, ou seja, aquele que pode ser identificado por enorme selvageria econômica, altas taxas de desigualdade social, regimes políticos autoritários, grande endividamento externo e pobreza banalizada. O “Estado assistencial” cria a necessidade de uma sociedade civil

que preencha as lacunas deixadas pela carência na proteção social, de modo que, no lugar de um Estado-providência, pode-se afirmar, segundo Falcão (1989), que no Brasil temos a experiência de uma “sociedade-providência”. A reforma do Estado no Brasil nos anos 1990 e a consolidação das organizações não governamentais foram construídas em solo fértil constituído por uma sociedade civil acalentadora de fortes valores filantrópicos.<sup>9</sup>

A relação entre as políticas de inclusão e a proposição de uma reforma do Estado com essas características sugere mudanças no âmbito educacional, das esferas administrativas mais amplas até a escola. Nessa direção, fundamenta-se na “melhoria” dos sistemas educacionais, mas, principalmente, das unidades escolares, o que pode ser chamado de reforma no nível micro – a micropolítica. Uma vez que esta é proposta tendo por base a cooperação entre setor público e privado, numa revisão do papel do Estado em relação às políticas sociais, os sistemas educacionais – e conseqüentemente as escolas – estariam sendo objetos também de uma “reforma micro-econômica” (Ball, 1998).

A abordagem gerencial de Estado está relacionada a uma compreensão de sociedade civil (RANSON, 2001; BANCO MUNDIAL, 2000; DAHRENDORF, 1995) também gerencial, definida como “rede de instituições não governamentais que se posicionam de maneira intermediária entre o Estado e as famílias” (RANSON, 2001, p. 6). Essa concepção está baseada no argumento de que relações estáveis de confiança e cooperação podem reduzir custos, produzir bens públicos e facilitar a constituição de atores sociais ou sociedades civis também estáveis. Está fortemente relacionada à reciprocidade, a redes sociais, desenvolvimento participativo e governabilidade (DURSTON, 1999), além do desenvolvimento sustentável (CEPAL, 2000). A sociedade civil, nesse discurso, é valorizada a partir da idéia de que a participação comunitária reflete uma “alta densidade” democrática, que significa o maior número possível de associações envolvidas na resolução dos problemas sociais. Para tanto, a CEPAL (2000, p.11) sugere que se deve “*construir tejidos sociales que permitan desarrollar sociedades más integradas*”.

---

<sup>9</sup> Ver FONTES, Virgínia. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. Capítulo 5 – Lutas de classes e sociedade civil na década de 1990: o que muda da ABONG às FASFIL? 2ª edição. Rio de Janeiro. UFRJ, 2010 e MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo, Cortez, 2002.

As “políticas sociais inclusivas” caracterizam-se pela idéia de “criar sociedades justas que sejam competitivas e produtivas” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 16), indicando que o antídoto para conter a exclusão social tem suas bases articuladas ao pensamento liberal, ressaltando que seus objetivos estão voltados para o gerenciamento da própria carência, o que significa, na linguagem dos documentos, na atualidade, o desenvolvimento de “responsabilidade social”.

Criar “mais sociedade”, difundir uma consciência de responsabilidades para os indivíduos e os grupos em relação à organização social, ampliar os espaços de deliberação e a formação de acordos entre cidadãos, incentivar a participação na criação e desfrute de “bens públicos” e “bens de valor social” são medidas que compõem, nessa perspectiva, uma política social “inclusiva”. Nessa linha de raciocínio, observa-se um encaminhamento segundo o qual as famílias e comunidades devem participar em projetos setoriais (saúde, educação, entre outros) cumprindo a função de “suporte” (DAHRENDORF, 1995; BANCO MUNDIAL, 2000). Desse modo, em relação à educação, as “necessidades de aprendizagem” serão supridas pelo oferecimento de oportunidades em um contexto de sociedades ou comunidades “vibrantes” ou seja, comunidades com maior participação social (OCDE, 2001).

A concepção de sociedade civil que fundamenta as políticas de inclusão inscreve-se num processo de privatização dos conflitos sociais. A realidade social, nessa perspectiva, deve ser administrada pelas comunidades locais, deve ser gerida com recursos próprios. Se por um lado a experiência social participativa pode representar um incremento à constituição de uma esfera pública de debate e encaminhamentos de políticas públicas, por outro essa abordagem contribui com o processo de transformação do significado da expressão “direitos coletivos” em “responsabilidades individuais” (PAOLI, 1999). E, neste último caso, o que é pensado como direito à inclusão passa a ser proposto como responsabilidade individual de não se deixar excluir. Desloca-se a responsabilidade do Estado pelo atendimento da população para a própria comunidade, liberando-o dos embates sociais. Em outras palavras, o reconhecimento dos direitos está posto nessa política, contudo, é a própria sociedade civil, no interior das “comunidades”, que deve se responsabilizar pelos atendimentos a seus direitos, agora entendidos como “serviços” prestados. Dessa forma, os resquícios de reivindicação são direcionados às associações comunitárias ou outras agências dessa natureza, e não aos

tradicionais equipamentos do Estado, o qual não se reconhece como executor de “políticas sociais inclusivas”.

Os discursos políticos oferecem pistas sobre a visão de sociedade que os OI estão difundindo. A relação estabelecida discursivamente entre inclusão, coesão e responsabilidade permite inferir que tais discursos estão apoiados na premissa do “fim da história” (FUKUYAMA, 1992). Se a sociedade capitalista é o horizonte, não existiria mais o imperativo da luta de classes, apenas a necessidade de harmonizar a sociedade que não aparece denominada em nenhum momento como capitalista. O novo adjetivo passa a ser o horizonte – sociedade “inclusiva”.

O BM (2005, p. 2) apresenta mais argumentos ao relacionar inclusão com coesão e responsabilidade, considerando que “a falta de inclusão e responsabilidade podem causar rompimentos que desencorajam os investimentos, reduzem o crescimento e ameaçam a coesão das sociedades”. A noção de “sociedade coesa” – ou “inclusiva” – como solução para a exclusão social é trabalhada neste discurso como aquela que oferece oportunidades para todos seus membros dentro de um conjunto de valores e instituições (DAHRENDORF, 1995). Nessa concepção, a coesão reduziria o *stress* do “organismo social” e diminuiria os conflitos.

Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta hoje é o crescente número de pessoas que são excluídas de uma participação significativa na vida econômica, social, política e cultural de suas comunidades. Tal sociedade não é eficiente nem segura. (UNESCO, 2003, p. 3).

A sociedade eficiente e segura no âmbito desse discurso político é aquela baseada em “inclusão social”, definida como

um processo que garante às pessoas em risco de pobreza e exclusão social ganhar as oportunidades e os recursos necessários para participar plenamente na vida econômica, social e cultural para desfrutar de um padrão de vida e bem estar que é considerado normal na sociedade em que vivem. Garante uma maior participação na tomada de decisões que afetam suas vidas e acesso aos seus direitos fundamentais (BM, 2007, p.4).

Já a pobreza é definida como

a pobreza é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação. Esta visão multidimensional da pobreza aumenta a complexidade das estratégias de sua redução, porque é preciso levar em conta outros

aspectos, como os fatores sociais e as forças culturais. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 12).

O discurso político sobre inclusão, ao articular um modelo de Estado e de sociedade civil, também tem como pilar de sustentação o argumento da ineficácia da distribuição de renda como estratégia de proteção social, fazendo a defesa da abordagem de “gestão social dos riscos”. Esta é definida como “intervenção pública que assiste indivíduos, famílias e comunidades a melhor gerir os riscos e que fornece suporte para os criticamente pobres” (BANCO MUNDIAL, s/d, p. 12).<sup>10</sup> Nesse caso, inclusão significa inserir as pessoas na corrente econômica.

*Nuestra meta debe ser reducir estas disparidades a través de los países y dentro de ellos, para que un número creciente de personas se una a la corriente económica y para promover un acceso equitativo a los beneficios del desarrollo, sin importar la nacionalidad, raza o género” (BANCO MUNDIAL, 2000).*

Segundo essa proposta, a “proteção social moderna” não deveria ser limitada às formas tradicionais de distribuição de renda, mas deveria incluir medidas para promover coesão social, solidariedade e inclusão (BANCO MUNDIAL, s/d), com base em um conceito ampliado de capital social (HOLLMANN&JORGENSEN, 2000) e na idéia de transformar ameaças em oportunidades (DAHRENDORF, 1995).

Os discursos políticos sobre inclusão afirmam a necessidade de um planejamento da vida pública que opere uma redefinição de papéis sociais na articulação Estado/sociedade civil. Um “mundo inclusivo” é um mundo sem pobreza e uma “sociedade inclusiva” é justa, competitiva e produtiva (BANCO MUNDIAL, 2000).

Portanto, uma sociedade inclusiva, conforme tais discursos, é aquela que oferece oportunidades iguais de aprendizagem de qualidade para todas as pessoas, uma “sociedade aprendente” (CCE, 2000; RANSON, 2001).

Tal perspectiva apóia-se na premissa segundo a qual estamos vivendo na “era do conhecimento” na qual os padrões de aprendizagem, modos de vida e trabalho estão mudando rapidamente. Em função disso, os indivíduos e as práticas sociais devem mudar. A aprendizagem deve se dar “ao longo da vida”, acompanhando uma transição

---

<sup>10</sup>“public interventions that assist individuals, households, and communities to manage risk better and that provide support to the critically poor”. Segundo o Banco Mundial (2000, p. 11), “los pobres em situación crítica son los pobres que no se pueden mantener a sí mismos, incluso si existieran oportunidades de empleo”.

de sucesso para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. Os sistemas de treinamento e educação são pensados como instrumentos dessa mudança, apoiados no argumento das necessidades e demandas dos indivíduos. Novas habilidades são definidas como necessárias ao cidadão atual, requeridas para uma participação ativa na economia e sociedade do conhecimento (certificação de escolaridade básica, participação ativa no trabalho, na vida familiar e em todos os níveis da comunidade). Os indivíduos devem desenvolver diferentes linguagens, uma cultura tecnológica, habilidades sociais e empreendedoras. Tais aprendizagens devem ocorrer em sistemas formais e informais de educação e treinamento, promovendo uma “cidadania ativa” e condições de “empregabilidade”, todas pensadas nessa proposta como estratégias de combate à “exclusão social” (CEPAL, 2000; RANSON, 2001).

As políticas de “inclusão” sustentam que a educação tem como responsabilidade promover uma “nova cultura” que leve a formar uma “sociedade de aprendizagem” (RANSON, 2001), sustentada pelo desenvolvimento de recursos humanos: “os recursos mais importantes para a criação de riqueza são os humanos” (DAHRENDORF, 1995, p. ix). A noção de inclusão relacionada à educação ganha, nessa proposta, o caráter de lidar com aquelas pessoas consideradas “sem habilidades”. Trata-se de formar um “capital humano”, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigência do capital.

Recentemente, treinamento e educação profissional e técnica são afirmados como tendo um papel essencial na redução da pobreza e na promoção do crescimento, bem como em garantir a inclusão social e econômica de comunidades marginalizadas (UNESCO, 2011, p. 15). A idéia de inclusão relacionada à educação aparece agora como um elemento fundamental para o crescimento econômico. Para tanto são necessários “sistemas educacionais inclusivos, holísticos e equilibrados (UNESCO, 2011, p.16).

Observa-se, portanto, uma compatibilização das necessidades de “inclusão social” e “regeneração econômica”, vistas como demandas sociais que devem ser atendidas pelas comunidades (RANSON, 2001). O que pode ser percebido nos discursos políticos sobre inclusão social, em sua apropriação de um debate de caráter educacional, é o clamor por um “renascimento” das aprendizagens com o objetivo de propor métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo, ao mesmo tempo em

que se propõe um ensino altamente qualificado para atender os setores mais especializados da produção. Em termos de uma sociedade cindida em diferentes níveis de inserção à divisão internacional do trabalho, tal proposta atinge os países periféricos muito mais na sua ênfase à formação de “capital social” – a qual é tratada como uma “regeneração da sociedade civil” (RANSON, 2001) –, do que propriamente numa preocupação com a qualidade da educação ofertada.

As políticas de inclusão educacional estão sendo propostas na direção de que instituições intermediárias entre o Estado e as famílias constituam uma rede de suporte para a educação de crianças e jovens considerados como “de risco”, apoiando-se em “programas com suporte na comunidade” (UNESCO, 1999c).

As menções à “pobreza”, “vulnerabilidade”, “exclusão social” nos discursos em análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum. Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” tem suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição capital trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais além de obscurecer as relações de classe constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes.

#### Educação inclusiva: políticas sociais “inclusivas” na educação

Segundo a UNESCO (1999a, p. 7), a educação inclusiva é uma proposta para solucionar a exclusão educacional e social.

*Proceso que desafía las políticas excluyentes y en la última década se han convertido en el enfoque preferido para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas y aulas ordinarias.*

Mais recentemente a definição foi mantida, mas a categoria alunos agora está discriminada como sujeitos em diferentes etapas da vida. A educação inclusiva é

uma abordagem que visa atender as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico sobre aqueles que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (UNESCO, 2003, p.4).

O princípio da educação inclusiva tem respaldo na Conferência Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), de Jomtiem, na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994), de Salamanca e no Fórum mundial de educação de Dakar (UNESCO, 2000).

Se a declaração de Jomtiem tratava de uma “educação para todos”, a declaração de Salamanca propunha o acolhimento de todas as crianças nas escolas regulares, tornando mais claro quem são os grupos que necessitam de tais políticas com base em suas diferenças lingüísticas, culturais, relacionadas à deficiência, de moradia, de religião, de gênero. Já o documento de Dakar indica a necessidade de cada país formular políticas de “educação inclusiva” de acordo com as diferentes categorias de sujeitos identificados como população “excluída”. Ao mesmo tempo, o discurso contido nesse documento reitera a idéia segundo a qual é preciso fazer da “inclusão” uma responsabilidade de toda a sociedade.

Se, por um lado, o BM afirma a noção de “inclusão” como ser inserido na corrente econômica, por outro a Unesco reitera a importância da “educação inclusiva” como uma questão de direitos humanos (UNESCO, 2003).

todas as crianças têm o direito de receber uma educação não discriminatória em razão da deficiência, etnia, religião, língua, sexo e capacidade (UNESCO, 2003, p.5).

Os princípios que fundamentam tal discurso são: “acesso à educação gratuita e obrigatória”; “inclusão, igualdade e não discriminação” e “o direito à educação de qualidade, conteúdos e processos” (UNESCO, 2005, p. 12).

Nos documentos da UNESCO encontramos tanto o termo “educação inclusiva” como “inclusão” quando em referência às políticas educacionais, como por exemplo, quando se afirma que a inclusão da diversidade na escola é uma oportunidade (UNESCO, 2009).

A educação inclusiva “envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças” (UNESCO, 2003, p.7). A mudança de significações parece ser conteúdo de tais políticas, mas também pode ser apreendida pela forma que assumem as expressões ao analisar a incompletude do termo inclusão, o qual exige sempre e necessariamente um complemento: social, educacional, escolar. Também destaco seu tratamento como adjetivo para mudar questões históricas presentes na sociedade moderna: educação, sistema educacional, currículo, todos agora adjetivados como inclusivos.

A idéia central do discurso sobre educação inclusiva é tratar a diversidade como uma riqueza humana e superar a “exclusão” por meio de uma abordagem de educação inclusiva (UNESCO, 2003). Tal abordagem tem como meta superar barreiras à aprendizagem, sejam estruturais, curriculares, nas comunicações, entre outros. Chama a atenção que tal discurso simula uma realidade de mudanças sociais que podemos associar ao que Gramsci (1978) definiu como “transformismo”. Por outro lado, junto ao viés humanitário, percebe-se uma forte abordagem economicista nas políticas de educação inclusiva quando anunciada pela UNESCO (2009, p. 9) como “uma estratégia chave para a educação para todos” na qual “não investir em educação como uma preparação para uma vida adulta ativa e produtiva pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos” (UNESCO, 2009, p. 13).

Ainda segundo esse documento existem três justificativas para adotar uma abordagem inclusiva: a primeira tem caráter educacional, a segunda diz respeito ao caráter social e a terceira reflete um motivo econômico.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10).

É possível perceber o papel que é atribuído à educação na lógica das políticas sociais “inclusivas” mediante análise da afirmação contida em documento da Unesco. “O objetivo final da educação inclusiva de qualidade é acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social” (UNESCO)<sup>11</sup>. Os elementos discursivos tais como coesão, não discriminação, atenção às diferenças contribuem para criar um campo de significações sociais que tem por meta substituir as lutas sociais por uma educação universalizada. O foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário e que isso não resulte em conflitos sociais.

Um elemento fundamental do discurso aqui é a idéia de flexibilidade associada às capacidades individuais dos alunos, as quais passam a direcionar a ação pedagógica, ou seja, o ensino deve ser promovido a cada aluno de acordo com seus interesses e suas condições de aprendizagem. Tal direcionamento sugere uma redução de custos, uma vez que essa lógica discursiva ao mesmo tempo, constrói um imaginário de inserção de todas as crianças e jovens na idade adequada na vida escolar, conforme a legislação, mas desconstrói o horizonte de universalização da educação. A abordagem inclusiva pressupõe um acesso de todos os alunos a um conhecimento flexibilizado, cujos parâmetros de flexibilização são, por um lado, as necessidades do capital e, por outro, as condições individuais dos estudantes. Tal projeto político contém ao mesmo tempo uma proposta de apaziguamento das tensões sociais e de economia na oferta da educação.

Ao mesmo tempo, a fim de dissimular a perspectiva economicista, o discurso político assume outros termos como o da “qualidade”.

Uma abordagem inclusiva de educação é aquela que se esforça para promover a qualidade em sala de aula. A fim de avançar na direção da qualidade na educação, mudanças são necessárias em vários níveis (UNESCO, 2005, p. 16).

Em outras passagens dos documentos localizamos também a necessidade apresentada de mudanças nos sistemas educacionais nos diferentes países, de forma a torná-los “inclusivos”. Segundo Unesco (2011, p. 24) os sistemas educacionais inclusivos tornam as sociedades menos suscetíveis a conflitos violentos. Percebe-se, portanto, aqui um anúncio do lema da “educação para a paz”. Já para o Banco Mundial,

---

<sup>11</sup> <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “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 (BM, 2011, p. 5).

Chamo a atenção também para o fato que no discurso é possível perceber a dicotomia entre bem e mal, na qual o inclusivo é o bem e o tradicional é o mal. A perspectiva de sistema educacional chamada de “tradicional” é aquela identificada com as redes públicas. Ou seja, tornar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo refere-se a aprofundar as parcerias público-privado na educação, o que guarda incoerência com a noção de educação inclusiva como direito.

O Banco Mundial traça o seguinte diagnóstico acerca da necessidade de aprendizagens adequadas ao mundo atual:

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BM, 2011, p. 4).

O papel das instituições escolares pode ser mais bem apreciado abaixo:

*La inclusión es vista como una apertura de la escuela regular, que admite a la diversidad de la población escolar, generando estrategias que den cuenta de las necesidades educativas de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos con discapacidad en sus aulas, es decir, una*

*escuela para todos, reflejando de esta manera el espíritu de los acuerdos de Jomtien [...] la inclusión no solamente se basa en la eliminación de barreras de acceso y participación en una escuela para todos, ya que los conceptos de calidad y equiparación de oportunidades son altamente significativos en el contexto de la inclusión. (UNESCO, 1999b, p.9).*

Os discursos políticos aqui analisados atribuem à “escola inclusiva” a tarefa de realizar uma “pedagogia centrada na criança”, a qual sugere uma abordagem individual, de modo a que cada criança tenha as suas necessidades de aprendizagem atendidas. Mais recentemente o BM (2011) reitera a necessidade de “expansão e melhoria da educação” como estratégia de adaptação às mudanças e acusa uma nova estratégia centrada no lema “aprendizagem para todos”.

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula (BM, 2011, p.3)

Os termos postos nos discursos contidos na documentação analisada permitem afirmar que as políticas de inclusão estão articuladas à “refuncionalização” da educação na ordem social e econômica vigente.

### Políticas de inclusão na Educação no Brasil

Ao longo da década de 1990, o Estado brasileiro foi alvo de uma reforma justificada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento, pela deterioração dos serviços públicos, por uma crise fiscal e pela inflação (BRASIL, 1995c). Com base nesses argumentos, a reforma foi tratada como necessária para a estabilização e o crescimento da economia. Seu objetivo também foi anunciado como voltado a desenvolver um Estado forte e regulador em relação à economia de mercado e aos serviços sociais básicos (BRASIL, 1995c).

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto

pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995c).

Esses encaminhamentos políticos foram materializados em mudanças no aparelho do Estado brasileiro,<sup>12</sup> comprometidas com uma reforma da administração pública no sentido de torná-la menos “burocrática” e mais “gerencial”.

O modelo de administração gerencial, objetivo dessas medidas, é originário da segunda metade do século vinte e se baseia na eficiência, na redução de custos e aumento da qualidade. Constitui-se com base numa cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995c), mas mantém alguns aspectos do modelo de administração burocrática. Esta última, originária da segunda metade do século dezenove, no Estado liberal, tem suas marcas na profissionalização, na carreira dos servidores, na hierarquia funcional, constituindo-se em um poder racional-legal. Segundo o documento que orienta a reforma do Estado brasileiro, “a superação das formas tradicionais de ação estatal implica em descentralizar e redesenhar estruturas, dotando-as de inteligência e flexibilidade, e sobretudo desenvolver modelos gerenciais para o setor público capazes de gerar resultados” (BRASIL, 1995c).

A administração pública gerencial trabalha com o controle de resultados *a posteriori*, o qual pode ser exemplificado por sistemas de avaliação e indicadores de desempenho. Além disso, enfatiza a importância de parcerias e cooperação. Os objetivos gerais da reforma do aparelho do Estado e que visam à implementação de um modelo gerencial são: “aumentar a governança do Estado”; “limitar sua ação às funções que lhe são próprias”; “transferir da união para os estados e municípios as ações de caráter local” e “parcialmente da união para os estados as ações de caráter regional” (BRASIL, 1995c).

Esta racionalização das atividades estatais, com modificações na estrutura e no “*modus operandis*” do Estado brasileiro, implica atribuir aos serviços prestados pelo – e de responsabilidade do – Estado uma racionalidade de mercado. O Estado modifica-se ao renunciar à execução de alguns serviços (total ou parcialmente) e estabelecer “contratos de gestão” com as “organizações sociais” (CHAUÍ, 1999).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Esta reforma foi desencadeada pelo Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, organizado por Luis Carlos Bresser Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995).

<sup>13</sup> Organizações sociais são “entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito a dotação

Contudo, aquilo que os administradores da reforma chamam de “publicização” também foi compreendido como um encolhimento do espaço público democrático dos direitos, com ampliação do espaço privado no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999). Os direitos sociais, historicamente, constituíram-se em campo de luta social no sentido de avançar as conquistas e frear as perdas manifestas na relação capital/trabalho. No contexto dessa reforma, os trabalhadores têm sido francamente derrotados, perdendo fundamentalmente o horizonte de reivindicação política, uma vez que são as relações de mercado que estão constituindo os direitos sociais, compondo um cenário de políticas compensatórias, filantropia e caridade para a maioria da população (CHAUÍ, 1999).

As idéias e ações relacionadas à reforma do Estado ganharam maior importância no Governo Fernando Henrique Cardoso, mas foi no Governo Lula da Silva que o termo inclusão passou a compor os Planos Plurianuais (PPA). No primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título: Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. No documento foi possível observar afirmações de inclusão social associadas com desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), PPA 2008-2011 foi intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”. Chama a atenção que um “serviço”, a educação, foi alçada a principal estratégia para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, o desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres.

É possível perceber o atrelamento da política nacional aos referentes presentes no discurso do Banco Mundial, particularmente a idéia de “inclusão” como inserção das pessoas na corrente econômica, como nas passagens a seguir:

“As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno” (BRASIL, 2007, p.19).

“a inclusão de milhões de brasileiros no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massa” (BRASIL, 2007, p. 74).

---

orçamentária” (BRASIL, 1995c). Para Chauí (1999, p. 218), é uma “entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição”.

O ponto alto de tais políticas no país sem dúvida é o *Plano Brasil sem miséria*, o qual integra um conjunto de programas como o Bolsa Família,<sup>14</sup> a Previdência Rural, o Brasil Alfabetizado,<sup>15</sup> o Saúde da Família, o Brasil Sorridente, o Mais Educação<sup>16</sup> e a Rede Cegonha. Chama atenção a presença da educação em programas assistenciais de distribuição de renda. No Brasil, nos últimos anos foram propostas iniciativas visando a ampliação dos índices de matrícula no ensino fundamental, objetivando a universalização do acesso a esse nível de ensino. Mais recentemente observa-se a articulação entre programas de distribuição de renda com o acesso aos programas educacionais, desde a Educação Infantil, com o lançamento do Brasil Carinhoso,<sup>17</sup> até a Educação Profissional, com o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC,<sup>18</sup> passando pelo Ensino Fundamental com o Bolsa Família.

Outro destaque no que se refere à participação das políticas educacionais em iniciativas consideradas “inclusivas” no país diz respeito à Educação Especial. O termo “inclusão” está presente na legislação do setor desde o início dos anos 2000, mas uma perspectiva de inserção de alunos da Educação Especial nas escolas de ensino regular, como prevê a Unesco está manifesto já na LDB 9.394/96. Mais recentemente, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL 2008) reitera a matrícula de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento em escolas regulares. Destaca-se que o termo

---

<sup>14</sup> “Programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza” instituído pela [Lei 10.836/04](#) e regulamentado pelo [Decreto nº 5.209/04](#). <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

<sup>15</sup> “O Programa Brasil Alfabetizado tem o objetivo de contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios. Este apoio se realiza por meio de transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados que aderirem ao Programa para desenvolver as ações de alfabetização e no pagamento de bolsas benefício a voluntários que atuem como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade”. Programa coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e instituído pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, posteriormente substituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba\\_passoapasso.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf)

<sup>16</sup> Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e sua área de atuação foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article)

<sup>17</sup> Ampliação do Bolsa família para crianças até 6 anos e 11 meses de idade.

<sup>18</sup> Criado no dia 26 de Outubro de 2011 pela [Lei nº 12.513/2011](#). <http://pronatec.mec.gov.br/>

“educação inclusiva” foi apreendido na política educacional brasileira como uma expressão relacionada quase que exclusivamente à Educação Especial, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação. Em análise da apreensão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) BUENO (2008) salienta inclusive que o documento teve seu conteúdo alterado no que se refere à tradução de algumas expressões, atribuindo força ao termo “inclusiva” como próprio da educação especial. Na mesma linha das demais políticas de “inclusão” na Educação, os alunos da Educação Especial são o público alvo de programa de distribuição de renda mediante o Programa Benefício de Prestação Continuada – BPC na Escola.<sup>19</sup> Observa-se, portanto, que as políticas educacionais “inclusivas” estão orientadas por dois pilares: distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional. Ressalta-se ainda que recentemente a Educação Especial passou a integrar na organização das políticas educacionais a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a qual congrega a operacionalização da maior parte dos programas educacionais relacionados à distribuição de renda.<sup>20</sup>

Mediante a análise dos discursos aqui apresentados é razoável afirmar que a “educação inclusiva” vem ganhando força como estratégia e *slogan* da “educação para todos” na política nacional. Por outro lado, é possível verificar a força do termo nas formulações propostas pelos intelectuais. Passamos, a seguir, a apresentar a importância que a expressão “inclusão” ganhou nas produções acadêmicas.

#### Os termos inclusão e exclusão e suas apreensões pela intelectualidade

Compreender o uso de um termo que carrega significados políticos implica trabalhar sobre sua história, sua origem e apreensão. As palavras sofrem mudanças em seus sentidos, devido ao contexto lingüístico e histórico em que se apresentam. Nos

---

<sup>19</sup> Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – BPC, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/redesuas/arquivos/2011/legislacao>

<sup>20</sup> A Secretaria de Educação Especial – SEESP foi extinta pelo decreto n. 7.480 de 16 de maio de 2011. O setor agora conta com uma Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

termos da presente reflexão interessa-nos apreender sua significação como expressão que constitui os processos de atribuição e sedimentação de sentidos às práticas sociais.

O termo “inclusão” (social, educacional, escolar) tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão (social, educacional, escolar).

“Inclusão” parece ser uma expressão originada na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação. É interessante pensar porque, justamente num momento histórico em que o mundo produz tamanha desigualdade social, o termo ganha a cena no discurso de agências multilaterais e governos de diferentes países, com orientações político-partidárias diversas e antagônicas. Entretanto, o termo inclusão foi profundamente discutido na análise realizada pelo sociólogo estadunidense Talcott Parsons (1902-1979), em especial nas obras em que discute o sistema social e sua estrutura (1966; 1969; 1977). Numa compreensão funcionalista, esse autor aborda a inclusão como uma das etapas que constituem a “estrutura do sistema social”. Segundo essa perspectiva analítica, no processo social constitui-se uma “diferenciação” de grupos sociais que antes não eram percebidos no conjunto da sociedade.<sup>21</sup> A partir dessa diferenciação, para o autor, cria-se a necessidade de promover a “capacidade adaptativa” ou adaptação e a “generalização de valores”. Essa última “etapa” é que se denomina “inclusão”, na compreensão parsoniana, ou seja, a difusão para toda a sociedade de valores comuns e determinados como favoráveis ao seu bom desenvolvimento.

A interpretação parsoniana refere-se à adaptação que os indivíduos precisam desenvolver em relação às normas sociais consensualizadas, embora isso não implique em uma plena satisfação de suas necessidades.

*Desde el punto de vista del funcionamiento del sistema social, no son las necesidades de todos los actores participantes las que tienen que ser comprendidas, ni todas las necesidades de uno cualquiera de ellos, sino solo una proporción suficiente de una fracción suficiente de la población. Es un fenómeno muy general, ciertamente, que las fuerzas sociales son directamente responsables de la lesión o destrucción de algunos individuos y algunos de los deseos o*

---

<sup>21</sup> Segundo Parsons (1969), as categorias constitutivas do sistema social são: variação, seleção, adaptação, diferenciação e integração ou inclusão.

*necesidades de todos los individuos, y aunque esto puede ser reducido es bastante probable que no pueda ser eliminado en condiciones reales.* (PARSONS, 1966, p. 36).

Tal preocupação com o seguimento de normas e valores está relacionada ao pensamento de Thomas Hobbes, o qual defendia que as “ordens normativas” podem prevenir a guerra de todos contra todos, ou seja, a necessidade de “regular” as interações sociais como forma de manutenção da ordem.

Ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o termo inclusão, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, digital), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social.

Por sua vez, o termo exclusão social passou a ser utilizado com maior frequência nos anos 1970, a partir da obra de René Lenoir, *Les Exclus* (CASTEL, 2000; OLIVEIRA, 2000; WANDERLEY, 1999). Naquele momento, a categoria de excluídos era compreendida como constituída por deficientes físicos e mentais, doentes mentais, inválidos, considerados como inadaptados socialmente em função de características próprias. Lenoir utiliza a expressão **exclusão** para referir-se aos “esquecidos do progresso” (OLIVEIRA, 2000), ou ainda aqueles que historicamente receberam a atenção da ação social (CASTEL, 2000). Entretanto, mais recentemente, para além dessas “populações-alvo”, o conceito passou a ser utilizado também para referir-se a uma clientela menos específica: os desempregados de longa duração e os jovens em busca do primeiro emprego, ou seja, grupos que se tornaram inadaptados pela conjuntura, “os sobrantes” (CASTEL, 2000). Segundo Castel (2000, p. 17), “a exclusão vem se impondo pouco a pouco como um *mot-valise* para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado de longa duração, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo etc., são ‘excluídos’”. (Grifos no original).

Outros conceitos foram relacionados ao de exclusão, como desfiliação ou desafiliação (CASTEL, 2000),<sup>22</sup> desqualificação, desinserção e apartação social (WANDERLEY, 1999). Desfiliação consiste em “uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis” (CASTEL, 2000, p. 24). Desqualificação é um termo pensado para designar um “processo relacionado a fracassos e sucessos da integração”, tomando como referência o emprego. Já a desinserção questiona a própria existência das pessoas como indivíduos sociais, com base nos valores sociais que definem relações identitárias (WANDERLEY, 1999). Por sua vez, a apartação social é “um processo pelo qual denomina-se o outro como um ser ‘à parte’, ou seja, o fenômeno de separar o outro, não apenas como um desigual, mas como um ‘não semelhante’” (WANDERLEY, 1999, p. 21 – grifos no original).

O termo “inclusão” ao ser recuperado nos discursos políticos pelos organismos internacionais no final do século vinte tem também acolhida nos discursos acadêmicos, nas explicações sobre a realidade social e educacional. Apresentaremos a seguir autores que expressam uma concepção conservadora do termo, para os quais a inclusão social é uma forma de minimizar as situações de exclusão social (HABERMAS, 1998; PHILLIPS E BERMAN, 2001; TOURAINE, 1996). Em outro grupo reunimos aqueles autores que assumem uma concepção crítica no âmbito da política, mas não da economia (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001). Por fim, oferecemos uma leitura de autores que declaram uma posição crítica em relação às políticas de inclusão, ao considerar a insuficiência do termo exclusão social como categoria que possa expressar a realidade social (RIBEIRO, 1999; MARTINS, 2002; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO, 2010; FONTES, 1996; LEHER, 2009).

#### Uma concepção conservadora do termo “inclusão”

Habermas (1998) defende os processos de inclusão nas “sociedades multiculturais” com base na democracia, no Estado de direito, na soberania popular. Este autor afirma que as “minorias” devem ser “integradas” e ter suas necessidades “equalizadas”, sem, contudo serem “incorporadas” de forma homogênea. Esta abordagem institui um debate sobre o significado de inclusão – integração ou

---

<sup>22</sup> Segundo Wanderley (1999), essas expressões são traduções para o português a partir de um neologismo na língua francesa – *desaffiliation*.

incorporação – conduzida a partir do surgimento de novos Estados-nação no leste europeu após o movimento de separação das repúblicas que compunham a União Soviética. O enfoque é colocado sobre as relações estabelecidas entre os países, particularmente a situação dos estrangeiros, que se configuram em minorias étnicas nos países industrializados da Europa.

Para Phillips e Berman (2001), a inclusão social é compreendida como relacionada aos princípios de igualdade e equidade e a causa estrutural de sua existência. Segundo esses autores, num contexto de “qualidade social”, o objetivo é um nível básico de inclusão com auxílio de infraestrutura de suporte, condições de trabalho e bens coletivos, prevenindo e minimizando os mecanismos que causam exclusão social. Neste caso, políticas de inclusão poderiam evitar ou reduzir a ocorrência de situações de exclusão social.

Tal compreensão de solução dos problemas sociais tem por base a premissa de que as relações sociais foram radicalmente modificadas, como afirma Touraine (1991 *apud* OLIVEIRA, 2000) para quem o momento no qual vivemos reflete uma mudança social do sentido vertical, de classes sociais, para uma sociedade horizontal, onde se pode estar no centro ou na periferia – *in* ou *out*. No entanto, uma análise que descarta a existência de classes na realidade social contemporânea acaba por privilegiar uma abordagem das diferenças que toma a sociedade como o espaço de convivência de diversos grupos. Tal compreensão instala, no campo das significações sociais, o apaziguamento das massas ao negar o antagonismo capital/trabalho e representa uma ofensiva ao horizonte de lutas sociais. Touraine nega as classes sociais para afirmar a existência de grupos, reconhecidos por suas características pessoais e culturais no sentido fragmentário do termo.

Tais idéias reforçam no campo intelectual a proposição e execução de políticas de inclusão social e educacional, na perspectiva do reconhecimento das diferenças humanas e do direito ao acesso aos bens sociais e ao mercado de trabalho, na perspectiva da equidade.

#### Uma concepção crítica das políticas de inclusão

Localizamos autores que tecem críticas às políticas de inclusão não como solução aos problemas identificados como de exclusão social, mas aos seus processos

de execução e objetivos. Consideramos que tais críticas das políticas elegem como interlocutor o Estado, sem questionar a sua essência, a produção de desigualdades no âmbito do sistema social. Tais estudos têm por base a produção de Michel Foucault.

Popkewitz e Lindblad (2001), afirmam que as medidas para conter a exclusão ou ampliar a inclusão enquadram os sujeitos em padrões de normalidade e desvio, os quais implicam em novas exclusões. Segundo os autores, os estudos realizados pelo Estado para definir quem necessita de intervenção das políticas públicas abordam a realidade social como um campo inteligível e calculável, de modo a planejar suas ações. Entretanto, em sua compreensão, tais práticas produzem categorias de pessoas, identificando sempre novos grupos em situação de exclusão. Mesmo frente às intervenções relativas às políticas de inclusão, a sociedade cria novos padrões de exclusão social. Suas reflexões tratam das relações de “governamentalidade” nas políticas sociais e educacionais debruçando-se sobre o uso de estudos estatísticos para a definição dos públicos que devem ser atingidos por tais políticas.

Também com base em Foucault e apoiando-se em conceitos como governo, governamentalidade, risco, biopoder e norma, Veiga-Neto e Lopes (2007) discutem as políticas de inclusão escolar como dispositivos para controlar a população.

A crítica produzida com tais bases tem produzido um forte debate acerca das políticas de inclusão, especialmente em relação às políticas de Educação Especial no Brasil, nutrindo a esperança de que ajustes na condução das políticas podem gerar melhores resultados.

#### Uma concepção crítica do termo “inclusão”

Por fim, apresentamos alguns autores que tem traçado críticas ao termo “inclusão”, em primeira instância, por considerar a insuficiência do termo que justifica seu uso, qual seja, “exclusão social” (RIBEIRO, 1999; MARTINS, 2002; OLIVEIRA, 2004; FRIGOTTO, 2010; FONTES, 1996; LEHER, 2009). Só tem sentido tratar de “inclusão” se reconhecermos a existência de um conjunto de condições ao qual podemos denominar de “exclusão”. Para Frigotto,

Em termos epistemológicos, a *exclusão social* não se constituiria num *conceito*. Vale dizer, não apreenderia as *mediações* constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

A centralidade atribuída por alguns autores ao conceito de exclusão como forma de compreender e superar as questões de desigualdades presentes na sociedade contemporânea pode contribuir para o encobrimento de contradições históricas que constituem a sociedade de classes e, ao mesmo tempo, para a percepção de alguns aspectos de sua crise atual. A relação capital/trabalho é eivada de sentidos de luta, de embates, de conteúdos políticos. Já a exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à “realidade”, no caso, reduzida ao âmbito do capitalismo. Martins (1997, p. 14) afirma que “Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição [...]”. Em outro momento o autor refere que “o conceito ‘exclusão social’ acaba por contribuir com a anulação política da classe operária e pelo acobertamento de sua contradição histórica com o capital” (MARTINS, 2002, p. 18). Para Martins (2002) o uso do termo “exclusão” diz respeito à manutenção do projeto histórico de afirmação do capitalismo, e que a “causa da inclusão” é conservadora, indicativa daquilo que a sociedade deve ser, desconsiderando a história como campo de possibilidades.

Ribeiro (1999) argumenta a dupla insuficiência dos termos. Por um lado, afirma a imprecisão do conceito “exclusão”. Por outro, o viés ideológico da “inclusão” que desloca a atenção da luta de classes para a luta por políticas sociais compensatórias.

Na mesma linha de reflexão, Oliveira (2004) questiona o alcance teórico do termo Exclusão, “utilizado por quase todo mundo para designar quase todo mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 160). O autor questiona a necessidade de uso do termo, considerando a permanência das relações de classe e se contrapondo à defesa apresentada por Touraine de adequação do termo a uma nova realidade social estruturada sobre relações centro/periferia.

Conforme OLIVEIRA (2004, p. 179)

“[...] sem afrontar a lógica do sistema do capital, só temos conseguido operar com o conceito exclusão colocando como horizonte a inclusão. Mas isto não é mais do que a negação imediata, que apenas reafirma a

afirmação pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital” (p. 179).

Fontes (1996) desenvolve a idéia de “inclusão forçada”, segundo a qual estamos todos incluídos, considerando que a formação social capitalista atual atinge a todos, inclusive aqueles que estão fora do mercado de trabalho.

[...] evidencia-se uma inclusão forçada no processo de mercantilização da vida social e, em grande medida, a mercantilização da força de trabalho, tornando-se o assalariamento sua representação emblemática. A expansão acelerada do capitalismo e a inclusão forçada a seus mecanismos deram a tônica do processo econômico e social ao longo do século XX. A generalização da mercantilização da sociedade, componente essencial da expansão capitalista, reduzia (ou simplesmente eliminava) a possibilidade da sobrevivência individual fora do mercado (FONTES, 1996, p. 5).

A autora apreende o estudo de Etienne Balibar no qual afirma o mercado como “formação social que não comporta exterioridade”, com base no qual só podemos pensar, portanto, em “exclusão interna”.

Com referência em tal formulação, não se trata de opor políticas de inclusão para dar conta de atender aos sujeitos em condição de “exclusão social”, o que rigorosamente não existe. O que existe na atualidade são sujeitos em condições de desigualdade social. As políticas de inclusão retratam, portanto, relações sociais marcadas pela precariedade e perversidade no acesso aos direitos sociais e ao trabalho nas franjas do sistema.

Ao considerar “inclusão” e “exclusão” como antinomias e não como termo em relação de contradição, Frigotto (2010, p. 420), com base em Mészáros, propõe a seguinte questão:

Seria, no contexto do capitalismo hoje realmente existente, o antônimo de exclusão social o de inclusão ou a questão mais radical é o da emancipação humana?

Buscando compreender um pouco mais a questão, Oliveira e Caniellas (2011, p. 17) caracterizam emancipação em termos marxianos como:

a) [...] um processo coletivo e social; b) Para que a emancipação ocorra é necessária uma mudança na forma de pensar e agir em sociedade - através da formação omnilateral do homem (Educação

integral – aspectos intelectual e trabalho manual); c) superação da alienação em suas diferentes formas.

As contribuições oferecidas pelos autores possibilitaram refletir acerca da falsa oposição “exclusão”/“inclusão” e da insuficiência dos termos para expressar a realidade social; da ofensiva posta no campo das significações pelo uso recorrente dos termos aqui em destaque em relação à luta de classes e a concepção de história como campo de possibilidades, contribuindo para a manutenção da hegemonia capitalista; da agenda positiva, conservadora e funcional à ordem do capital baseada em termos que dão sustentação aos discursos que referenciam as políticas sociais.

O posicionamento teórico e político dos autores aqui mencionados, e de outros aqui não referenciados, têm contribuído para dar legitimidade às políticas sociais inclusivas e entre elas aquelas voltadas para a Educação. Por outro lado, autores aqui apresentados como críticos dos termos e das políticas em debate contribuem para esclarecer a compreensão e a necessidade de formular também no campo das significações a luta pela superação da mera adaptação dos sujeitos humanos à sociedade vigente.

#### Considerações finais

Ao analisar o discurso político emanado de organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, Unesco e CEPAL verificamos a presença de uma administração das desigualdades sociais e educacionais legitimada nas políticas de inclusão, por meio de vários conceitos, tais como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital. Ao mesmo tempo, constitui um campo de sentidos que valoriza a educação como uma das vias principais para o desenvolvimento da inclusão, estabelecendo uma correspondência entre uma educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária.

Os conceitos citados contribuem para disseminar uma concepção de mundo, sociedade e desenvolvimento humano de base funcionalista, compreensão relacionada às políticas de inclusão quando difundidas como antídoto para uma realidade

identificada como “exclusão social”. Tal concepção, associada a uma abordagem gerencial de políticas públicas tende a favorecer uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir aos projetos divulgados.

Tais políticas estão em desenvolvimento no Brasil, em grande medida pela articulação do ingresso formal na Educação e da distribuição de renda. Programas focalizados, direcionados a uma população definida por parâmetros relacionados aos padrões de pobreza tem sido seu alvo. O financiamento internacional e a produção intelectual conservadora em torno do tema tem atribuído legitimidade às políticas sociais inclusivas. O sucesso de tais iniciativas desloca do horizonte a luta por políticas universalizantes, e gera a necessidade de discutirmos: se a educação para a “inclusão” não toca a não ser de maneira tópica e conservadora nas condições sociais que estamos enfrentando na atualidade, é preciso lutar por uma “educação para além do capital” (Meszaros, 2002).

## Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2a edição. São Paulo: Boitempo, 2000.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. *Luta contra a pobreza*. Panorama geral. Washington, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Social protection sector strategy: from safety net to springboards*. Washington, S/d.

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, 2011, 16p.

BANCO MUNDIAL. Empowering people by transforming institutions. Social development in world bank operations. Washington, 2005.

BANCO MUNDIAL. Social exclusion and the EU's social inclusion study. Washington, 2007.

BRASIL. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara da reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995c. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/publi\\_04/colecao/plandi8.htm](http://www.presidencia.gov.br/publi_04/colecao/plandi8.htm)

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília, 2008.

CASTEL, R. CASTEL, R. (2000) As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, p. 17-50.

CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. México, 2000.

CCE. *A memorandum on lifelong learning*. Bruxelas, 2000.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ:Vozes, pp. 27-51, 1999.

DAHRENDORF, R. (org.) *Report on wealth creation and social cohesion in a free society. The Commission on Wealth Creation & Social Cohesion*. London, 1995.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, p. 86-101, 1994.

DURSTON, J. *Construyendo capital social comunitario*. *Revista de la CEPAL*, n. 69, dez., 1999.

FALCÃO, M. do C. A seguridade na travessia do Estado assistencial brasileiro. In: SPOSATI, A; FALCÃO, M. do C.; TEIXEIRA, S.M.F. *Os direitos (dos desassistidos) sociais*. São Paulo: Cortez, pp. 109-126, 1989

PHILLIPS, D.; BERMAN, Y. *Social quality and community citizenship*. *European Journal of Social Work*. V. 4, n. 1, Oxford University Press, p. 17-28, 2001.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2ª edição. Rio de Janeiro. UFRJ, 2010.

FONTES, V. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2a edição, pp. 25-54, 1998.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social: questões teóricas e político-práticas. *Cadernos de Educação*. FAE/PPGE. UFPEL. Pelotas. 2010.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GOHN, M.da G. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, M. da G. *Movimentos sociais no início do século XXI*. Antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-32, 2003.

GARCIA, R.M.C. *Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

HABERMAS, J. Inclusão: integrar ou incorporar? Sobre a relação entre Nação, Estado de direito e Democracia. *Novos Estudos CEBRAP*. N. 52, p. 99- 120, São Paulo, nov 1998.

HOLZMANN, R. e JORGENSEN, S. *Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá*. Documento de trabajo n. 0006 sobre protección social. Banco Mundial, 2000.

LAURELL, A C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A C. (org.) *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo:Cortez, 1995.

LEHER, R. (2009) Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Academica. P. 223-251.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*. V. 28, n. 100 – Especial, outubro, Campinas, 2007, p. 947-963.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo, Cortez, 2002.

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

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. (2001) Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. *Educação e Sociedade*. V.22, n. 75, ago, Campinas, SP, p. 111-148.

POPKWETZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. *Educação e Sociedade*. V.22, n. 75, p. 111-148. Campinas, SP, ago 2001.

POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1978.

MARTINS, J. de S. (2002) *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, F.de. *Os direitos do antivalor. A economia política da hegemonia imperfeita*. Coleção Zero à Esquerda. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, A da R. Exclusão social – o que ela explica? In: VALLE, L. do (org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 87-112, 2000.

OLIVEIRA, A. da R.; CANIELLES, A.dos S. *A emancipação humana: uma abordagem a partir de Karl Marx*. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis, 2011.

PAOLI, M. C. Apresentação e introdução. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C. (orgs.) *Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 7-23, 1999.

PARSONS, T. *O sistema social*. Madrid: Alianza editorial, 1966.

\_\_\_\_\_. *Sociedades. Perspectivas evolutivas e comparativas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

\_\_\_\_\_. *Social systems and evolution of action theory*. New York: The Free Press; London: Collier Macmillan, 1977.

RANSON, S. *The new learning for inclusion and capability: towards community governance in the education action zones*. OCDE, 2001.

RIBEIRO, M. (1999) Exclusão: problematizando o conceito. *Educação e Pesquisa*, Jun, vol. 25, n. 1, p. 35-49.

VIANNA, M.L.T.W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. *BIB*. N. 28, p. 3-41, Rio de Janeiro, 1989.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 16-26, 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Espanha, 1994.

UNESCO. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision*. Conceptual paper. Paris, França, 2003, 29p.

UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, França, 2009, 38p.

UNESCO. *Sección de Necesidades Educativas Especiales. Dirección de Educación Básica. Salamanca – cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el marco de acción de Salamanca*. Salamanca, 1999a.

UNESCO. *La participación en la educación para todos: la inclusión de alumnos con discapacidad*. Boletín EFA 2000, 1999b.

UNESCO. Special Needs Education. Division of Basic Education. *Inclusive Schools & Community Support Programmes*. Report 1996/1997- First Phase. Paris, 1999c.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa. 2001. 70p.

UNESCO. *Unesco and education: everyone has the right to education*. Paris, França, 2011. 32 p.

UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris, França, 2005. 37p.