

Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão

Globalization and education: implications of the debate on the policy of inclusion

Niéda Maria Ferreira de Lima é
Doutoranda na Universidade Federal da
Paraíba e Professora da Universidade
Federal de Campina Grande.
niedjafl@yahoo.com.br

As iniciativas públicas, respaldadas na legislação vigente, têm intensificado a prática de inserção de todos os alunos nas escolas, passo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, a esse objetivo quantificável, medido por meio do número de alunos ingressantes no sistema, se unem outros de natureza qualitativa, que determinam também a permanência desses alunos nas escolas. Um deles, de suma importância, é o desenvolvimento de práticas curriculares, que atendam as demandas e necessidades dos envolvidos. Sem uma atenção especial a isso, estaremos instituindo um mecanismo de exclusão subliminar. Uma exclusão mais perversa, porque ocorre por dentro do sistema, sem ser vista e tem como pano de fundo o debate sobre a atual conjuntura de um mundo globalizado.

Com efeito, os processos hegemônicos de globalização não se restringem apenas aos campos econômico, político e social, mas interferem também nos campos da educação e da cultura. Daí a importância de entendimento da natureza das globalizações, sendo imperioso produzir uma reflexão teórico crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade do fenômeno que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam. Nesta direção, alguns estudiosos têm discutido a globalização contemporânea, analisando este fenômeno sob diferentes perspectivas. Dentre elas, a tese de existência de diferentes e contraditórios processos de globalizações, defendida por Boaventura Santos (2002); as relações entre globalização e educação e os desafios que apresentam na sociedade e cultura globalizada (ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN

,2003). No contexto brasileiro, a análise dos efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação no que tange ao papel do Estado e às reformas educacionais, particularmente, a partir dos anos de 1990 , têm sido objeto de estudos (DOURADO, 2002; CORÁGGIO, 2003; TORRES, 2003; entre outros), que procuram analisar as influências da *globalização hegemonic*, em particular as estratégias do Banco Mundial (BM) na determinação de tais políticas.

Embasada nestas considerações iniciais objetivamos, neste texto, refletir sobre as implicações da globalização nas políticas públicas educacionais, focalizando a política de inclusão das pessoas *diferentes*¹, os nomeados “alunos com necessidades educacionais especiais”. Compreendemos que tratar sobre inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa estar atento para promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias, percepções particulares, enfim com peculiaridades que os fazem únicos. Para tanto, apresentamos inicialmente, algumas discussões a respeito da globalização e sua relação com a educação e, finalizamos, retomando o tema globalização-educação com o intuito de problematizar alguns discursos das políticas de inclusão no contexto de um mundo neoliberalmente globalizado.

Facetas da globalização contemporânea: algumas considerações

Existe atualmente um amplo debate sobre o fenômeno da globalização, suscitando por parte dos estudiosos uma série de questionamentos como: que chamamos de globalização? Há uma ou várias globalizações? Estaríamos diante da presença de um fenômeno sem antecedentes históricos? As características da globalização estão ancoradas apenas num processo consensual/hegemônico? Por que se afirma que os processos de globalização não se restringem apenas às dimensões econômicas? Quais as consequências/influências do processo hegemônico de globalização na educação?

¹ Ressaltamos o termo diferente, por considerarmos que é necessário inverter a lógica centrada no biológico e investir numa perspectiva política, em que as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade, entendidas como um estado não deseável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. Pelo contrário, elas se constroem histórica, social e politicamente (SKLIAR, 1999).

Responder a estas indagações requer, evidentemente, um aprofundamento do debate em torno desta temática porém, neste texto, objetivo pontuar e refletir brevemente alguns aspectos que se sobressaem quando se fala em globalização. Primeiramente, se faz necessário esclarecer que a globalização não é um fenômeno novo, portanto tem antecedentes históricos, remonta aos séculos XV e XVI quando o mundo tornou-se global com as grandes navegações. Nesta linha de entendimento, Batista Júnior, citado por Santos (2001), denuncia o que chama de *falsa novidade* e explica que:

Criou-se um ambiente intelectual propício para conferir ares de novidade a acontecimentos e tendências que constituem a repetição, sob nova roupagem, de fenômenos às vezes bastante antigos. De um ponto de vista histórico ‘globalização’ é a palavra da moda para um processo que remonta, em última análise, à expansão da civilização europeia a partir do final do século XV. (p. 2)

Com efeito, embora se consolide nas últimas décadas do século XX, o processo de globalização já estava contido no capitalismo desde sua origem. Este modo de produção já nasceu com vocação internacional, pois a dinâmica da acumulação, concentração, centralização e internacionalização do capital faz parte da sua própria constituição e forma de expansão.

Diante do exposto, vê-se que estamos perante um fenômeno que apresenta algumas dificuldades para ser manipulado corretamente e de forma unívoca no discurso intelectual. Por esta razão, Boaventura de Souza Santos (2002), um dos autores que tem se dedicado de forma mais aprofundada à reflexão da temática da globalização, diz que uma revisão dos estudos sobre este fenômeno se faz necessário, haja vista que as explicações monocausais e as interpretações monolíticas parecem pouco adequadas e podem dar a idéia falsa de que a globalização é um fenômeno linear, monológico e inequívoco.

Esta idéia, apesar de ser falsa, é a que prevalece atualmente e tende a se-lo tanto quanto a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum. Neste sentido, torna-se importante destacar com Santos que estas idéias, “longe de serem inocentes, devem ser consideradas dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas” (*ibidem*, p.51).

Os estudos mostram também que, nos debates acerca da globalização, há uma forte tendência para reduzi-la às suas dimensões econômicas, mas que é necessário dar igual atenção às dimensões social, política e cultural.

Ou seja, estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.

Argumenta o referido autor, que a globalização não é um processo consensual, mas é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; que mesmo no campo hegemônico existe no seu interior divisões mais ou menos significativas, mas que este campo atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. “É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas” (SANTOS, op.cit. p.27).

Considerando a idéia da existência de uma pluralidade de discursos sobre a globalização, Boaventura Santos afirma ser imperioso produzir uma reflexão teórica crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade dos fenômenos que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam. Sua proposta teórica tem como ponto de partida três aparentes contradições que, no seu entender, conferem ao período histórico atual, a sua especificidade transicional. A primeira contradição é entre globalização e localização; a segunda é entre Estado-nação e o não-Estado transnacional; e a terceira, de natureza político-ideológica, é entre os que vêm na globalização a energia finalmente incontestável e imbatível do capitalismo e os que vêm nela uma oportunidade nova para ampliar a escala e o âmbito da solidariedade transnacional e das lutas anticapitalistas. À luz destas três contradições é fácil perceber que a globalização é de fato uma constelação de diferentes e contraditórios processos de globalizações. Para Santos:

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. (p. 55)

Por isso, o referido autor ressalta a importância em distinguir entre as duas possibilidades de globalizações e seus modos de produção: “globalização “de cima-para -baixo” ou hegemônica, que comportam o localismo globalizado e o

globalismo localizado; e globalização “de baixo -para –cima” ou contra-hegemônica, que comportam o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade” (ibidem, p.71).

Estes modos de produção de globalização são assim, definidos por Santos: “o localismo globalizado, consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” (p.65); dentre eles cita, a transformação da língua inglesa; a globalização do *fast food* e da música popular norte-americanas; a adoção de leis mundiais de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos EUA. “O globalismo localizado, é revelado pelo impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados” (ibidem p.66); estes incluem a eliminação do comércio de proximidade; criação de zonas francas; destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do ajustamento estrutural, entre outros. Sobre estas formas de globalização hegemônica, é preciso ter clareza de que elas operam em conjunção, mas devem ser tratadas distintamente, considerando os fatores, os agentes e os conflitos que intervêm em cada um. Assim, a divisão internacional da produção, tende a assumir o seguinte padrão: “os países centrais especializam-se em localismos globalizado, enquanto aos países periféricos cabe tão –somente a escolha de globalismos localizados” (ibidem, p.66) .

Na contramão destes dois modos de produção de globalização há outros dois que operam como formas de resistência/antagônicas/contra-hegemônicas. O primeiro, designado por Boaventura Santos de *cosmopolitismo*, trata da organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais e consiste em transformar trocas desiguais em troca de autoridade partilhada, e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência. Suas atividades incluem, dentre tantas outras, redes mundiais de movimentos feministas, de associações indígenas, ecológicas e de desenvolvimento alternativo; movimentos literários, artísticos e científicos; organizações não-governamentais (ONGs), Fóruns Mundiais, tais como o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, em janeiro de 2001. O segundo, por sua vez, nomeado de *patrimônio comum da humanidade*, trata das lutas transnacionais em escala planetária; em geral, são temas que evocam as lutas em defesa pela preservação da Amazônia, da Antártida , da biodiversidade, da camada de ozônio, a luta contra o aquecimento global da Terra, etc.

O autor reconhece que tanto o cosmopolitismo como o patrimônio cultural da humanidade, em especial, têm encontrado resistências muito fortes por parte dos que conduzem a globalização hegemônica, que podem ser verificadas, por exemplo, no constante ataque por parte dos países hegemônicos, sobretudo os EUA, às campanhas do Greenpeace. Em suma, “os conflitos , as resistências, as lutas e as coligações em torno do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade demonstram que aquilo que chamamos de globalização é, na verdade, um conjunto de campos de lutas transnacionais” (ibidem, p. 71).

A educação num mundo neoliberalmente globalizado

A grande maioria dos autores contemporâneos pressupõem que os processos de globalização não se reduzem tão somente ao campo econômico, pois estes interferem também nos campos da cultura e da educação, ou seja, estes não têm permanecido imune ao fenômeno globalizador.

Uma das discussões centrais sobre o significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas é feita por Sacristán (2003), ocasião em que mostra como a educação é inevitavelmente afetada pelos processos de globalização. Segundo o referido autor, este fenômeno projeta várias demandas e contraditórias consequências sobre os sistemas educativos. Dentre os efeitos destaca: o primeiro, que ocorreu nos anos 80 sob a orientação ideológica e política neoliberal, foi a deslegitimização e o esvaziamento do Estado, posto à serviço da satisfação dos direitos básicos das pessoas e, em particular, o da educação em condições mínimas de igualdade; o segundo se reflete nas novas relações que se estabelecem entre as condições sociais, a educação e o trabalho, em um mercado de trabalho que se torna precário e se desestabiliza; e terceiro, os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender.

Outro exame da relação globalização-educação é feita por Roger Dale (2004). Ele contrasta duas abordagens dessa relação: uma denominada *Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC)* que foi desenvolvida pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia), outra que é desenvolvida pelo autor, designada como *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação(AGEE)*. Este autor defende que as duas abordagens diferem consideravelmente em cada uma das dimensões-chave da relação entre

globalização e educação; diferem também na adequação das explicações que propiciam para o fenômeno da globalização. Argumenta que a CEMC, é uma teoria muito bem estabelecida sobre o efeito da globalização sobre a educação. No essencial, os proponentes desta perspectiva “defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos”(2004.p.425). Já a abordagem desenvolvida por Dale, a AGEE:

Baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional [...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos. (ibidem, p.436)

Segundo Dale a abordagem defendida pelos institucionalistas mundiais², apresenta a tese de que as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados por uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidente), e não como criações nacionais autônomas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais, ou seja, se submeteriam a normas e cultura homogeneinizadoras. A maior demonstração desta abordagem pode ser encontrada no campo da educação, tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo. Citando Kamens & Benavot, o autor reforça a questão central da CEMC:

De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática e às ciências – serão relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo (KAMENS & BENAVOT, apud DALE, 2004, p.432).

² Termo empregado por Dale para referir-se a um grupo de investigadores, cujo trabalho desenvolve numa escala mundial alguns dos pressupostos doutrinários daquilo que se tornou conhecido como institucionalismo sociológico. (DALE, 2004).

Comparando ainda estas duas abordagens, o autor diz que ambas partilham de pontos fundamentais acerca da globalização-educação: enfatizam a importância das forças supranacionais sobre as políticas educativas nacionais, “e o reconhecimento de que os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente” (p.436). As diferenças entre os seus pressupostos e argumentos no que tange à natureza da globalização, a compreensão da educação e a relação entre as duas, são de maior relevância. A diferença fundamental, diz Dale, reside na compreensão da natureza do fenômeno global.

Os proponentes da abordagem CEMC compreendem a natureza do fenômeno global, como um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Por sua vez, a abordagem defendida por Dale, concebe a globalização como “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio”(ibidem, p.436).

Em relação às concepções de educação o autor afirma que a “agenda globalmente estruturada da educação”, reconhece a educação enquanto variável dependente do processo e que está centrada em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (ibidem, p.439). Em contrapartida, a “cultura educacional mundial comum” é muito mais restrita, pois entende que o caráter político da educação está moldado estritamente por forças político-econômicas supranacionais e nacionais.

É importante ressaltar, ainda com Dale (2004), as críticas em torno das questões curriculares. Foi destacado anteriormente que John Meyer e seus colaboradores defendem a padronização das categorias curriculares em todo o mundo, criando assim, efeitos culturais homogeneizantes. Dale opõe-se a esta tese, argumentando sua falta de análise sobre a relação da educação com a desigualdade social, nos níveis global e nacional, como também ao fato de limitar suas reflexões teóricas ao âmbito da sala de aula, deixando de fazer

referências amplas ao estabelecimento da política curricular, pois a educação inclui mais do que apenas categorias curriculares. Na opinião do autor:

As categorias do currículo constituem apenas uma pequena parte da política curricular, o que, em si, é apenas um aspecto da provisão da educação nos estados-nação [...] o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controlo da estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação (DALE, op.cit.p. 440)

Conclui afirmando que, neste contexto, de uma forma muito crítica todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. Com efeito, é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais.

O reconhecimento da complexidade que envolve a relação globalização-educação abordada neste tópico, a nosso ver, se reveste de grande importância, pois as reformas educacionais implementadas na América Lática, em particular no Brasil, a partir dos anos de 1990, evidenciam a presença da globalização hegemônica e do ideário neoliberal que subsidiam os “pacotes” de ensino propostos, interfere no papel do Estado, minimizando-o, na privatização das instituições públicas, entre outros. Tal intervenção provém principalmente de agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que desempenham um papel crucial enquanto veículos de difusão da globalização capitalista e das políticas neoliberais no campo da educação, e, portanto, da mensagem da “Cultura Mundial Educacional Comum”, como bem explicitou Roger Dale.

Impactos da globalização nas políticas educacionais do Brasil e os desafios da educação inclusiva

Temos presenciado no Brasil desde os anos 90, do século XX, uma série de reformas e projetos implementados no campo da educação, com vistas a atender às novas demandas do mundo contemporâneo, ocasionadas pela globalização neoliberal. Dentre as propostas empreendidas pelos partidários do neoliberalismo em curso, destaca-se a reforma do Estado para minimizar sua atuação no tocante

às políticas sociais. Dourado (2002) afirma que a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso da modernização e racionalização do Estado, com o objetivo de superar as mazelas presentes na contemporaneidade e de adaptar-se à lógica da globalização hegemônica.

No que diz respeito à educação, o objetivo do projeto neoliberal não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado. Ao analisar a política educacional neoliberal e a relação entre democracia e educação na atualidade, Neves (2002) destaca o caráter antipopular desta política no campo educacional brasileiro, que pode ser apreendido através da análise de quatro das características de suas políticas sociais: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação. A escola, diz a autora, “passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. [...]” (p.164).

Cabe ressaltar que tais prescrições à política educacional têm sido determinadas principalmente por organismos internacionais como o BM, FMI, a Organização das Nações Unidas (ONU), e a UNESCO. A atuação do BM tem sido notória no âmbito das políticas educacionais, pois segundo Dourado (2002), isso indica o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o FMI. Nessa direção Coraggio (2003, p.76) reforça:

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la.

Essa idéia de impor políticas homogêneas em todo o mundo, por meio de um pacote³ de medidas, podem ser identificadas também nas propostas disseminadas na *globalização hegemônica* (de cima-para-baixo) bem como na

³ No pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial, para os países em desenvolvimento, destacam-se: a prioridade sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (eficácia) da educação; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais a descentralização assume grande importância; descentralizações e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; o impulso do setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação; o modelo de diagnóstico, análise e ação traz um enfoque eminentemente setorial; a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. (TORRES, 2003).

abordagem da *Cultura Educacional Mundial Comum*, apresentados anteriormente por Boaventura Santos e Roger Dale. Das orientações expressas em cada uma, é possível perceber que há de fato, o interesse para que os Estados-nação tenham suas políticas moldadas por normas e cultura homogeneinizadoras. Um exemplo disso, é pacote proposto pelo BM para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, incluindo a América Latina. Ao analisar tal proposta, Torres (2003) indica qual é o verdadeiro propósito deste Banco:

O BM afirma que seu papel é o colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selezionem a combinação mais adequada a suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a um recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes.(p. 179)

Na reforma educacional brasileira, dos anos de 1990, pode-se dizer que o pacote de propostas do BM, em parceria com o BIRD e a UNESCO, se expresseu no acordo realizado entre o MEC/UNESCO, financiado e assessorado pelo BM, para publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos*, tendo como um dos documentos de referência a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, resultado da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, em 1990. Essa Conferência destacou a necessidade de se adotar medidas enérgicas para prover educação para todos, sem distinção de qualquer espécie. Portanto, foi esse o documento oficial orientador das políticas públicas para a educação realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para níveis e modalidades de ensino, conforme diz João Reis Silva Júnior (2002).

Além da Conferência citada, destaca-se ainda a *Declaração de Salamanca*, produto de encontro realizado, em 1994, na Espanha: a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em que foi proposta a adoção de linhas de ação em Educação Especial. Nessa Conferência, foram discutidos termos como acesso e qualidade e reconhecida a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva, que significava, basicamente, a admissão de todas as crianças nas escolas regulares. Ao participar destas Conferências, o governo brasileiro assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva com o objetivo de incluir, no sistema regular de ensino todos os alunos,

independentemente das condições físicas, sociais , emocionais, lingüísticas ou outras: crianças com deficiência e superdotadas, os meninos de rua, os indígenas, etc. De fato, a inclusão educacional preconiza a educação como direito de todos os indivíduos, princípio que foi reafirmado na Declaração de Salamanca, tal como proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Conforme estabelece a Declaração de Salamanca:

As crianças jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas devem se adequar (...); elas constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...) (UNESCO, 1984, p.10)

Em nosso país, a posição favorável à política de educação inclusiva se sustenta em um conjunto de documentos legais e normativos a fim de assegurar a efetivação de uma escola para todos, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que define a Educação Especial como a modalidade escolar para “educandos portadores de necessidades educativas especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, Artigo 58).

Embora entendamos que o direito de todos à educação deve ser uma meta a ser perseguida, reconheço com Souza e Góes (1999) que a análise da inclusão deve ser cautelosa, porque, embora a idéia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, ela (escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos. De fato, se os já incluídos não vêm atendidas suas necessidades educativas mais elementares, como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos, como propõe a Declaração de Salamanca e a própria LDBEN (Lei 9.394/96). Diante desse quadro, é estabelecida a dicotomia entre o discurso oficial e a prática, uma vez que não são cumpridas as prescrições estabelecidas na própria LDB, Capítulo V (Educação Especial.).

Outra questão que deparamo-nos quando se discute inclusão, é o seu oposto, a exclusão, pois se há uma proposta de educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Considerando a necessidade de se refletir sobre o binômio inclusão/exclusão que sustenta a política educacional nacional, Lunardi (2001) faz uma análise do significado desses termos. Ela enfatiza a necessidade de ver a questão da inclusão/exclusão não como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como

deficientes, já que, atualmente, essa problemática vem atingindo a todos nas suas mais diversas formas. Nas palavras da autora:

(...) o binômio inclusão/exclusão não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua posição; onde ser excluído é antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder (...) são faces da mesma moeda. (LUNARDI, 2001, p.4.)

Portanto, se faz necessário o surgimento de perspectivas contra-hegemônicas às idéias de globalização e da lógica neoliberal, que pode ser caracterizada como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, instalando uma perversa idéia de existência de uma fronteira que separa supostos excluídos de supostos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, etc. Como enfatizou Boaventura de Souza Santos (2004), urge que seja realizada uma revisão profunda da lógica única, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. Assim, concordamos com Fleuri (2004) quando afirma que tal conjuntura requer um investimento decisivo para a consolidação das perspectivas interculturais e dialógicas nos campos sociais e educacionais, pois:

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. (p.89)

Considerações

A complexidade da trama em que se insere o debate sobre inclusão escolar das pessoas diferentes, no contexto da globalização hegemônica e da ideologia neoliberal, nos mostra quão grande é o desafio de implementação das políticas educacionais no nosso país a fim de prover educação para todos, sem distinção de qualquer espécie. Vimos que as idéias da *globalização contra-hegemônica do cosmopolitismo e do patrimônio comum da humanidade* podem operar como formas de resistência e traduzir-se em lutas contra a exclusão social e educacional, opressão, a inclusão subalterna e a dependência para os que não tiveram (ou ainda não têm) vez e voz. Por fim, apontamos a importância da *perspectiva intercultural da educação* na atual conjuntura e reconhecemos a necessidade de

aprofundar os estudos sobre o tema pois, há muitas outras questões a serem problematizadas e que podem contribuir para os movimentos de luta contra a propagação do determinismo hegemônico.

Resumo

Os processos hegemônicos de globalização não se restringem apenas aos campos econômico, político e social, mas interferem também nos campos da educação e da cultura. Daí a importância de uma reflexão teórica crítica da globalização e de o fazer de modo a captar a complexidade do fenômeno que ela envolve (SANTOS, 2002; ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN, 2003). No contexto brasileiro, a análise dos efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação no que tange ao papel do Estado e às reformas educacionais, têm sido estudado a partir dos anos de 1990. Partindo dessas considerações, buscamos neste texto refletir sobre as implicações da globalização hegemônica nas políticas educacionais, focalizando a política de inclusão das pessoas diferentes, os nomeados “alunos com necessidades educacionais especiais”. Compreendemos que tratar sobre inclusão significa ir além do ingresso de alunos diferentes na escola; significa promover movimentos pedagógico-curriculares na escola que envolvam todos os alunos, não como uma massa homogênea, mas como possuidores de histórias próprias e percepções particulares. Por fim, destacamos, em tom in (conclusivo), a importância do estudo da “intercultura” no campo educacional (FLEURY, 2004), perspectiva que reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes.

Palavras-chave: globalização- educação- políticas de inclusão

Abstract

Hegemonic processes of globalization are not restricted to economic, political and social camps but also interfere in the fields of education and culture. Hence the importance of a critical theoretical reflection on globalization and of doing it in such a way as to capture the complexity of the phenomenon that involves it (SANTOS, 2002; ROGER DALE, 2004; SACRISTÁN, 2003). In the Brazilian context, the analysis of the effects of globalization and of neoliberalism in education regarding the State's participation and educational reforms has been studied since the 1990s. Starting from these considerations, an attempt was made in this text to reflect on the implications of hegemonic globalization in educational policies, focussing on the policy of inclusion of different persons, the so-called “students with special educational necessities”. It is understood that treating the question of inclusion signifies going beyond the entrance of different students in school; it means promoting pedagogical-curricular movements in school that involve all the students, not as a homogeneous mass, but as possessors of their own histories and particular perceptions. Finally, we stress in an [in]conclusive tone, the importance of intercultural study in the educational field [FLEURY, 2004], a perspective that recognizes the multidimensional and complex character of the interaction between subjects of different cultural identities.

Keywords: Globalization; education; inclusion policies.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de educação e cultura: SEC/João Pessoa-PB, p.7-43, 1996
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio.(Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2003.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação ? In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25, nº 87, pp.423-460, maio/agosto, 2004.
- DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas públicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. V. 23, nº 80, pp.201-233, setembro, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e interculturalidade. In: GONSALVES, Elisa Pereira, PEREIRA, Maria Zuleide da Costa & CARVALHO, Eulina Pessoa de. *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Nº 18, 2001.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido á sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da globalização na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, L.R.; MOREIRA, A. F.B.(orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A globalização e as Ciências Sociais*. Editora Cortez:São Paulo, 2004.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio*. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. V. 23, nº 80, pp.201-233, setembro, 2002.
- SOUZA, Regina Maria & GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos*. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de, WARDE, Miriam Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Apresentado em novembro/2007

Aprovado em novembro/2007