

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Giovani Ferreira Bezerra

**ENQUANTO NÃO BROTAM AS FLORES VIVAS: crítica à pedagogia da
inclusão**

Paranaíba/MS

2012

Giovani Ferreira Bezerra

**ENQUANTO NÃO BROTAM AS FLORES VIVAS: crítica à pedagogia da
inclusão**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo

Paranaíba/MS

2012

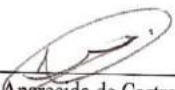
GIOVANI FERREIRA BEZERRA

**ENQUANTO NÃO BROTAM AS FLORES VIVAS: crítica à pedagogia da
inclusão**

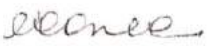
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 06/11/2012

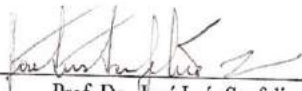
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Doracina Aparecida de Castro Araujo (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Celi Corrêa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. José Luís Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Esta dissertação é dedicada a Elza Ferreira Bezerra (minha mãe); Doracina Aparecida de Castro Araujo (orientadora querida, presente nas horas tristes e alegres); Milene Ferreira Bezerra (irmã onipresente); Leni Aparecida Souto Miziara (amiga diletta, professora inesquecível) e Ana Cláudia de Souza (alegria encarnada) – porque são as mulheres mais importantes da minha vida: juntas vocês se complementam, já que possuem, na acepção de Feuerbach, a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração.

Também a você, caro J***, pelo amor e pela estima que lhe tenho, sempre, não obstante nossos desencontros pelas intrincadas trilhas do amor;

A todos os meus amigos e familiares, porque me aproximam mais, a cada dia, do gênero humano: amos-os muito!

In memoriam

A você, G. R. L., porque muito o amei, em que pesem as contradições e as dores do amor que vivemos: sigo apenas com as boas lembranças!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão de fomento, por conceder bolsa para a realização desta pesquisa;

À Érica Riposati Oliveira Batista e Silva, por nos ter gentilmente doado boa parte dos exemplares da revista *Nova Escola*, imprescindíveis para a realização das análises teóricas objetivadas neste trabalho;

À minha orientadora, pelas palavras de ânimo, pela confiança depositada em mim e pelo empréstimo, a longo prazo, de outros exemplares da revista *Nova Escola*, que se fizeram necessários no decorrer da pesquisa, bem como de livros de seu acervo pessoal, sem os quais em muito se restringiriam meus estudos;

À Milene Ferreira Bezerra e Graciete Ferreira Bezerra, também pelo empréstimo de exemplares da revista *Nova Escola*;

À Lucélia Tavares Guimarães, pelo empréstimo de livros de sua biblioteca particular, já no período pós-qualificação, permitindo-me avançar na finalização da pesquisa;

Ao camarada Diego Silva Maia, pelo envio de textos marxianos e marxistas, pelo que mediou e ampliou meu contato inicial com textos clássicos, de autores como Marx, Engels, Gramsci e Mészáros, além dos diálogos formativos que travamos, virtual ou presencialmente;

À Leni Aparecida Souto Miziara, pela profícua interlocução acadêmica e sua incansável colaboração, aproximando-me mais ainda dos estudos marxistas, especialmente por compartilhar comigo leituras e relatos referentes às suas aulas com o professor Newton Duarte, fundamentais para mediar o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas. Também agradeço por suas palavras de conforto, pelo carinho de sempre e apoio em horas tão difíceis;

A Carla Villamaina Centeno, Celi Corrêa Neres e Samira Saad Pulchério Lancilotti, pela valorosa colaboração, repassando textos e indicando leituras, bem como pelas dicas e sugestões direcionadas ao meu trabalho;

Ao Elielson Ferreira Bezerra, pela revisão e correção ortográfica desta pesquisa;

A todos os colegas, funcionários e professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sobretudo da Unidade Universitária de Paranaíba: devo muito a vocês!

É necessário que as escolas abram suas portas para todos os que a ela acorrem, mas é preciso que esse movimento seja feito com benefícios amplos, para todos os envolvidos, particularmente para alunos com deficiência, que têm de ter assegurada a atenção devida para uma formação de qualidade. É preciso ponderar que a equidade formal, ao contrário do que se pretende, é excludente, na medida em que não assegura condições diferenciadas para que alunos com deficiência acessem conhecimento acadêmico, é essa a função precípua da escola.

Samira Saad Pulchério Lancillotti (2012, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma leitura crítica acerca da pedagogia da inclusão, hegemônica nas últimas décadas, a fim de compreender seus delineamentos político-ideológicos, partindo-se da base material capitalista que a sustenta, em fase de reorganização produtiva. Forjada no bojo das reformas neoliberais, empreendidas no final do século XX pelo capital em crise, com desdobramentos atuais, tal pedagogia vem sendo disseminada de forma ostensiva na educação brasileira, particularmente no caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência. O ideário dessa pedagogia e sua configuração teórico-prática são perscrutados sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica e outras proposições marxistas e marxianas. Para realizar o intento, recorre-se ao estudo das Declarações de Jomtien e Salamanca, dois documentos internacionais dos anos de 1990 que sustentam, ideologicamente, a proposta de inclusão escolar, bem como se procede à análise de reportagens publicadas na *Revista Nova Escola* entre os anos de 2001 e 2011, especificamente sobre a temática de inclusão escolar de pessoas com deficiência. *Nova Escola*, como a revista de educação mais lida pelos docentes da educação básica, constitui-se em uma fonte documental relevante, na medida em que registra, em suas páginas, as mudanças e permanências observadas nos discursos e práticas que têm norteado, no Brasil, a pedagogia inclusiva, conforme esta se materializa nas escolas, a partir das diretrizes oficiais. As análises situam a pedagogia da inclusão como uma justificativa ideológica para assegurar a manutenção da sociedade capitalista e excludente, reforçando-se a crença na escola redentora e idealizada, com o revigoramento de pressupostos escolanovistas, pautados no lema aprender a aprender e suas variações, como o aprender a viver juntos. Todavia, entende-se que a inclusão escolar de pessoas com deficiência pode desempenhar papel estratégico na agudização das contradições sociais e educacionais vivenciadas na atualidade, porquanto põe em perspectiva a necessidade de nova organização social e escolar, para além do capital, já que este não pode cumprir as promessas de inclusão proclamadas.

Palavras-chave: Declaração de Jomtien. Declaração de Salamanca. Inclusão Escolar. Revista *Nova Escola*. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This research proposes a critical reading about the pedagogy of inclusion hegemonic in recent decades in order to understand their political and ideological designs, starting from the material capitalist base that sustains it, in productive phase of reorganization. Forged in the wake of neoliberal reforms, undertaken in the late twentieth century by the capital in crisis, with current developments, such pedagogy is being disseminated ostensibly in Brazilian education, particularly in the case of educational inclusion of people with disabilities. The ideals of this pedagogy and its configuration theory and practice are scrutinized from the perspective of Pedagogia Histórico-Crítica and other Marxist and Marxian propositions. To achieve the aim, we resort to study the statements of Jomtien and Salamanca, two international documents of the 1990's that support, ideologically, the proposed school inclusion, as well as being examined articles published in the *Nova Escola* Magazine of the years 2001-2011, specifically on the issue of educational inclusion of people with disabilities. *Nova Escola*, as the most widely read magazine of education by teachers of basic education, is in a documentary source material, as recorded in its pages, the changes and continuities observed in the discourses and practices that have guided in Brazil inclusive pedagogy, as this is embodied in schools, from the official guidelines. The analyzes suggest a pedagogy of inclusion as an ideological justification for ensuring the maintenance of capitalist society and exclusionary, reinforcing the belief in the redemptive and idealized school, with the strengthening of escolanovistas assumptions, guided by the motto learning to learn, and its variations, as learning to live together. However, it is understood that the school inclusion of people with disabilities can play a strategic role in the exacerbation of social and educational contradictions experienced nowadays, since it puts into perspective the need for new social and educational organization, beyond capital, since this does not can fulfill the promises of proclaimed inclusion.

Keywords: Jomtien Declaration. Salamanca Declaration. School Inclusion. *Nova Escola* Magazine. Neoliberalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 NEOLIBERALISMO, MARXISMO E INCLUSÃO: UM PRÓLOGO NECESSÁRIO.....	21
1.1 Proposições Neoliberais: Contradições e Consensos Reformistas do Capital em Crise.....	21
1.2 Declaração de Jomtien e de Salamanca: a Pedagogia da Inclusão em Evidência.....	30
1.2.1 A Lógica Inclusivista como uma Lógica Capitalista.....	36
<i>1.2.1.1 Quando Incluir Significa Economizar: a Mercantilização da Escola para Todos.....</i>	<i>62</i>
2 O PERIÓDICO NOVA ESCOLA: CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS...72	
2.1 A Imprensa Pedagógica: Primeiras Aproximações Conceituais.....	72
2.1.1 Revista Nova Escola: Breve Caracterização.....	75
<i>2.2.1.1 A Inclusão em Revista (2001-2011).....</i>	<i>86</i>
3 REVISTA NOVA ESCOLA (2001-2005): O APRENDER A VIVER JUNTOS COMO MOTE DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	92
3.1 A Caminho da Inclusão.....	92
3.2 A Inclusão como Fetiche.....	98
3.3 A Inclusão em Pontos e Contrapontos.....	111

4 REVISTA <i>NOVA ESCOLA</i> (2005-2011): A INCLUSÃO QUE ENSINA.....	155
4.1 A Escola Inclusiva: em Busca da “Qualidade”.....	155
4.2 A Inclusão com Foco na Aprendizagem.....	165
4.3 AEE: um Aliado para o “Aprender de Verdade”.....	179
4.4 A Inclusão que “É Possível Resolver”.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXO A – Pessoas Especiais.....	231
ANEXO B – A Inclusão que Funciona.....	235
ANEXO C – “Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças”	241
ANEXO D – A Escola que é de Todas as Crianças.....	244
ANEXO E – Inclusão, só com Aprendizagem.....	250
ANEXO F – Apoio para Aprender.....	258
ANEXO G – É Possível Resolver.....	262

INTRODUÇÃO

A crítica colheu nas cadeias as flores imaginárias, não para que o homem suporte as cadeias sem fantasia ou sem consolação, mas para que lance fora as cadeias e colha a flor viva.

Karl Marx (2008, p. 6)

Este trabalho surge como um desdobramento de estudos que já realizei sobre a temática da inclusão, particularmente da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (BEZERRA, 2010, 2011, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011a, 2011b, entre outros), sob ângulos diversos: psicopedagógico, histórico-político, filosófico e sociológico. O contato com o tema levou-me progressivamente a adotar uma postura crítica e, por vezes, combativa, em relação aos apelos inclusivistas das últimas décadas, quando se vai configurando, no Brasil, uma “pedagogia inclusiva”, no bojo de uma sociedade neoliberal, perpassada pelos antagonismos de classe e concessões paliativas aos interesses populares. Os termos pedagogia inclusiva ou pedagogia da inclusão, dos quais me utilizo, no decorrer do texto, como sinônimos, têm aparecido com certa frequência na literatura referente à inserção de alunos com deficiência ou outras singularidades nas escolas comuns¹.

Coloco a expressão pedagogia inclusiva entre aspas apenas nessa primeira ocorrência, para não poluir o texto. As aspas se justificam visto que esta não constitui, efetivamente, uma pedagogia em sentido estrito. Mas é assim denominada por alguns autores e defensores da inclusão escolar como forma de chamar a atenção da sociedade e da escola para a necessidade de práticas educacionais acolhedoras, tolerantes e abertas às diferenças individuais, em particular àquelas decorrentes de deficiência física, sensorial e/ou intelectual. O termo ganha,

¹ Nesta pesquisa, tenho em vista, nas análises efetuadas, a *escola comum, universal, laica, gratuita e público-estatal*; portanto, não especializada e não pertencente à rede privada de ensino, seja esta com ou sem fins lucrativos. Lembro que, em nosso país, as escolas comuns, não especializadas, voltadas para o alunado em geral, que oferecem a escolaridade obrigatória, conforme previsto nos dispositivos legais, podem ser abertas e mantidas também pela iniciativa privada, desde que devidamente credenciadas ao respectivo sistema de ensino. Todavia, as escolas comuns privadas, assim entendidas, não são diretamente enfocadas neste texto, ainda que as reflexões aqui objetivadas possam ser generalizadas, em certa medida, para elas. Vale ainda esclarecer que, quando me refiro à *escola inclusiva*, estou me referindo, implicitamente, à escola comum, laica, público-estatal, que, apresentada como uma *escola para todos*, incorpora os princípios da inclusão escolar, em contraponto às escolas especiais. Estas, historicamente, também puderam ser mantidas pelo poder público ou pela iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, nesse último caso. Com a política de inclusão escolar adotada pelo governo brasileiro na última década, essas escolas especiais já não podem mais ofertar ensino substitutivo àquele ministrado pelas escolas comuns, devendo se reorganizar institucionalmente para a prestação de serviços educacionais complementares e/ou suplementares para a clientela da educação especial.

dessa forma, uma dimensão de *slogan* sedutor, sendo incorporado ao senso comum educacional como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, embora derivada do ideário neoliberal. Pode-se dizer que a pedagogia da inclusão tem sido entendida, na realidade, como sinônimo de educação inclusiva ou inclusão escolar².

Um rápido levantamento revela que a expressão pedagogia da inclusão ou pedagogia inclusiva aparece citada na revista *Nova Escola*, quando, em matéria de 2002, o periódico explicitava recomendações sobre “[...] o que você [isto é, o professor-leitor] pode fazer para praticar uma *pedagogia inclusiva*” (ALENCAR, 2002, p. 36, grifo meu). Beyer (2010, p. 40, grifo meu) também cita o termo pedagogia inclusiva. Selau (2010, p. 70) alude à expressão pedagogia da inclusão, que também aparece em texto de Fontes (2002, p. 51). Oliveira e Poker (2002, p. 235, 237, 238, 241, 242) citam em seu trabalho os termos pedagogia da inclusão e ainda pedagogia inclusiva. Nessa direção, diversos outros exemplos ainda poderiam ser arrolados aqui, embora, para os propósitos desta pesquisa, esses apontamentos sejam suficientes para demarcar o uso constante e relativamente *consensual* do termo pedagogia da inclusão ou *inclusiva* pelo discurso pedagógico hegemônico nos últimos anos; anunciando-se, sobretudo, o ingresso de estudantes considerados público-alvo da educação especial³ em classes comuns do ensino regular.⁴

Por outro lado, a designação pedagogia da inclusão ou pedagogia inclusiva é por mim utilizada no sentido de evidenciar as proposições inclusivistas que se tornaram recorrentes no

² Bueno (2008) faz uma distinção consequente sobre os termos *inclusão escolar e educação inclusiva*. Nesta pesquisa, todavia, trato-os como sinônimo, pois a distinção não é realizada pelo periódico *Nova Escola*, pelos documentos oficiais ou por todos os autores consultados, que recorrem a um ou outro termo indistintamente, conforme se tornou habitual na literatura especializada. Assim, para não travar a leitura e facilitar o diálogo com os estudiosos da área, mantenho ambas as expressões como equivalentes.

³ Considera-se público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

⁴ O conceito de ensino regular se contrapõe ao de ensino livre, isto é, refere-se ao ensino que é ministrado em instituições escolares credenciadas aos respectivos sistemas de ensino, sendo por estes autorizadas e reconhecidas como tal, segundo as normatizações oficiais para a organização e funcionamento da educação. No Brasil, contudo, tem se entendido escola regular e ensino regular como expressões que demarcam oposição à escola ou instituição especial/ensino especial, como registram, em grande medida, a literatura especializada e a imprensa pedagógica. Com isso, pelo discurso em voga, os termos escola regular e ensino regular tornam-se, para efeitos de simplificação, sinônimos de escola e ensino comuns, conquanto se compreenda escola comum na acepção anteriormente explicitada. Nesta pesquisa, contudo, utilizo, em minhas considerações, o termo escola comum, por julgá-lo mais pertinente, tendo em vista o pressuposto do ensino formal, gratuito, obrigatório, *para todos*, ofertado em instituições escolares público-estatais. A expressão *escola regular* é mantida apenas nas citações diretas, devendo-se entendê-la, nesses casos, como equivalente à escola comum, não especializada. *Classes comuns* equivalem, pois, às salas de aula das escolas comuns. Nessas classes, deve-se, hodiernamente, incorporar, no mesmo espaço/tempo, todo o espectro da diversidade humana. O termo se opõe, desse modo, à designação classe ou sala especial, que tinha caráter segregador.

discurso pedagógico das duas últimas décadas, em íntima conexão com as demais “pedagogias” do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001, 2008, 2010a). Revigorando pressupostos do ideário escolanovista/construtivista, com a pedagogia inclusiva, tem se apregoadado e realizado a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, sob o mote do aprender a viver juntos (BEZERRA; ARAUJO, 2010b, 2011b), um dos “pilares” ideológicos que sustentam a versão contemporânea do lema aprender a aprender. Por isso, defendo, ao longo da pesquisa, que a pedagogia inclusiva é mais uma das manifestações assumidas pelas pedagogias do aprender a aprender, explicitadas no interior do texto, com a particularidade de enfatizar a escola que incorpora as diferenças humanas, essas interpretadas, sobretudo, como resultado das distintas formas de desenvolvimento ontogenético. Na atualidade, essas pedagogias referem-se mais a propostas⁵ ou linhas de ação do que a uma teoria da educação propriamente dita. Com caráter propagandístico, elas “[...] fundamentam as propostas educacionais nos âmbitos nacional e internacional [...] e, no limite, submetem o desenvolvimento humano à ordem do capital” (EIDT, 2010, p. 158). Como a mesma autora sintetiza,

O termo ‘pedagogias do aprender a aprender’ foi cunhado por Duarte (2001) e pode ser definido como um termo ‘guarda-chuva’, por reunir os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo (EIDT 2010, p. 158).

Nesta pesquisa, busco analisar, em particular, os contornos da pedagogia inclusiva que, também abrigada sob esse “guarda-chuva”, é forjada a partir dos anos de 1990, sob a égide de organizações internacionais, com forte repercussão na agenda político-pedagógica brasileira. Isso em um contexto marcado pela hegemonia do lema aprender a aprender nas teorizações educacionais, com a reorganização produtiva do capitalismo, cada vez mais difícil de ser administrado. Sabe-se que, nos últimos anos, esse sistema vivencia uma crise estrutural global, necessitando intensificar os mecanismos de manipulação ideológica, com a proclamação de novos consensos e a realização de reformas, capazes de manter a ordem dominante. Dada a abrangência, não tenciono esgotar o assunto em todas as dimensões. O que me move é a tentativa de empreender um primeiro esboço para compreender as tematizações da pedagogia da inclusão no Brasil, conforme esta se configura mediante determinações

⁵ É nesse sentido que também me utilizo da expressão *proposta de inclusão escolar ou proposta inclusivista*, como se poderá observar ao longo do texto.

supranacionais, na passagem do século XX para o século XXI. Nesse esboço, valho-me da polêmica, da problematização das “verdades” instauradas pelo discurso dominante, colocando-me, por assim dizer, no espaço das lutas contra-hegemônicas. Como já dizia o revolucionário Gramsci (1995, p. 18), “Uma filosofia da *praxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”.

Tal posicionamento pode levar a uma interpretação equivocada sobre esta dissertação, como se fosse contrária à democratização da escola comum para os alunos com deficiência. Não é esse, todavia, o fio condutor da pesquisa, como vou argumentando ao longo do texto. Ocorre que, como se trata de uma análise crítica e radical, conquanto se entenda radicalidade no sentido atribuído por Marx (2008) e Saviani (2002a), não posso me furtar à explicitação e análise das contradições e mistificações ideológicas apresentadas pela pedagogia da inclusão. Para tanto, preciso realizar a reflexão em profundidade, na tarefa de superar o senso comum educacional contido nessa proposta. Torna-se necessário, então, empreender a crítica ao “mundo cultural existente”, a fim de captar as múltiplas determinações envoltas no ideário dessa pedagogia e em suas implicações para a *práxis* pedagógica hodierna.

Isso não significa que eu esteja escrevendo uma dissertação contra a inclusão escolar de pessoas com deficiência ou quaisquer outras singularidades. Não obstante essa proposta, de caráter burguês, ser gestada precipuamente nos anos de 1990, com a reorganização do capital, “[...] este entendido como capital globalizado, neoliberal e até como pós-moderno” (CASSIN, 2008, p. 163), não se pode desconsiderar que ela tem propiciado avanços significativos para as relações sociais e institucionais; sinalizando, de modo paradoxal, para o desenvolvimento mais livre e universal do gênero humano. Essas conquistas surgem como uma contradição inerente ao próprio modo de produção capitalista, que, ao desencadear o avanço das condições materiais e políticas, como estratégia de autopreservação, tem possibilitado a emergência de práticas educacionais e sociais potencialmente mais humanizadoras, ainda que persistam hegemônicas diversas formas de expropriação, alienação e barbárie.

No sentido considerado, é interessante retomar o alerta de Saviani (2002b, xiii-xiv), quando escreve o prefácio à 35ª edição do livro *Escola e Democracia*. Na ocasião, rebatendo críticas apressadas ao seu trabalho, diz o autor que “[...] como já afirmei e reiterarei diversas vezes, este não é um livro contra o movimento da Escola Nova. Se sua leitura ensejou essa interpretação, tal ocorreu por se ter considerado uma abordagem com claro intuito polêmico como se fosse uma abordagem gnosiológica”. Assim, analogamente a Saviani (2002b), ousou

afirmar que esta pesquisa não é um manifesto anti-inclusão, nem um trabalho que se pretenda historiográfico; o que, se não dispensa o rigor nas análises e críticas efetuadas, dá-lhe, por seu turno, uma dimensão política e heurística.

Outra vez recorrendo a Saviani (2009a, p. 34), atrevo-me a dizer que, como o citado autor, “[...] estou colocando-me diretamente no coração do político. Estou enunciando teses; isso significa posições, e posições polêmicas”. Não a polêmica por si mesma, mas a polêmica como momento catártico que objetiva o entendimento mais amplo da problemática levantada, na disputa por uma posição contra-hegemônica no cerne da produção científica sobre o assunto. Trata-se, como menciona Gramsci (1995, p. 31), de assumir “[...] um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica”. E, assim, vislumbrar, no plano educacional, uma pedagogia que também seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista. Nesse ponto, surge uma questão que me parece relevante esclarecer. Afinal, o que se entende por uma pedagogia crítica? Mais uma vez é Saviani (2003, p. 100) quem responde, ao afirmar que

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Os dizeres de Saviani (2003) medeiam a forma como me posiciono a respeito da pedagogia inclusiva e suas tematizações, procurando desvelar ambiguidades e contradições por ela engendradas. Nessa *démarche*, serve-me de mote um pensamento de Karl Marx, do qual deriva o título da pesquisa e que está acima, como epígrafe. Na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2008, p. 6), originalmente publicada em 1844, menciona o filósofo que “A crítica colheu nas cadeias as flores imaginárias, não para que o homem suporte as cadeias sem fantasia ou sem consolação, mas para que lance fora as cadeias e colha a flor viva” (MARX, 2008, p. 6). Em outras palavras, quero assinalar que a crítica ora objetivada não é partidária do imobilismo, nem quer reproduzir o desânimo, o desalento e o conformismo; quer, sim, mediante a explicitação do falso poder equalizador da escola e das inversões ideológicas decorrentes desse posicionamento, suscitar um debate mais realista e desfetichizado sobre as proposições teórico-práticas difundidas pela pedagogia da inclusão.

Entendo que, na atual conjuntura, sem a exposição sistemática dos pressupostos subjacentes à pedagogia inclusiva, pouco se poderá avançar na luta por uma sociedade e

educação revolucionárias, seja para pessoas com e/ou sem deficiência. Nas condições sociais e educacionais aviltadas da contemporaneidade, torna-se um desafio resgatar o potencial transformador da análise teórica, porquanto, como assinala Alves (2004, p. 162-163, grifo meu), “*O domínio da teoria se constitui em frente de ação privilegiada para iluminar e direcionar a prática política, configurando-a estrategicamente e definindo-a taticamente, além de já representar o seu desencadeamento*”. Foi com base nessa concepção e nos pressupostos supramencionados que defini, a partir de resultados preliminares de estudos que vinha realizando (BEZERRA; ARAUJO, 2010d, 2011b, entre outros), os seguintes objetivos para desenvolver durante esta pesquisa de mestrado, a saber:

Objetivo Geral

- Compreender os delineamentos político-ideológicos assumidos pela proposta de inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo-se em vista sua vinculação ao contexto neoliberal

Objetivos Específicos

- Realizar uma leitura crítico-interpretativa acerca da pedagogia da inclusão disseminada nos últimos anos;
- Explicitar tematizações pedagógicas e posicionamentos valorativos difundidos pela revista *Nova Escola* entre os anos de 2001 e 2011 acerca da proposta pedagógica de inclusão escolar de pessoas com deficiência;
- Contextualizar o atual *paradigma* da inclusão escolar no bojo do movimento permanente de (re)construção do capital, a fim de analisar teoricamente as contradições e possibilidades que engendra tal *paradigma*.

O objetivo geral une todos os capítulos e é atingido progressivamente, com novos detalhes a cada página, evidenciando a estreita proximidade entre a pedagogia da inclusão e o neoliberalismo, à medida que se compreende a pedagogia da inclusão como uma das “pedagogias” do “aprender a aprender”. O primeiro dos objetivos específicos perpassa a escrita de todo o relatório de pesquisa, conforme se desenrolam as análises concernentes à *Declaração Mundial sobre Educação para todos*, assinada em Jomtien, na Tailândia, no ano

de 1990; à *Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, formalizada em Salamanca, na Espanha, em 1994; e às reportagens sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, publicadas pela revista *Nova Escola* entre 2001-2011, logo após o *boom* inclusivista dos anos de 1990, no panorama internacional. A escolha do periódico *Nova Escola* encontra respaldo, entre outros aspectos elucidados pela dissertação, no fato de ser esta publicação uma das principais divulgadoras das políticas educacionais brasileiras aos leitores-professores. Pesquisa realizada por Gentil (2006)⁶, com uma amostra de professores das séries iniciais do ensino fundamental, evidencia que a revista é a mais lida pelos educadores do país nessa etapa da educação básica⁷. Ademais, *Nova Escola* detém a maior circulação nacional em número de exemplares, quando se consideram os periódicos da imprensa pedagógica; ou a segunda maior tiragem entre todas as revistas brasileiras, quando se desconsidera o enfoque editorial. Ressalta-se também que

Nos últimos anos, NOVA ESCOLA⁸ vem acompanhando de perto uma das mais importantes transformações da Educação brasileira: o movimento para oferecer a inclusão das crianças com deficiência na rede regular (e garantir que todas aprendam, ainda que limitadas por suas condições específicas). Essa evolução foi mostrada em grandes reportagens publicadas na revista (GROSSI, 2009, p. 6).

Quanto à demarcação temporal apresentada no segundo objetivo específico (2001-2011), é preciso salientar que esse período abrange o momento em que a proposta da escola inclusiva foi amplamente divulgada e oficializada no Brasil, tornando-se “realidade”, conforme revela a evolução das políticas públicas e dos documentos legais na área⁹. Cita

⁶ Gentil (2006) compara as três revistas *pedagógicas* mais lidas pelos professores das séries iniciais (1ª à 4ª série, segundo a versão anterior do ensino fundamental, com duração de oito anos) da rede municipal da cidade de Piracicaba-SP. A pesquisadora parte de dados amostrais, obtidos mediante as respostas dadas por educadores a um questionário, e chega a dados estatísticos sobre a leitura dessas publicações entre os docentes pesquisados. Em um universo de 196 respondentes, obteve as seguintes porcentagens: 75% dos professores liam a *Revista Nova Escola*; 15%, a *Revista do Professor* e 10%, a *Revista Educação*.

⁷ Segundo o artigo 21 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN 9.394, de 1996, a educação básica é composta por três etapas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

⁸ No próprio periódico, o nome da revista é sempre grafado com todas as *letras maiúsculas*, como forma de destaque. Por isso, nas citações diretas extraídas de tal publicação, sempre se notará essa forma peculiar de registro, que mantenho. Aproveito a ocasião para dizer também que todas as citações diretas, quando necessário, foram atualizadas para a nova reforma ortográfica. Com isso, objetivei deixar o texto mais padronizado e fluente, evitando a dupla grafia das mesmas palavras e expressões, fato que poderia gerar certa estranheza e desconforto durante a leitura.

⁹ O ano de 2001 pode ser considerado, em termos de política pública, um marco referente à oficialização da proposta de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no Brasil. Em

Mendes (2011, p. 9) que “A questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem esquentado a arena educacional brasileira nos últimos dez anos [...]”. Nessa conjuntura, a revista fornece um registro histórico das práticas pedagógicas e concepções “inclusivas” vivenciadas no Brasil, na década imediatamente posterior ao lançamento das duas declarações internacionais que serviram de base para a (re)organização de sistemas educacionais ditos inclusivos no mundo todo, em particular aqui no Brasil: a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990a) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Dessa forma, os reflexos da pedagogia da inclusão são sentidos nas páginas do periódico entre os anos de 2001-2011, podendo-se observar, no transcorrer das reportagens, mudanças e permanências na proposta brasileira de escola inclusiva, em relação aos alunos com deficiência. Nisso reside a especificidade desse objetivo.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico está, também, interligado aos demais, de modo que em toda a dissertação não é perdido de vista, conforme se explicita a estreita relação entre a inclusão escolar e as configurações produtivas da base material capitalista que a engendra. Antes de prosseguir, é necessário, porém, uma correção a respeito do termo “paradigma”, do qual me utilizo na redação deste objetivo. Anteriormente, quando expus meus objetivos de pesquisa, mantive, de propósito, essa expressão, a fim de poder aqui retificá-la, posto ser bastante utilizada por estudiosos da área. Com o aprofundamento dos estudos referentes à categoria *inclusão*, o termo revelou-se inapropriado do ponto de vista do marxismo, porque não se percebem mudanças paradigmáticas em torno da pedagogia inclusiva, haja vista que, no entender de Barroco (2007a, p. 159, grifo meu),

[...] ao se falar ou trabalhar com proposta de *educação e de sociedade inclusivas*, é necessário reconhecer que essa defesa ganhou evidência na década de 1990, fazendo uma convocatória justificável em defesa de novos comportamentos. Entretanto *isso não se refere a um novo paradigma, posto que é decorrente da própria lógica excludente do capital.*

11 de setembro desse ano, é emitida a resolução nº 2, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Ainda que este documento admitisse, “em alguns casos”, a educação especial como substitutiva dos “serviços educacionais comuns”, já reivindicava, com clarividente desresponsabilização do Estado, que: “*Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais*, assegurando as condições necessárias para uma *educação de qualidade para todos*” (BRASIL, 2001a, p. 1, grifo meu).

No que tange à consecução dos objetivos elencados, isto é, aos procedimentos metodológicos propriamente ditos, trabalho com levantamentos bibliográficos e documentais, visto que os conteúdos e os dados coletados para as análises advêm, basicamente, das disposições político-educacionais emanadas das declarações aludidas; matérias e editoriais da revista *Nova Escola*; leis e documentos oficiais; artigos, teses, dissertações e livros, direta ou indiretamente relacionados ao assunto em tela, em um exercício crítico-dialético de investigação científica. No interior dos capítulos, explico maiores detalhes acerca de procedimentos metodológicos mais específicos adotados, quando isso se faz necessário. O referencial teórico para o tratamento dos dados obtidos e análise dos conteúdos selecionados vincula-se aos pressupostos do pensamento marxiano e marxista, com destaque para a pedagogia histórico-crítica. Mediante esse referencial, tento captar as contradições da proposta inclusiva em educação, com foco nas considerações bibliográficas e nas tematizações da Revista *Nova Escola* sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns.

No primeiro capítulo, intitulado *Neoliberalismo, Marxismo e Inclusão: um prólogo necessário*, apresento algumas considerações que medeiam, neste trabalho, meu entendimento sobre os conceitos de neoliberalismo, marxismo e inclusão. O foco do capítulo está, sobretudo, nos anos de 1990, momento em que são registradas as principais reformas neoliberais nos países capitalistas, inclusive o Brasil. É no bojo das políticas reformistas de orientação neoliberal desencadeadas nesse período que se configura a proposta de inclusão escolar, esboçada na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e, depois, melhor delimitada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), encorpando o repertório ideológico das pedagogias do aprender a aprender, com o revigoreamento¹⁰ de premissas escolanovistas.

No segundo capítulo, denominado *O Periódico Nova Escola: caminhos teórico-metodológicos*, apresento considerações sobre o perfil editorial da revista *Nova Escola*, explicitando por que recorro ao estudo do tema inclusão escolar de pessoas com deficiência a partir das informações apresentadas em um periódico da imprensa pedagógica. No mesmo capítulo, especifico os delineamentos metodológicos adotados para a análise das reportagens

¹⁰ Duarte (2001) fala em *revigoreamento* internacional do lema *aprender a aprender*, pois considera impróprio o termo *retomada*. O autor considera que esse lema ganha especificidades nas últimas décadas, sobretudo com a difusão do Construtivismo no meio educacional, mas lembra que o *aprender a aprender* esteve presente ao longo de todo o século XX, explícita ou implicitamente relacionado aos pressupostos do ideário escolanovista.

publicadas nessa revista, entre os anos de 2001 e 2011, sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

No terceiro capítulo, inicio a análise das reportagens selecionadas, retratando como a pedagogia da inclusão é representada, pelo discurso hegemônico de *Nova Escola*, no período compreendido entre 2001-2005, sob o mote do *aprender a viver juntos*. Focalizo, em especial, uma entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan ao periódico *Nova Escola*; haja vista a repercussão do pensamento dessa autora no cenário político-pedagógico nacional, chegando mesmo a direcionar os rumos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, lançada, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008.

No quarto capítulo, encerro a análise das reportagens, ao evidenciar as mudanças da própria pedagogia inclusiva, que se reorganiza, ideologicamente, já em meados do decênio 2001-2010. Desse momento em diante, devido às pressões da sociedade, às prescrições internacionais e às demandas do capital nacional, em um país politicamente marcado pela ideologia desenvolvimentista, sob impacto de programas de aceleração do crescimento econômico, a pedagogia inclusiva registra uma tendência relativamente diversa da que predominara no começo da década. Vislumbrando-se a educação como o “carro-chefe” da transformação socioeconômica nacional, passa-se a defender o *slogan* do *aprender de verdade*, a partir de uma “inclusão que ensina”, em vez de só promover a socialização dos alunos com deficiência. As implicações de tal posicionamento são apresentadas no decorrer desse capítulo.

Por fim, nas *Considerações Finais*, após breve retrospectiva, deixo registradas algumas possibilidades e reflexões para se avançar no debate referente à pedagogia inclusiva. Isso quando se quer vislumbrar uma práxis revolucionária, em uma escola que vise a atender, no mesmo espaço institucional e da forma mais *democrática possível*, haja vista os limites históricos impostos pelo atual modo de produção, as necessidades educacionais dos estudantes com e sem deficiência, rumo ao pleno desenvolvimento de todos e de cada um. Tal é o escopo desta dissertação, com a qual espero, na impossibilidade de apresentar a *flor viva*, dado o curso atual da História, pelo menos instigar a sua procura; passo inicial, sem dúvida, mas que não deixa de ser importante, do ponto de vista estratégico, para desencadear o processo de libertação das cadeias que, diuturnamente, nos têm oprimido com suas *flores ilusórias*.

1 NEOLIBERALISMO, MARXISMO E INCLUSÃO: UM PRÓLOGO NECESSÁRIO

*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de
amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o
conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só
à humanidade pertence.*

Bertolt Brecht (2008, n.p.)

1.1 Proposições Neoliberais: Contradições e Consensos Reformistas do Capital em Crise

O objetivo deste trabalho, como assinalado na *Introdução*, é realizar uma análise crítico-dialética acerca da pedagogia inclusiva, sobretudo tendo-se em vista a propalada inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. Dessa perspectiva, o capítulo justifica-se por ser o ponto de partida às análises que tenciono derivar do imbricamento existente entre políticas neoliberais e formulações pedagógicas recentes. Por isso, especifiquei sua denominação com o subtítulo *um prólogo necessário*. Os conceitos aqui desenvolvidos mediarão diversos aspectos abordados nos demais capítulos, funcionando como pano de fundo às minhas ilações. De outra parte, considero relevante sua presença nesta posição inicial da dissertação. Assim, já antecipo minhas convicções em matéria de educação e políticas socioeconômicas. Tal explicitação parece-me ser um dos elementos essenciais para fomentar um diálogo consistente e lúcido no plano acadêmico, com vistas à superação do senso comum (GRAMSCI, 1995).

Para iniciar as reflexões pretendidas, é preciso lembrar que, em termos históricos, a retomada estratégica de princípios liberais, pelo que convencionalmente passou-se a denominar como neoliberalismo, sob a égide da globalização intensificada, remonta à falência do Estado de bem-estar social (*Welfare State*). No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 do século XX, observa-se a *crise* do modelo fordista de acumulação produtiva. A administração de governos hipertrofiados com o excesso de gastos públicos e políticas de seguridade social revela-se, então, desvantajosa, segundo a lógica capitalista. Nessas circunstâncias, emerge o recrudescimento da racionalidade econômica, sobretudo com a onda

de privatizações que se espalha pelo mundo, à medida que era revisto o papel dos Estados nacionais (GENTILI, 2009).

A social-democracia tornara-se de pouca eficácia ou nenhuma lucratividade aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que a própria continuidade da produção industrializada em larga escala demandava romper as barreiras nacionais e abalar os fundamentos da política trabalhista. Fazia-se necessário ao capitalismo, como condição de sua permanência, expandir-se ainda mais pelo globo terrestre, cooptando governos, rompendo fronteiras e criando novos consensos ideológicos. Em outras palavras, pode-se dizer que, se no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a economia subordinara-se à política, sobretudo numa tentativa de se reestruturar o capital e afastá-lo da influência comunista, os últimos decênios do século passado revelam o oposto: as leis de mercado reassumem a hegemonia, com vigor semelhante ao das lutas travadas pela jovem classe burguesa contra o Estado absolutista.

Nesse processo, o trabalhador é desqualificado pelo imperativo das novas tecnologias; muitos dos direitos trabalhistas, outrora conquistados, acabam subtraídos da população, ou postos permanentemente em xeque pelo discurso do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001). Este lema emerge, no plano político-econômico, como artimanha capitalista para envolver os trabalhadores e remodelá-los como *profissionais criativos*. Contudo, essa criatividade, segundo lembra Duarte (2001, p. 42),

[...] não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Destarte, o medo e a incerteza passam a ser a lógica do mercado. Instaure-se a condição fluida e individualista do homem pós-moderno, cujas relações sociais “[...] tornam-se antiquadas antes de terem um esqueleto que as sustente” (MARX; ENGELS, 2000, p. 79). A precedente integração sindical da classe trabalhadora, resultante de lutas contra-hegemônicas, é desarticulada, haja vista os mecanismos de mistificação ideológica e os ajustes reformistas introduzidos pela classe dominante, como forma de deslocar, por meio de concessões paliativas, as contradições sociais de classe e, assim, neutralizar a pressão dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2010; SAVIANI, 2005). A objetividade da história é negada ou falseada; seu óbito, anunciado (DUARTE, 2001; MÉSZÁROS, 2008; WOOD, 1996); a

técnica absolutiza-se e a *meritocracia* (GENTILI, 2009) coloca o homem contra si mesmo e contra os outros, na disputa por mercados, lucros e capitais.

O Estado forte, que mediará a recuperação econômica dos países capitalistas após as duas guerras mundiais do século XX, entra em declínio. Todavia, não se pode falar em desaparecimento estatal, senão em redefinições conceituais do próprio Estado, sob a égide de princípios mais convenientes à ordem pós-fordista (GENTILI, 2009). Dessa perspectiva, o que se passou a denominar “Estado Mínimo” só o é para as camadas populares, e na exata proporção em que liberta a burguesia de restrições tarifárias, de encargos sociais e lhe assegura livre iniciativa à depredação dos recursos naturais. Na globalização intensificada, Torres (2009, p. 105) dá a dimensão dos novos poderes estatais. Ao interpretar o pensamento de Claus Offe (1985)¹¹, aquele afirma que, para este último,

[...] o Estado é um mediador nas crises do capitalismo que adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição básica do capitalismo – a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia. Para poder ser mediador nesta contradição fundamental, o Estado vê-se obrigado a expandir suas funções institucionais.

Nota-se, então, que os tempos hodiernos não promovem o enfraquecimento do Estado tal como sugerem as aparências, mas sim o fortalecimento de suas atividades, agora controladas diretamente pelos novos interesses burgueses. A política se curva ao imperativo da acumulação financeira cada vez maior e deve ser eficaz neste propósito, mantendo e até mesmo expandindo a regulamentação institucional de funções que não comprometam esta acumulação e preservem o empreendedorismo da burguesia. Além do mais, é vital a existência do Estado para administrar as crises permanentes do capital (MÉSZÁROS, 2010), deflagrando estratégias para restabelecer o crescimento econômico em níveis minimamente necessários à perpetuação do capitalismo em escala planetária. Como bem expressa Gentili (2009, p. 223), “O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’”.

Ainda segundo Saviani (2005, p.23), “[...] parece haver claramente um processo intencional de administração das crises”¹², a fim de se perpetuar a todo custo o modo de

¹¹ OFFE, Claus. **Disorganized Capitalism** (editor John Keane). Londres: Hutchinson, 1985.

¹² As manobras e imposições político-econômicas empreendidas pela França e Alemanha para *tentar* driblar, em 2011, os efeitos da crise financeira na zona do euro, onde figuram como as duas maiores economias, exemplificam a tese de Saviani (2005). Sob o pretexto do equilíbrio orçamentário, países ameaçados de colapso

produção capitalista, ainda que se trate de um processo cuja eficácia seja cada vez mais questionável e decadente, como uma *vitória de Pirro* (MÉSZÁROS, 2010; SAVIANI, 2005). Isto me leva a pensar que o Estado neoliberal em curso é precisamente o Estado burguês flexibilizado a tal ponto que possa viabilizar a máxima representatividade burguesa. A denominação de mínimo só lhe é imputável no sentido de não mais representar o ideal iluminista dos governos contratuais da maioria, que, no plano ideológico, serviram como instrumento de luta contra o absolutismo monárquico, enquanto a burguesia ainda desempenhava o papel de classe revolucionária (MARX; ENGELS, 2000). É mínimo no sentido de cada vez mais restringir a participação democrática, já que “[...] mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores” (SAVIANI, 2005, p. 23).

A violência e arbitrariedade desse processo são, portanto, bastante evidentes e vêm se tornando ainda mais agudas, com o agravamento das tensões nas velhas estruturas sobre as quais se erigiu o capitalismo. Como este sistema poderia, então, ser tolerado? Como se tem aceitado a expropriação do trabalho e a privatização das vidas, dos destinos, dos sonhos e dos conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados pelo coletivo dos homens? Como pode as personificações do capital pôr abaixo governos e decretar pacotes de ajustamento monetário, deflagrando um processo pelo qual “[...] a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros” (SAVIANI, 2005, p. 23)?

Para aclarar a compreensão do exposto, é preciso considerar que o neoliberalismo apresenta-se como uma superestrutura jurídico-política e administrativa, legitimada e respaldada pelo poderio onipresente de poderosas organizações internacionais¹³. Tais organizações, de que são exemplos o Banco Mundial (BIRD)¹⁴, o Fundo Monetário

econômico no continente europeu tornam-se alvo de punições e medidas rígidas de austeridade fiscal (S&P CONFIRMA..., 2011).

¹³ Duarte (2001) situa o neoliberalismo como a ideologia hegemônica do capitalismo contemporâneo, intimamente articulada aos postulados do pensamento pós-moderno. Daí utilizar-se da expressão *universo ideológico neoliberal e pós-moderno*. Cassin (2008) também menciona a estreita proximidade entre o neoliberalismo, conceituado enquanto “superestrutura ideológica e política” (Therbon apud Cassin, 2008, p. 163), e as mudanças educacionais recentes, deflagradas em um cenário de reorganização do capital, “[...] este entendido como capital globalizado, neoliberal e até como pós-moderno” (Cassin, 2008, p. 163).

¹⁴ Na verdade, o Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA). Entretanto, a distinção, para efeitos práticos, quase nunca é feita. Assim, BIRD costuma aparecer como sinônimo de Banco Mundial (BANCO MUNDIAL,

Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de outras agências com caráter mais localizado, como os *bancos centrais*, expandem a ideologia neoliberal para diversos setores da sociedade: artes, educação, ciências, códigos de Direito, economia política e políticas públicas, para mencionar algumas esferas da *praxis* social humana. Gentili (2009) afirma ainda que o modelo neoliberal só a custo de uma violenta intervenção material e simbólica pôde destronar seu antecedente imediato, isto é, a social-democracia.

No direcionamento dessa tarefa, levado a termo pelo amálgama de grupos dominantes que se articulam em torno da hegemonia capitalista, “Trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política [...], mas também da criação de uma *nova ordem cultural*. Assinalamos [...] que os neoliberais atribuem a esta dimensão um papel fundamental” (GENTILI, 2009, p. 219, grifos do autor). Dessa feita, o autor entende que o neoliberalismo impõe determinados parâmetros interpretativo-ideológicos, capazes de efetivar “[...] novas formas de *consenso* que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas” (GENTILI, 2009, p. 223, grifo do autor). Tal consenso bem pode ser interpretado como uma cadeia repleta de flores ilusórias e imaginárias (MARX, 2008), que mistificam as relações econômicas e as tornam uma potência fetichizada, com caráter supranacional.

Deve-se ressaltar, também, que se fosse levado ao extremo pelas economias desenvolvidas, vale dizer, se fossem extintas quaisquer formas de regulamentação estatal e político-econômica, o neoliberalismo sequer teria como se sustentar. Ao reler Marx e Engels (2007, p. 74), sou levado a insistir, sob o risco da tautologia, que o chamado Estado *mínimo* “[...] não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente”. Um *laissez-faire* absoluto minaria as relações de poder, ao acabar com qualquer protecionismo, levando corporações financeiras à completa falência. Além do mais, isso colocaria a humanidade sob uma expropriação tamanha que tornaria insuportável o *peso* do capitalismo, com a ausência das mínimas garantias sociais.

Utilizando-me da analogia de Marx e Engels (2000, p. 81), um cenário desses seria muito semelhante “[...] ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs

2011). BID, por sua vez, é o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com existência independente do BIRD, apesar de confusões frequentes no uso das siglas. O BID tem atividades restritas ao continente americano.

em movimento com suas palavras mágicas”. Conseqüentemente, a prática estatal vivencia uma contradição interna (TORRES, 2009), a ponto de não se poder, segundo explicita a citação relativamente longa a que me permito transcrever abaixo,

[...] abandonar, por motivos simbólicos, mas também práticos, todos os programas assistencialistas do Estado. Há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas [...]. Em outras palavras, a modificação dos esquemas de intervenção estatal não se faz indiscriminadamente senão em função do poder diferencial das clientelas, razão pela qual não só se levam a cabo políticas de solidariedade para os mais pobres como também se incrementam subsídios e transferências de recursos para os setores médios e as classes dominantes – inclusive indo contra o princípio que se opõe ao protecionismo. O Estado tampouco abandona os mecanismos de disciplina e coerção nem, especialmente durante as campanhas eleitorais, as táticas populistas de distribuição de renda (ou promessas neste sentido) para obter consenso eleitoral. Isto é, o desmonte das políticas públicas do estado de bem-estar social não se faz indiscriminadamente, mas seletivamente, dirigindo-se a alvos específicos (TORRES, 2009, p. 109-110).

Diante disso, entendo serem deflagrados, juntamente com políticas focais que visam a amenizar a crueza do sistema para obter o consenso entre forças sociais antagônicas, mecanismos ideológicos capazes de promover a validação superestrutural desta base produtiva contraditória. Não me é possível, e nem é meu objeto de pesquisa, explicitar todas as estratégias de manipulação ideológica acionadas pela engrenagem neoliberal. Contento-me em explicitar o caso da educação por julgá-lo emblemático e diretamente vinculado aos meus anseios neste trabalho. Na tentativa de se forjar a nova ordem liberal, ou a nova *desordem*, como menciona Gentili (2009), a educação participa como um agente potencialmente eficaz, sob o jugo do capital e de suas agências multilaterais. Saviani (2005, p. 23) lembra que “[...] a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas neoliberais que se encontram em andamento”.

Não por acaso, essas reformas surgem atreladas aos princípios daquilo que, em 1989, se convencionou denominar “consenso de Washington”, em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo FMI, Banco Mundial e BID (NEGRÃO, 1998; TORRES, 2009). Desde essa época, o discurso educacional ganha um tom salvacionista bastante peculiar, forjando-se um projeto político-ideológico que credita à educação, sob a forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas. Duarte (2001, p. 47) cita que, “No contexto atualmente travado pelo capitalismo para sua perpetuação, a educação desempenha um importante papel [...]”, pois se

torna difusora de valores como a solidariedade, a tolerância, sustentabilidade e empreendedorismo individual, vistos como forma de resolver os antagonismos sociais (DELORS, 1998; DUARTE, 2001).

Nessas circunstâncias, passa-se a enfatizar o aspecto *humano* da educação, seu potencial pacificador, redentor e democrático para a solução dos grandes entraves gestados pelo próprio agravamento da exploração capitalista (DUARTE, 2001; MÉSZÁROS, 2008). Porém, o intuito é “com essa concepção [...] convencer as pessoas de que a exclusão social não seria um processo inerente à economia neoliberal” (DUARTE, 2001, p. 142). Logo, uma simples mudança de perspectiva seria suficiente para resolver os impasses atuais, invertendo-se o polo de um desenvolvimento econômico sem limites para o suposto polo do desenvolvimento humano sustentável, da cooperação internacional e do aumento das oportunidades educacionais aos diferentes sujeitos (DELORS, 1998).

Pela retórica pós-moderna, a educação converte-se em um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), com poderes suficientes para produzir justiça social. No interior dessa conjuntura, a educação “[...] volta a ser encarada como capaz de produzir a superação da exclusão social” (DUARTE, 2001, p. 142), ao mesmo tempo em que “[...] possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p. 47), especialmente com a propagação de valorações político-educacionais norteadoras de uma aprendizagem *ao longo da vida*, marcada pelos pilares do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 1998). Do ponto de vista crítico, porém, é preciso entender que

[...] a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma ‘regulação mais exata’ em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do ‘pouco a pouco’. Por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor).

No bojo desse bloco histórico (GRAMSCI, 1995), marcado pelo neoliberalismo e seus discursos sedutores para minimizar os efeitos de crises globais, cerceando-se os avanços de um projeto revolucionário, situo a emergência, no plano político internacional, com repercussões no Brasil, da pedagogia inclusiva (BEZERRA; ARAUJO, 2010d, 2011b). Não analiso o significado dos apelos inclusivistas e os impactos de sua apologética sobre toda a *praxis* educativa recente, mas realizo estudos focados na inclusão escolar de pessoas com

deficiência, posto ser este o objeto do estudo ora proposto. O panorama mundial forjado desde fins dos anos 80 do século XX e as considerações supra parecem ratificar a tese de que o movimento em torno da construção de escolas inclusivas, *como está posto*, é mais uma estratégia do capital para reafirmar sua hegemonia, atenuando-se os efeitos da barbárie, sob o invólucro de um *humanismo* tardio (BEZERRA; ARAUJO, 2010d). Na realidade, assiste-se à “[...] justificação mais hipócrita do *imperialismo liberal* supostamente mais ‘humano’, ainda que inevitavelmente mais destrutivo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83, grifo do autor).

Nesse sentido, a inclusão escolar de pessoas com deficiência emerge com notável força, principalmente nas duas últimas décadas, compreendidas entre o último decênio do século XX e o primeiro do século XXI, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, ou como proposta radicalmente emancipadora, mas, sobretudo, como uma estratégia pontualmente reformista do capital, um novo princípio regulador da ordem estabelecida. A base material permanece incontestada e acredita-se ser possível superar tanto a exclusão historicamente vivenciada por esses sujeitos, quanto as contradições capitalistas mais amplas, mediante a lógica mistificadora do reformismo (MÉSZÁROS, 2008). Ao se apresentar como uma perspectiva *novidadeira*, para usar aqui uma expressão já empregada por Lombardi (2008a) em outro contexto, engendrada pela dinâmica do capitalismo, a apologética inclusivista arrebanha a adesão e a militância de um grande número de intelectuais, sem que ao menos seus elementos contraditórios e *reprodutivistas* sejam dialeticamente percebidos e analisados.

Mediante a aceitação ingênua de supostas aspirações universais e democráticas, perde-se de vista que “[...] todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83, grifos do autor). Conseqüentemente, o fenômeno da inclusão também é revelador da tendência que se firma no mundo pós-moderno, pela qual a totalidade das determinações sócio-históricas é abandonada “[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com manifestações particulares*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62, grifos do autor). Longe de representar uma atitude míope do sistema, isto constitui, por assim dizer, sua ontologia mesma. O objetivo tácito é desviar o foco dos problemas estruturais e dos aspectos contraditórios que lhe são iminentes, em especial quando se acentuam as disparidades socioeconômicas e os conflitos pela liderança política em escala planetária, ameaçando-se a reprodução sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Sendo assim, esse discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, *quando* visto à luz dos interesses hegemônicos do capital, revela-se uma variedade sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade, um corretivo marginal à lógica dominante (MÉSZÁROS, 2008). Apesar da *aparência* humanística, o propósito essencial da pedagogia da inclusão, ainda que seus elementos fundamentalmente constitutivos passem despercebidos até mesmo por certos ideólogos que a encampam, imersos em nobres utopias educacionais (MÉSZÁROS, 2008), é

[...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* - que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais - para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (MÉSZÁROS, 2008, p. 63-64, grifos do autor).

Considero, pois, relevante uma leitura crítica acerca da pedagogia da inclusão e respectivas objetivações pedagógicas, mediante a explicitação de seus nexos orgânicos com a ideologia neoliberal. Dessa maneira, pode-se compreender como sobressai seu aspecto “aleatório”, isto é, omissa em relação às determinações materiais do modo de produção capitalista; bem como sua função apaziguadora no processo de reorganização produtiva, quando a escola “[...] tem funcionado como recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista” (ALVES, 2004, p. 197). Deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes. Afinal, soa no mínimo suspeita a importância crescente dada à categoria de inclusão, certamente não apenas de pessoas com deficiência, mas quanto às diversas fragmentações pós-modernas dos sujeitos políticos pela via de reivindicações parciais e particularistas (BEZERRA, 2012; FREDERICO, 1997¹⁵ apud DUARTE, 2001), por um sistema mantido “[...] sob a égide do capitalismo, que faz da exclusão sua premissa ontológica básica, seu critério de funcionalidade” (BEZERRA, 2012, p. 40).

Não se trata de negar a validade de uma proposta educacional capaz de contemplar o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ou quaisquer outras singularidades, nem sequer defender uma posição saudosista quanto às escolas especiais (BEZERRA,

¹⁵ FREDERICO, C. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 55, p. 174-187, nov. 1997.

ARAÚJO, 2010d, 2011b). Antes, o desafio está em reconhecer a manipulação ideológica implícita a certos *slogans* do pós-modernismo, graças aos quais “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (FRIGOTTO, 2005, p. 71). Desfeitas as ilusões, parece-me que o ponto fulcral está em assumir um compromisso político transformador quanto à escolarização das pessoas com deficiência, entendendo-a como a síntese de múltiplas determinações do real (MARX, 1999). Logo, é preciso esclarecer desde já que é

[...] legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se às pessoas com base nas condições objetivas e, sem superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria (BARROCO, 2007b, p. 20).

Em decorrência da perspectiva objetivada por Barroco (2007b), infiro que a luta pela transformação social e educacional, com a superação das diversas formas de exclusão, pressupõe uma compreensão mais abrangente das condições objetivas desta sociedade que se diz inclusiva, observando-se as proposições neoliberais que perpassam o discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola comum. Por isso, torna-se relevante empreender uma breve análise de dois documentos basilares da pedagogia da inclusão, produzidos nos anos de 1990, com o aval de organizações internacionais, sintonizadas com a regulação global do capitalismo. Tal é o teor do próximo item, que amplia as discussões até aqui travadas. Com isso, tento superar as aparências fenomênicas, captando determinações mais totalizantes da perspectiva inclusivista no cenário ideológico do capitalismo contemporâneo.

1.2 Declaração de Jomtien e de Salamanca: a Pedagogia da Inclusão em Evidência

No capitalismo contemporâneo, a configuração *mais elaborada* e a disseminação mundial daquilo que denomino pedagogia da inclusão remontam, basicamente, às proposições político-pedagógicas de inspiração neoliberal, oficializadas em duas grandes conferências internacionais: a *Conferência Mundial sobre Educação para todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990a) e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca,

na Espanha (UNESCO, 1994). Da primeira resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, ao passo que da segunda adveio a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação especial*.

Em ambas, pode-se notar a forte participação das agências de regulação global do capitalismo, responsáveis diretas pela difusão dos (*contra*)valores que a este convém. Para se dissipar quaisquer dúvidas, sob o pretexto de que eu talvez esteja forçando a análise, recorro a um trecho da própria *Declaração de Salamanca*. À certa altura do documento, os elaboradores afirmam textualmente que

Nós congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, *agências financiadoras internacionais*, especialmente as *responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNPD¹⁶ e o Banco Mundial*: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais [...] (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu).

É preciso destacar que, além da Unesco e das demais organizações vinculadas à ONU, em tais conferências sobressai a elevada magnitude de intervenção do Banco Mundial nas questões educacionais contemporâneas. Segundo a afirmação de Torres (2009, p. 161),

No ano de 1990, o banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de se ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento.

Criado em 1944, com a função precípua de conceder empréstimos para recuperar e promover o crescimento econômico dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), priorizando os setores de infraestrutura e energia, o Banco Mundial já contemplava, desde o final da década de 1960, a educação no rol de seus investimentos sociais estratégicos; aspecto que evidencia o progressivo aumento de sua participação no financiamento a programas de assistência econômica e educacional para países capitalistas do então considerado “Terceiro Mundo” (FONSECA, 2009; SILVA; AZZI; BOCK, 2008). Sob

¹⁶ Unesco é a sigla de Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Unicef significa Fundos das Nações Unidas para a Infância. UNPD é Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e costuma aparecer, em iniciais da língua portuguesa, como PNUD.

os auspícios da teoria do capital humano, ainda em suas primeiras formulações, datadas do começo dos anos de 1960 (SAVIANI, 1984), o Banco Mundial adotava, inicialmente, uma concepção educacional bastante economicista.

A esse tempo, a educação era entendida como *fator* diretamente responsável pelo aumento da produtividade e crescimento econômico nos países, sobretudo nos mais pobres (FRIGOTTO, 1999, 2001, 2009). Segundo pondera Fonseca (2000, p. 232, grifo meu), “No início dos anos 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco [Mundial], *como fator de crescimento econômico*, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo [...]”. Na passagem dos anos de 1970 para os anos de 1980, porém, dá-se a crise do modelo fordista de acumulação e a consequente reestruturação da economia mundial, configurando-se nova materialidade nas relações intercapitalistas, já sob a perspectiva político-ideológica do neoliberalismo (FRIGOTTO, 2009). O autor supracitado descreve as especificidades dessa conjuntura, ao considerar que

É dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas – implosão dos ‘Estados-nações’, desenvolvimento das corporações transnacionais, reorganização de novos blocos econômicos e de poder político e da mudança da base técnico-científica do processo e conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo – que emerge uma nova categoria geral, *sociedade do conhecimento* e novos conceitos operativos de: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 2009, p. 89, grifo do autor).

A reconfiguração produtiva apresentada sintetiza a substituição do fordismo pelo toyotismo, processo que se intensifica durante a década de 1990, prolongando-se ainda com grande poder de realização pelos alvares do século XXI. Com isso, o sentido original da teoria do capital humano é reestruturado, o que provoca alterações no modo como essa *concepção educacional desenvolvimentista* é incorporada às proposições hegemônicas do Banco Mundial, na determinação das macropolíticas educacionais, de que são exemplos as declarações supracitadas. Se antes a educação era concebida como um *fator-chave* capaz de propiciar a integração gradual de todos ao mundo do trabalho, sob a promessa do pleno emprego, admitindo-se rígido controle e planejamento estatal, a tendência predominante nas duas últimas décadas do século XX

[...] não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a

competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2005, p. 51).

Nessas condições, os organismos internacionais de regulação político-econômica do capitalismo, entre eles o Banco Mundial, não deixam de enfatizar e subsidiar a ampliação dos sistemas educacionais; fazem-no, porém, com outras motivações, em virtude das novas demandas colocadas à esfera produtiva e à expansão do capital. Uma vez que a escola não conseguira cumprir a função integradora e desenvolvimentista a ela atribuída pela teoria do capital humano em seus primórdios - porquanto esta, como uma teorização burguesa, elidia de sua análise os fundamentos reais do modo de produção capitalista, ao se objetivar como mistificação ideológica dos antagonismos de classe e, portanto, objetivar-se como inversão da realidade (FRIGOTTO, 2001, 2009; GENTILI, 2005), inclusive desconsiderando que o incremento de tecnologias avançadas colocaria em xeque a necessidade de se ampliar constantemente o contingente de trabalhadores, dadas as condições materiais capazes de assegurar a prevalência do trabalho morto sobre o trabalho vivo - aquela instituição é chamada a desempenhar novos papéis e incorporar outras funções (ALVES, 2004).

Disso decorre que, na versão mais recente da teoria do capital humano, disseminada a partir da década de 1980, em especial nos anos de 1990, o pressuposto, quase sempre escamoteado, é o de que não há trabalho para todos (GENTILI, 2005); logo, solapam-se aqueles fundamentos teóricos que atribuíam à escola a responsabilidade de preparar trabalhadores cujo emprego já estivesse assegurado. Com a reconversão produtiva,

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, *não há emprego para todos*: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes continentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2010, p. 430, grifo meu).

Nessa direção, a escola torna-se, como mencionado, uma agência muito mais encarregada de aliviar as tensões sociais, ocasionadas pelo incremento acelerado do trabalho morto, que traz como consequência o desemprego estrutural, correlacionado à ingente extração de mais-valia relativa, do que um espaço para a formação técnico-profissional (ALVES, 2004). Na suposta *sociedade do conhecimento*, assente em um mercado de trabalho cada vez mais excludente e competitivo, a apologética da *escola para todos* reivindica a

universalização da educação à totalidade dos indivíduos. Contudo, nas circunstâncias atuais de reprodução do capital, essa escolarização pode, no máximo, potencializar, mas, de modo algum, garantir a *empregabilidade*, responsabilizando o indivíduo por suas conquistas ou fracassos. Não obstante, corrobora para manter o consenso social em torno das políticas neoliberais, que convertem o discurso pela *escola para todos* em uma suposta bandeira democrática, equalizadora das diferenças socioeconômicas, conquanto os *indivíduos* aprendam a mobilizar novas *competências* para concorrer aos escassos postos de trabalho disponíveis.

Ora, é sob tais relações sociais de produção que se configura a proposta internacional de *educação para todos*, conforme as diretrizes lançadas pela Unesco nas proposições de Jomtien e Salamanca. Nesse sentido, a escola, ao incorporar contingentes populacionais excluídos do processo produtivo, ou nele incluídos precariamente, como as pessoas com deficiência, assegura condições sociais pacificadas para permitir a continuidade e incremento das taxas de lucro. Isso por criar novas necessidades de consumo, que, sobretudo em tempos de crise econômica estrutural do capital, são importantes para (re)alimentar a cadeia produtiva, propiciando a emergência de um *mercado educacional*. Mercado que visa a atender às diversas necessidades educacionais de uma expressiva clientela escolar e escolarizada (ALVES, 2004). Lancillotti (2003), ao analisar a emergência do discurso pela inclusão nas sociedades capitalistas, enfatizando particularmente a realidade brasileira, na qual esse discurso ganha maior destaque a partir da década de 1990, sobretudo com a divulgação do texto de Salamanca, afiança que:

O movimento pela inclusão parece destinado a favorecer o avanço do mercado sobre necessidades não atendidas ou não providas pelo Estado e a atenuar tensões sociais através de programas assistencialistas e ações compensatórias por parte do Estado. Assim, de uma ou outra forma serve à manutenção da sociedade capitalista. Daí a proliferação de escolas privadas e cursos complementares (as pessoas acreditam que vão ter acesso ao trabalho); de planos de saúde privados ou ainda o surgimento de produtos destinados a necessidades antes não contempladas, como produtos específicos para idosos, negros, crianças, deficientes etc. Na esfera pública, a ampliação da clientela escolar parece, também, destinada a manter o tecido social, já que parte das necessidades básicas são complementadas pelo Estado, além do que, estando em formação, os sujeitos não pressionam o mercado. Esta ampliação serve, também, a interesses mercadológicos, pois, se precisam se adaptar para atender a todo o leque de diversidade, as escolas, os espaços e logradouros públicos necessitam de equipamentos e serviços destinados a esse fim (LANCILLOTTI, 2003, p. 90, grifo meu).

Nessa ordem das ideias, a proposta de *educação para todos*, divulgada como a grande novidade no final do século XX, não surge com o propósito de radicalizar o debate em torno

das desigualdades historicamente estabelecidas, nem promover a socialização completa das forças produtivas e do conhecimento elaborado a todos os indivíduos. A preocupação central é tão somente “[...] ajudá-los [os adultos] a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990a, n. p.), a fim de se tornarem os trabalhadores *flexíveis* requeridos pela nova dinâmica do capital; permanentemente ajustados aos imperativos das atuais formas de acumulação capitalista, haja vista o reordenamento das forças produtivas e a onipresença das novas tecnologias (DELORS, 1998; FONSECA, 1998¹⁷ apud DUARTE, 2001; KUENZER, 2005). Em termos político-educacionais, trata-se de uma proposta calcada no lema do *aprender a aprender*, perante o qual se universaliza o ensino precário e a deterioração das relações de trabalho, solapando as garantias mínimas do trabalhador, outrora toleradas pela social-democracia.

Não por acaso, a Declaração de Jomtien assinala que, embora exista um “quadro sombrio de problemas” a ser enfrentado pelo mundo todo, a miríade de informações e conhecimentos disponíveis na atualidade, associados à capacidade humana de estabelecer comunicação, traria, de imediato, valiosa contribuição “[...] sobre como melhorar a qualidade de vida ou como *aprender a aprender*” (UNESCO, 1990a, n.p., grifo meu). Dessa maneira, o lema do *aprender a aprender* é posto como manobra discursiva para assegurar, em tempos de violenta globalização, a inalterabilidade do projeto burguês, alardeando-se princípios capazes de convencer as pessoas quanto à necessidade de dominarem habilidades, valores e atitudes adequados às atuais exigências do processo produtivo (DELORS, 1998; DUARTE, 2001; UNESCO, 1990a). Por essa ótica, o trabalhador precisa se sentir constantemente ameaçado para *continuar aprendendo* (UNESCO, 1990a); deve estar sempre na iminência do desemprego, da incompetência e do trabalho precarizado (DUARTE, 2001; KUENZER, 2005; LUCENA 2008; SAVIANI, 2005). A escola, por sua vez, deve inculcar essa concepção na grande maioria dos alunos, com a “[...] adoção de sistemas mais *flexíveis* e *adaptativos* [...]” (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu), imprescindíveis às novas demandas de recomposição da hegemonia burguesa.

Nesse contexto, as pedagogias constituídas sob o lema do *aprender a aprender* respaldam o neoliberalismo, na medida em que “O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do

¹⁷ FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

mercado globalizado” (DUARTE, 2001, p. 116). Internacionalmente revigoradas desde o final do século XX (DUARTE, 2001), as proposições gerais dessas concepções pedagógicas, centradas no respectivo lema, são identificáveis também no conteúdo de ambas as declarações mencionadas. Duarte (2010a) explicita as principais características de tais pedagogias, que eu gostaria de retomar brevemente para mediar a análise. Segundo o autor (DUARTE, 2008, 2010a, 2010b), as chamadas pedagogias do aprender a aprender incorporam, mesmo com algumas variações e divergências entre si, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista.

Na acepção do pesquisador supracitado, “[...] são essas pedagogias que continuam *ainda hoje* a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais” (DUARTE, 2008, p. 215, grifo meu). Ora, pelas análises que venho realizando sobre a proposta de inclusão escolar, nos moldes como esta tem repercutido em nosso país, observa-se a configuração de uma verdadeira *pedagogia da inclusão*, conforme aludi em artigo anterior (BEZERRA; ARAUJO, 2011b), respaldada pelo mote do *aprender a viver junto com o outro* (BEZERRA; ARAUJO, 2010d; DELORS, 1998), um dos pilares ideológicos do lema *aprender a aprender* na contemporaneidade (DUARTE, 2001). No subitem a seguir, procuro estabelecer algumas aproximações entre essas pedagogias, tentando, ainda que de modo sucinto e inicial, ater-me ao entendimento de seus pressupostos constitutivos mais elementares e suas inter-relações com a pedagogia da inclusão. Minhas reflexões se desenrolam mediadas pelo desvelamento e análise de proposições neoliberais extraídas das próprias declarações supracitadas, cotejadas com premissas do pensamento marxista.

1.2.1 A Lógica Inclusivista como uma Lógica Capitalista

Penso ser fundamental, para o entendimento da questão, lembrar que as pedagogias do aprender a aprender, hegemônicas na atualidade, apresentam em comum determinadas características basilares. Dentre elas, estão: 1. a inexistência de qualquer proposta que sinalize para a superação das estruturas sociais capitalistas; 2. o abandono da perspectiva de totalidade e a conseqüente valorização de posturas culturais e epistemológicas relativistas; 3. a centralidade da ação pedagógica na esfera da cotidianidade e do utilitarismo pragmático. *Revigoradas* no final do século passado e no começo do século XXI, com a resignificação

ideológica do lema do *aprender a aprender* (DUARTE, 2008, 2010a; 2010b), tais pedagogias representam uma continuação do pensamento liberal escolanovista forjado desde o final do século XIX e início do século XX. Saviani (2010, p. 431) explicita que “O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas”.

No escolanovismo, esse lema “[...] se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade [...]”; quando essa mesma sociedade “[...] era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2010, p. 432). Mais recentemente, com a incorporação de pressupostos neoliberais e pós-modernos, nem sempre assumidos como tais (DUARTE, 2010a), “[...] o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade” (SAVIANI, 2010, p. 432). Aparece associado à ideia de se formar um trabalhador flexível e polivalente, como requerido pelo modelo toyotista. Desse modo, haja vista “os ajustes, a metamorfose, a ressignificação do lema ‘aprender a aprender’ em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo [...]” (SAVIANI, 2010, p. 433), o autor supracitado admite a pertinência da denominação *neoescolanovismo*. Essa designação, contudo, não exclui os pressupostos basilares do escolanovismo, centrado, desde o princípio, na não diretividade do processo pedagógico por parte do professor e na predominância do interesse discente, com destaque para a afetividade como um dos eixos estruturantes da relação pedagógica (SAVIANI, 2009a, 2010).

As pedagogias do aprender a aprender, cuja base epistemológica está, portanto, no escolanovismo, ainda que este assuma novas características na atualidade, consubstanciam-se em pedagogias *negativas*, no sentido de que se opõem aos aspectos clássicos da educação escolar, vale dizer, aos processos intencionais de transmissão-assimilação do saber elaborado (DERISSO, 2010; DUARTE, 2010a; SAVIANI, 2003). Especificamente no caso da premissa 1, Duarte (2010a) reforça a ideia de que se tem difundido uma visão idealista quanto às interfaces estabelecidas entre a sociedade e a educação. O autor pondera que muitos proponentes dessas pedagogias passam a ver a *praxis* educacional como uma alternativa imediata de solução aos problemas enfrentados pela humanidade nos últimos tempos e, mesmo quando criticam as políticas neoliberais, nunca chegam a romper de fato com a lógica capitalista, depositando no processo educativo potencialidades salvadoras. Assim,

[...] a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas [sociais]. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida em programas de educação ambiental. *O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão do empreendedorismo* (DUARTE, 2010a, p. 35, grifo meu).

Semelhante idealismo¹⁸ é encontrado nos documentos legados por aquelas conferências, ao se ignorar a magnitude da relação dialética entre estrutura e superestrutura, com a decorrente autonomização da escola e do trabalho pedagógico. Supõe-se que a educação, na conjuntura delineada, pode efetivamente levar ao “[...] desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu), sobretudo com a proposição das *escolas inclusivas*, advogadas pelo texto de Salamanca. Ora, não é possível uma genuína equalização social e escolar nas condições metabólicas existentes, senão pelo ocultamento e naturalização dos condicionantes materiais excludentes que se refletem na prática pedagógica. Essa atitude mistificada, que toma a escola por uma força redentora *per se*, bastante sintomática da contemporaneidade alienada (DUARTE, 2001), é abordada também por Saviani (2000, p. xii). Ao evocar a instauração de governos pautados pelo *Consenso de Washington*, nos anos de 1990, o autor esclarece que, nessas condições,

[...] tornou-se frequente, ganhando mesmo o *status* de ‘slogan’, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente. Parecia ressurgir, assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-las pela força de seu intrínseco poder.

No texto aprovado em Jomtien (1990a), o idealismo assume dimensões emblemáticas. Após descrever resumidamente situações reveladoras da falta de acesso à educação básica por milhões de pessoas no mundo todo e enunciar diversas mazelas hodiernas, inclusive evocando de passagem a redução dos gastos públicos em países industrializados durante os anos de 1980, o documento passa a enaltecer os (*super*)poderes da educação. Sem fazer qualquer

¹⁸ Utilizo o termo *idealismo* e o adjetivo *idealista* tal como Duarte (2010a, p. 35), isto é, “O adjetivo ‘idealista’ é usado aqui não com referência à adesão a ideais, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas”.

referência direta ao capitalismo como agente causador da degradação socioeconômica relatada, alega que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico [sic] e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990a). Há, nesse trecho, a prevalência de uma representação deturpada da realidade, com recorrência a formulações abstratas e genéricas, cujo tom conciliador embota a criticidade e favorece a mistificação ideológica em torno do discurso educacional (SAVIANI, 2000).

Para deixar mais claro o teor das considerações que venho tecendo acima, dou-me a liberdade de transcrever uma passagem relativamente longa, porém ilustrativa, do raciocínio idealista que se objetiva na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Ainda no preâmbulo, lê-se que

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência, a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990a, n.p.).

Gostaria de desmontar a estrutura desse pensamento para revelar sua insustentabilidade teórica, quando visto pelas lentes de uma perspectiva crítica. O raciocínio expresso na citação é circular e termina por não dizer nada de substancialmente significativo ou que comprometa a viabilidade do projeto capitalista. 1. Afirma-se que o mundo vivencia graves problemas sociais, econômicos, ambientais, políticos, militares e demográficos. 2. Esses fatores instauram uma problemática que limita sobremaneira o alcance dos esforços e medidas empregados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, efetivamente ainda não satisfeitas para um amplo contingente de pessoas. 3. A ausência de educação básica para essa grande massa populacional impossibilita que a sociedade enfrente os problemas anteriormente elencados de forma determinada. 4. Nesse sentido, a conclusão implícita no enunciado é que, se houver oferta de educação para todos, imediatamente desaparecem, como consequência “espontânea”, os desajustes explicitados no item 1. Esta é, pois, uma formulação antidialética, que nega a existência de contradições objetivas, ao atribuir à dinâmica educacional o poder absoluto de corrigir distorções sistêmicas.

O intento de se manter inalterado o poderio do capital pode também ser visto no texto aprovado na reunião de Salamanca, com a proposição de escolas inclusivas. Novamente, preciso ressaltar que não sou contra a validade de se tornar a escola comum um espaço para o pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, superando-se, por *incorporação dialética*, a escola especial. Não obstante, é preciso antecipar também que a explicitação desse fato não significa desconsiderar *a priori* a validade de algumas metodologias e saberes específicos legados da educação especial. Considero ser esta uma atitude coerente para o início de uma elaboração crítica e consciente (GRAMSCI, 1995) do *fenômeno* inclusão, embora pouco se encontre semelhante postura nos debates educacionais dualizantes que têm perpassado a pedagogia da inclusão. A observação depurativa desse legado é válida justamente porque tais conhecimentos teórico-práticos foram sistematizados ao longo de anos de efetiva prática educacional junto às pessoas com deficiência; por conseguinte, podem trazer maior respaldo à ação pedagógica deflagrada junto aos alunos com deficiência, no interior da escola comum (BEZERRA; ARAUJO, 2011b).

Do ponto de vista *dialético*, muitos saberes provenientes dos *métodos especiais* são importantes e deveriam ser incorporados ao ensino comum, pois se “ [...] o conhecimento da realidade revela que há casos especiais para os quais as técnicas comuns são ineficazes, surge a necessidade de se organizar técnicas específicas para esses casos. Daí, a importância da área de Educação Especial [...]” (SAVIANI, 2002a, p. 50)¹⁹. Por ora, não me estenderei neste ponto, nem detalharei a direção a ser dialeticamente assumida por tal valoração, pois este é um trabalho para futuras pesquisas. Quero apenas adiantar que tenho defendido o combate ao caráter romântico da pedagogia inclusiva, já que a esta se tem atribuído um conteúdo visivelmente taumatúrgico e paliativo, objetivando a escamoteação dos grandes embates sociais de classe e a crise econômica vivida atualmente (BEZERRA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2010d, 2011b).

Feita esta ressalva, posso retomar a discussão sobre o caráter de reformismo neoliberal presente na Declaração assinada em 1994. Nela, reconhece-se que a defesa por uma escola

¹⁹ O texto de que extraio esta afirmação foi escrito por Saviani em 1971, quando ainda não se faziam presentes os embates entre educação especial e educação inclusiva, pois a difusão da pedagogia inclusiva, nesses moldes, só ganha forma na década de 1990, conforme já exposto. Todavia, o fragmento se justifica na medida em que me parece ser a expressão de uma formulação educacional clássica, isto é, que resiste à passagem do tempo e conserva um conteúdo epistemologicamente válido (SAVIANI, 2003). Mas devo ressaltar também que a educação especial e/ou inclusiva não é, diretamente, o objeto de estudo desse autor. Logo, as formulações teóricas que desenvolvo a partir de seu referencial são de minha responsabilidade, isentando-se Saviani de qualquer endosso ou vinculação a elas.

inclusiva faz parte da ambiciosa reforma de toda a sociedade capitalista (UNESCO, 1994), que, assim, pode apenas adaptar-se às novas tensões decorrentes do seu funcionamento contraditório, *sem se negar a si mesma*, para usar aqui uma sugestiva expressão empregada por Delors (1998). Citam os delegados da conferência que “A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e *disposição dos indivíduos* que compõem a sociedade” (UNESCO, 1994, n.p. grifo meu).

Note-se ainda que a responsabilização pelo sucesso da *reforma*, supostamente apta a produzir como resultado a inclusão escolar e social para as pessoas com (e sem) deficiência, é imputada aos indivíduos, mediante apelo a valores subjetivistas, reveladores da concepção individualizante do credo neoliberal (DUARTE, 2001; FRIGOTTO, 2005). Mais adiante, são mencionadas tanto a flexibilidade educacional, cujo papel é garantir a conformação adaptativa dos indivíduos ao capital *mutante* e o esvaziamento pedagógico (DUARTE, 2001), como a natureza reformista, imanente à agenda educacional pós-moderna, sobretudo em tempos de inclusão. Textualmente, afirma-se que:

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma *reforma mais ampla da educação*, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A adoção de *sistemas mais flexíveis e adaptativos*, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

A proposta de inclusão propriamente dita manifesta-se em várias passagens, mas é emblemática a afirmação de que “A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994). Obviamente, não se propõe uma transformação revolucionária, mas uma distensão do próprio sistema, que precisa expor e até incorporar reivindicações dos diversos grupos sociais, para impedir a configuração de um discurso e prática transformadores, inclusive garantindo a mínima integração econômica para que os mais pobres consumam cada vez mais. Relembro uma passagem de Saviani (2003, p. 52), na qual ele afirma que “O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado

pela classe dominante. Aliás, [...] ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia”.

Nas questões estritamente educacionais, nada poderia ser mais evidente em relação à proposição de Saviani do que os próprios ideólogos do capitalismo reconhecerem *publicamente* as limitações da ordem vigente e eles mesmos anteciparem as alterações requeridas, “[...] *Admitindo* que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990a, n.p., grifo do documento). Nessa direção, a escola inclusiva, centrada nas necessidades individuais e nos princípios da *cooperação*, da *solidariedade* e da *tolerância*, cumpriria a função de concretizar as mudanças desejadas e trazer o progresso à humanidade, com a superação *idílica* de todos os preconceitos (UNESCO, 1990a, 1994). Tal qual o *fiat lux* divino, a inclusão escolar emerge como “[...] a base de *treino* (sic!) para uma sociedade baseada no *povo*, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos”, provendo “[...] um ambiente favorável à aquisição de *igualdade de oportunidades e participação total*” (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

Tais considerações revelam não só a neutralização tácita a qualquer ofensiva radical contra o capitalismo hegemonicamente constituído, como, e por consequência, o rechaço à categoria de totalidade, aspecto comum às pedagogias do aprender a aprender. Inexistem, para os documentos em foco, lutas de classe objetivas, negando-se o enorme conflito resultante das relações sociais de produção capitalista, assentadas na apropriação privada, por uma pequena minoria, dos meios de produção e das riquezas universalmente produzidas (DUARTE, 2001). Dessa forma, descamba-se para o mito que acredita ser viável uma sociedade harmônica sob o primado do capital. Deposita-se na instauração de *arranjos educacionais* inclusivos, para utilizar-me de um termo constante na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), uma força que tanto pressupõe como promove “[...] **relações económicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades económicas** [sic]” (UNESCO, 1990a, n.p., grifo no original). Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que a palavra *arranjo*, como se pode deduzir, sugere seu contrário, *o desarranjo*. São esses desajustamentos *supostamente* parciais e eventuais do sistema capitalista, não entendidos como sua condição ontológica de existência, que se tenta *arrumar*, entre outras medidas, com a propagação da pedagogia inclusiva.

Uma vez que a totalidade é negada, abrem-se precedentes para a afirmação de posturas relativistas no cerne da epistemologia pós-moderna e do ideário neoliberal do aprender a aprender (DUARTE, 2001, 2010c, 2010d). A tendência do multiculturalismo é uma delas e está presente nas duas declarações visadas, quando advogam, se delas fizermos um balanço geral, a diversidade cultural e o respeito às diferenças individuais como um novo princípio ético-político e pedagógico (DUARTE, 2010a; 2010d; UNESCO, 1990a, 1994). As lutas passam a ser articuladas para satisfazer as necessidades *pontuais* de grupos excluídos e socialmente vulneráveis como “[...] os povos indígenas; as minorias étnicas, *raciais* e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação [...]” (UNESCO, 1990a, n.p., grifo meu), além, é claro, das pessoas com deficiência (UNESCO, 1990a, 1994).

Constitui-se, assim, o princípio de escolas comuns inclusivas. Elas personificariam “[...] os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se *comunidades* acolhedoras, *construindo* uma *sociedade inclusiva* e alcançando educação para todos [...]” (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu), por meio da convivência solidária em “[...] um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração [sic]” (UNESCO, 1990a, n.p.). Sozinha, a escola colocaria abaixo toda a secular exclusão e construiria uma sociedade auspiciosa, francamente acolhedora e incluyente, com a oferta de educação *para todos*. Consoante à ótica multiculturalista, imersa na perspectiva em foco, é recomendado que “A educação fundamental deve ser *universal*, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e *levar em consideração* a cultura, as necessidades e *as possibilidades da comunidade*” (UNESCO, 1990a, n.p., grifo meu). Nesse fragmento, é interessante notar a defesa da universalização da educação, o que ocorre, todavia, de modo precário, conforme “as possibilidades da comunidade”, isto é, fica pressuposto um aumento quantitativo do número de alunos nas escolas comuns, sem que esse processo redunde, porém, em elevação de custos.

Por outro lado, não há, certamente, nenhum problema em considerar a cultura de cada povo e suas especificidades, bem como tornar a escola comum um espaço de intercâmbio entre culturas diversas e formas heterogêneas de aprendizagem e desenvolvimento. Na verdade, desconsiderar a diversidade humana é também um reducionismo preconceituoso, quando não uma imposição arbitrária que pretende forçar uma homogeneidade impossível e eticamente indesejável. É preciso, no entanto, que isso seja posto em termos claros e desmistificados. O problema das políticas neoliberais inclusivistas não está no fato de que

reconheçam essa legitimidade dos direitos humanos, historicamente esquecidos pelo mesmo capitalismo que, contraditoriamente, agora, emerge como seu promotor; nem no reconhecimento explícito da diversidade inerente ao gênero humano. O problema é que, enquanto se estiver sob o domínio do capital, a ideologia prevalecente é a da mercantilização dos sujeitos, de suas necessidades, “identidades” e particularidades, sejam estas decorrentes ou não de uma deficiência, de uma limitação ontogenética ou de especificidades culturais, para dar alguns exemplos. Na acepção de Duarte (2001, p. 50),

É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo usado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente.

Assim posta a problemática, não quero passar, neste trabalho, a falsa impressão de ser um oponente sectário quanto ao potencial democratizante paradoxalmente vislumbrado com o advento da escola “inclusiva”. Na realidade, tenho lutado por ela (BEZERRA; ARAUJO, 2010d, 2011b). Todavia, como Barroco (2007b, p. 19), também considero que, ao se falar nessas propostas de inclusão vinculadas à agenda pós-moderna, faz-se necessário ponderar que “[...] o enfrentamento à exclusão precisa ser analisado, considerando a totalidade na qual se insere. É preciso compreender a lógica que faz emergir esta luta, lançando luzes sobre seus desdobramentos [...]”. Ratifico que analisar o fenômeno inclusão escolar dialeticamente não significa apenas condená-lo *in totum*, mas avançar rumo à sua superação, com a percepção dos limites inerentes à ação pedagógica inclusiva em uma sociedade excludente, para que sejam vislumbradas, a partir das condições atuais, alternativas educacionais emancipadoras. Isto deve levar-nos a pensar que a escola está envolta por determinações contextuais mais amplas e,

[...] ao não fazer maiores mediações, compromete sua função educativa passando a ter uma função apaziguadora, contribuindo para o *retardo* de uma transformação, da emancipação de educadores e educandos, atentando-se às lutas de diferentes minorias, *o que é muito importante*, entretanto sem ater-se à superação da sociedade de classes (BARROCO, 2007b, p. 32, grifo da autora; grifo meu).

Dessa perspectiva, a crítica deste trabalho à corrente multiculturalista, presente nos documentos de Jomtien e Salamanca como um pano de fundo à pedagogia da inclusão, questiona, como citado acima, pelas palavras de Duarte (2001, p. 50), esse “[...] fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade

desigual, injusta, exploradora e excludente”. Em vez de se contestar a exploração, a miséria e as privações de recursos mínimos que, todos os dias, levam milhares de seres humanos à morte, à fome (MÉSZÁROS, 2008) e às deficiências, bem como à subtração de garantias básicas, como habitação, saúde e pleno acesso à cultura *universalmente* elaborada, passa-se a “[...] difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual (DUARTE, 2001, p. 50).

Ainda nesses termos, vale considerar que essa pretensa valorização da diversidade, celebrada pelo *aprender a viver juntos*, tem um impacto político adequado aos interesses do capital. O *slogan* do aprender a conviver com o outro favorece o gerenciamento pacífico das contradições estruturais que se avolumam, ao cumprir “[...] uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando” (DUARTE, 2001, p. 6). Em direção semelhante, Fonte (2010, p. 45) lança também a ideia de que “A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesse arrefece o poder de pressão e deixa o Estado numa posição confortável”. O fetiche em torno das “minorias”, das diferenças individuais, sejam elas decorrentes ou não de uma deficiência, provoca o enfraquecimento, senão a anulação, das forças contrárias à incessante acumulação capitalista. E engendra a negação, no plano gnosiológico, da objetividade dos conhecimentos, condenando-se, assim, a existência da universalidade do próprio gênero humano (DUARTE, 1993, 2001).

Nesse ponto, convém esclarecer que, ao referir-me a fetichismo, faço-o com base no uso marxiano do conceito. O filósofo de *O Capital* (1996) se propõe a explicar o segredo da mercadoria, seu caráter enigmático na sociedade capitalista, e chega à conclusão de que o *mistério* não decorre nem do valor de uso, nem da grandeza responsável pela determinação do valor, ou seja, da quantidade de trabalho humano dispendida em certo intervalo de tempo. Para Marx (1996, p. 198-199, grifo meu),

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. [...]. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a *forma fantasmagórica de uma relação entre coisas*. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão

humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.

Destarte, a fetichização ocorre aos homens porque, *no estranho mundo das mercadorias*, eles passam a se relacionar com os produtos de seu trabalho, tanto material como intelectual, como se estes fossem criações independentes do processo produtivo, em vez de atividade humana historicamente situada. Aquilo que é produzido pela *mão humana* ganha autonomia e põe-se a regular as relações intra e interpessoais, convertendo-as numa relação entre coisas (reificação), as quais fogem ao controle dos indivíduos. Os objetos, conquanto sejam entendidos como mercadorias, assumem superioridade sobre o produtor, nega-o e parece ter sempre existido dessa maneira, pois é naturalizado. No caso da inclusão escolar, fenômeno semelhante vem ocorrendo nas últimas décadas em torno das diferenças humanas, evidentemente não de modo econômico *stricto sensu*; mas no sentido de se considerá-las a motivação maior para o intercâmbio humano. Em vez de *uma relação entre pessoas*, assiste-se a uma *relação entre diferenças*. Estas não são percebidas como “criações humanas”, decorrentes do modo como se organiza a produção material de uma determinada organização societária, mas sim como características pessoais sobrepostas ao próprio indivíduo, que deixa de ser visto em sua concreticidade.

Assim, o apelo às diferenças individuais, mantida essa perspectiva, ganha uma “forma misteriosa” sob a égide do capital por naturalizar o histórico e dissimular os conflitos de classe que subjazem à sociedade produtora de mercadorias. O resultado é a ênfase nas microrrelações, no subjetivismo, no pragmatismo da cotidianidade alienada, na aparência fenomênica da realidade e no crescente descrédito aos saberes objetivos que possam levar ao enriquecimento universal do gênero humano (DUARTE, 1993, 1996, 2001, 2010a, 2010d). Tais considerações remetem à terceira daquelas características das pedagogias do aprender a aprender antes elencadas, embora todas estejam intimamente inter-relacionadas. A inalterabilidade do projeto societário capitalista por essas pedagogias objetiva-se pela recusa a qualquer explicação totalizante (não totalitária!) do real. Com isso, podem-se aceitar a flexibilidade e o ecletismo de posturas relativistas, contrárias a existência da realidade objetiva e seus fundamentos epistemológicos (DUARTE, 2001, 2010a, 2010c, 2010d).

Em decorrência disso, o conhecimento só é significativo quando depende das experiências subjetivas de cada indivíduo e assume validade apenas na medida em que é local, *prático* e consensual entre os membros de certo grupo cultural. O cotidiano fetichizado pode,

então, emergir como conteúdo precípua da prática pedagógica. Esta primazia das esferas cotidianas em processos de ensino-aprendizagem que deveriam ser intencionais resulta, por sua vez, tanto em um meio de provocar esvaziamento das relações sociais e dos conteúdos curriculares, como em uma justificativa confortável para a manutenção dos privilégios materiais e intelectuais dos países economicamente *desenvolvidos*. Sob o princípio de valorização da alteridade e das identidades regionais ou comunitárias, as grandes potências capitalistas legitimam sua riqueza e naturalizam a miserabilidade de muitas nações. As desigualdades sociais e econômicas são ressignificadas, reduzindo-se a simples questão de diferenças culturais, a que se deve respeitar, em nome da convivência pacífica, *tolerante* e solidária entre os povos (DUARTE, 2001, 2010a; FAUSTINO, 2008a, 2008b; UNESCO, 1990a, 1994).

Alguns trechos de ambas as declarações supracitadas confirmam a existência de um posicionamento multiculturalista e pragmatista no cerne da pedagogia inclusiva. Cabe retomar a ideia de que o neoliberalismo fomenta essa pedagogia inclusiva como estratégia de sobrevivência. Em outras palavras, o controle cada vez mais difícil do capital em crise demanda não apenas pacotes econômicos implacáveis, progressivamente impraticáveis, mas também a constante inculcação de ideologias mistificadoras, assegurando a mínima coesão metabólica para o sistema capitalista. No texto aprovado durante a convenção tailandesa, pode-se notar a objetivação das ideias acima explicitadas, entendidas como desdobramentos conceituais das características atribuídas por Duarte (2010a) às pedagogias do aprender a aprender. Cita o texto que:

A satisfação dessas necessidades [de aprendizagem] *confere aos membros de uma sociedade* a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da *justiça social*, de *proteger o meio-ambiente* e de ser *tolerante com os sistemas sociais, políticos* e religiosos que difiram dos seus, assegurando *respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos*, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um *mundo interdependente* (UNESCO, 1990a, n.p., grifos meus).

Parafrazeando Gramsci (1995), as formulações expressas acima poderiam muito bem ser comparadas aos cantos de cisne produzidos por um mundo em decadência. Embora se apresentem como uma aspiração desejável a todos, é preciso assinalar a impossibilidade prática de sua efetivação no capitalismo, sobretudo nesta fase de *produção destrutiva* (MÉSZÁROS, 2008). Deve-se também marcar o estreito vínculo das demandas reclamadas

pela Unesco e demais organismos internacionais à preservação do individualismo e da *flexibilidade* burguesa nas relações sociais. Por outro lado, verifica-se que interdependência mundial realiza-se como interdependência entre mercados financeiros, como laços de frios interesses mercantis entre países e como imposição “democrática” do modo burguês de produção e consumo, pelas nações de maior poderio econômico-militar, a todas as regiões do globo (MARX; ENGELS, 2000). Não se parte do pressuposto de que a maioria dos indivíduos permanece ainda completamente alienada e despossuída das realizações mais humanizadoras já produzidas pelo coletivo dos homens (DUARTE, 1993). Por isso mesmo, a recomendação é pela tolerância e respeito ao *diferente*, sob um prisma reducionista e idealizado, que visa a naturalizar e manter as profundas desigualdades socioeconômicas objetivamente existentes entre as nações, preservando-se a assimetria de poder e a concentração de renda (DUARTE, 2001; FAUSTINO, 2008b).

Nessas condições, a Declaração de Jomtien reafirma pressupostos (neo)liberais e está longe de propor qualquer linha de ação revolucionária que efetivamente busque o desenvolvimento da genericidade humana em sua forma consciente, livre e multilateral (DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978). A ideia não é deflagrar um processo revolucionário para mediatizar a “[...] constituição de uma cultura universal, que supere os limites das culturas locais, incorporando toda a *riqueza nelas contida* e elevando essa riqueza a um nível superior” (DUARTE, 2010d, p. 103-104, grifo meu), de maneira que sejam garantidas a cada homem e a cada povo condições concretas para a apropriação das objetivações genéricas mais enriquecedoras (em sentido marxista!) até aqui sintetizadas pela *praxis* histórica da humanidade (DUARTE, 1993). Aparentemente justas e bem-intencionadas, as proposições elencadas pelo documento mostram-se tão ambíguas, vagas e *relativistas* que sequer são explicitados quais seriam, de fato, esses “direitos humanos comumente aceitos” e o que se entenderia por “valores humanistas”, pautados na solidariedade burguesa.

Por meio do texto de 1990, e também daquele aprovado em Salamanca, de 1994, a burguesia internacional projeta-se como porta-voz de todos os povos, forjando a universalidade de seus interesses particulares de classe hegemônica. Ao mesmo tempo, aniquila o sentido potencialmente transformador de qualquer proposição que ela mesma venha a elaborar a fim de obter legitimidade e aceitação consensual (SAVIANI, 2003, 2008). Essas reflexões encontram repercussão no pensamento de Saviani (2008, p. 230), quando o autor afirma que “A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal [...]”. Entendo que isso ocorra de maneira

clarividente nos textos fundantes da pedagogia inclusiva, divulgados a partir dos anos de 1990 (UNESCO, 1990a, 1994), no auge das políticas neoliberais. Nesses documentos, um objetivo universalmente válido, qual seja, o direito à educação e ao acesso irrestrito às escolas comuns pelas pessoas com e sem deficiência, é *proclamado* de forma abstrata e propagandística, deslocado da materialidade histórica subjacente, fato que restringe o alcance real da proposta.

Outro trecho, extraído da Declaração de Salamanca, vai ao encontro do exposto e revela mais dessa concepção idealista que perpassa as formulações pós-modernas e neoliberais, carregadas de conteúdo solipsista e fetichizado (DUARTE, 2001). As escolas “inclusivas”, utilizando uma expressão marxiana, nascem do *céu* e vêm a *terra*, e não o oposto. Em virtude disso, tornam-se representações ideológicas autônomas, alienadas da história real de exclusões, opressão e individualismo concretamente manifestos nas sociedades capitalistas. Tal como a corrente filosófica dos jovens hegelianos, os quais acabavam se tornando intérpretes do conservadorismo, apesar de se crerem *ideólogos* revolucionários, a escola inclusiva sucumbe a uma fraseologia de cunho romântico, pois representa a si mesma como potência autônoma (MARX; ENGELS, 2007), cujo

[...] mérito [...] não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um *passo crucial* no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de *criar* comunidades acolhedoras e de *desenvolver* uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu).

Ora, a inversão de forças parece-me clara. A escola inclusiva poderia, sozinha, eliminar o preconceito, a discriminação e as exclusões, substituindo, de pronto, tais atitudes por comunidades de aprendizagem acolhedoras que, por seu turno, promoveriam o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Nesse cenário onde o solipsismo pode prevalecer inquestionável, a “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (UNESCO, 1994, n.p.). Com a interpretação utópica da prática social, conforme propõem os excertos transcritos, fica obliterada a compreensão dialética acerca das determinações recíprocas e relativas entre escola e sociedade (SAVIANI, 2003). Caiado²⁰ (2008 apud MOREIRA; TAVARES, 2011, p. 191-192, grifos meus), contrapondo-se a essa visão

²⁰ CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. v. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 361-375.

idealista, traz uma contribuição imprescindível para se situar a pedagogia inclusiva na teia dinâmica da conflitividade social, afirmando que

na educação, muitas vezes, presenciamos uma discussão sobre a diversidade, em que se parte do princípio de que há igualdade de oportunidades na sociedade e que a questão *agora* seria apenas aceitar as diferenças entre os homens. Entende-se aqui que a *raiz* dessa discussão é outra. O principal conflito, ou a principal diferença, que se coloca numa sociedade capitalista é fruto dos antagonismos gerados pela exploração do trabalho. Nessa perspectiva, muitas vezes, o atual discurso do direito à diversidade, discurso da inclusão do diferente, nega essa *raiz* e naturaliza a exclusão social.

Uma das maneiras ideológicas de se naturalizar a exclusão social e as desigualdades é, como já dito, o viés multiculturalista, hoje uma das facetas das pedagogias neoliberais do aprender a aprender, criando-se uma infinidade de “culturas”, dentre elas a cultura das pessoas com deficiência, ratificada pela pedagogia inclusiva e seus documentos norteadores. Disputando entre si a hegemonia social, os grupos “minoritários” terminam por retirar de cena, ainda que não intencionalmente, a luta mais ampla pela plenitude da condição humana, pela humanização mesma do homem e pela transformação das circunstâncias degradantes e autodestrutivas a que o modo de produção capitalista tem submetido toda a humanidade (BARROCO, 2007b; BEZERRA, 2012; DUARTE, 2010a). Ao centrarem-se sobremaneira nas categorias relativistas de diversidade, diferença, deficiência, cotidiano, existência, entre outras tantas fragmentações pós-modernas, tais pedagogias cerceiam aos indivíduos singulares a possibilidade de se apropriarem das objetivações mais elaboradas do gênero humano (DUARTE, 1993).

Ainda que se mostre como alternativa crítica em relação às posturas etnocêntricas, o multiculturalismo, que na aparência é emancipador, acaba difundindo uma ideologia que conforma cada pessoa ao limites da sua *comunidade*, às interações sociais espontâneas e à *praxis* utilitária do dia a dia (DUARTE, 2001; KOSÍK, 2002), “[...] privilegiando, assim, a vida cotidiana e pragmática de determinado grupo social” (FONTE, 2010, p. 55). Em último caso, resguarda-se uma organização social classista, polarizada e segregacionista (BEZERRA, 2012), cujos sujeitos são impedidos de “[...] sair dos limites do *seu* meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 172, grifo do autor).

Essa concepção multiculturalista tem ignorado o paradoxo que a perpassa, pois a fixação em resistências locais (FONTE, 2010) e formas subjugadas de inclusão, sempre deixando de fora algum outro grupo em situação similar de vulnerabilidade social (BEZERRA, 2012), põe em xeque o conceito de multiplicidade cultural que apregoa. “Ao abrir mão de qualquer princípio universal, aniquila-se a base para a defesa da diversidade e pluralidade” (FONTE, 2010, p. 45), como elementos *constitutivos reais* da *ontologia* humana. Entendo que essa íntima associação entre multiculturalismo e pragmatismo, reveladora da crescente propagação do ideário (neo)liberal no universo pedagógico (DUARTE, 2001, 2010a), pode ser mapeada outra vez na Declaração de Salamanca. Esta afirma literalmente que:

A aquisição de conhecimento *não é* somente *uma questão de instrução formal e teórica*. O conteúdo da educação deveria ser voltado a *padrões superiores* e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los *aptos* a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino *deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los* (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

Há, no trecho citado, predileção pelo saber espontâneo, subjetivo e pragmático como princípios valorativos da escola inclusiva, podendo-se notar uma concepção fortemente negativa quanto aos conteúdos formais, à sua transmissão intencional pelo professor e à objetividade do conhecimento sistematizado. Observa-se, por conseguinte, o estreito vínculo entre a pedagogia da inclusão e o lema do aprender a aprender. Aquela faz deste sua base epistemológica, por assim dizer. Logo, mediante as considerações expostas no excerto supracitado, pode-se inferir que a proposta de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, posteriormente denominados alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008a), surge comprometida com os mesmos pressupostos das pedagogias de orientação neoliberal, que tanto valorizam “[...] a subordinação das atividades escolares aos interesses e necessidades surgidos espontaneamente na cotidianidade dos alunos” (DUARTE, 2010d, p. 114).

Na esteira dessas considerações, os conteúdos curriculares podem ser diluídos ao extremo, pois é preciso considerar sua aplicabilidade imediata para motivar e envolver os alunos, que apresentam múltiplas especificidades culturais, sociais e psicológicas. O foco principal da prática pedagógica torna-se, então, o *aprender a viver juntos* (DELORS, 1998), com ênfase na *beleza do convívio com as diferenças* (BEZERRA; ARAUJO, 2011b), na

sensibilidade mística e na necessidade transcendente de amor, carinho e aceitação benevolente (BEZERRA; ARAUJO, 2010d). Destarte, não é equivocado afirmar que, assim como para as pedagogias *neoescolanovistas*, a pedagogia inclusiva considera igualmente que o “[...] o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano” (DUARTE, 2010a, p. 37). Tal assertiva está patente na Declaração de Salamanca, como se depreende com facilidade do trecho supracitado. É explícita a recomendação por um ensino voltado “[...] às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de *melhor* motivá-los” (UNESCO, 1994, n.p., grifo meu).

Ainda sobre o fragmento da Declaração de Salamanca reproduzido na página anterior, é de se perguntar a que *padrões superiores* o documento estaria se referindo, posto não objetivá-los de modo claro e preciso, preferindo expressar-se mediado pela ambiguidade discursiva, inerente ao “[...] mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *praxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *praxis* crítica revolucionária da humanidade)” (KOSÍK, 2002, p. 15, grifos do autor). Além disso, os conteúdos da educação, empenhados na satisfação das necessidades individuais de aprendizagem, deveriam, segundo o texto, tornar os indivíduos “[...] aptos a participar totalmente no desenvolvimento” (UNESCO, 1994, n.p.). Ora, o capitalismo, sob pena de comprometer sua dimensão ontológica, não pode objetivamente mediatizar a participação completa da *totalidade* dos indivíduos na *totalidade* dos processos de desenvolvimento humano-social; não pode permitir a apropriação generalizada de tudo aquilo que contribua, conforme os dizeres de Duarte (2010d, p. 115), para “[...] o enriquecimento material e intelectual da vida de todos os seres humanos”. Isso equivaleria à sua negação.

Por conseguinte, é preciso deixar o conseqüente e fixar a análise no antecedente, isto é, a chave para o entendimento do termo desenvolvimento só pode estar na palavra *aptos*, mencionada pela Declaração na mesma frase. Aqui, compete lembrar que o capitalismo deve precisamente retirar da maioria dos homens suas aptidões mais genéricas para deixá-los alienados de si mesmos, reduzidos a um vazio quase absoluto (MARX, 1989a). Em cada indivíduo, deve ser preservada apenas esta *aptidão* abstrata de *aprender a aprender*, ou melhor, de aprender a se adaptar às mudanças velozes e vorazes do capital, em um mundo *interdependente* e fluido que a todo instante luta por sua (auto)preservação (DUARTE, 2001). Nesse *mundo*, a escola passa a ter a incumbência de “[...] preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de

sua vida” (DUARTE, 2001, p. 49), observando as novas demandas do mercado de trabalho e a lógica reprodutivista do capital.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, tendo essa concepção implícita, chega a formular que **“A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica”** (UNESCO, 1990a, n.p., grifo no original). É notória a ideia de valorizar uma educação básica permanentemente redefinida, com a ampliação constante dos *objetivos e metas* que a perpassam, bem como o realce dado ao aspecto inconstante das necessidades básicas de aprendizagem. Enunciados dessa natureza compactuam com a diluição da especificidade da educação básica em programas, projetos, ações e campanhas enfatizando o *aprender a aprender*. Isso mediante o domínio de novas e intermináveis *competências e técnicas* utilitaristas, que ampliam o raio de atuação pedagógica para além dos limites escolares e prerrogativas da educação básica. Esta passa, então, a dividir espaço com “[...] programas de educação formal e *não formal* em matérias como saúde, *nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente*, ciência, tecnologia, *vida familiar, incluindo-se aí a questão da natalidade* – e outros problemas sociais” (UNESCO, 1990a, n.p., grifos meus). Observa-se que a prática educacional é transformada em instrumento de planificação e controle social.

No dia a dia escolar, as mudanças constantes cumprem a função de inviabilizar a prática educacional revolucionária. A dimensão clássica da educação (SAVIANI, 2003) se esvazia, porque o importante é a escola se adequar às mudanças introduzidas pelas atuais formas de exploração capitalista, disfarçadas como *discurso novidadeiro* de revolução tecnológica e comunicativa, com apelos constantes aos “[...] novos desafios de um mundo que muda rapidamente” (AL-MUFTI, 1998, p. 212). O resultado é a desarticulação entre os professores, a ruptura institucional com propostas de ensino tachadas de *tradicionais* e a adesão súbita a “pedagogias” da moda, sequer compreendidas em seus fundamentos epistemológicos essenciais. Assiste-se, conseqüentemente, à precarização da escola e dos saberes docentes, sempre rotulados como ultrapassados e anacrônicos para o novo século. A socialização da ciência e da tecnologia, apesar de muito anunciada, dá-se de maneira incompleta e dosada. Interessa às classes dominantes que a “[...] população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social [capitalista]” (DUARTE, 2001, p. 7).

O caráter mutável, complexo e diverso das necessidades de aprendizagem, como se lê em Unesco (1990a), não está, por sua vez, na compreensão do desenvolvimento humano como processo histórico que constantemente põe o homem diante de novos motivos e carecimentos para a sua humanização, seja em virtude dos avanços sociais já objetivados na *praxis*, seja pela tentativa de superar os limites impostos pelas deficiências. Essas necessidades são, de fato, aquelas requisitadas para a formação de mão de obra maleável, competitiva e despolidizada, com doses homeopáticas de conhecimento, segundo já dizia o pai do liberalismo clássico, Adam Smith (SAVIANI, 1997²¹ apud DUARTE, 2001). Talvez por isso a Declaração se confunda em relação aos papéis a serem desempenhados pela educação formal e não formal, igualando-os. De acordo com o próprio documento:

*O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado*²² (UNESCO, 1990a, n.p., grifos meus).

É difícil dizer o contrário: afirma-se que, fora da família, a escola é o principal sistema para a oferta de educação básica (*basic education*), como se houvesse uma continuidade entre uma e outra, sem qualquer distinção. Com essa afirmativa, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* coloca como bastante similar a função de ambas as instituições sociais. Ora, entendo que há aqui uma confusão quanto ao emprego do termo educação básica. Este, ao referir-se à esfera escolar, deveria remeter à ideia de um trabalho educativo sistematizado, metódico e que proporcionasse ao aluno o domínio do pensamento conceitual e científico, mediante a intervenção docente (SAVIANI, 2003; VIGOTSKI²³, 2001). A educação ofertada

²¹ SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

²² Cumpro ressaltar que sequer há algum equívoco de tradução, como se poderia supor. No cotejo com a versão original, em inglês, o conteúdo permanece o mesmo: *The main delivery system for the basic education of children outside the family is primary schooling. Primary education must be universal, ensure that the basic learning needs of all children are satisfied, and take into account the culture, needs, and opportunities of the community. Supplementary alternative programmes can help meet the basic learning needs of children with limited or no access to formal schooling, provided that they share the same standards of learning applied to schools, and are adequately supported* (UNESCO, 1990b, n.p., grifo meu).

²³ O nome desse autor pode aparecer grafado com algumas variações, conforme a opção dos tradutores e editoras. Nesse trabalho, no caso de menção a citações, tanto diretas quanto indiretas, e na listagem final de

pela família seria algo distinto, posto ser informal e subordinada às idiossincrasias de cada agrupamento familiar. Essa ponderação inexistente no fragmento supracitado, que diferencia apenas o local da *educação básica* (na esfera familiar ou escolar), sem reconhecer a especificidade das práticas desenvolvidas em cada esfera.

Indo um pouco mais além, pode-se expor o caráter precário que se imputa à educação, sob o pretexto do aumento generalizado da educação básica inclusiva. Para os alunos cujo acesso à escolaridade formal encontra-se debilitado ou inexistente (*children with limited or no access to formal schooling*), admitem-se programas complementares alternativos (*supplementary alternative programmes*), conquanto seja mantida a mesma qualidade das escolas formais, com a disponibilização de apoios adequados. Não seria isso um engodo?! Será possível a *programas alternativos* ter a mesma característica das escolas, sem cair no imediatismo, no aligeiramento curricular e na pedagogia meramente compensatória? Não estaria esse tópico do documento posto de cabeça para baixo, como os objetos em uma câmera escura (MARX; ENGELS, 2007)? A luta não seria pela oferta ampla e irrestrita de educação básica *para todos*, em boas escolas, em vez de se procurar estratégias paliativas de baixo custo, ou melhor, programas *alternativos*, àqueles que ainda não tiveram acesso à escolarização formal e continuam alienados daquelas produções humanas mais elevadas? Não se deveria pensar em tornar mais humanizadoras as escolas existentes, em vez de se incrementarem apenas medidas compensatórias?

Com tais questionamentos, busco reforçar que a crítica não está direcionada contra a universalização da educação básica para a totalidade das crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiência. Em si mesma, esta é uma condição *sine qua non* para a plenitude do desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos, ainda que seus limites sejam muitos sob o modo capitalista de produção. O ponto crítico é a ideologia conformista que a Declaração proclama abertamente, ao induzir povos, indivíduos e nações a se acomodarem às possibilidades de sua comunidade, pois, assim, a socialização das riquezas produzidas pode ser permanentemente adiada.

Tendo chegado até aqui, rebatendo proposições anunciadas e defendidas pelos dois documentos que influenciaram diretamente a proposta de inclusão escolar e as ações para ampliação da educação básica, é importante dar algumas explicações. Em primeiro lugar, não

referências bibliográficas, mantenho sempre a grafia da fonte citada. No corpo do texto, se não houver referência explícita a citações ou fontes específicas, utilizo a forma Vigotski para referir-me ao psicólogo soviético.

quero dar a entender que a inclusão escolar seja carente de qualquer possibilidade revolucionária nem que não seja contraditoriamente humanizadora, pois desconsiderar seu potencial transformador significaria desprezo ingênuo pela dialética. O propósito desta pesquisa não é passar a falsa ideia de que, por ser a objetivação de um projeto burguês, engendrado pelo neoliberalismo e suas pedagogias do aprender a aprender, a inclusão escolar de pessoas com deficiência, ou quaisquer outras singularidades, não possa ou não deva ser realizada, mantendo-se as exclusões e velhas dicotomias entre escola comum e especial.

De fato, sendo a escola comum e sua atividade educativa uma instância sistemática, humanizadora e *não cotidiana*, capaz de mediatizar o ingresso das novas gerações ao gênero humano, mediante a socialização do saber elaborado, apesar do caráter alienante e alienado que pode assumir sob o capital (DUARTE, 1996; LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2003), não caberia restringir, a ela, o acesso de nenhum indivíduo. Gostaria de assinalar também que não tenho a menor pretensão, muito menos qualquer direito ético-moral, de negar a importância dos laços e peculiaridades culturais de cada povo, sua multiplicidade, nem a importância de seus conhecimentos, valores e demandas sociais mais imediatas. Apenas insisto que não se abandonem, *pari passu* e *a fortiori*, princípios de universalidade para a emancipação humana geral, na luta contra as opressões coletivas (AHMAD, 1999²⁴ apud FAUSTINO, 2008a; MARX, 1843; MÉSZÁROS, 2010; WOOD, 1996).

Em segundo lugar, não pressuponho a inexistência, entre os alunos e os seres humanos de um modo geral, de especificidades cognitivas, culturais e psíquicas, *concretamente* manifestas na *praxis* pedagógica e social. Em direção correlata, não ignoro que o trabalho educativo precise do engajamento afetivo-volitivo dos educandos (VIGOTSKI, 2001, 2004a)²⁵, até porque “[...] a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica” (DUARTE, 2008, p. 210). Por

²⁴ AHMAD, D. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 59-73.

²⁵ Sobre a concepção vigotskiana de afetividade, volição e motivação, como aspectos inerentes ao próprio pensamento humano, e, conseqüentemente, ao trabalho pedagógico, vide especialmente Vigotski (2001, p. 479-482) e os escritos do *novíssimo* Vigotski (2004a), sintetizados às páginas 140-147 e 192-195 da coletânea *Psicologia Pedagógica*. Ressalta-se, todavia, que tal coletânea evidencia a grande influência da Escola Nova na produção teórica inicial de Vigotski, conforme já indicaram as análises de Facci (2009). Também em Vigotski (2004b), especialmente no texto *Sobre os sistemas psicológicos* (p. 103-135), já superada a influência escolanovista, o autor discute as emoções humanas. O livro traz outras referências esparsas ao assunto. Vygotski (1997), no capítulo *El problema del retraso mental* (p. 249-273) traz ainda reflexões oportunas sobre a unidade dialética entre afeto e intelecto, tendo o estudo da deficiência intelectual como norteador das ideias ali apresentadas.

fim, não pretendo apagar o cotidiano ou eliminá-lo por completo das preocupações pedagógicas ou *práticas*, posto ser isto impossível (DUARTE, 1996). As esferas cotidianas e fenomênicas da realidade não se reduzem a uma dimensão unicamente alienante, isenta de qualquer reflexão ou importância prática para os indivíduos; nem estão desligadas da *essência*, compondo *um* mundo ilusório à parte, em contraste com *um* possível mundo verdadeiro, real e desalienado, até hoje encoberto (DUARTE, 1996; KOSÍK, 2002).

A crítica que dirijo ao cotidiano como elemento norteador à pedagogia da inclusão é a mesma endereçada às demais pedagogias do aprender a aprender, que, explícita ou implicitamente, deixam em condições paritárias os saberes cotidianos e os conceitos científicos, sem qualquer hierarquia entre eles (DUARTE, 2001). Nas palavras de Duarte (1996, p. 54), “Não se trata de que as características da estrutura da vida cotidiana não possam aparecer em atividades não cotidianas [como o trabalho educativo], mas sim que elas não podem determinar o sentido dessas atividades”. E, conforme acrescenta mais adiante o mesmo autor (1996, p. 58), “O que se pretende é que o aluno possa se relacionar [tendo-se em vista as mediações docentes] conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos”, seja este educando com ou sem deficiência.

Sendo assim, o que está em jogo nesta pesquisa são as (re)significações neoliberais que têm levado a uma educação desproporcionadamente relativista e pragmatista, da qual resulta “[...] o esvaziamento dos conteúdos escolares e a banalização da ideia de cultura” (DUARTE, 2010d, p. 117). Se os encaminhamentos dialéticos realizados sugeriram a *aparência* de uma postura sectária, oposta a qualquer relação intersubjetiva, tacitamente favorável ao etnocentrismo e à segregação de pessoas com deficiência das escolas comuns, é preciso afiançar o oposto. Convém lembrar que, para a compreensão marxista, a suposta escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural é falsa (DUARTE, 2010d), como também o é a antinomia que, historicamente, se tem estabelecido entre escola inclusiva e escola especial. Tais concepções antinômicas só ganham algum sentido no seio da polarização mistificadora acionada pela burguesia, com vistas a reificar as condições *desiguais* de desenvolvimento, aprendizagem e participação social, diariamente imputadas por ela aos diferentes povos, nações e individualidades.

Antecipando objeções, haja vista ser este um assunto candente nos últimos anos, considero imprescindível, antes de prosseguir o trabalho analítico sobre os documentos supramencionados, ressaltar igualmente que o pensamento marxiano não nega o valor da

interação humana e dos indivíduos, na teia das relações socioculturais. Todavia, nem de longe isso é feito sob a opacidade relativista-inclusivista do pós-modernismo e do neoliberalismo, os quais fazem do *aprender a viver juntos* e da “valorização” das diferenças locais e interindividuais uma estratégia de dominação política, *privatização* da cultura universal e mascaramento da realidade. A filosofia marxista, cabe retomar, não se baseia nessas dissimulações, mas

[...] parte das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens, não os *homens isolados* e definidos de algum modo imaginário, mas *envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições*, desenvolvimento esse empiricamente visível. Desde que se represente esse processo de atividade vital, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, [...] ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas (MARX; ENGELS, 2007, p. 20, grifos meus).

Ao referir-se aos processos de relacionamento intersubjetivo, a concepção marxista fá-lo conforme a perspectiva da totalidade, da concreticidade e da genericidade *essencial* do homem. Este, sendo singular e comunitário, é também universal, coletivo e interdependente, objetivando-se como síntese de múltiplas determinações sócio-históricas. O pensamento marxista reconhece ainda que o intercâmbio universal entre os homens se torna possível justamente com o elevadíssimo grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas no modo capitalista de produção. Este, embora crie uma massa de indivíduos alienados da riqueza material e cultural mundialmente (re)produzidas, representa, contraditoriamente, passo decisivo para a libertação revolucionária da humanidade (MARX; ENGELS 2007), pois “[...] já implica que a existência empírica real dos homens se desenrole no *plano da história mundial* e não no plano da vida local” (MARX; ENGELS, 2007, p.31, grifo no original). No *Manifesto do Partido Comunista*, escrito entre 1847 e 1848, os mesmos autores argumentam que, com a hegemonia da classe burguesa, “A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis” (MARX; ENGELS, 2000, p. 80).

Mediante o exposto, não posso deixar de reconhecer certa incoerência no *pensamento burguês* empenhado em fazer apologia do *localismo*, da subjetividade identitária, da inclusão socioeducacional das *minorias* e do respeito à *realidade* do aluno ou de quem quer se refira. Não nego que essas dimensões existam como demandas justas e cumpram um papel relativamente importante para a emancipação humana. No entanto, o ponto nevrálgico a ser desvelado é que essa mesma burguesia, (auto)promovida defensora *internacional* das diferenças culturais e das “identidades” pós-modernas é também aquela que, perante a

globalização expansionista dos mercados, sentida desde os tempos de Marx e Engels (2000, 2007): 1. “[...] aniquilou nas diversas nações a identidade própria que até então lhes era natural” (MARX; ENGELS, 2007, p. 71); 2. “[...] substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela *única* e implacável liberdade de comércio” (MARX; ENGELS, 2000, p. 78, grifo no original); 3. “[...] funda impérios, aniquila impérios, faz nascerem e desaparecerem povos [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32), de tal maneira que 4. “[...] das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal” (MARX; ENGELS, 2000, p. 80).

Na contramão da crítica simplista ao marxismo, segundo a qual este seria irremediavelmente dogmático e alienante, concorrendo para a aniquilação dos sujeitos e, portanto, incapaz de reconhecer, senão pela via de uma pretensa imposição arbitrária, qualquer forma de intersubjetividade na *praxis* sócio-histórica, pode-se resgatar uma interessante citação marxiana. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, Marx afirma que

O homem *rico* é simultaneamente o homem necessitado de uma totalidade da manifestação humana de vida. O homem no qual a sua própria realização efetiva existe como necessidade //Notwendigkeit// interior, como *carência*. Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem recebe em igual medida – sob o pressuposto do socialismo- um significado *humano* e por conseguinte social. A pobreza é o elo passivo que faz com que o homem sinta como necessidade a maior riqueza, o *outro* homem (MARX, 1989a, p. 178-179, grifos no original).

Vejo nessa passagem²⁶ alguns elementos teóricos esclarecedores para a análise que venho realizando, com o intuito de superar certas polarizações pós-modernas e neoliberais, que ora se firmam no discurso inclusivista, ora se firmam no individualismo ou ainda no universalismo abstrato (DELORS, 1998; UNESCO, 1990a, 1994;). De resto, a interseção dessas tendências redundava numa coisa só: cercear a emancipação humana (MARX, 1843, 1989a). Ao mesmo tempo, o trecho anterior registra a inconsistência das críticas dirigidas à perspectiva marxiana, à qual se costuma atribuir a pecha de sectária. No excerto, Marx ressignifica o entendimento de pobreza e riqueza, ao ter em mente não a interpretação capitalista dos termos, mas a compreensão socialista de individualidade e sociedade. O autor afirma que o homem não encontra a riqueza genérica *em si* e *por si* mesmo, de forma

²⁶ A mesma passagem de Marx é interpretada por Duarte (1993), no item 2 do capítulo IV, *A individualidade para-si*, especialmente às páginas 186-190. Muitas das observações acima expostas são, pois, tributárias da interpretação que o autor citado realiza acerca do pensamento marxiano, conforme se depreende pelo exposto.

independente da essência humana *objetivada* historicamente na *praxis* social; não realiza plenamente sua humanidade como ser isolado ou apenas restrito a sua atividade imediatamente *comunitária* (DUARTE, 1993; MARX, 1989a), mas somente pode alcançá-la apropriando-se “[...] de uma totalidade da manifestação humana de vida” (MARX, 1989a, p. 178).

Em outras palavras, o homem, como ser *genérico*, não se basta e precisa relacionar-se constantemente com outros homens e com os produtos da atividade humana, de modo cada vez mais livre, consciente e universal. O ser individual é tão mais rico quanto mais reconhece sua *pobreza*, isto é, à medida que não dispensa os demais e percebe sua humanização condicionada a esta inter-relação social. Mas não se subestima, *pari passu*, o processo ontogenético pelo qual “Cada indivíduo - *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida” (KOSÍK, 2002, p. 24, grifos do autor). A falta ou miséria mencionada por Marx não é aquela de natureza material, entendendo-se a palavra material no sentido de econômico. Aqui, a carência é esta percepção de incompletude *individual e local* que leva os homens a sentirem, como necessidade vital, como desejo e *paixão*, o carecimento pelo outro homem, pela totalidade das realizações e relações humanas.

Essa demanda ontológica é, pois, a maior riqueza do gênero humano e seu princípio constitutivo, que torna possível a cada um, mediado pelas apropriações genéricas mais humanizadoras (DUARTE, 1993), efetivar-se “[...] enquanto ser humano, deixando sua marca individual no mundo das objetivações humanas” (DUARTE, 1993, p. 186). Em *A Ideologia Alemã*, texto que revela o início de uma maior profundidade teórica e analítica na produção marxiana, publicado no ano de 1846, em coautoria com Engels (GORENDER, 2007), essa questão é retomada, o que ratifica sua importância para os filósofos do materialismo histórico-dialético. Afirmam que “[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só desta maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). Em outras palavras, não se trata de esquecer a *contextualidade* do homem, mas de possibilitar-lhe a apropriação, sem reservas, dos resultados mais enriquecedores já produzidos e a serem produzidos pela cultura humana. O desafio é colocar cada povo, cada pessoa, com ou sem deficiência, “[...] em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

No capitalismo, porém, não é este o entendimento das relações humanas, reguladas sob a tutela do direito privado. Acrescente-se a isso a constatação de que, na atualidade, tais relações se tornam ainda mais degradadas, com a retomada, em escala global, do liberalismo clássico, “[...] na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros *efeitos ilusoriamente desejáveis* [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76, grifos do autor), qual seja, a estabilidade de mercados mundiais. Sob as circunstâncias devastadoras hoje vivenciadas, em virtude da produtividade industrial e tecnológica dar-se, sobretudo, de forma predatória e intensiva, com a *fabricação* de necessidades supérfluas (MÉSZÁROS, 2008, 2010), “[...] a serviço da insanamente autoexpansão do capital e de uma contraproducente acumulação” (MÉSZÁROS, 2008, p.74), os indivíduos aparecem como mercadorias. Estão subsumidos pelo valor de troca de sua força de trabalho abstrata e potencial de consumo, existindo alienados da existência genérica do homem, limitados por particularismos *classistas* e interesses pessoais (MARX; ENGELS, 2000, 2007; MARX, 1843, 1989a). Não se deve pensar, contudo, que, diante disso, os homens “[...] deixam de ser pessoas; mas sua personalidade é condicionada por relações de classe inteiramente determinadas [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 95).

Nesse contexto, a tão propalada comunidade é uma representação ilusória, que prende a classe dominada a uma cadeia, tornando mais fácil a exploração do trabalho, a expropriação da cultura e a mutilação psíquica (MARX, 1989a; MARX; ENGELS, 2007; VYGOTSKY, 2004). Sob a ideologia do neoliberalismo e suas promessas de inclusão social, escolar e político-econômica, assentadas na solidariedade e cooperação *planetárias*, a realização de projetos comuns internacionais e a mobilização comunitária, segundo a ótica de “[...] uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...]” (DELORS, 1998, 19), parece resolver toda a conflitividade, instaurando a justiça, a equidade e o fim das exclusões em toda parte (DELORS, 1998; UNESCO, 1990a, 1994). Apesar da flagrante ingenuidade verificada nesse raciocínio, o espanto sequer é possível. Nada menos do que isso poderia ser esperado de uma época marcada pelo anúncio do fim da história, quando prevalece a crença na insuperabilidade do capitalismo, não obstante seus abalos estruturais, e, *ipso facto*, a falta de quaisquer alternativas para se pensar a transformação da sociedade contemporânea (FONTE, 2010; MÉSZÁROS, 2010; WOOD, 1996).

Logo, a verdade defendida é a verdade imutável do capital, do consumismo e da alienação produtiva do trabalhador, sendo que “Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1996,

p. 160-161). Nesse cenário, a educação também é posta na condição de mercadoria, subsumida pela lógica neoliberal, ainda que, em certa medida, não se possa dizer que perca totalmente seu potencial emancipador. Nas palavras de Sader (2008, p. 16), “Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação”. Nas declarações de Salamanca e Jomtien, pode-se observar como o avanço da governabilidade neoliberal levou ao progressivo desmonte dos serviços de educação especial e à descaracterização do trabalho pedagógico, permitindo a interferência excessiva do voluntariado e o fomento das organizações não governamentais (ONGs) para atuação na esfera educativa, em detrimento do Estado.

Vale ressaltar que não tenciono fazer apologia da educação especial segregada das escolas comuns. O objetivo é apontar algumas razões político-econômicas que viabilizaram a difusão da pedagogia inclusiva, não como conquista das lutas e aspirações populares, mas, sobretudo, como uma concessão do capitalismo “conciliador”. Ao comprometer-me com a dialética marxista, tenho inevitavelmente de ser radical, o que significa ir até a raiz do problema, perscrutá-lo em suas diversas manifestações a fim de superar o senso comum e, pela mediação da análise, chegar à consciência filosófica, apropriando-me do concreto, unidade do diverso (MARX, 1999, 2008; SAVIANI, 2002a, 2003). É nesse sentido que o tópico seguinte se desenrola, estabelecendo inter-relações entre a lógica mercantil da gestão *eficaz*, pensada em termos de custo-benefício, e a implantação de sistemas educacionais inclusivos.

1.2.1.1 Quando Incluir Significa Economizar: a Mercantilização da Escola para Todos

Os pressupostos neoliberais impõem às instituições escolares formas empresariais de gerenciamento, levando-se à contenção de gastos públicos e à negação institucional da própria escola, subsumida pela iniciativa privada e pelos tentáculos do capital. Essa situação esteve em maior evidência durante os anos de 1990 do século passado, quando o *ideário neoliberal* tornou-se hegemônico, após o colapso do Estado de bem-estar social, acompanhado pela derrocada das experiências socialistas e a crescente transnacionalização das economias, articuladas em torno do capitalismo financeiro (FRIGOTTO, 2009). É nesse cenário que, como já foi visto, prospera a pedagogia da inclusão, uma vez que as *políticas inclusivas* são acionadas como estratégia de recomposição da hegemonia burguesa e tentativa de ocultamento da barbárie capitalista.

Em ambas as Declarações já aludidas, pode-se conferir essa invasão neoliberal na esfera pedagógica, chegando-se mesmo a perceber a ideia de uma *escola mínima*. Por este termo, refiro-me ao modo de organização escolar minimamente atrelado ao Estado, mas posto sob controle descentralizado e *caritativo* de comunidades, empresas e ONGs, muitas vezes mediante parcerias firmadas com o setor público, em situações que permitem a transferência de recursos e responsabilidades estatais para a iniciativa privada (FRIGOTTO, 2009; GENTILI, 2009; SAVIANI, 2005). O artigo sétimo da Declaração de Jomtien trata exatamente dessa questão, entendida pelo documento como a necessidade de se fortalecerem alianças. Embora tente apresentar a oferta da educação básica para todos como obrigação prioritária das autoridades nacionais, estaduais e municipais, o artigo logo isenta as mesmas autoridades de suas funções (UNESCO, 1990a), pois anuncia que

Não se pode, todavia, esperar que elas [as autoridades] supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação [...]; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. [...]. Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (UNESCO, 1990a, n.p., grifo no original).

O trecho comprova que as *alianças* teriam o papel de suprir as carências públicas, já que dos governos não se poderia (ou não se deveria) esperar grandes investimentos em educação. Além disso, parcerias assim concebidas contribuiriam para assegurar o êxito do controle administrativo dos projetos educacionais, porquanto, segundo a ótica neoliberal, o Estado é ineficiente, perdulário e obsoleto (FRIGOTTO, 2009; GENTILI, 2009; TORRES, 2009). Haja vista o cenário conturbado de arrocho financeiro e austeridade monetária das décadas de 1980 e 1990, bastante diferentes dos anos dourados do *Welfare State*, a saída estaria na associação governamental com o setor privado, as organizações comunitárias e as instituições filantrópicas. Nessa ótica, o conceito de produtividade máxima e despesas mínimas, sob o qual se erigem as administrações neoliberais, com gerenciamento *eficaz* dos recursos e custos de produção, para utilizar-me do jargão empresarial, chega a ser explicitado nas tematizações da pedagogia inclusiva, subjacente à ideia de educação para todos, reivindicada pela Declaração supramencionada.

Percebe-se que a racionalidade econômica tecnocrata é imposta aos países em desenvolvimento, forçando-os, como é o caso do Brasil, a redefinir seu sistema educacional, conforme as determinações dos órgãos de fomento supranacionais. Assim, *em última instância*, a construção de escolas inclusivas não resulta da iniciativa política nacional, em reconhecimento aos direitos dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações financeiras, obedecendo ao movimento do capital. Kassar; Arruda e Benatti (2007, p. 25) corroboram tal assertiva, pois, ao parafrasearem pensamento de Ferreira e Ferreira (2004)²⁷, lembram que “[...] muitas ações implantadas nas escolas brasileiras têm respondido mais à necessidade de melhoria dos indicadores nacionais frente à comunidade internacional do que garantido a qualificação do ensino nas escolas”. Esse é o caso da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O trecho seguinte ilustra bem a situação de subordinação nacional ao financiamento externo:

Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

A Declaração de Salamanca tem, nessa direção, um valor indispensável para os estudos histórico-críticos acerca da pedagogia inclusiva enquanto uma das pedagogias do aprender a aprender e, portanto, vinculada ao ideário neoliberal; sobretudo quando se considera que, no tocante à interpretação desse documento, “[...] foram correndo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52), particularmente aos alunos com deficiência. Como é importante mencionar, a preocupação de se “[...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores [sic] de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990a, n.p.), tida como uma meta vagamente delineada pelo texto de Jomtien, no rol das estratégias gerais para a universalização equitativa da educação básica (UNESCO, 1990a), adquire

²⁷ FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

nítidos contornos no documento de Salamanca. Ou, pelo menos, nas traduções desse documento que passaram a circular no Brasil, com o aval de órgãos oficiais (BUENO, 2008). No documento visado, aparece, pela primeira vez, o conceito de escola inclusiva, tal como se vê bastante difundido pelos meios de comunicação, publicações educacionais e planos de diversos governos. De acordo com a definição ali apresentada, escolas inclusivas

[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas [as escolas] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...]. No contexto desta Estrutura [de ação em educação especial], o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994, n.p.).

Conforme a análise vem apontando, seria ingênuo pensar que a Declaração de Salamanca surge *unicamente* em virtude do súbito reconhecimento internacional das necessidades educacionais e psíquicas das pessoas com deficiência ou outras singularidades, constituindo-se na resposta tardia da sociedade pelos anos de segregação e abandono imputados a esses sujeitos. Do outro extremo, porém, a coerência dialética não me permite afirmar peremptoriamente que essa dimensão fosse inexistente à época, nem que não tenha passado a existir *a posteriori*, pois muitas conquistas educacionais, em termos de políticas públicas, puderam ser obtidas após a conferência espanhola. Apesar de fazê-lo pela via idealista e conciliatória, a pedagogia da inclusão trouxe à tona a problemática da exclusão escolar e, assim, projetou os holofotes sobre sujeitos até então *invisíveis*, revelando o polo negativo de uma educação segregadora, mais concentrada nas limitações do que nas potencialidades individuais (VYGOTSKI, 1997). A ressignificação da educação especial traz, nessa conjuntura, possibilidades humanizadoras para se repensar o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência no mesmo espaço institucional.

No entanto, a mesma pedagogia inclusiva vem engendrando outras formas de abandono, negligência, alienação e preconceito, porque, como apreensão invertida da realidade excludente, não tem levado em conta as incoerências entre o projeto societário existente e o projeto educacional buscado (BARROCO, 2007b). Daí que a Declaração de Salamanca, incorporada às diretrizes oficiais, serve de justificativa para se instituir, de forma aviltada, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, enquanto se promove, na contrapartida, a desqualificação da educação especial. Desse modo, a pedagogia inclusiva não

assume como referência principal a humanização do homem, porquanto se constitui atrelado aos princípios neoliberais de uma escola e Estado mínimos, obedientes às regras do jogo mercantil. Nesses termos, sua meta precípua é a acumulação financeira de poucos e o corte de despesas em detrimento de muitos. Tanto que sequer parecem questionáveis os interesses subjacentes a esta afirmação do documento, segundo a qual “[...] tais escolas [inclusivas] proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e *aprimoram a eficiência* e, em última instância, o *custo da eficácia de todo o sistema educacional*” (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

A inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais é pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa. O fim último é o aprimoramento dos sistemas educacionais, a fim de se “[...] impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças [...]” (UNESCO, 1994, n.p.). A Declaração ainda ressalta que “A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas” (UNESCO, 1994, n.p.). Não discordo de que as escolas especiais realmente restringissem o número de alunos atendidos, até pelas características do trabalho realizado, intensivo e individual. Certamente, nesse processo, os custos também se tornam muito mais elevados do que a simples inserção dos alunos com deficiência nas salas de aula comum, ainda que, nos últimos anos, esses alunos contem com a possibilidade de frequentar também salas de recursos multifuncionais²⁸ no contraturno. Nessas salas, contudo, a lógica do “barateamento” do atendimento educacional especializado (AEE) também se faz presente. Segundo a crítica de Glat e Pletsch (2011, p. 25), em tais salas

[...] é oferecido simultaneamente ‘atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares’ (Alves²⁹, 2006, p. 14). Isso implica, certamente, que o professor deve ser capacitado para trabalhar com alunos com diferentes condições – o que, realisticamente, é pouco viável.

²⁸ Como dispõe o artigo 5º, parágrafo terceiro, do decreto n.º 7.611/2011, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, n.p.). Ao longo do trabalho, são dadas mais informações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais.

²⁹ ALVES, D. de. O. (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006.

Diante das considerações apresentadas, é perturbador o aspecto de negócio atribuído à escola inclusiva, cujos gastos de *manutenção no sistema (re)produtivo* devem ser minimizados ao máximo, sob a *aparência* de se defenderem princípios humanistas e “[...] valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão [sic], ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade [sic] e ao direito” (AINSCOW, 2009, p. 19). Assim, os serviços da educação especial podem ser precarizados e condenados sem um estudo exaustivo sobre seus limites e possibilidades, ao mesmo tempo em que se faz da escola comum inclusiva um espaço que depende da disposição e inventividade dos professores, da comunidade e dos alunos para manter-se atuante. Como instituição *democraticamente* neoliberal, a escola deve regular-se sozinha, consoante às leis do mercado de capitais, atraindo recursos e investimentos para si, como uma pequena empresa.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, n.p.), “[...] a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis”. Outra vez é preciso indagar o óbvio: não seria mais coerente lutar pela ampliação dos recursos, em vez de se contentar com a escassez deles? Delegar às escolas a tarefa de encontrar “modos imaginativos e inovadores” não é um modo sutil de se defender a desresponsabilização do Estado e difundir o conformismo institucional, abrindo-se precedente a toda sorte de invencionismos e improvisos que descaracterizam a *praxis* pedagógica e, de quebra, depositam no professor, na escola e na comunidade a expectativa pelo êxito ou pelo fracasso do trabalho educativo, como se este dependesse apenas de variáveis locais e microssociais? O pequeno excerto reproduzido é um exemplo típico dos pressupostos neoliberais de empreendedorismo, individualismo e descaso político, disfarçado como ativismo solidário. Tais ponderações encontram repercussão no pensamento de Duarte (2001, p. 141, grifo meu), para quem

Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: *o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais.*

A pedagogia da inclusão reforça, portanto, esse discurso neoliberal descrito por Duarte (2001), apresentando-se, ao menos em linhas gerais, como uma macrovisão reacionária (GENTILI, 2009). Textualmente, o documento aprovado em Salamanca afirma que “Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante” (UNESCO, 1994, n.p.), o que significa admitir uma leitura reducionista da problemática educacional. De fato, é essa a orientação ideológica dominante na Declaração, que insiste na perspectiva comunitária e no voluntariado. Em uma das várias passagens em que esse tema aparece, o documento menciona que “O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de *suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar*” (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus). Não é preciso dizer quão desastrosos podem ser os programas dessa natureza, pois seu viés assistencialista e compensatório pode descaracterizar o papel sistemático da escola (SAVIANI, 2003), transferindo funções especificamente pedagógicas para pessoas que, não obstante estarem bem-intencionadas, careçam de formação adequada para realizar o trabalho educativo.

A situação faz-me lembrar as palavras de Saviani (2005, p. 23). Ao analisar as reformas educacionais neoliberais, ocorridas mundialmente entre o final da década de 1980 e ao longo dos anos de 1990, o autor cita que “Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado”. As concessões dos governos às ONGs é um exemplo contundente da *flexibilidade* neoliberal, embora, no plano do discurso, o argumento justificante seja a democratização das relações institucionais e a abertura das escolas a toda a sociedade civil para alocação de verbas, transparência e descentralização administrativa. *Na Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, é recomendado que as organizações não governamentais tenham autonomia para gerir programas de reabilitação comunitária (UNESCO, 1994). A participação do governo é mencionada em tom vago e incerto, reclamada “Sempre que apropriado [...]” (UNESCO, 1994, n.p.). Nos marcos de ação de número 64 e 65, o texto supracitado ainda defende que:

64. Uma vez que organizações voluntárias e não governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas ideias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem

desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores [sic] e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

65. *Organizações de pessoas portadoras de deficiências* - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva *deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças* (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus).

Os dois fragmentos são significativos para o entendimento da pedagogia da inclusão. O marco de ação 64 ilustra e ratifica a apologia feita pelo texto de Salamanca em favor da liberdade de ação para as ONGs e instituições que prestam trabalho voluntário. Segundo Frigotto (2009, p. 82), a proliferação dessas organizações é um índice sintomático de políticas neoliberais e posturas pós-modernas, sob as quais “[...] efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento”. Como explica o autor em seguida, um dos desdobramentos de tais políticas é precisamente o

- surgimento de centenas de Organizações Não Governamentais (ONGs), que disputam o fundo público, em sua grande maioria, para autopagamento. Essa pulverização de ONGs tem um duplo efeito perverso: ofusca e compromete as tradicionais ONGs que têm, efetivamente, um trabalho social comprovado e passam a falsa ideia de que se constituem em alternativa democrática e eficiente ao Estado. Esta tese vem sendo difundida pelos organismos internacionais que emprestam recursos ao Brasil, como, por exemplo, o Banco Mundial (FRIGOTTO, 2009, p. 82-83).

Vê-se que a UNESCO (1994) corrobora as pretensões do Banco Mundial e surge também como uma poderosa agência difusora da tese explicitada por Frigotto (2009). Na continuidade da análise, é intrigante observar como a Declaração de Salamanca se refere, em contrapartida, às organizações das pessoas com deficiência, no marco de ação 65. Diz-se que elas deveriam ser *convidadas* a participar das decisões políticas sobre a reestruturação da educação especial e oferta de serviços especializados à comunidade. Nesses termos, o documento em foco apresenta a proposta de uma mudança verticalmente concebida, como uma “mercadoria” já pronta, embalada para consumo. Às organizações em defesa das pessoas com deficiência, caberia conduzir *ativamente* mudanças institucionais e político-pedagógicas que não teriam sequer partido de sua iniciativa, mas sim a elas repassadas e mesmo impostas. Ora, não deveriam ser essas organizações, historicamente envolvidas com as demandas das pessoas com deficiência, aquelas às quais caberia protagonizar o movimento pela transformação das condições adversas de seu funcionamento, em se tratando de pensar democrática e horizontalmente? E, melhor dizendo, não seriam as pessoas com deficiência

e/ou seus representantes aqueles que primeiro deveriam reivindicar alterações no modelo segregador, sem que o direito de pensar o destino de suas próprias vidas lhes fosse subtraído por conferências internacionais, de cujos processos decisórios acabam participando *a posteriori*?

Processo semelhante tem acontecido com as escolas comuns, que precisam se reorganizar para atender os alunos com deficiência, cumprindo determinações nas quais não se reconhecem. Ao que parece, essas reflexões vêm reforçar, então, a tese de que a pedagogia da inclusão não emerge dos anseios imediatos das pessoas com deficiência por reconhecimento público e afirmação de seus direitos sociais, embora, para obter consenso, essa pedagogia englobe tais reivindicações, que são legítimas. Assim, entendo que a pedagogia inclusiva surge mais como ação e discurso estrategicamente antecipados pela burguesia, como medida preventiva para cercear *ondas* revolucionárias que esta, como classe dominante, não pudesse dominar. Ou transformar em mecanismo de (auto)preservação e administração do capital em crise, constantemente ameaçado pela iminência de colapsos financeiros cada vez mais incontroláveis (MÉSZÁROS, 2010).

Nesse sentido, a epígrafe de Brecht (2008), que abre este capítulo, parece-me muito significativa, porquanto o neoliberalismo faz da luta universal pela humanização e emancipação do homem, com ou sem deficiência, da luta por seu pleno desenvolvimento junto à coletividade (VYGOTSKI, 1997), uma luta privatizada, da qual a burguesia é a acionista majoritária, impondo seus interesses à humanidade, enquanto “[...] cria um mundo à sua imagem e semelhança” (MARX; ENGELS, 2000, p. 80). As declarações de Jomtien e Salamanca, além de outros documentos legitimadores da pedagogia da inclusão, como o relatório Jacques Delors (1998), são exemplos do mundo forjado segundo as proposições ideológicas de organismos internacionais capitalistas, que ratificam a inclusão precária e alienante, “[...] a universalidade alienada, unilateral e abstrata do capitalismo [...]” (DUARTE, 2001, p. 151); longe de permitirem, conforme a interpretação de Duarte (2001, p. 151) sobre o pensamento marxiano, “[...] o desenvolvimento multilateral e universal da individualidade, como consequência do caráter também multilateral e universal das relações sociais”.

O *aprender a viver juntos*, como dimensão *solidária* do *aprender a aprender*, apregoa a harmonia das diferenças e o equilíbrio, sempre frágil, entre o local e o global, pelo que ensina o conformismo e a adesão tácita aos (contra)valores da ordem vigente. Como resultado, tem-se a apropriação particular das objetivações genéricas mais enriquecedoras já produzidas pela humanidade; a tolerância, que escamoteia os privilégios e as desigualdades

sociais; a emulação levada às últimas consequências. Na tentativa de se assegurar a mínima coesão ao mundo em ruínas, busca-se alardear um *consenso* ideológico superestrutural, contraditório à própria base material excludente e individualista do sistema. Escamoteando a realidade, a ideologia dominante oculta que é desta base material adversa onde partem os homens reais e vivos (MARX; ENGELS, 2007), nas condições concretas de sua existência contemporânea, como poeticamente sintetiza o revolucionário Brecht (2008), do que resulta ser bastante paradoxal falar em inclusão escolar e social nessas condições materiais. Daí ser necessário investigar como o *fenômeno* inclusão escolar de pessoas com deficiência tem se difundido no Brasil, sobretudo após a década de 1990, para se compreendê-lo criticamente, em sua totalidade concreta, consoante ao movimento contraditório do capital. Os próximos capítulos têm essa pretensão, ao se voltarem para o estudo das reportagens de *Nova Escola* referentes ao assunto em tela.

2 O PERIÓDICO *NOVA ESCOLA*: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Evidentemente, é impossível uma “estatística” dos modos de pensar e das opiniões pessoais individuais (com todas as combinações que daí resultam nos grupos e nos grupelhos) que possa fornecer um quadro orgânico e sistemático da efetiva situação cultural e dos modos pelos quais se apresenta realmente o “senso comum”; só resta mesmo a revisão sistemática da literatura mais difundida e mais aceita pelo povo [...].

Gramsci (1982, p. 175)

O século XXI surge perpassado pela pedagogia da inclusão, forjada nas décadas anteriores, sobretudo nos anos de 1990. Por isso, entendo ser fundamental compreender como a inclusão escolar foi sendo pensada, tematizada e representada, em nosso país, ao longo dos primeiros anos deste novo século, no período compreendido entre 2001 e 2011. É possível, assim, perceber os desdobramentos ideológicos, as tematizações e os princípios valorativos mais frequentes da pedagogia da inclusão, quanto aos alunos com deficiência, *inseridos* na rede regular de ensino. Nesses onze anos, a proposta brasileira para o estabelecimento da escola inclusiva passa por alterações gradativas e assume tendências relativamente distintas, captadas pelas publicações da imprensa pedagógica hegemônica, vale dizer, pela “literatura mais difundida e mais aceita pelo povo”, na expressão de Gramsci (1982, p. 175). Apresentar possíveis alicerces teórico-metodológicos para a investigação e compreensão de tais nuances, tendo-se como fonte precípua de pesquisa uma revista com nítido enfoque educacional, é o escopo do capítulo.

2.1 A Imprensa Pedagógica: Primeiras Aproximações Conceituais

As revistas destinadas a professores constituem importante fonte de estudos e pesquisas para a compreensão de como foram e continuam se encaminhando as políticas e práticas educacionais vinculadas à pedagogia da inclusão, em sua estreita relação com os interesses hegemônicos. Por meio de atividade editorial constante e regular, os periódicos da imprensa pedagógica registram a imediaticidade do presente vivido, as tensões herdadas do passado, às quais, no momento histórico focado, talvez se tente reprimir, e as utopias difusas, que podem mesclar tendências revolucionárias com projetos conservadores. Na acepção de Ognier (1984). “[...] les textes journalistiques présentent une qualité

irremplaçável, celle de constituer les témoignages vivants des méthodes et des conceptions pédagogiques d'une époque, et, à travers elles, de l'idéologie morale, politique et sociale d'un groupe professionnel" (OGNIER, 1984, p. 7)³⁰. Os periódicos especializados em educação representam um *excellant observatoire* da realidade pedagógica, que, assim, "[...] peut être 'photographiée dans sa richesse vivante'" (OGNIER, 1984, p. 13)³¹.

Tais ponderações justificam meu objetivo de pesquisar, no Brasil, as repercussões da pedagogia da inclusão em um dos periódicos educacionais mais populares entre os docentes da educação básica, principalmente aqueles da educação infantil e ensino fundamental: a *Revista Nova Escola*, doravante denominada apenas NE. O recorte temporal que adoto, delimitado entre 2001-2011, deve-se ao fato de que me permite avaliar as manifestações dessa pedagogia nas páginas da publicação mencionada, logo após a década de 1990, quando a proposta de inclusão se tornou explícita no cenário global e uma exigência nacional. Também nesse momento, ou melhor, no decorrer do bloco histórico visado (GRAMSCI, 1995), a legislação brasileira apresenta evoluções muito significativas e recorrentes, captadas pelo periódico, à proporção em que registra o percurso evolutivo da *pedagogia inclusiva*.

Esta publicação, conforme menciona Duarte (1996, p. 100), é uma revista educacional de "[...] grande divulgação nacional", que, por meio de concepções teóricas diluídas, vem influenciando sobremaneira os educadores brasileiros. Trata-se, na realidade, de um veículo midiático com bastante vantagem sobre outros do mesmo gênero, a ponto de não ser exagero dizer que, em diversas circunstâncias, NE confunde-se com o próprio pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo. Conseqüentemente, carece de ser analisada com mais vagar. Não por acaso, nos primórdios do século XX, Gramsci, que, além de filósofo, também foi jornalista e chegou a apresentar indicações para a profissionalização do jornalismo revolucionário (COUTINHO; KONDER, 1995; GRAMSCI, 1982, 2004), afirmava ser "[...] interessante estudar concretamente, em um determinado país, a *organização cultural que movimenta o mundo ideológico* e examinar o seu funcionamento prático" (GRAMSCI, 1995, p. 29, grifo meu). Na sequência, o autor cita a escola e a igreja como as duas maiores organizações culturais de um país, sugerindo que ambas fossem estudadas, dada sua influência ideológica na sociedade, pelo elevado número de pessoal utilizado. Contudo, o

³⁰ "[...] os textos jornalísticos apresentam uma qualidade única, aquela de constituir os testemunhos vivos dos métodos e das concepções pedagógicas de uma época, e, por meio deles, da ideologia moral, política e social de um grupo profissional" (OGNIER, 1984, p. 7, tradução minha).

³¹ "[...] pode ser fotografada em sua rica vivacidade" (OGNIER, 1984, p. 13, tradução minha).

filósofo não se esquece de mencionar também a fração cultural significativa que representam “Os jornais, as revistas e a atividade editorial [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 29).

Nesse sentido, cumpre pesquisar a hegemonia cultural de NE junto aos educadores brasileiros. Como já pontuei, NE é periódico com enfoque educacional mais lido pelos docentes das séries iniciais, tendo grande “autoridade” intelectual no interior das escolas. Muitas vezes, é o principal instrumento de pesquisa dos professores, que colecionam e guardam os exemplares de NE para consultas bibliográficas e planejamento didático, atitude incentivada pela revista. Conforme um editorial, NE aparece definida como a “[...] revista que você [o professor] se acostumou a ler (*e reler, e guardar, e pesquisar, e usar em sala de aula*)” (GROSSI, 2000, p. 4, grifo meu). Sabe-se ainda que funciona, no caso do Brasil, como uma das principais divulgadoras da inclusão escolar, como ficou registrado na *Introdução*, quando citei trecho de um editorial da revista escrito por Grossi (2009).

Para compreender melhor como isso se dá, nas múltiplas dimensões e nuances, é mister projetar os holofotes sobre tal revista, que “Nesses 25 anos [...] registrou as *tendências* pelas quais passou o trabalho do professor” (MOÇO, 2011, p. 111, grifo meu). O tópico seguinte tem esse intuito, apresentando uma rápida caracterização do periódico NE, enquanto deixa também entrever algumas concepções de sua linha editorial. Haja vista o poder de alcance e convencimento ideológico que logra obter entre os professores da educação básica, o periódico participa da nova sociabilidade forjada pelos meios de comunicação de massa, entendidos como “[...] poderosos agentes culturais, [que] influenciam decisivamente a educação, a socialização, compreendendo indivíduos e coletividades” (IANNI, 2005, p. 33). Como destaca o mesmo autor, “A mídia tem criado, difundido, reiterado ou alterado quadros mentais de referência, ressoando os jogos de forças que movimentam indivíduos e coletividades em todo o mundo (IANNI, 2005, p. 34).

Ora, sendo NE uma revista de grande repercussão na mídia brasileira, sobretudo no cenário educacional, parto do pressuposto de que é fundamental conhecê-la e a seus “quadros mentais de referência”, investigando suas tematizações e posicionamentos sobre a pedagogia inclusiva. É nessa perspectiva que, ao longo das páginas seguintes, valho-me também, como fio orientador, da epígrafe gramsciana, posta na abertura deste capítulo.

2.1.1 Revista Nova Escola: Breve Caracterização

A revista NE é um periódico direcionado para educadores e profissionais envolvidos diretamente com a educação. No site onde é comercializada, o *Assineabril.com*, aparece como aquela que “auxilia o educador na complexa tarefa de ensinar. Aborda temas atuais, apresenta *soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula*” (ASSINEABRIL, s.d., n.p., grifo meu). No que tange aos aspectos editoriais, o periódico adota um modelo jornalístico, muito próximo ao de revistas de notícias. Em geral, as matérias são escritas e/ou editadas por jornalistas profissionais, que, frequentemente, vão a campo para a escrita de reportagens ou para a realização de entrevistas (GENTIL, 2006; SILVA, 2009; SMOLKA; GENTIL, 2004). Sobre o formato gráfico, pode-se dizer que sua encadernação segue o modelo brochura. Tanto na capa, feita de um material ligeiramente mais espesso do que o utilizado no miolo, como nas páginas internas, o periódico é bastante colorido. Existe abundância de imagens, ratificando os fatos *noticiados*, sobretudo as atividades feitas pelos professores e alunos, ao lado de esquemas ilustrativo-explicativos, gráficos, listas de *dicas pedagógicas* e *boxs* com informações complementares. Segundo Smolka e Gentil (2004, p. 196),

A revista traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares. Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem.

Quanto à periodicidade, NE tem circulação mensal, sendo que as edições referentes aos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, correspondentes ao período de férias escolares, são publicadas, respectivamente, em um mesmo número, totalizando-se dez exemplares por ano. Até 1997, porém, eram apenas nove edições anuais, sendo que não se publicavam exemplares referentes aos meses de janeiro, fevereiro e julho. A primeira edição correspondente ao mês de fevereiro só aparece em 1998 (GROSSI, 2001a). A partir de 2000, o primeiro número do ano, que antes se relacionava apenas a fevereiro, passa a englobar também o mês de janeiro, enquanto que à edição de junho é acoplado o mês de julho. Desde a origem, a revista é comercializada por um preço bastante acessível, devido ao patrocínio recebido da Fundação Victor Civita, que cobre boa parte das despesas. Segundo informações divulgadas pelo periódico, “NOVA ESCOLA, a maior revista de educação do Brasil, circula

em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita. É vendida a preço de custo - você só paga o papel, a impressão e a distribuição [...]” (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16).

O periódico tenta, porém, contrabalançar seu modesto preço de mercado, deflagrando um discurso de autovalorização. Do contrário, por ser “barata” demais, NE poderia cair no descrédito ou ser vista como mercadoria de qualidade duvidosa. No dizer de Gramsci (1982, p. 179), “De uma opinião cuja manifestação impressa não custa nada, o público desconfia, vê como uma mentira”. Consequentemente, faz-se questão de lembrar a todos os leitores que:

A revista NOVA ESCOLA sempre valerá mais do que você [o leitor-professor] desembolsa por ela.
Registre-se ainda que não se encontra, no Brasil e por esse preço, uma revista de qualidade como a que levamos mensalmente aos professores. Qualidade essa que assegura o compromisso do fundador da Abril e da NOVA ESCOLA, Victor Civita: colaborar para o aperfeiçoamento dos professores do Ensino Fundamental deste país. E nós acrescentaríamos: *pelo menor preço possível!* (MELLO; FIORE, 1999, p. 3, grifo meu).

Em outra circunstância, após um pequeno aumento no preço, é lembrado aos leitores que “Ainda assim - você há de concordar – sua *revista vale mais do que custa*, não só pelo *conteúdo atualizado* como pelo *caráter prático e de grande utilidade* de nossas *reportagens*” (NOGUEIRA, 2005a, p. 8, grifos meus). Na esteira desse raciocínio, outro novo reajuste no valor do periódico motiva comentário similar. Afirma Nogueira (2005b, p. 8, grifos meus) que “Este ano [2005], não teve jeito. Foi preciso reajustar o preço de [NOVA] ESCOLA. Mas fique tranquilo: pelos nossos cálculos e *graças aos subsídios recebidos*, vamos ficar um bom tempo sem mexer no preço de *sua revista*. *Que, cá entre nós, vale muito mais do que pesa, não?*” Como se percebe, o caráter pragmático, atual e utilitário de NE é apontado como atributo qualitativo praticamente “impagável”, de modo que o professor chega a ficar constrangido em obter uma revista tão importante por uma quantia quase simbólica. Nessas condições, ele está sempre em dívida com o periódico, e chega a ser uma heresia, uma falta de gratidão, criticar o conteúdo de NE, reforçando-se, mediante tal estratégia de persuasão ideológica, a fidelidade dos leitores.

Todo esse subsídio, como dito, advém, sobretudo, da Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985 pelo empresário Victor Civita (1907-1990), quem, em 1950, já fundara o Grupo Abril. Este grupo é, hoje, uma gigantesca organização empresarial, especializada na publicação de revistas segmentadas, com grande projeção no mercado editorial brasileiro.

Além disso, o Grupo Abril possui outros empreendimentos no setor das comunicações, do ensino e das operações gráficas. Como o Grupo se autodefine, trata-se de “[...] um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação e educação da América Latina” (GRUPO ABRIL, 2009, n.p.); seu intuito é “[...] contribuir para a difusão de informação, cultura e entretenimento para o progresso da educação, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento da livre iniciativa e o fortalecimento das instituições democráticas do país” (GRUPO ABRIL, 1980, n.p., grifo meu). Seus valores podem ser resumidos nas ideias de “Excelência, integridade, pioneirismo e valorização das pessoas”, enquanto os princípios articulam-se em torno de conceitos como “*Competitividade*, foco no cliente, rentabilidade e *trabalho em equipe*” (GRUPO ABRIL, 2009, n.p., grifos meus).

A Fundação Civita, por sua vez, é uma entidade sem fins lucrativos, mantida com recursos e doações repassados pelo Grupo Abril (MELLO; FIORE, 1999). Desde 1990, com a morte de Victor Civita, a entidade é presidida por seu filho, Roberto Civita (1936-). Declaradamente, o objetivo da fundação é “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional” (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16). Dentre suas características institucionais, destacam-se o *idealismo* e o *pragmatismo*, consoante palavras do presidente Roberto Civita (CIVITA, 2005, p. 6).

Anualmente, desde 1998, como uma de suas mais vultosas iniciativas sociais, a fundação promove o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, o maior prêmio de Educação da América Latina, que funciona como uma espécie de *concurso* de “*práticas educativas de sucesso*” (PRÊMIO..., 2012, n.p., grifo meu). Os educadores enviam o relato de seus trabalhos à fundação, que os avalia mediante uma comissão julgadora, constituída “[...] por um grupo de renomados especialistas, que analisa cada um dos milhares de projetos inscritos a cada edição” (PRÊMIO..., 2012, n. p.). Segundo informações coletadas do site onde são veiculados o regulamento, as informações e notícias sobre o prêmio, “Todo ano, são escolhidos dez professores e um gestor escolar que ganham destaque no site e nas revistas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR³² por seus *trabalhos de excelência*” (PRÊMIO...2012, n.p., grifo meu), além de premiação financeira propriamente dita.

³² A *Revista Gestão Escolar*, publicação bimestral voltada especificamente para coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores escolares, é também editada pela Fundação Victor Civita, com subsídios do Grupo Abril.

À época, a abertura da Fundação Victor Civita representou o início dos projetos de responsabilidade social do Grupo Abril que, assim, passou a dispor de uma *estratégia* eficaz para disseminar e legitimar seus valores corporativos de inspiração capitalista, segundo a ótica do pensamento liberal. Semelhante propósito parece satisfatoriamente bem realizado com a edição do supracitado periódico, uma vez que,

Com a revista Nova Escola, a Fundação atinge mensalmente 3,3 milhões de professores, diretores e coordenadores em praticamente todas as escolas do país. Além do trabalho de apoio ao voluntário e do talento de seus profissionais, a Abril coloca à disposição recursos para várias iniciativas que reforçam os laços da empresa com a comunidade (GRUPO ABRIL, 2009, n.p.).

Lançada em março de 1986 por essa fundação, NE contabiliza mais de 25 anos de existência ininterrupta, contando também com o apoio estrutural e logístico da Editora Abril S.A., empresa integrante do Grupo Abril. Em relação às demais revistas nacionais, desconsiderando-se o enfoque editorial adotado, possui a segunda maior circulação no país, perdendo apenas para a revista *Veja*, publicação semanal da mesma Editora Abril S. A. (BAPTISTA; ABREU, 2010; FUNDAÇÃO..., s. d.; GROSSI, 2008, 2011). Entre as revistas *pedagógicas*, NE lidera soberana no mercado, com a maior tiragem de exemplares; o que a coloca em posição confortável na disputa ideológica pela influência na “formação” inicial e continuada dos docentes de todo o Brasil, quando comparada a outros periódicos do segmento educacional (BARBOSA; MAZZONETTO; MIRANDA, 2007). Como se lê em certo editorial da revista, esta “[...] sempre retratou a realidade de nossas escolas – e vem ajudando a *moldar* o futuro de nossos professores e estudantes” (GROSSI, 2011, p. 11, grifo meu).

Apesar de ainda ser impressa em papel fino e sedoso, que pode dificultar o manuseio, a referida publicação passou, ao longo dos últimos anos, por significativas mudanças gráficas, com a inserção de *layouts* mais atrativos visualmente, haja vista a remodelagem do *design* da capa e das seções internas. Foram consideravelmente ampliados o número de páginas e o espaço destinado à publicidade. Como se sabe, os apelos publicitários promovem, com ímpeto cada vez maior, a criação de novos sentidos, significados e necessidades nos leitores, ao permanentemente (re)conectá-los ao mundo do capital, da mercadoria e dos valores correspondentes a esta sociabilidade empresarial. Em NE, os leitores-professores são

Ao contrário de NE, trata-se de uma publicação recente. O primeiro número desse periódico data de abril/maio de 2009. Seria interessante a realização de pesquisas tomando-a como objeto de estudo.

desafiados a consumir conhecimentos, ideologias e princípios de grandes empresas públicas e privadas que desenvolvem ações de *responsabilidade social*; são persuadidos a adotar sistemas de ensino que prometem as novidades mais avançadas do *mercado educacional*; são, enfim, intimados a comprar livros e produtos atualizados para, quem sabe, tornarem-se educadores “nota 10”. Nesse sentido, compreende-se que

[...] a publicidade não é mais uma estratégia à parte e pode-se dizer que além do fato de ela sustentar hoje muitos projetos editoriais, esta convive de forma cada vez mais agressiva com o restante das informações existentes nos impressos, produzindo alterações nos modelos de produção textual e gráfica, na estética e, sobretudo, na leitura (FRADE, 1999, n. p.).

O caso de NE ilustra bem os dizeres de Frade (1999), porque a revista se insere no universo editorial justamente como um projeto que não pode prescindir do subsídio financeiro dado por grandes empresas, governos e organizações econômicas. Com o “[...] apoio que a Fundação Victor Civita recebe de seus parceiros (empresas que, como ela, têm responsabilidade social e consciência de que o futuro de toda nação é construído dentro das escolas, pelos professores, coordenadores, supervisores e diretores)” (FUNDAÇÃO..., 2006, p. 14), consegue manter-se comercializada a baixo preço, capitaneando para si um maior número de leitores, supostamente como “[...] a maior e *melhor revista* de Educação do Brasil, [...] sempre ao lado do professor” (NOVA ESCOLA..., 2011, p. 104, grifo meu).

Em seu percurso histórico, esse periódico não registra somente alterações gráficas, mas também na maneira como vai se definindo perante a sociedade e seu público leitor. Do lançamento, em 1986, até meados de 1995, aparece qualificada como uma revista *para professores do 1º grau*. Em agosto de 1995, dá-se ligeira mudança. O *slogan* passa a ser *Nova Escola - a revista do ensino de primeiro grau* (SILVA, 2009). Ambas as denominações, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) - revelam a nomenclatura da época para o que hoje se entende por ensino fundamental, etapa de ensino diretamente visada por NE. Como esclarece o site da Fundação Victor Civita (LINHA..., s.d., n.p.), a revista é “[...] hoje voltada para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental”. De fevereiro de 1998 até dezembro de 1999, é veiculada com o dístico *Revista do Ensino Fundamental*, quando começa a se popularizar a nova terminologia implantada pela LDBEN 9.394/96; em seguida, a partir de janeiro/fevereiro de 2000, o periódico passa a se apresentar como *A revista do professor*. A última alteração ocorre em dezembro de 2005, ano em que a revista assume o dístico até

hoje utilizado: *Nova Escola – a revista de quem educa*, substituindo o conceito de *ensino* pelo de *educação*, e a figura do *professor* pela do *educador*.

Sobre a evolução temática, a edição n. 239, de janeiro/fevereiro de 2011, comemorativa dos 25 anos de NE, traz, na carta do editor, um breve panorama histórico, sendo, portanto, fonte para se fazer uma breve contextualização. Grossi (2011, p. 10), que na ocasião era diretor de redação, assim descreve, de forma sintética, o inventário temático de NE:

Ao longo dessas duas décadas e meia, NOVA ESCOLA acompanhou passo a passo os avanços (e retrocessos) de nossa Educação. Em seus primeiros anos, a revista fazia muitas reportagens sobre trabalho infantil, prostituição, drogas e outros temas que precisavam ser denunciados. Mas também abria suas páginas para mostrar bons exemplos, tanto de escolas e redes públicas espalhadas pelo país como de professores.

Com o passar dos anos, a pauta foi migrando para questões legais e de políticas públicas – a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a campanha para colocar todas as crianças na escola, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os investimentos em computadores e merenda. A revista tratou também – e principalmente – de aspectos ligados à sala de aula (a chegada das ideias construtivistas, as descobertas no campo da alfabetização, as pesquisas didáticas, como garantir que todos aprendam).

Nesse trecho panorâmico, observa-se a vinculação teórico-metodológica da revista ao construtivismo e aos estudos psicogenéticos, implicados, inclusive, nas práticas de alfabetização; bem como seu enfoque mais recente no conhecimento didático acerca das disciplinas específicas, com ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula. No aspecto evolutivo, se de início elegia a inquietação social como pauta privilegiada, o mesmo não se verifica “com o passar dos anos”. A partir de meados da década de 1990, essa tematização inicial cede lugar à divulgação das novas políticas públicas e diretrizes legais para a educação brasileira. Aqui, é oportuno lembrar que o governo federal e suas instituições estão entre os principais anunciantes de NE. Pelo menos nos quatro primeiros anos de sua circulação, estudos indicam, embora com dados contraditórios e não muito claros, a existência de um convênio entre a revista e o Ministério da Educação. Assim, esta chegava gratuitamente às escolas públicas de primeiro grau em todas as regiões do país. A parceria teria sido extinta durante o governo Collor, por falta de renovação desse acordo (GENTIL, 2006). Gentil (2006, p. 44, grifo meu), pautando-se em Costa (2000)³³, afirma que “[...] durante os *primeiros cinco anos*, a Fundação Victor Civita manteve um convênio com o MEC de 300 mil exemplares”.

³³ COSTA, Marisa V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa. V.(Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2000.p.73-91.

Ainda sobre esta parceria entre a Fundação Victor Civita e o governo federal, para a distribuição gratuita de NE, Silva (2009, p. 23, grifos meus) comenta que “A revista *Nova Escola* aparece no cenário da Educação brasileira a partir de 1986, *patrocinada pela Editora Abril e pelo governo federal*, destaca-se por conseguir *hegemonia na área de revistas educacionais* e de manter um permanente diálogo com o leitor”. Logo em seguida, a mesma autora acrescenta outro dado, explicando que “A partir do patrocínio da revista pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a *Nova Escola* é distribuída gratuitamente através da FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação)” (SILVA, 2009, p. 23). Revah (2009, p. 302), por sua vez, menciona que “[...] desde o início e por vários anos a *Nova Escola* foi distribuída em ‘cada uma das 220.000 escolas públicas de 1º Grau existentes no país’, graças a um contrato firmado entre a Fundação Victor Civita, responsável pela edição da revista, e o Ministério da Educação”. O autor não explicita, contudo, os detalhes desse contrato, nem é exato quanto ao período de sua vigência. Outras informações sobre o assunto podem ser encontradas na edição de outubro de 2001, na qual o então diretor de redação de NE, na carta ao leitor-professor, cita, que:

A ‘carta’ que escrevo na abertura de cada edição é sempre motivo de alegria. Mas esta supera qualquer outra. Só temos boas notícias para dar. A mais importante, é claro, é para você, leitor. NOVA ESCOLA, a partir de agora, *está em todas as escolas públicas brasileiras. TODAS*. Até o mês passado [setembro de 2001], *as que têm mais de 50 alunos já recebiam graças a uma parceria com o Ministério da Educação, que compra os lotes de assinaturas*. A novidade é que *a revista vai começar a chegar* (como doação da Fundação Civita, sonho que se tornou realidade com recursos de projetos especiais tocados ao longo do ano [2001]) *também nos colégios com menos de 50 estudantes*. São instituições espalhadas pelo país, com apenas um ou dois docentes por unidade, possivelmente os que precisam como ninguém de material de apoio e, sobretudo, da troca de informações entre colegas, nossa marca registrada (GROSSI, 2001b, p. 4, grifos meus).

Na edição de dezembro de 2008, ao comemorar a marca histórica de 1 milhão de exemplares postos em circulação, alcançada em novembro daquele ano, NE apresenta, na carta do editor, informações que evidenciam sua estreita proximidade aos interesses governamentais e seu uso pragmático no cotidiano das escolas. Devido à compra de lotes de assinatura por governos municipais, estaduais e pelo governo federal, o periódico tem assegurada ampla capacidade de difusão junto aos *educadores* brasileiros. Como se lê nesta carta,

Esse contingente de revistas chega a educadores de cidades como Diogo de Vasconcellos, a 171 quilômetros de Belo Horizonte, que compra 53 exemplares (um para cada educador da rede), até metrópoles como São Paulo, com seus 52 mil

professores, que recebem a edição todo mês em casa. Da mesma forma, três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) têm assinaturas para seus docentes e o *Ministério da Educação adquire um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados. Todos esses administradores são unânimes em afirmar que a revista está não apenas mais próxima de seu público leitor como também é muito útil para quem atua em sala de aula* (GROSSI, 2008, p. 10-11, grifos meus).

Com os dados arrolados, o importante é perceber que NE tem recebido importantes subsídios com dinheiro público, especialmente advindos do governo federal, situação que exprime, na esfera educacional, as medidas tomadas pelo Estado brasileiro, com base na proposição de parcerias público-privadas, características das administrações neoliberais. Desse modo, grandes somas de recursos financeiros públicos são destinados para subvencionar organizações não governamentais, instituições ou fundações sem fins lucrativos, a exemplo da Fundação Victor Civita, caracterizando-se o fenômeno da privatização do Estado. A título de ilustração, e recorrendo aos fatos noticiados pela própria imprensa, pode-se citar, em favor dessa tese, que:

Um levantamento feito junto ao Diário Oficial do Estado de São Paulo mostra que o ex-governador José Serra, quando ocupava o cargo, pagou cerca de R\$ 34 milhões ao longo de um ano ao Grupo Abril, responsável pela publicação da revista *Veja*. A pesquisa feita pelo jornalista Altamiro Borges em 2010, do jornal *Correio do Brasil*, revela que o dinheiro era transferido do governo paulista para o grupo por causa de assinaturas de revistas. *Parte do dinheiro foi destinado para a compra de cerca de 25% da tiragem da Nova Escola e injetou alguns milhões nos cofres de Roberto Civita, o empresário que controla a Editora Abril* (SERRA..., 2012, n.p., grifo meu).

O Blog da Cidadania, representante da imprensa contra-hegemônica, também se posiciona de modo similar, referindo-se, ainda no caso do governo paulista, “[...] ao contrato 15/1165/08/04 (Diário Oficial 1/10/2008 e 25/out/2008) que *autorizou a compra de 220 mil assinaturas da revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, ligada à Abril, no valor de R\$3.700.000,00. O negócio foi feito sem licitação [...]*” (ABRIL..., 2012, n.p., grifo meu). A mesma fonte acrescenta que

O dispêndio de dinheiro do governo de São Paulo com a grande imprensa que tanto apreço demonstra por ele atinge as raias do inacreditável. Segundo o Namarianews [blog da imprensa contra-hegemônica], mais de R\$250 milhões foram gastos na década passada [isto é, na primeira década do século XXI], tudo sem licitação. Desse total, comprovado com dados do Diário Oficial, *a Editora Abril/Fundação Victor Civita recebeu inacreditáveis R\$ 52.014.101,20 para comprar milhares de exemplares de diferentes publicações, entre elas a Revista Nova Escola, a Veja, o Almanaque do Estudante, a Revista Recreio e o Atlas da National Geographic* (ABRIL..., 2012, n.p., grifo meu).

As informações arroladas são elucidativas para se entender que, dessa forma, subsidiada com verbas públicas, NE consegue exercer poderosa influência na condução do trabalho docente, segundo os ditames do discurso oficial. A revista, que tem no Tesouro Público um de seus mais importantes agentes financiadores, coloca-se, sobretudo, como meio de divulgação e legitimação das reformas educacionais empreendidas no último quartel de século. Ao desfrutar dessas prerrogativas, NE torna-se hegemônica no meio educacional, reorganizando sua pauta editorial a cada “mudança” político-pedagógica introduzida pelo governo e/ou reivindicada pelas demais empresas patrocinadoras, a fim de esclarecer os professores sobre *como* executar as novas exigências educacionais, com pouco espaço para o debate e a análise das reformas divulgadas em suas páginas. A educação, por conseguinte, fica subsumida à condição de mercadoria, submetida aos interesses privados, sendo esta mercantilização corroborada pelo Estado neoliberal. Na expressão de Sader (2008, 16), “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”.

O caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos oficiais elaborados em plena reforma neoliberal do Estado brasileiro, no final dos anos de 1990, com o fito de orientar, por disciplinas e temas transversais, a prática pedagógica dos professores de todo o país, é, segundo a ótica de Silva e Feitosa (2008), bastante emblemático da postura adotada por NE - qual seja, seu alinhamento às reformas educacionais promovidas pelo governo. Como lembram os pesquisadores, assim que tais parâmetros foram lançados pelo Ministério da Educação, a revista publicou um suplemento, sugestivamente chamado de *PCN Fáceis de Entender*, com o intuito de facilitar sua compreensão aos professores, mediante *dicas e sugestões práticas*³⁴. Dessa perspectiva, NE

[...] não se preocupou em gerar entre os professores um debate amplo a respeito da propriedade dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas, tão logo foram implantados pelo Governo Federal, passou a divulgá-los e nunca procurou auferir a representação dos docentes a respeito dos mesmos (SILVA; FEITOSA., 2008, p. 187).

³⁴ Embora não seja a preocupação deste trabalho analisar como a revista se comporta diante das diversas reformas educacionais, nota-se, pelo simples título do suplemento mencionado, a representação que NE faz, implicitamente, do professor: ele, sozinho, não seria capaz de entender os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e, portanto, precisaria de alguém ou de um “manual” para lhe facilitar a compreensão do documento e prescrever maneiras de colocá-lo em prática. Assim, a revista desqualifica o próprio trabalho do professor, que ela tanto julga valorizar e enaltecer, revelando marcas de um discurso autoritário e prescritivo, cujo objetivo é *ensinar o professor a ensinar*.

Mais recentemente, no bojo dessas *reformas*, está a política oficial de inclusão escolar de alunos com deficiência. Diversas matérias jornalísticas sobre o tema vêm sendo publicadas em NE, sintonizadas com as diretrizes políticas nacionais e internacionais, emanadas a partir das resoluções da ONU, da UNESCO e do Banco Mundial. Para ilustrar essa afirmação, basta lembrar que, pelos próprios dados da revista, o número 6 de NE, datado de setembro de 1986, já trazia “[...] a primeira de muitas reportagens sobre esse assunto tão importante [a educação especial e inclusiva]” (BENCINI, 2001, p. 36). Outro trecho, da mesma matéria citada, revela que “Em 1990, ano em que dirigentes do mundo todo se reuniram em Jomtien, na Tailândia³⁵, e assinaram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, NOVA ESCOLA publicou outras duas *grandes reportagens* sobre inclusão [...]” (BENCINI, 2001, p. 37, grifo meu).

De acordo com Bencini (2001, p. 37), que não cita o mês de publicação, uma dessas reportagens de 1990 era de capa e “[...] denunciava que apenas 500.000 deficientes, de um total estimado de 10 milhões, recebiam apoio de entidades e escolas públicas e particulares no Brasil”. A segunda reportagem, como conta a repórter, foi veiculada no mês de novembro daquele ano e relatava como uma escola estadual “[...] atendia *com sucesso* crianças deficientes em salas de aula regulares – prática que, felizmente, está se tornando cada vez mais comum” (BENCINI, 2001, p. 38, grifo meu). Bencini (2001) ainda alude a uma matéria publicada, pela revista, em setembro de 1991, retratando a inclusão de um aluno com deficiência física bastante acentuada, em uma escola comum estadual. Até 2001, sucedem-se outras reportagens sobre inclusão escolar, embora eu não as retome, posto fugirem ao escopo deste trabalho. Além disso, a recorrência mais nítida à temática aparece, sobretudo, no primeiro decênio do século XXI, acompanhando as proposições oficiais.

Antes, porém, de principiar a análise das reportagens propriamente ditas, cumpre destacar que não pude encontrar pesquisas investigando as tematizações de NE a esse respeito, após realizar a revisão de literatura pelos resumos disponíveis no portal da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*³⁶. Semelhante

³⁵ Vale retomar a leitura do *Capítulo 1* desta dissertação, no qual analiso as implicações ideológicas desta Declaração e sua *sucessora*, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994.

³⁶ Os resultados desse levantamento, compreendendo o período de 2001 a 2010, estão disponíveis no artigo *Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta*, aceito para publicação no periódico *Educação: Teoria e Prática*. Nesse artigo, evidencio, juntamente com a orientadora desta dissertação, os temas eleitos pelos pesquisadores que tomam o periódico *Nova Escola* como objeto de estudo em teses e dissertações. Constatamos, nesse lapso de tempo, a ausência de pesquisas que buscassem investigar as tematizações da revista sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência (BEZERRA; ARAUJO, 2012a, no prelo).

constatação revela importante lacuna a ser superada, porquanto a revista tem publicado diversas matérias referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência, algumas delas como reportagem de capa, bem como já devotou, no lapso de tempo considerado para a coleta das reportagens (2001-2011), duas edições especiais exclusivamente voltadas para o assunto³⁷. De modo pragmático, o periódico tem se colocado, no Brasil, como defensor e promotor da pedagogia da inclusão. Tanto que, como informa a revista, a inclusão de crianças com deficiência nas escolas e classes regulares é “Um dos assuntos mais pedidos por nossos leitores [...]” (TODOS..., 2006, p. 6); pedido que, por sinal, é atendido por NE, mediante o número expressivo de matérias publicadas sobre a questão, conforme listo no tópico seguinte.

Destarte, é justamente nesse espaço lacunar que se inserem as análises aqui propostas, com o intento de captar a ideologia difundida pelo periódico em relação à escola inclusiva. Uma vez que não puderam ser encontrados estudos nessa direção, é preciso observar como a revista vem se ajustando à lógica inclusiva que tem se tornado hegemônica no espaço escolar, no discurso governamental e na agenda pedagógica hodierna, observando-se o tratamento dispensado por NE à questão. Nesses termos, a análise das reportagens sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, publicadas pelo periódico, entre 2001-2011, contribui não só para o entendimento das proposições políticas oficiais e dos apelos ideológicos referentes à constituição da *escola inclusiva* brasileira, como também possibilita melhor delineamento das características da própria revista. No subitem a seguir, explico como se deu a coleta dessas reportagens.

³⁷ No período considerado, a Fundação Victor Civita editou, além dos números mensais ordinários, duas edições especiais de NE, totalmente dedicadas ao tema *inclusão escolar*. A primeira foi lançada em outubro de 2006, com matéria de capa intitulada *Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*. A segunda edição especial saiu em julho de 2009, com matéria de capa intitulada *Inclusão: como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência*. Não as analiso individualmente neste trabalho porque as proposições nelas apresentadas já são contempladas nas análises das reportagens aqui consideradas. As edições especiais apenas condensam as tendências objetivas ao longo da década nas edições ordinárias do periódico. A título de esclarecimento, cumpre observar que a primeira edição especial se relaciona mais ao discurso sobre inclusão escolar que, no periódico NE e no cenário educacional brasileiro, esteve em voga no começo dos anos 2000, apregoando-se o respeito fetichizado às diferenças e a escola para todos, sem distinções; porém, ainda sem grandes preocupações com a aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência. A segunda edição especial já revela o empenho da revista em reelaborar seu discurso, no final da década de 2000, pois se passa a defender uma *inclusão escolar que também ensine os conteúdos* para os alunos com deficiência, admitindo-se, para tanto, adequações e flexibilizações curriculares na prática pedagógica. Essas tendências são explicitadas nos capítulos 3 e 4, respectivamente.

2.2.1.1 A Inclusão em Revista (2001-2011)

Perante as informações já expostas, gostaria de assinalar que NE fornece uma *crônica* do ensino brasileiro, especialmente pela sua estreita proximidade aos ditames governamentais, sendo legitimadora do modelo oficial de educação. É com este pressuposto que apresento, nos próximos capítulos, uma análise dos textos publicados sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência em NE, considerando o período 2001-2011. As reportagens analisadas estão postas em anexo, ao final da dissertação, de maneira a facilitar o confronto entre minhas análises e o conteúdo integral dos textos citados. Tento, assim, recuperar a ideologia *inclusivista* disseminada no transcorrer desses anos, em suas flutuações e contradições. Para tanto, extrapolo, muitas vezes, as matérias de NE, com o intuito de trazer à luz dados complementares, fundamentais para o entendimento da pedagogia da inclusão, conforme foram e continuam repercutindo no plano político-pedagógico.

Durante o trabalho de pesquisa, foram compiladas todas as reportagens sobre a temática educação especial/inclusão escolar publicadas nesse periódico no intervalo de tempo assinalado, com foco específico nas deficiências, desconsiderando-se matérias referentes à superdotação/altas habilidades, bem como aquelas com apelo genérico ao conceito de “diversidade”. Desse modo, foram encontradas 22 reportagens sobre a temática, além de uma entrevista concedida à NE por Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais defensoras, no Brasil, da escola inclusiva. No entanto, muitas dessas reportagens não apresentavam grandes alterações no plano ideológico que as sustentava, com repetições evidentes e, muitas vezes, versando sobre recortes muito específicos, como inclusão escolar e identidade discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); inclusão escolar e diversidade na educação infantil; a inclusão escolar de índios com deficiência auditiva/surdez em escolas indígenas; o direito dos alunos surdos à presença de intérpretes nas escolas comuns; os casos de *bullying* contra alunos com deficiência; aparecendo até um conto “literário” sobre inclusão e um roteiro sobre como utilizá-lo em sala de aula; além de relatos de experiências docentes muito pontuais sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, a título de divulgação, pela revista, das práticas pedagógicas vencedoras do Prêmio Victor Civita, ou, então, matérias sobre uma determinada deficiência.

Para se ter uma ideia de todo o material coletado, em um primeiro momento, disponibilizo, a seguir, um quadro com o título e subtítulo das reportagens encontradas, com informações sobre o ano, mês, autoria e número da edição em que aparecem. Ressalto que, em

2008, nenhuma reportagem sobre a temática foi publicada no periódico NE. Por isso, a ausência desse ano no quadro.

Quadro 1: *Matérias publicadas em Nova Escola sobre inclusão escolar de alunos com deficiência (2001-2011)*

Título e subtítulo da reportagem	Ano	Mês	Nº da edição	Autoria
Pessoas especiais: reportagens que contam a evolução da educação inclusiva	2001	janeiro/fevereiro	139	Roberta Bencini
Não somos figurinhas! (conto “literário”)	2002	maio	139	Claudia Werneck
Incluir é derrubar preconceitos: uma menina que se recusa a comparar pessoas a figurinhas amassadas dá o mote para uma reflexão sobre nossa visão de mundo e de sociedade (“roteiro” didático para o conto)	2002	maio	152	Marcelo Alencar
A inclusão que funciona	2003	setembro	165	Arthur Guimarães
Aparências diferentes? Talentos também: na escola inclusiva, a identidade se constrói com a valorização das qualidades de cada um dos estudantes	2004	Junho/julho	173	Meire Cavalcante
A escola que é de todas as crianças: a inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial	2005	maio	182	Meire Cavalcante
“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa	2005	maio	182	Entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan a Meire Cavalcante
Explorando o mundo com a ponta dos dedos: por meio de um intenso trabalho de conscientização entre professores,	2006	janeiro/fevereiro	189	Meire Cavalcante

funcionários e alunos, foi possível incluir as crianças com deficiência visual na sala de aula e na vida				
Cada um aprende de um jeito: professores propõem a alunos de 1ª a 8ª série com deficiência as mesmas atividades planejadas para os demais	2006	maio	192	Meire Cavalcante
A sociedade em busca de mais tolerância: cabe à escola contribuir para que crianças com Down e outras deficiências não sejam discriminadas e possam aprender como as demais	2006	outubro	196	Meire Cavalcante
Juntos, todos aprendem mais: seis adolescentes com deficiência múltipla passam de uma classe especial para turmas regulares de 6ª série	2007	abril	201	Denise Pellegrini
Diversidade também se aprende na pré-escola: em classes regulares, crianças com deficiência visual e auditiva se desenvolvem com colegas, que se familiarizam com as diferenças	2007	maio	202	Adriana Reis
Inclusão, só com aprendizagem: Não basta acolher. A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos. E a boa notícia é que isso está acontecendo graças ao trabalho de professores, regentes e especialistas, a escolas com equipes bem organizadas e até a redes de ensino que já oferecem a estrutura necessária	2007	outubro	206	Thais Gurgel
O fim do isolamento dos índios surdos: conheça o desafio das escolas indígenas em educá-los na língua portuguesa, no idioma da aldeia, na linguagem de gestuais própria da tribo e na língua brasileira de sinais	2007	dezembro	207	Thais Gurgel
Diversidade sempre: valorizar diferentes raças e gêneros e pessoas com deficiência é trabalho para todo dia. Materiais adequados são um bom aliado nessa tarefa	2009	Janeiro/fevereiro	219	Ana Rita Martins
Falar com as mãos: levar os surdos para a sala regular exige uma nova postura do professor, tato para lidar com o intérprete e, acredite, muitas explicações orais	2009	abril	221	Cynthia Rodrigues
Mente estimulada: o professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e	2009	junho/julho	223	Cynthia Rodrigues

desenvolver formas criativas para auxiliá-los				
Chega de Omissão: a violência moral e física contra estudantes com deficiência é uma realidade velada. Saiba o que fazer para reverter essa situação	2009	dezembro	228	Ana Rita Martins
Apoio para Aprender: alunos com deficiência precisam desenvolver habilidades para participar das aulas. Saiba como orientar esse trabalho no contraturno	2010	abril	231	Camila Monroe
A arte de incluir	2010	dezembro	238	Camila Monroe
Não basta matricular: receber os estudantes com deficiência é um avanço. Falta garantir que eles aprendam	2011	janeiro/fevereiro	239	Anderson Moço
É possível resolver: experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. As soluções sempre envolvem trabalho em equipe	2011	agosto	244	Bianca Bibiano
Educação física vence com inclusão exemplar: confira como foi a premiação dos Educadores Nota 10 e conheça a campeã, Fernanda Paula	2011	novembro	247	Elisângela Fernandes

Fonte: Revista Nova Escola

Sendo assim, foi preciso delimitar algumas reportagens que possibilitassem discutir a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência de forma mais ampla, e que revelassem, ao mesmo tempo, as conotações ideológicas objetivadas pelo periódico, no bojo da pedagogia da inclusão. A intenção era captar as mudanças e permanências registradas nos últimos onze anos, de modo que fossem percebidas as alterações sofridas pela pedagogia da inclusão ao longo desse tempo, evitando-se repetições além do necessário; bem como a fixação em questões demasiadamente particulares. Com base nesse procedimento, foram delimitadas as matérias cujas tematizações acerca da inclusão escolar revelassem o posicionamento da revista NE, conforme este vai se configurando ao longo da década, com a demarcação de suas principais tendências e valorações. Em certo editorial, a própria revista NE admite passar por alterações quanto à abordagem do tema, afirmando que:

Em setembro de 2003, experiências bem-sucedidas de escolas inclusivas foram apresentadas em nossa capa [de Nova Escola]. Três anos mais tarde, em outubro de 2006, publicamos uma edição especial integralmente dedicada ao assunto. E

voltamos em outubro de 2007, com mais uma capa (em que, pela primeira vez, o foco central era a importância de ensinar). (GROSSI, 2009, p. 6).

Desse modo, após a leitura e fichamento de todos os textos compilados, foram selecionadas algumas reportagens que funcionam como o “retrato” das principais mudanças e permanências ocorridas na década, segundo o quadro abaixo:

Quadro 2: *Reportagens selecionadas para análise da proposta de inclusão escolar conforme as tematizações da Revista Nova Escola (2001-2011)*

Título e subtítulo da reportagem	Ano	Mês	Nº da edição	Autoria
Pessoas especiais: reportagens que contam a evolução da educação inclusiva	2001	janeiro/fevereiro	139	Roberta Bencini
A inclusão que funciona	2003	setembro	165	Arthur Guimarães
A escola que é de todas as crianças: a inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial	2005	maio	182	Meire Cavalcante
“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa	2005	maio	182	Entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan a Meire Cavalcante
Inclusão, só com aprendizagem: Não basta acolher. A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos. E a boa notícia é que isso está acontecendo graças ao trabalho de professores, regentes e especialistas, a escolas com equipes bem organizadas e até a redes de ensino que já oferecem a estrutura necessária	2007	outubro	206	Thais Gurgel
Apoio para Aprender: alunos com deficiência precisam desenvolver habilidades para participar das aulas.	2010	abril	231	Camila Monroe

Saiba como orientar esse trabalho no contraturno				
É possível resolver: experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. As soluções sempre envolvem trabalho em equipe	2011	agosto	244	Bianca Bibiano

Fonte: Revista Nova Escola

Optei por preservar a análise individualizada dessas reportagens selecionadas e da entrevista de Mantoan, em vez de englobá-las em categorias genéricas, haja vista que, dessa maneira, muitos detalhes poderiam se perder. Isso não significa, todavia, ausência de inter-relações entre as análises empreendidas. Reitero que meu propósito é justamente captar essa rica totalidade, em suas múltiplas determinações e oscilações. O que me faz, durante o estudo das reportagens, recuperar trechos daquelas matérias cuja análise completa não figura nesta pesquisa, mas que tornam-se fundamentais para compreender as proposições da revista. Não deixo também de confrontar e correlacionar as informações do periódico com as concepções pedagógicas hegemônicas nos últimos anos, sinalizando para uma abordagem contra-hegemônica, em um exercício crítico-dialético de investigação bibliográfica, à luz do referencial marxista. Tento, ainda, recorrer à historicidade dos fatos, das proposições político-pedagógicas e jurídicas como forma de melhor compreender essas tendências e discursos que se vão insinuando nas tematizações de NE. Os resultados a que cheguei, com a problematização crítica do material selecionado, conforme o ano de publicação, aparecem nos capítulos seguintes.

3 REVISTA *NOVA ESCOLA* (2001-2005): O APRENDER A VIVER JUNTOS COMO MOTE DA INCLUSÃO ESCOLAR

[...] uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos.

Saviani (2009a, p. 71)

Duas tendências marcam as reportagens de NE: em um primeiro momento, até meados do período compreendido entre 2001 e 2011, nota-se pouca ênfase na aprendizagem dos conteúdos curriculares por parte dos alunos com deficiência. O destaque maior é para o *aprender a viver juntos*, para o reconhecimento das diferenças individuais, que são enaltecidas e celebradas, em uma escola *acolhedora*. Posteriormente, uma nova tendência, timidamente delineada a partir de 2005, começa a enfatizar a atividade de ensino como atribuição específica do professor, culminando com a defesa de uma “inclusão que ensina”, sintetizada no *slogan* do *aprender de verdade*. Neste capítulo, analiso textos do primeiro momento (2001-2005).

3.1 A Caminho da Inclusão

Na edição de janeiro/fevereiro de 2001, ano em que a revista completava quinze anos, é publicada em NE a matéria intitulada *Pessoas especiais: reportagens que contam a evolução da educação inclusiva* (Anexo A). Nessa reportagem é apresentada uma breve retrospectiva do movimento em defesa da inclusão, tal como este foi evoluindo, no Brasil e no mundo. O marco histórico final é 1996, data que, em nosso país, remete à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Um detalhe curioso é que, para NE, a gênese da inclusão social e escolar, no cenário internacional, está condicionada, sobretudo, a *um* conflito envolvendo vietnamitas e estadunidenses: a Guerra do Vietnã (1959-1975). Eis a afirmação textual da revista: “[...] a integração social [foi] um processo que teve início nos anos 60, para adequar o país [Estados Unidos] às necessidades dos combatentes que voltavam mutilados da Guerra do Vietnã” (BENCINI, 2001, p. 37). Em outra passagem, NE cita literalmente que, nos de 1970,

Os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. *A educação inclusiva tem início naquele país via Lei 94.142, de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas* (BENCINI, 2001, p. 37, grifo meu).

É certo que as consequências sociais da citada guerra devem ter criado condições favoráveis à emergência de reivindicações de cunho inclusivista na sociedade estadunidense, com sua posterior expansão para os demais países capitalistas, posto ser esta nação detentora de grande poder intervencionista na política mundial, como já o assinala tal conflito, emblemático da Guerra Fria. Mas parece-me insuficiente explicar esse “fenômeno” de forma tão reducionista, como se o movimento em defesa de “inclusão” social e escolar de pessoas com deficiência fosse *determinado* basicamente em decorrência dessa guerra e suas implicações para a população daquele país. A afirmação de NE, porém, não é um caso isolado. Mattos (2002, n.p., grifo meu) também cita que “O princípio de inclusão teve seu início nos Estados Unidos, em 1975. Posteriormente, tal *ideário* chegou ao Brasil”. Outros autores fazem coro a esse posicionamento, pois, segundo explicita Lancillotti (2003, p. 87), Mrech³⁸, também citada na reportagem, “Afirmou ainda que a proposta [inclusiva] surgiu nos EUA [Estados Unidos da América], no ano de 1975”.

Por outro lado, alguns estudiosos do assunto costumam situar os primeiros ensaios da proposta inclusivista nos países escandinavos, em discordância às proposições supra. Mantoan (2006a, p. 18) lembra que “Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação”. Beyer (2010, p. 28, grifos meus) assegura também que

Desenvolveu-se, assim, *primeiramente em alguns países escandinavos, e, após, em outros países europeus, a compreensão de que o lugar da criança com necessidades especiais não seria em espaços escolares segregados, porém com as demais crianças*. Não seria a educação conjunta das crianças que deveria ser justificada, porém a colocação das primeiras nas escolas especiais

Da perspectiva esposada neste trabalho, contudo, as razões para a constituição de tal proposta não podem ser entendidas mediante a simples *listagem* de eventos pontuais, leis, países e declarações que reivindicam “princípios inclusivos”. Tais princípios são, em última instância, derivados de um processo bem maior, referente à reordenação produtiva das

³⁸ MRECH, L. M. (1998). “O que é educação inclusiva?”. **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, n. 20, p. 37-39.

economias capitalistas desde o último terço do século XX e à busca de mecanismos compensatórios para o escamoteamento da barbárie instaurada com crise estrutural do capital, consoante às ponderações apresentadas no *Capítulo 1*. A matéria publicada em NE, entretanto, coloca a legislação como força motriz da mudança pedagógica e social, do “despertar da humanidade”, sem se indagar por que, ao longo dos anos de 1980 e 1990, “Declarações e tratados mundiais passam a defender a *inclusão em larga escala*” (BENCINI, 2001, p. 38, grifo meu). Este é um caso típico em que a superestrutura jurídica aparece deslocada da infraestrutura, como demiurgo do real (ENGELS, 1989a; MARX, 1989b). As ideias ganham autonomia, valem *per se*, a ponto de não se atentar às “[...] condições de produção nem com os produtores dessas mesmas ideias, abstraindo [...] portanto [os] indivíduos e [as] circunstâncias mundiais que estão na base dessas ideias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

A “longa história em defesa de oportunidades iguais para todos”, expressão usada na reportagem, desenrola-se, pois, em terreno idealizado e autônomo. Logo no início do texto, observa-se, ainda, o destaque dado ao tema da inclusão escolar em NE e seus desdobramentos para a prática pedagógica dos professores-leitores da revista, conforme se verifica neste fragmento:

Poucos temas despertam tanta atenção entre os leitores de NOVA ESCOLA quanto a Educação Especial. No final do ano passado [2000], quando pedimos ajuda para escolher algumas reportagens mais marcantes publicadas ao longo dos 15 anos da revista, a inclusão ficou em segundo lugar na votação. Não é à toa. O assunto é polêmico e difícil para muita gente. Afinal, nunca foi fácil conviver com quem não anda, não enxerga, não ouve, não fala ou simplesmente não acompanha o pensamento e as atitudes da maioria das pessoas (BENCINI, 2001, p. 36).

Nota-se, pelo trecho apresentado, que até 2001 os debates sobre a escola inclusiva, a despeito das proposições legais e apelos internacionais gestados nas décadas anteriores, estavam em fase embrionária. A deficiência aparece retratada claramente pelas suas limitações, ausências e *defeitos* (VYGOTSKI, 1997). Nesses termos, torna-se difícil e polêmica a convivência social com as pessoas *deficientes*, pois representam um desvio da “normalidade”. Elas evocam um estereótipo de homem que “[...] *não* anda, *não* enxerga, *não* ouve, *não* fala ou simplesmente *não* acompanha o pensamento e as atitudes da *maioria* das pessoas” (BENCINI, 2001, p. 36, grifos meus). Mais adiante, contudo, a autora da matéria explicita que, em virtude do desconforto e repúdio manifestos pelas pessoas aos indivíduos com deficiência, destaca-se a “[...] importância de *continuar lutando* – sem descanso – *pela*

integração cada vez mais efetiva dos portadores de necessidades especiais à sociedade. *E a escola, é claro, assume papel de destaque nessa tarefa*” (BENCINI, 2001, p. 36, grifo meu).

A título de contextualização, é importante esclarecer que durante a década de 1990, e até o começo dos anos 2000, ainda se observava, no Brasil, a dualidade entre a integração e a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os dois modelos coexistiam enquanto concepções que disputavam a hegemonia no âmbito da educação especial, com prevalência do modelo *integrador*, situação que se inverte ao longo da primeira década do século XXI, com a incorporação oficial dos princípios da inclusão total no país (MENDES, 2006). Vale mencionar que, por integração, tem se entendido, na literatura “[...] mais difundida e mais aceita pelo povo [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 175), como um processo que

[...] ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. *Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.*

[...]

Nas situações de integração escolar, *nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular*, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção (MANTOAN, 2006a, p. 18, grifo meu).

Os princípios da inclusão total, que, para Mendes (2006), também seriam originários das reformas educacionais norte-americanas, opõem-se radicalmente ao modelo integrador, questionando seus critérios de seletividade e normalidade. Assim, como esclarecido pela autora, “No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência” (MENDES, 2006, p. 393). A inclusão total, portanto, “[...] advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência [...]” (MENDES, 2006, p. 394). Mantoan (2004, p. 40, grifo meu), sem aludir ao termo inclusão total, não deixa de reconhecer que

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. *Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.*

A coexistência desses modelos naquele momento explica, em parte, a nomenclatura utilizada e também a ambiguidade discursiva existente em NE no referido texto. O periódico ainda faz uso do termo *integração*, posteriormente abandonado, com destaque para os déficits das pessoas com deficiência, tematização substituída, nas reportagens seguintes, pelo enaltecimento e louvação das diferenças e habilidades individuais. A esse respeito, é emblemático o comentário de Aranha (apud BENCINI, 2001, p. 38), professora universitária consultada pela revista para a elaboração da reportagem, para quem “A situação do Ensino Especial no Brasil ainda é de transição de um modelo de ensino integrador para inclusivo”. E, Apesar de se mencionar a necessidade de *luta*, esta aparece na perspectiva utópica, creditando-se à escola o poder de corrigir, em larga medida, os processos históricos de exclusão e marginalidade (SAVIANI, 2009a). Por outro prisma, o convite à *luta* não se vincula, no contexto estudado, a um projeto coletivo para a transformação de toda a organização social em voga (BARROCO, 2007a, 2007b), além de se imprimir aos “portadores de necessidades especiais” um papel passivo: são os outros, os “normais”, os professores, a escola que os *integrariam*, como uma concessão.

As referências à prática pedagógica inclusiva são descritas de forma simplista, pois os obstáculos, apesar de não ignorados, são removidos individualmente pelo docente *empreendedor*. O texto é encaminhado de forma a delinear um *happy end*, inclusive utilizando-se de imagens, em cores, reveladoras da alegria, superação e vitória de professores e alunos. A tensão inicial, provocada pela *integração* de pessoas com deficiência, aparece apenas no princípio, como indicam os relatos: a) “Quando soube [em 1986] que iria ser professora de um cego, fiquei abalada” (PIEIDADE NETO apud BENCINI, 2001, p. 36); b) “No início fiquei com receio, porque nunca havia tido experiência semelhante [inclusão de aluno com deficiência física] em 21 anos de Magistério” (CHIARA apud BENCINI, 2001, p. 39); c) “[...] no princípio, quase todos [os professores] têm algum tipo de repulsa à ideia de inclusão” (ARANHA apud BENCINI, 2001, p. 39).

A conflitividade, entretanto, é logo negada, enaltecendo-se a *trajetória de vida* das professoras que, anos atrás, haviam aceitado o desafio de incluir estudantes com desenvolvimento diferenciado³⁹ e, mesmo sem *formação específica*, chegavam a conseguir

³⁹ Barroco (2007b) utiliza a expressão *desenvolvimento diferenciado* para referir-se à condição peculiar da ontogenia, em face de alguma deficiência; isso não significa desconsiderar que, segundo a concepção vigotskiana (VYGOTSKI, 1997), as leis que regem o processo humano de desenvolvimento são, no todo, as mesmas para indivíduos com e sem deficiência. Trata-se, pois, de reconhecer a singularidade, a partir da totalidade.

grandes *progressos*. Sem exagero, o periódico dá a entender, nos limites da reportagem em foco, que a simples oferta de cursos de capacitação pudesse resolver as incertezas decorrentes do novo cenário escolar que apenas se iniciava. Após os cursos, segundo a interpretação feita pela revista à fala de uma psicóloga, ouvida para a montagem do texto, “*Rapidamente, a maioria muda de ideia [quanto à rejeição sobre a escola inclusiva] e se conscientiza de que é papel do professor ensinar todas as crianças*” (BENCINI, 2001, p. 39, grifos meus). Um pouco além, outra psicóloga diz que “*O certo é deixar de lado o preconceito e acreditar: assim como todos podem aprender, basta o professor querer desenvolver sua competência para ensinar*” (RODRIGUES apud BENCINI, 2001, p. 39, grifo meu).

Vejo, em ambos os fragmentos, os reflexos da concepção neoliberal e individualista, associados a uma leitura ingênua e idealizada das condições sociais de vida e formação docente. Um simples curso pode até descortinar novos horizontes ao professor, mas não é suficiente para derrubar preconceitos, conquanto a base material permaneça intocável. Vale ressaltar que, em momento algum, alude-se à estrutura capitalista e excludente, sob a qual os homens brasileiros têm (sobre)vivido, nestes tempos de reivindicações parciais, desvinculadas de uma perspectiva totalizante, com bandeiras tão diversas quanto polarizadas (BARROCO, 2007a, 2007b; BEZERRA, 2012). Passa-se a impressão de que o preconceito é algo dependente apenas da vontade do indivíduo, que, a qualquer hora, pode *deixá-lo* de lado. É como se o preconceito também não fosse o resultado das relações e mediações sociais apropriadas pelo homem, imerso no modo de produção capitalista.

Obviamente, não se quer justificar atitudes preconceituosas, mas afirmar que a personalidade humana é, no entendimento marxista, dependente dos relacionamentos sociais, estabelecidos, por sua vez, de acordo com a atividade produtiva dominante (Cf. MARX; ENGELS, 2007; VYGOTSKY, 2004). Não se pode, portanto, reduzir o *desafio* da inclusão a um problema de ordem subjetiva. Marx (1989b, p. 429) costumava dizer que, para ele, “[...] o ideal nada mais é do que o material transposto para a cabeça do ser humano”. Dessa forma, o homem cuja vida se organiza em uma base material capitalista dificilmente escapa de ter sua consciência forjada pela competição, discriminação e expropriação reiteradas. O “certo”, nesse caso, para que fossem ao menos revistos os meandros psicossociais do preconceito, seria lutar pela transformação coletiva da realidade existente. A luta, assim concebida, deveria ter como princípio teleológico “[...] uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, [o que] pode conduzir à formação de um novo tipo de homem” (VYGOTSKY, 2004, n.p.).

Parece-me arriscado desconsiderar esse princípio, quando o objetivo é a participação plena dos sujeitos com deficiência na escola e na vida social mais ampla. De maneira semelhante, dizer que “[...] *basta o professor querer desenvolver sua competência para ensinar*” (RODRIGUES apud BENCINI, 2001, p. 39, grifo meu) revela uma concepção individualista. É claro que os educadores precisam engajar-se numa atividade intelectual deliberada, enquanto seres singulares, mas não penso que isso ocorra na forma de um desenvolvimento intrínseco à *pessoa do professor*. O compromisso para ensinar não é, *a priori*, um fenômeno *inato* do “eu”, situado na esfera do desejo e da disposição particulares; é, sobretudo, o resultado da apropriação do papel e das responsabilidades docentes, a partir de um processo formativo intencional e sócio-histórico. É nessa direção que interpreto a máxima marxiana de que “[...] o próprio educador precisa ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 100), na contramão do pensamento *subjetivista* (não subjetivo) que deixa transparecer a observação de Rodrigues (apud BENCINI, 2001), favorável à *pedagogia das competências*, corroborando para difundir a ideia segundo a qual a inclusão se tornaria efetiva à medida que o professor assim o desejasse, desenvolvendo novas “competências” para ensinar. Vejamos, nas próximas análises, como se encaminha a continuidade desse raciocínio.

3.2 A Inclusão como Fetiche

Em setembro de 2003, NE lança uma reportagem de capa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Intitulada *A inclusão que funciona* (Anexo B), a matéria comprova a grande repercussão pedagógica que o assunto vinha assumindo. Um aspecto importante a ser mencionado é que, nessa data, os reflexos da Convenção de Guatemala são bastante nítidos e revelam a proximidade entre a pedagogia da inclusão e o discurso jurídico que a legitima. Em outubro de 2001, ocorrera a promulgação do decreto nº. 3.956 (BRASIL, 2001b). Mediante esse decreto, internalizavam-se à legislação brasileira disposições legais para ratificar o efetivo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil fora um dos signatários da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, realizada, em 1999, na cidade da Guatemala, na Guatemala. Um *box* complementar à matéria, com o título *O que dizem as leis*, busca atualizar o professor a respeito da legislação brasileira. Expõe-se o seguinte:

A Constituição garante a todos o acesso à escola. ‘Toda unidade deve atender aos princípios legais e não pode excluir ninguém’, explica Eugênia Fávero, procuradora dos Direitos do Cidadão de São Paulo.

A legislação mais recente sobre o assunto é a Convenção de Guatemala. O documento, promulgado no Brasil por decreto de 2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as demais (GUIMARÃES, 2003, p. 46).

No âmbito pedagógico, NE retoma as proposições inclusivistas, centradas no lema do aprender a viver juntos, com e pela “aceitação” da diferença, esta reduzida basicamente à condição resultante de uma deficiência. Nos dizeres do periódico,

Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. *Nunca o tema da inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia a dia da educação- e isso é uma ótima notícia.* Tal qual o caleidoscópio, que forma imagens com pedras de vários tamanhos, cores e formas, *cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar.* E não se trata apenas de admitir a matrícula desses meninos e meninas – isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale (e, felizmente, muitos estão fazendo) é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e *construir uma nova filosofia educativa* (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifos meus).

De fato, era - e continua a ser - um enorme avanço defender a abertura das escolas comuns para alunos com deficiência ou outras singularidades, apesar de não se dispensar, pela simples enunciação da concordância, a análise *concreta* do *fenômeno*. Do fragmento acima, é imprescindível realizar determinadas observações. A primeira delas é retomar a crítica ao fetichismo da diferença e da diversidade. Não se ignora que o professor precise conhecer o curso específico do desenvolvimento de seus alunos, isto é, identificar singularidades, limitações e habilidades. Assim, pode intervir nesse processo, com o fito de dar-lhe uma direção consciente, não-espontânea, capaz de vencer as resistências impostas pelos eventuais comprometimentos ontogenéticos. Consoante Vygotski (1997, 17, grifo do autor), “[...] para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto⁴⁰ en el más de la compensación”.

A percepção da singularidade não é, porém, um fim em si mesma; é sempre um meio para o professor repensar suas estratégias de ensino, no sentido de levar todos, mesmo por vias distintas, à plenitude, ou ao mais próximo possível, da condição humana, do homem

⁴⁰ *Defecto*, para Vygotski, não tem conotação pejorativa, por contraste a “perfecto”. Trata-se da própria condição ontogenética manifestada em virtude de uma deficiência (física ou intelectual), em sua unidade dialética com os processos psicossociais derivados dessa condição, em uma sociedade e contexto histórico determinados. Cf. Vygotski (1997) e Barroco (2007b).

como ser social e histórico, não apenas biológico (VYGOTSKI, 1997; VYGOTSKY, 2004). O mesmo autor lembra que, não obstante às exigências peculiares reclamadas à pedagogia, perante casos de deficiência, “[...] no debemos olvidar que es preciso educar *no a un ciego, sino ante todo a un niño*” (VYGOTSKI, 1997, p. 81, grifo do autor). Da leitura de sua obra, depreende-se que é fundamental não perder de vista a pessoa a quem se educa, a dialética entre particularidade e genericidade. Percebo, contudo, que NE, inserida no universo pós-moderno e neoliberal, oblitera estas relações, quando autonomiza e mistifica a diferença, a diversidade, a ponto de retratá-las como categorias abstratas. Ambas tornam-se, assim, um *fetichê*, ganham vida fora dos homens que as encarnam como propriedade viva e pulsante de sua singularidade.

O tom fetichista da pedagogia inclusiva surge em trechos emblemáticos, tais como “[...] incorporar a *diversidade* [...]”, “[...] cada vez mais professores estão percebendo que *as diferenças* não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar” (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifos meus); reestruturar o sistema de ensino “[...] com o objetivo de fazer com que *a escola se torne aberta às diferenças* [...]” (DUTRA apud GUIMARÃES, 2003, p. 46, grifo meu). Os fragmentos mostram que o homem, como indivíduo singular e genérico, está subsumido pela sua “diferença”, pela abstração metafísica sob a qual se erige o conceito de diversidade. Não é a pessoa que se “incorpora” ao dia a dia escolar, não é o aluno que deve ser “acolhido”, mas a “diferença”, o “diverso”, a “parte” e o “fragmento”. Em vez de uma relação entre homens, sujeitos da *praxis*, a escola inclusiva, como retratada em NE, preconiza uma relação abstrata entre e com as diferenças, que se autonomizam, ganham vida própria, como *espectros*, sem corpo e substância concretos, direcionando o sentido dos relacionamentos escolares.

Num segundo nível de leitura, a revista apresenta ecos do discurso *benevolente*. A “diferença” seria uma exterioridade a qual se deve aceitar, acolher e, com certo esforço, valorizar. Sua presença na escola comum é (quase) uma concessão. Para “lidar” com essa diferença, surge a necessidade de “[...] adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa” (GUIMARÃES, 2003, p. 43). Implicitamente, com apelos escolanovistas, responsabiliza-se o professor pelo sucesso da inclusão, como prática restrita ao microcosmo da sala de aula: “O que realmente vale [...] é [...] adotar *práticas criativas* na sala de aula [...]” (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifo meu). Além disso, basta “[...] adaptar o projeto pedagógico [...]” (GUIMARÃES, 2003, p.

43), provavelmente inserindo objetivos “inclusivos” ao modelo de escola existente, como algo a mais, “encaixado”. Está aí o reflexo típico da pedagogia da inclusão.

Na mesma direção ideológica, a escola inclusiva se constrói pela mudança individual de comportamentos; depende da revisão particular de posturas e atitudes. É um desafio para o indivíduo e para as escolas *empreendedoras*, que, a despeito de quaisquer dificuldades, tentam efetivar a *nova* proposta com determinação incansável. Nem todos aceitariam tal desafio, apesar de gestos inclusivos, ou melhor, *acolhedores* serem entendidos como um ato recompensador, apto a promover *verdadeiras mudanças internas* no cenário escolar, quase uma “microrrevolução”: “Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes (até os considerados ‘normais’)” (GUIMARÃES, 2003, p. 44). Logo, aqueles que se recusam a participar da mudança estariam deixando de “lucrar” esses benefícios.

Assim, mobilizando um discurso sedutor, NE oculta os impasses suscitados com a implantação oficial da proposta pedagógica inclusiva, que é apresentada, unicamente, pelo ângulo positivo de “quem aceita o desafio”, de “quem abraça a causa”. Somente estes estariam autorizados a comentar o assunto. Só valem as experiências de sucesso e os relatos de vitória, pois evocam a aparência de harmonia, sugerem que é possível driblar o preconceito; anulam toda a conflitividade social e ideológica que perpassa a escola. Afinal, o problema não está em revolucionar a sociedade, em colocar todos os meios materiais e intelectuais a serviço da humanização plena de cada homem, cada povo, segundo enfatiza Leontiev (1978), mas, sobretudo, em cumprir a lei, também fetichizada. Em vez de recorrer a argumentos em defesa do gênero humano, da escola como instância humanizadora formal, porquanto “A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2003, p. 75), recorre-se ao argumento da exigência legal de incluir: “Toda unidade [escolar] *deve* atender aos princípios legais e *não pode* excluir ninguém” (FÁVERO apud GUIMARÃES, 2003, p. 46, grifos meus).

Certamente que, em 2003, a legislação brasileira já tinha grandes avanços e, como agora, colocava-se como instrumento fundamental no combate à segregação das pessoas com deficiência. Ao reconhecer os direitos de quem antes passava “despercebido”, ou percebido “parcialmente”, a lei retroage, ao mesmo tempo, sobre os demais âmbitos da vida social, econômica, educacional e política. Dessa forma, permite a emergência de visões menos estereotipadas a respeito dos indivíduos com deficiência ou alguma limitação. Por isso, mediante a reformulação jurídica em favor de grupos outrora não representados, a sociedade é

levada a objetivar, contraditoriamente e sob a forma de uma tendência, motivações e atitudes cada vez mais humanizadoras. No entanto, isso ainda não significa entender o *direito constitucional* como direito à plena emancipação humana, porquanto não se tenham superado as relações burguesas de produção.

Semelhante tendência ganha forma nos dizeres de Dutra, à época secretária de educação especial do MEC⁴¹, parafraseados pelo periódico. Segundo o texto de NE, como “[...] reforça ela [Cláudia Dutra], todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o *direito constitucional* de entrar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade” (GUIMARÃES, 2003, p. 46 grifo meu). Seria válido pensar também (e, portanto, não apenas) que, antes da mera proclamação ao direito constitucional, as crianças com deficiência deveriam ter na escola comum um espaço mediador para a apropriação e objetivação das funções psicológicas superiores, dos conceitos científicos e da riqueza culturalmente produzida. A matéria jornalística, porém, não supera o entendimento jurídico-pragmático da problemática que discute, de modo a pôr no mundo ideal a força material necessária à transformação escolar, defendendo a tarefa de “[...] construir uma nova filosofia educativa” (GUIMARÃES, 2003, p. 43).

Sem dúvida, a proposição de uma *nova filosofia* educativa é passo importante para revolucionar as relações pedagógicas e sociais travadas no interior da escola, porque existe o movimento reverso da superestrutura à base. Mas esta “filosofia” não deixa de ser, perante a lógica do capital, ambígua e, sobretudo, vazia de significado *prático*, se não é contextualizada nem reconhecida em seus limites. Além do mais é sempre preciso indagar quem propõe esta filosofia e qual é seu núcleo teórico-epistemológico, sistematizando-o conscientemente (GRAMSCI, 1995). Do contrário, pode-se cair no contraste entre “[...] duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra manifestando-se na ação afetiva, [que] nem sempre se deve à má-fé” (GRAMSCI, 1995, p. 14). Dito de outro modo, a simples mudança no discurso filosófico, sem a perspectiva de revolução conjunta nas relações capitalistas de produção, estabelecidas na infraestrutura, acaba redundando no paradoxo de se incluir, de fato, apenas no plano das ideias; na prática concreta, a exclusão tende a permanecer.

⁴¹ A reportagem faz menção à antiga Secretaria de Educação Especial do MEC, conhecida como Seesp, que não existe mais, como pasta autônoma na hierarquia do ministério. Extinta pelo decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a), suas atribuições, referentes à educação especial, foram incorporadas, após esta data, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Posteriormente, esse decreto foi revogado, passando vigorar o decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), com algumas mudanças na composição da recém-criada Secadi, sem, no entanto, alterar substancialmente o modelo de secretaria desenhado pelo decreto nº 7.480/2011.

Há que se mencionar, ainda, o aspecto idealista de tal “filosofia”, cujas formulações não ultrapassam o âmbito da escola e dos agentes educacionais. Segundo anunciava o subtítulo da reportagem em estudo, “*Mais do que criar condições para os deficientes [sic], a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia...*” (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifo meu). Na realidade, a dialética inclusão x exclusão precede a dinâmica escolar e aí se reflete; é, antes, um problema social mais amplo, a ser compreendido em sua totalidade, da qual as relações intraescolares participam como *uma das* múltiplas partes. Condicionar a proposta inclusiva a modificações burocráticas, didático-pedagógicas ou meramente atitudinais é tratar o assunto com superficialidade e encobrir seus nexos causais; é tergiversar sobre a existência objetiva da sociedade excludente, o que mais dificulta o enfrentamento desta, em vez de mediar sua superação.

Mas é exatamente circunscrita a tais condicionamentos elementares que NE explica a mudança a ser processada, rumo à escola inclusiva, recorrendo a argumentos de autoridade para embasar sua posição ideológica. Conforme dispõe o texto de Guimarães (2003, p. 44, grifos meus),

Essa mudança é simples? É claro que não. Na verdade, ainda é difícil encontrar professores que afirmem estar preparados para receber em classe um estudante deficiente. A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante. ‘*Do ponto de vista burocrático, cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um aluno deficiente é solicitada*’, explica Cláudia Dutra, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação.

‘*Do ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo [inclusivo] implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes*’, complementa Maria Teresa [Eglér] Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade de Campinas.

De início, o excerto comprova que o periódico reconhece algumas dificuldades na efetivação da proposta pedagógica inclusiva. A *mudança* dela decorrente é retratada como um processo complexo, possivelmente dificultado pela insuficiência da formação docente e pela imprevisibilidade do comportamento humano. Para driblar os “imprevistos”, haveria, ao professor, a exigência de um “aperfeiçoamento constante”, apesar de não se explicitar como isso ocorreria, nem sobre quais bases epistemológicas. Em seguida, a inclusão aparece condicionada a dois polos: o burocrático e o pedagógico. O primeiro responsabiliza o corpo diretivo de cada escola pela busca de apoios e infraestrutura reclamados para garantir o êxito

desta proposta; o segundo vê na transformação interna da escola e de sua dinâmica curricular o pressuposto básico para a construção do modelo inclusivo, defendendo que as atitudes dos atores pedagógicos seriam o ponto principal a ser “transformado”.

Também aqui, não obstante o risco da tautologia, a pedagogia inclusiva sustenta uma tese ingênua⁴², porque tem na transformação da escola e dos indivíduos a referência precípua que norteia sua discursividade; não considera, portanto, as mediações sociais mais amplas. O universo escolar vale em si e por si; está isento de maiores conflitos sociais e caminha na direção do equilíbrio, da harmonia interna, contanto que se (trans)formem atitudes, ações e disposições individuais, objetivadas em uma nova didática. Os homens teriam a prerrogativa de alterar sua subjetividade com absoluta determinação, pois isto dependeria apenas de sua vontade pessoal. Em última instância, poderia abstrair-se por inteiro da sociedade de classes onde vive, alterando, tão logo deseje, suas atitudes e valores. A consciência humana estaria, portanto, isenta de quaisquer influências significativas da realidade circundante, não obstante ser aquela atravessada pelas diversas formas de alienação social, econômica e psíquica. Entre incluir e excluir existiria meramente a interposição de uma escolha filosófica, de acordo com a vontade de cada um.

Na perspectiva de Marx e Engels (2007), isso significa descambar para o idealismo, visto que a consciência dos indivíduos não é constituída com base em ideias deslocadas da materialidade concreta. Ambos combatiam os jovens hegelianos, que davam autonomia às representações ideológicas e acreditavam que a libertação do homem se desse simplesmente

⁴² Não estou me utilizando da expressão *tese ingênua* casualmente ou como juízo de valor. Por meio dela, quero explicitar que, conforme apresentado neste trabalho, a pedagogia da inclusão, reeditando pressupostos escolanovistas, comuns às demais pedagogias do *aprender a aprender*, encerra uma concepção não crítica de educação. Isso porque, se considerarmos as formulações de Saviani (2009a), a pedagogia da inclusão, à medida que revigora elementos da pedagogia nova, também prescinde da perspectiva historicizadora e escamoteia os condicionantes objetivos que intervêm na prática educativa. Dessa perspectiva, o adjetivo ingênuo é um critério analítico usado pelo autor citado e pelos estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica, e não um juízo de valor, para se fazer referência à “armadilha da inversão idealista” (SAVIANI, 2009a). Nessas condições, segundo a *ideologia* da sociedade organizada pelo modo de produção capitalista, “[...] de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido” (SAVIANI, 2009a, p. 57). No livro *Escola e Democracia*, encontra-se este trecho esclarecedor a respeito do emprego que Saviani faz desse adjetivo: “Com efeito, nessas pedagogias [em alusão às pedagogias da essência e da existência], está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não-críticas, já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a *consciência ingênua* é aquela que *não se sabe condicionada*, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. Eis por que tanto a *pedagogia tradicional* como a *pedagogia nova* entediam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que *ambas são ingênuas e idealistas*” (SAVIANI, 2009a, p. 57, grifos meus). É nessa mesma acepção que me valho da expressão *tese ingênua*.

no plano ideal, pela “troca” de certas ideias por outras, de uma consciência velha por uma nova, sem maiores ponderações quanto aos determinantes sócio-históricos e econômicos; ou, nas palavras dos autores “Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 10). Situação análoga transparece nas páginas de NE, com a “filosofia” inclusiva.

Todavia, mediante esta crítica, não é minha intenção retirar do indivíduo as responsabilidades pela sua vida, a possibilidade de conduzi-la, nem colocá-lo como figura passiva; como ente *despersonalizado*, subjugado pelas circunstâncias externas, sem a mínima autonomia em face delas, à semelhança de uma marionete nas mãos do “sistema”. Pensar assim é também ser partidário do imobilismo, que alimenta pensamentos como este: haja vista a existência de condições desfavoráveis, toda tentativa de alterar o *status quo* dominante seria estéril. Para a deflagração de atitudes e práticas revolucionárias, ficar-se-ia placidamente à espera de transformações radicais, advindas com agravamento *espontâneo* das contradições internas desse sistema, as quais redundariam, então, em um colapso social generalizado, favorável, enfim, à revolução. Ora, se as circunstâncias fazem os homens e sua consciência, também os homens fazem e transformam as circunstâncias, porque estas não são imposições determinadas pela natureza, mas criações sócio-históricas da humanidade (MARX; ENGELS, 2007).

Dito de outro modo, estou tentando evidenciar que a transformação da sociedade, da escola, das ações humanas, enfim, não acontece *apenas* pela via discursiva, sem levar em conta o processo de vida material dos homens históricos reais (MARX; ENGELS, 2007), ao contrário do que supõem as formulações da pedagogia inclusiva, conforme aparece em NE. Os filósofos supracitados combatiam o idealismo, aparentemente emancipador, da escola jovem-hegeliana, afirmando que seus ideólogos lutavam contra ilusões da consciência. Nos dizeres de Marx e Engels (2007, p. 9, grifo meu)

Como, em sua imaginação, as relações dos homens, todos os seus atos e gestos, suas cadeias e seus limites são produtos da sua consciência, coerentes consigo próprios, os jovens hegelianos propõem aos homens este postulado moral: *trocar a sua consciência atual pela consciência humana, crítica ou egoísta e, assim fazendo, abolir seus limites*. Exigir assim a transformação da consciência equivale a *interpretar de modo diferente o que existe*, isto é, reconhecê-lo por meio de uma outra interpretação.

A proposta inclusivista entende a problemática educacional de forma parecida, ao propor a *mudança* do modelo excludente e segregador pelo modelo inclusivo. O alicerce que sustentava o antigo modelo não é alterado, mas apenas “reinterpretado”, o que significa não revolucionar a sociedade e sua base material, e sim conservá-la, projetando para o ser individual toda a determinação histórica pela mudança. Gramsci (1995) também formula reflexões a esse respeito, como convém retomar. O pensador italiano defendia a formação política do homem, como forma de proporcionar-lhe o domínio consciente e volitivo de sua personalidade, de maneira que o indivíduo, transformado em um intelectual dirigente, pudesse exercer a *crítica-ação* na realidade histórica vivida. Não obstante, é muito claro sobre os limites da transformação isolada em cada pessoa, sobretudo quando se deixa de lado o conceito de gênero humano e o conjunto das atividades sociais transformadoras. Consoante suas palavras,

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano (GRAMSCI, 1995, p. 47-48, grifo meu).

Na reportagem considerada, a revista insiste, porém, em depositar no professor, visto independentemente das demais condições históricas, de formação e trabalho, a exclusividade pelo bom ou mau “funcionamento” da inclusão de pessoas com deficiência, a responsabilidade direta pelo seu “melhoramento” docente. O relato seguinte ilustra com clarividência os comentários e reforça a tese de que o periódico sustenta a concepção de individualismo neoliberal. Em certo trecho da matéria, lê-se que:

Era rotina. Durante as aulas, enquanto a professora Marta Seibert explicava os conteúdos, Shaiane Esdras, 16 anos, levantava-se da carteira e saía em direção ao pátio. ‘Tchau’, dizia a menina, sorrindo. Todos pensavam que era uma manifestação atípica causada pela síndrome de down. E lá iam professores e coordenadores tentar resgatar a jovem. ‘Foi então que eu percebi. *O problema não estava nela, mas no meu jeito de dar aula*’, afirma a professora da 4ª série da Escola Municipal Dora Abreu, em Cachoeira do Sul, a 200 quilômetros de Porto Alegre. *O ensino não fazia sentido para a classe. Sua didática era mecânica e não cativava*. ‘Só que a maioria, por comodidade, fingia que estava tudo bem’ (GUIMARÃES, 2003, p. 46, grifos meus).

Não desconsidero que o professor deva rever sua práxis para proporcionar a todos os alunos condições de aprendizagem, não apenas de ensino, superando-se a versão escolar da absoluta passividade do aluno, que, nesse cenário, acaba também alienado dos conteúdos, distante do sentido humanizador que estes possam conferir à sua personalidade. A inclusão escolar de pessoas com deficiência repõe constantemente o desafio de empreender esse redirecionamento pedagógico, o que é muito importante, mas isso não precisa se traduzir em uma culpabilização do educador, muito menos na busca de didáticas que “cativem”. Ao citar, no relato acima, termos como *didática mecânica, que não cativava, não fazia sentido*, pode-se, implicitamente, notar a oposição ideológica entre a escola tradicional e o ideário da escola nova ou, para ser mais exato, neoescolanovismo. Os escolanovistas e neoescolanovistas tendem a supervalorizar a emoção na sala de aula, a motivação dos alunos, a intersubjetividade, relegando a plano secundário a transmissão-assimilação dos conteúdos (SAVIANI, 2009a, 2010).

Levado às últimas consequências, esse discurso acaba provocando o esvaziamento pedagógico, ao transformar aulas em *shows*, em espetáculos que seduzem e cativam, mas pouco ensinam. Como visto, essa tendência, porém, é reforçada pela pedagogia da inclusão, sobretudo no primeiro momento (2001-2005), corroborando o esvaziamento pedagógico, não pela inclusão em si de alunos com deficiência, prática social imprescindível para o desenvolvimento pleno da essência e do gênero humanos. Na verdade, isso ocorre pela maneira alienada como as tentativas de superar a escola especial e a segregação escolar são apropriadas pelas escolas comuns, pela grande mídia e pela imprensa pedagógica hegemônica, no interior das relações capitalistas de produção. Associado a este fenômeno, a pedagogia da inclusão emerge também como *pedagogia messiânica*, no sentido de que os alunos com deficiência são vistos como os novos “messias” que denunciam a falência, os fracassos e os vícios *tradicionais* da escola, fazendo-a, por conseguinte, almejar a mudança *virtuosa*.

Esses alunos são retratados de maneira idealizada, como se trouxessem, de forma inata, a pureza, a sinceridade e a incapacidade para dissimular, ao contrário dos outros. Eles trariam a revelação mística, que faz ver o que antes ninguém via ou não queria ver, apesar da obviedade dos impasses escolares, historicamente denunciados, com ou sem a presença de pessoas com deficiência. Não estou dizendo, com este comentário, que a inclusão não ponha novos desafios à *praxis* educacional hodierna, expondo muitas de suas debilidades e incitando, contraditoriamente, mudanças válidas para a educação brasileira. Note-se ainda que não estou desmerecendo os alunos nessa condição peculiar de desenvolvimento, como se

poderia objetar. Estou criticando uma representação, uma mistificação, tal qual deixa pressupor este trecho, que mescla o discurso da revista com a fala da professora: “O ensino não fazia sentido para a classe. Sua didática era mecânica e não cativava. ‘Só que *a maioria, por comodidade, fingia que estava tudo bem*’” (GUIMARÃES, 2003, p. 46, grifo meu).

Na reportagem, a aluna com síndrome de Down é a reveladora do insucesso docente, já que os outros preferiam o *fingimento*. O mesmo raciocínio se estende, *messianicamente*, à passagem seguinte do texto, de acordo com a qual

Relatos como o de Marta [a professora citada no fragmento anterior] são comuns na escola, que atende outra menina com síndrome de down, Vanessa Pereira, 18 anos. ‘*Essas garotas transformaram nossa realidade ao revelar que o fazer pedagógico estava falho*. Fizeram-nos refletir sobre a realidade da comunidade e a heterogeneidade do público’, relata Mara Sartoretto, diretora da Associação dos Familiares e Amigos do Down, instituição que orienta o corpo docente desde 1998 (GUIMARÃES, 2003, p. 46-47, grifo meu).

Na sequência, a revista reproduz, em tópicos ligeiros, os procedimentos que seriam adotados na escola em destaque, possivelmente com base nas orientações da associação supramencionada. Tais procedimentos envolveriam:

Trabalho em grupo e atividades diversificadas que possam ter diversos níveis de compreensão e desempenho.
Predomínio da experimentação, da criação, da descoberta e da coautoria do conhecimento.
 Elaboração de debates, *pesquisas* e registros escritos.
 Avaliação do desenvolvimento da turma do ponto de vista da evolução das competências (GUIMARÃES, 2003, p. 47, grifos meus).

Gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos subjacentes a essas proposições, pois acredito que, intencionalmente ou não, venham ratificando o neoescolanovismo e, conseqüentemente, a ordem liberal-burguesa, em detrimento de uma perspectiva revolucionária na escola. Observa-se que os três primeiros itens reúnem basicamente características dos métodos novos. Segundo Piaget⁴³ (1998 apud DUARTE, 2001, p. 277, grifos meus), “Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem [...] na relação das crianças entre si. *O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o self government, etc.*, implicam na *cooperação* em todos os domínios intelectuais e morais”. Saviani (2009a) também indica que os métodos didáticos escolanovistas pautam-se pelos projetos de pesquisa e pelo trabalho docente com pequenos grupos de alunos, com ênfase na livre iniciativa

⁴³ PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1998.

discente. Nessa perspectiva, os estudantes precisam experimentar para “criar” e “descobrir” os conteúdos, individualmente e/ou em colaboração, porque

[...] a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* (PIAGET, 1998 apud DUARTE, 2001, p. 36, grifo de DUARTE).

No trecho de NE, anteriormente reproduzido, é essa a concepção predominante. Os procedimentos elencados aparecem sintonizados com o *aprender a fazer* e o *aprender a viver juntos*, pilares ideológicos contidos no grande lema do *aprender a aprender*, base do escolanovismo. Não há como dizer o oposto, em especial quando se lê a segunda proposição “didática”: “Predomínio da *experimentação*, da criação, da *descoberta* e da *coautoria* do conhecimento” (GUIMARÃES, 2003, p. 47, grifos meus). Outra observação a ser feita é sobre a incorporação da pedagogia das competências, ou, pelo menos, do seu jargão peculiar, ao ideário neoescolanovista/construtivista, de forma cada vez mais sensível, no bojo das formulações inclusivistas. O último tópico cita que a escola inclusiva retratada na reportagem de NE utiliza como “procedimento” a “Avaliação do desenvolvimento da turma do ponto de vista da evolução das competências (GUIMARÃES, 2003, p. 47). A pedagogia das competências, conforme aponta Duarte (2010a, p. 42, grifo meu), distingue-se pela “[...] tentativa de *decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação*, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos”.

Tal abordagem legitima a sociedade competitiva do mercado globalizado e forja a sensação de constante inadaptação de alunos e professores em um mundo *mutante*, como delineei no *Capítulo 1*. Derisso (2010, p. 57, grifos meus) acrescenta mais detalhes sobre o estreito vínculo entre a pedagogia das competências e o movimento escolanovista. Para o pesquisador,

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências, que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. *Nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são parecidos com aqueles utilizados pelos ideólogos da Escola Nova para defender as pedagogias ativas, ambos dizendo responder a novas necessidades do panorama mundial: os escolanovistas às demandas da sociedade industrial e os ideólogos da pedagogia das competências às novas necessidades de um mercado globalizado,*

extremamente competitivo e exigente. Com esses argumentos propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria, para o método de aprendizado que o próprio aluno desenvolve, para o aprendizado decorrente da necessidade e do interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado, conforme Duarte (2003, p. 7)⁴⁴ identificou ao arrolar os quatro posicionamentos valorativos presentes no lema ‘aprender a aprender’.

O pragmatismo, aliás, é uma faceta bem visível na matéria de NE que está sendo analisada neste item. A revista traz uma listagem de dicas e orientações “úteis” aos professores, relacionadas aos “cuidados diferentes para cada deficiência” (GUIMARÃES, 2003, p. 44). As sugestões disponibilizadas pelo periódico não se apoiam, diretamente, em fontes bibliográficas especializadas, mas “[...] mesclam informações do Kit Escola Viva, criado pelo MEC em conjunto com a associação Sorri Brasil, com indicações elaboradas pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão” (GUIMARÃES, 2003, p. 44). Desse modo, as *dicas* descambam para o utilitarismo pragmático; projetam para o professor a responsabilidade direta pela emergência da “inclusão que funciona”, como revelam o uso de verbos no imperativo: “consiga”, “pergunte”, “use”, “garanta”, “busque”, “informe-se”, entre outros exemplos (Cf. GUIMARÃES, 2003, p. 44-45). A revista coloca-se, por assim dizer, como instância discursiva privilegiada, que detém o conhecimento a ser repassado (ensinado) ao professor, de maneira simplificada e diluída. NE direciona como deve ser sua prática, como ele deve fazer e agir em sala de aula, sem fomentar o diálogo científico, o entendimento menos apressado acerca das deficiências e o estudo crítico sobre as práticas e proposições inclusivas. Prevalece, pois, o imediatismo que aliena o professor de sua própria *praxis*.

Por fim, a reportagem deixa registrado que, historicamente, em 2003, modelo segregador estava retrocedendo, embora ainda houvesse alto índice de crianças com deficiência fora da escola comum. Tanto que aparece a seguinte ressalva: “Vale lembrar que os serviços de apoio não substituem o professor da escola regular” (GUIMARÃES, 2003, p. 44), e um *box* descreve, com números, o cenário inclusivo daquele momento. Segundo as informações reproduzidas na revista,

Há [em 2003] 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares, segundo o Inep. O Censo 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço – desde 1998, aumentou 135% -, mas ainda é minoria. Cerca de 340 mil

⁴⁴ Derisso (2010, p. 57) está se referindo ao livro de Newton Duarte (2003), intitulado *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, publicado pela editora Autores Associados.

crianças com deficiência – a mental é a mais comum, seguida da auditiva, da visual e da física – estão segregadas.

As crianças com deficiência intelectual eram, pelos dados citados, as mais segregadas. Para viabilizar sua inclusão, uma das dicas apresentadas nesta edição de NE consiste justamente na adaptação dos conteúdos curriculares, na sala de aula comum, para os alunos nessa condição, *desde que* com o aval de especialistas. A prerrogativa docente para se realizar ou não adaptações/flexibilizações no currículo, a fim de garantir o atendimento aos estudantes com deficiência, será, como mostrado adiante, no decorrer das análises sobre os demais anos, uma tematização candente ao longo da década estudada, com significativas oscilações e conflitos no pensamento pedagógico hegemônico. No texto de Guimarães (2003, p. 45), a sugestão ainda é que o professor: “Só adapte os conteúdos curriculares depois de cuidadosa avaliação de uma equipe de apoio multiprofissional”.

3.3 A Inclusão em Pontos e Contrapontos

Em maio de 2005, na edição de número 182, o tema da educação inclusiva é duplamente abordado. Além de ser o mote da reportagem de capa, intitulada *A escola que é de todas as crianças*, Meire Cavalcante apresenta, nessa mesma edição, uma entrevista realizada com Maria Teresa Eglér Mantoan⁴⁵, na seção *Fala, Mestre*, espaço temático de NE onde são publicadas entrevistas com renomados especialistas da educação brasileira e internacional (Anexo C). Princípio pela análise das formulações de Mantoan, conforme expostas na entrevista dada ao periódico. Convém esclarecer que não tenho o intuito de menosprezar posições teóricas distintas daquela adotada nesta pesquisa, nem desconsiderar o trabalho de outros estudiosos. Na verdade, intento realizar uma análise crítico-dialética do conteúdo referente às proposições e valorações inclusivistas objetivadas no e a partir do periódico NE, com base nos dizeres dos jornalistas e, em certas ocasiões, dos seus entrevistados. Não se criticam as pessoas, em sua individualidade, tampouco se negam suas contribuições para o

⁴⁵ Sugiro, para uma compreensão ainda mais completa dos posicionamentos de Mantoan, enquanto uma das mais notáveis intérpretes da pedagogia da inclusão, inclusive no que tange ao seu entendimento inclusivista/multiculturalista, nos moldes da abordagem pós-moderna, sobre as categorias de *identidade e diferença*, a leitura destes textos: *Proposta Pedagógica: o desafio das diferenças nas escolas* e *O direito à diferença na igualdade de direitos: inclusão escolar - caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas*. Apresentados em uma coletânea, subsidiada pelo MEC, para formação docente na perspectiva *idealista* da inclusão, ambos os textos são emblemáticos da pedagogia da inclusão, conforme disseminada, no Brasil, durante toda a primeira década do século XXI, depositando na escola, “reestruturada”, unilateralmente, a força redentora da sociedade excludente e das práticas pedagógicas segregadoras (MANTOAN, 2006b, 2006c).

avanço das discussões e práticas em educação, no sentido de favorecer a constituição de uma escola democrática.

Com essas ponderações, busco afastar comentários apressados sobre o caráter *supostamente* autoritário, panfletário e preconceituoso de minhas reflexões. Compreendo que meu raciocínio possa causar certa estranheza e desalento, mas isso decorre do caminho metodológico perseguido, que almeja o entendimento dialético da realidade, a fim de superá-la. “Com efeito – assinala Kosík (2002, p. 217) – a pesquisa filosófica sacode a certeza do mundo comum e da realidade fetichizada de todos os dias ao indagar sobre sua legitimidade e ‘racionalidade’”. A indagação ao instituído é passo importante para a transformação: se não é a *flor viva* germinada, ao menos é o plantio de sua semente, pois não existe germinação *real* sem semente. Somente as *flores artificiais* prescindem desse trabalho árduo pelo qual se revolve a terra com o fito de torná-la preparada para a colheita, que virá *a posteriori*. É isso que intento realizar: revolver as ideias para vislumbrar, no final, o caminho da síntese menos precária possível.

A entrevista com Mantoan é reveladora das ideias hegemônicas da pedagogia da inclusão. Não poderia, portanto, ser preterida neste trabalho. Conhecida por sua militância no campo da *educação inclusiva*, Mantoan é, desde os anos de 1990, uma das principais divulgadoras dessa proposta no Brasil. A forma como ocorreu sua adesão aos princípios da educação inclusiva é bastante peculiar, pois a estudiosa provém da educação especial, da qual tem sido, nos últimos anos, uma das maiores críticas. NE resgata informações sobre sua trajetória profissional, o que me parece significativo considerar:

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. *A educadora mudou de ideia em 1989*, durante uma viagem a Portugal. Lá, viu pela primeira vez uma experiência em *inclusão bem-sucedida*. ‘*Passei o dia com um grupo de crianças que tinha um enorme carinho por um colega sem braços nem pernas*’, conta. No fim da aula, a professora da turma perguntou se Maria Teresa preferia que os alunos cantassem ou dançassem para agradecer a visita. Ela escolheu a segunda opção. ‘Na hora percebi a mancada. Como aquele menino dançaria?’ Para sua surpresa, um dos garotos pegou o colega no colo e os outros ajudaram a amarrá-lo ao seu corpo. ‘E ele, então, dançou para mim’. Na volta ao Brasil, *Maria Teresa* que desde 1988 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas *deixou de se concentrar nas deficiências para ser uma estudiosa das diferenças*. Com seus alunos, fundou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. *Para ela, uma sociedade justa e que dê oportunidade para todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola* (CAVALCANTE, 2005, p. 24, grifo meu).

Do trecho acima, vê-se que, de fato, a inclusão nasce como uma aposta *contraditória*, que poderia ou não ser bem-sucedida, conforme o entendimento capitalista do termo. Se assim não fosse, seria dispensável a costumeira presença, nos discursos educacionais, do adjetivo *bem-sucedido* para qualificar a prática inclusiva. Será que é plausível falar em inclusão *mal-sucedida*? A inclusão não seria um conceito eminentemente positivo, ao menos para seus intérpretes contemporâneos, que, diga-se de passagem, raramente a consideram pelo prisma da dialética, enquanto *unidade* dos contrários? Ora, se há o reconhecimento *tácito* sobre a possibilidade do insucesso, então é viável imaginar que a inclusão, tal como formula a representação dominante, seria, em alguns casos, negativa. Não seria isto uma *bizarrice*, no sentido gramsciano da palavra (GRAMSCI, 1995)? Aí fica óbvia a contradição para a qual, sem perceber - e não poderia ser de outro modo, pois se trata de uma ideologia difusa, contanto que se entenda ideologia⁴⁶ na acepção marxiana-engelsiana (ENGELS, 1989a, 1989b) - descamba a pedagogia da inclusão, afoita por anunciar suas virtudes e “boas-novas”.

De outra parte, a questão sentimentalista domina a cena. *Atitudes inclusivas*, quando *bem-sucedidas*, aparecem, conforme o exposto acima, muito ligadas ao afeto, ao carinho, à interação cordial entre pares. O princípio escolanovista da valorização da convivência amigável e da relação interpessoal *viva* entre as crianças está, portanto, bem demarcado (SAVIANI, 2009a, 2010). Outro ponto, inclusive decorrente dos pressupostos escolanovistas assumidos pela pedagogia da inclusão, está na mudança de foco da deficiência para a diferença, como, segundo relata o trecho citado, teria ocorrido na carreira de Mantoan. Não

⁴⁶ O conceito de ideologia não é tão simples no âmbito do pensamento marxista. É verdade que Marx e Engels o utilizam como falsa consciência, sendo esta “consciência” limitada pelos interesses de classe, nem sempre claros e conscientizáveis a seus próprios defensores. (Cf. MARX; ENGELS, 2007; ENGELS, 1989a, 1989b; GORENDER, 2007). Em Gramsci (1995), contudo, ideologia aparece também como um instrumento de luta política, quando articulada, de forma coerente e unitária, a partir dos interesses das massas. Nesse caso, seria uma concepção de mundo válida, porque apropriada conscientemente. Daí o filósofo sardo distinguir entre ideologias orgânicas e arbitrárias. Não se opõe, contudo, aos fundadores do socialismo científico; sua intenção, ao proceder assim, era superar os reducionismos mecanicistas que o marxismo assumira entre certos intelectuais italianos. Para Gramsci, não se deveria perder de vista o conceito de bloco histórico, “[...] no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma [...]” (GRAMSCI, 1995, p. 63). Ideologia, portanto, pode aparecer como a expressão teórica e científica da luta socialista, em íntima conexão com a prática revolucionária. Este é, por sinal, o modo como Lênin entendia o termo, ao utilizar a expressão ideologia socialista (Cf. GORENDER, 2007) e, ao que me parece, o sentido que Gramsci dá à ideologia filiada aos anseios contra-hegemônicos. Marx e Engels nunca se referiram à sua obra como uma ideologia (Cf. GORENDER, 2007), palavra que reservavam sempre para as *concepções invertidas* da realidade. Isso não significa, porém, que desconsiderassem a importância de uma concepção teórica para fundamentar a revolução *material* a ser deflagrada pelo proletariado. Para Marx (2008, p. 14), “[...] a força material só será derrubada pela força material; mas a teoria em si torna-se também uma força material quando se apodera das massas”. Por isso, dada esta variação interpretativa, falo em sentido *negativo* da ideologia, na medida em que esta não se vincula às massas e ao proletariado, opondo-se à expressão teórico-científica de sua luta contra a burguesia hegemônica. Interpretada *negativamente*, ideologia remete à leitura equivocada e “deformada” da realidade, sendo essa leitura resultante da organização social em classes antagônicas.

por acaso Saviani afirma que, em sua origem, no final do século XIX e começo do século XX, “[...] alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia [escolanovista] a partir da preocupação com os ‘anormais’ [...]” (SAVIANI, 2009a, p. 7), postulando-se uma pedagogia das diferenças, das existências, dos fenômenos.

Indo mais além, a repercussão da filosofia redentora do movimento escolanovista transparece na crença *unilateral* de que a escola pode harmonizar a sociedade, dar-lhe o curso *correto* da mudança. Ela é a força motriz que aciona a igualdade, a justiça e a aceitação incondicional do outro. A armadilha da inversão idealista (SAVIANI, 2009a) volta, portanto, a manifestar-se com nitidez. O trecho “Para ela [Mantoan], uma *sociedade justa* e que dê *oportunidade para todos*, sem qualquer tipo de *discriminação*, começa na *escola* (CAVALCANTE, 2005, p. 24, grifos meus) ratifica a assertiva. Dessa perspectiva, a pedagogia da inclusão revigora a teorização ingênua e não-crítica acerca do trabalho educativo, porquanto

[...] no que respeita às relações entre educação e sociedade, *concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade*. Tanto que *lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade* evitando sua desagregação e, mais do que isso, *garantindo a construção de uma sociedade igualitária* (SAVIANI, 2009a, p. 4, grifos meus).

Sabendo-se disso, vou estabelecer pontos e contrapontos com a entrevista concedida por Mantoan, em 2005, ao periódico NE. O trabalho torna-se necessário, já que o fim é o avanço crítico nas discussões sobre os pressupostos “inclusivos”. E essa autora é uma das que mais tem influenciado, no Brasil, as práticas e políticas de inclusão escolar, ao longo dos anos 2000, com a divulgação de suas ideias em publicações subsidiadas pelo MEC e participação, como colaboradora e consultora, nas decisões governamentais referentes ao assunto. Basta lembrar que seu nome figura entre os estudiosos que participaram da elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada em janeiro de 2008, com a colaboração de: Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, *Maria Teresa Eglér Mantoan*, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadro e Soraia Napoleão Freitas (BRASIL, 2008a). Por outro lado, Mantoan é frequentemente ouvida por NE, a fim de ratificar as posições inclusivistas divulgadas pela revista.

Sem adotar aqui uma concepção individualista e solipsista, que atribui a criação do pensamento dominante em um dado período histórico a elucubrações deste ou daquele

indivíduo, entendo que suas considerações representam, por assim dizer, a síntese do pensamento hegemônico da última década; aquele que se impôs como *filosofia* da época, isto é, a filosofia tornada senso comum, norma de ação coletiva (GRAMSCI, 1995). Seguindo a organização da revista, principio pela análise da primeira pergunta dirigida a Mantoan, assim formulada: “O que é inclusão?” (CAVALCANTE, 2005, p. 24). Responde Mantoan o seguinte:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, p. 24, grifos meus).

O lema do aprender a viver juntos é reiterado no discurso da estudiosa, que reforça também o caráter de interatividade “acolhedora” da pedagogia da inclusão, a predominância do estabelecimento de vínculos interpessoais na escola. O fundamento da inclusão não é a democratização do saber elaborado, mas o prazer de aprender a *estar com* o outro, algo diferente, para a entrevistada, do simples *estar junto*, que seria mais casual. A defesa é, portanto, de uma pedagogia ativa e emotiva, em sentido escolanovista, que a todos acolhe; mas mantém a desigualdade inerente à sociedade de classes, pois vê a diferença como privilégio, secundariza a transmissão do conhecimento e não se pergunta o porquê da existência de “minorias”, de “estratos” sociais que precisam ser incluídos. À semelhança da Escola Nova, constata-se, na pedagogia da inclusão, a ideia de que “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2009a, p. 7). Vale, aqui, a convivência pacífica, dialógica, pautada na capacidade de conciliar distintas posições, com a troca de experiências e a admiração mútua entre alteridades, aprisionadas em suas diferenças.

A segunda pergunta chega a ter um apelo mercantil, que lembra o discurso da vantagem econômica e do pragmatismo financeiro. Algo só interessa desde que traga benefícios, “valor” agregado e mais-valia. Só vale se é praticamente útil e proporciona retornos ao investidor. Eis a pergunta: “Que *benefícios* a inclusão traz a alunos e professores?” Assim, já no plano da linguagem, a pedagogia da inclusão manifesta sua filiação ideológica ao capitalismo e à racionalidade pragmática dele decorrente. Parece existir,

com esta pergunta, uma necessidade de justificar a inclusão, se bem que em termos *econômico-corporativos*, como diria Gramsci (1995), de forma a neutralizar a crítica, as resistências dos professores e de alguns estudiosos que não integram o discurso dominante. Eis a resposta de Mantoan (2005, p. 25, grifos meus):

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Tenho alguns contrapontos a fazer com o pensamento da renomada estudiosa. Ela defende que a escola seja o reflexo da vida social mais ampla. Concordo com Mantoan (2005) no sentido de que a escola não pode isolar-se da sociedade, criando um mundo à parte. Este é, aliás, um aspecto reacionário que permeava as práticas das escolas especiais. Não obstante, a escola comum não pode ser também uma derivação mecânica e imediata da sociedade, colocando-se a serviço desta, como instituição utilizada unilateralmente para corrigir a marginalidade, moldar os indivíduos para o mercado de trabalho e *conformá-los* às relações capitalistas de produção. Há, nas interfaces estabelecidas entre escola e sociedade, mediações complexas, de condicionamento recíproco, que, em dado momento, podem estar mais ou menos intensificadas, pendendo para um ou outro polo.

Entendo que Mantoan esteja se referindo ao fato de que a escola não pode se privar do convívio com a heterogeneidade humana, com as diversas individualidades, isto é, não pode forçar uma homogeneização, com barreiras seletivas. Nisso, não se lhe tira a razão. Mas, se levarmos ao pé da letra suas formulações, deparamos com um paradoxo: a escola deveria refletir, diretamente, a realidade externa. Logo, em seus domínios, a instituição escolar teria de pautar-se no reconhecimento e promoção da diversidade, posto ser esta um dado objetivo “[...] da vida do lado de fora”. Todavia, preservado o modo de produção capitalista, à proporção em que reflete a diversidade humana, a escola também reflete o preconceito, as desigualdades e as atitudes excludentes, mesmo que mistificados, sob a aparência romantizada do aprender a conviver com o outro. Assim, o problema é que Mantoan reduz essa interface da escola com a sociedade à questão idealizada e superficial da convivência com a diferença,

à experiência de se *estar com* o outro, que seria o grande ganho para os envolvidos com a pedagogia da inclusão.

A instituição escolar é posta, conforme se depreende do excerto acima, na qualidade de agência capaz de combater o preconceito e suscitar no aluno a consciência da diversidade, isto de modo propedêutico. A escola prepararia para a vida futura; leva os alunos a desenvolver o *sentimento* de aceitação de si próprios e dos colegas como “diferentes”. É um treino para a convivência inclusiva, pacífica, embora, em última análise, não se vislumbre uma sociedade que “incluirá” a todos, com uma “mudança” revolucionária. São os indivíduos que, após terem experimentado *viver na diferença*, estarão aptos para vencer os preconceitos, superá-los no plano individual, exigir, na mesma sociedade que permanece desigual, seu espaço de cidadão “diferente” respeitado. Veja-se este trecho: “Se os estudantes não passam por isso na infância, *mais tarde* terão muita dificuldade de vencer os preconceitos” (MANTOAN, 2005, p. 25).

Como decorre desse raciocínio, o contexto escolar promoveria a correção da *marginalidade*, contanto que esta seja entendida não como resultante de processos de expropriação econômico-social, segundo a divisão da sociedade em classes, mas como fenômeno derivado da rejeição à diferença. O exposto lembra aquilo que dispõe a *Declaração de Salamanca*, na *Estrutura de Ação em Educação Especial* (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus), ao se afirmar que: “*Escolas centradas na criança* [consoante o modelo inclusivo] são além do mais *a base de treino* para uma *sociedade* baseada no povo, que *respeita* tanto *as diferenças* quanto a dignidade de todos os seres humanos”. O marginalizado, para a pedagogia da inclusão, é o discriminado, o rejeitado ou o negligenciado por algum “distúrbio” ontogenético, que precisa ser incorporado à escola, uma vez que não se pode prescindir do “[...] privilégio de conviver e compartilhar com *pessoas diferentes de nós*” (MANTOAN, 2005, p. 24, grifos meus).

Tendo por base essas reflexões, penso que a autora entra em contradição, sem o notar. Da forma como Mantoan (2005) se posiciona, a escola, no final das contas, não refletiria a vida em toda a sua extensão, na totalidade de suas lutas. Em vez de se apresentar como um espaço tensivo, perpassado pela disputa de hegemonia e pelos conflitos de classe, a instituição escolar é compreendida, na acepção da estudiosa, como um ambiente marcado pelo otimismo das *diferenças*, as quais interagem protegidas dos determinantes socioeconômicos que produzem a exclusão. Cria-se, por conseguinte, um micromundo inclusivo, ainda que isto seja apenas na aparência. O espaço e o tempo escolares revelam-se, pois, como um experimento

artificial, acolhedor e privilegiado, orientado para o futuro, para uma sociedade ainda inexistente, mas que os inclusivistas creem ser possível alcançar pela “[...] nossa capacidade de entender e reconhecer o outro” (MANTOAN, 2005, p. 24).

Ora, tal instituição só pode ser apresentada como harmônica à proporção que se falseia a realidade nela “refletida”, no sentido de se negarem as contradições sociais engendradas pela reprodução do capital, transformando as implicações de matriz econômica e política em um problema de maior ou menor aceitação das diferenças individuais. Isso me leva novamente a perceber implicações e marcas escolanovistas na pedagogia da inclusão. Nesta, como no escolanovismo (SAVIANI, 2009a), a deficiência, a “anormalidade” é ressignificada como fenômeno normal. Como se passou a dizer, na qualidade de *slogan* midiático, *ser diferente é normal* (META..., 2009; UNESCO, 1994). Logo, ganha respaldo também o discurso pelo qual as diferenças, as deficiências e as complicações ontogenéticas do desenvolvimento tornam-se insuficientes para justificar a marginalidade ou a segregação dos “diferentes” em relação às diversas instâncias sociais, entre elas a escola comum (Cf. SAVIANI, 2009a).

Mais uma vez, preciso alertar para o fato de que não estou negando a existência da singularidade humana, nem diminuindo sua importância para as questões educacionais. Estou criticando a sociedade das ilusões inclusivas, dos *slogans* fetichizantes e da valorização da diferença como algo pitoresco, que, no final das contas, cumpre a função de manter a desigualdade e ocultar os antagonismos sociais. Questiono a idealização romântica que não se dá conta das contradições inerentes à proposta inclusivista. Quanto mais se valoriza a diferença, *sob o ângulo inclusivista*, menos democrática a sociedade fica, porque naturaliza os privilégios de classe e mantém cada um no seu lugar, na sua “diferença”. Na esfera da pseudoconcreticidade, no entanto, a reação inclusivista passa-se por um discurso revolucionário, com forte poder de convencimento, apregoando que “[...] uma *sociedade justa* e que dê *oportunidade para todos*, sem qualquer tipo de discriminação, *começa na escola*” (MANTOAN apud CAVALCANTE, 2005, p. 24, grifos meus).

Para demonstrar as consequências de tais considerações, tomo de empréstimo palavras de Saviani (2009a, p. 8). O que diz o autor sobre o caráter *integrador* da Escola Nova encontra repercussão no discurso e prática inclusivistas, isto é: “A educação será um instrumento de *correção da marginalidade* na medida em que contribuir para a constituição de uma *sociedade cujos membros*, não importam as diferenças de quaisquer tipos, *se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica*” (SAVIANI, 2009a, p. 8, grifos

meus). O problema é que, dadas as condições sociais de produção e reprodução do capital, termina-se ratificando a sociedade de classes, as desigualdades e os privilégios existentes, porque, com a pedagogia da inclusão, abandonam-se projetos verdadeiramente revolucionários e se conformam os indivíduos a suas peculiaridades. Eles devem ser respeitados no que são, isto é, “deficientes”, “pobres”, “culturalmente diferentes” e, nisso, fica-lhes impedida ou reduzida a apropriação das forças essenciais do gênero humano (MARX, 2004).

Vale notar o aspecto reacionário da pedagogia inclusiva nos dizeres de Mantoan (2005, p. 25, grifos meus). Ela afirma textualmente o seguinte: “A *inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade*. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade”. Mantoan (2005) não está condenando a existência de classes sociais, não está defendendo a emancipação universal do homem, como ser genérico, das condições de exploração e preconceito vigentes. O que ela está dizendo é que a inclusão, aqui pensada em termos de construção da escola inclusiva, traz consigo a possibilidade de que cada um ocupe o “seu espaço” social, mediante a cidadania jurídico-burguesa. A “novidade” trazida pela proposta inclusiva é que o indivíduo tem o direito de ocupar o lugar de “cidadão diferente” a ele reservado, segundo a lógica hierárquica da sociedade capitalista, e nada mais. A *posse* desse espaço é um fim em si mesmo e sequer converte-se em meio para um processo revolucionário. A essência da sociedade é mantida inalterada: ao indivíduo, incutem-lhe que é preciso conquistar um espaço *nesta* organização social classista, intrinsecamente excludente; não há, todavia, qualquer vislumbre de ofensiva para superá-la.

Logo abaixo a entrevistada lembra que “Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação” (MANTOAN, 2005, p. 26). Mas também aqui ela não supera a concepção abstrata do direito burguês. Seu discurso limita-se a considerar a existência ideal do outro, que deve ser valorizado no que é, ratificando, assim, a permanência do sujeito nos limites de sua condição social e ontogênica. Se esse outro pode ser valorizado em seu *vir a ser*, é escusado lembrar que este vir a ser não ultrapassa as fronteiras do capital, não vai além da suposta oferta de oportunidades iguais ou da conquista de um lugar social determinado. Nessas circunstâncias, a efetividade do direito à educação na escola inclusiva fica comprometida. Afinal, esse direito acaba sendo obliterado,

sobretudo para os alunos com deficiência, pois as especificidades pedagógicas demandadas na escolarização de tais indivíduos são consideradas de forma inconsequente, sob o argumento pseudodemocrático de uma educação “igual” para todos (BEZERRA; ARAUJO, 2011b).

Na continuidade do raciocínio apresentado, posso ainda dizer que os arautos da inclusão elidem o fato de que nem todos os indivíduos com deficiência estão em igualdade de condições materiais para disputar seu lugar na sociedade, porquanto provenham de classes sociais distintas. A maior parte dos sujeitos com deficiência está alijada da fruição dos bens materiais, dos recursos tecnológicos e dos conhecimentos mais avançados já produzidos pela humanidade, os quais poderiam lhes viabilizar melhor qualidade de vida, ampliando as possibilidades de desenvolvimento ontogenético e participação social. Enquanto não se avança no entendimento das contradições socioeconômicas que alimentam, acentuam e *fetichizam* a deficiência, no interior de relações capitalistas de produção, fundamentadas nos antagonismos de classe, tornam-se inócuos os discursos que proclamam ser possível às pessoas com deficiência, simplesmente por serem incluídas na escola comum, *conquistar seu espaço* nessa sociedade. Mantoan (2005), contudo, evade-se dessas ponderações, ao tomar como referência ideológica a mistificação da *escola igual para todos*. Daí que o radicalismo da pedagogia inclusiva, apenas formalmente igualitária, vai ratificando a materialização de uma escola teoricamente democrática, mas discriminadora na prática (SANFELICE, 1989). Afinal, como menciona Barroco (2007b, p. 375), no que tange aos princípios de inclusão escolar, “[...] fica difícil pensar em levá-los às últimas consequências mantendo-se a sociedade de classes, tal como se tem hoje”.

Na terceira pergunta, Cavalcante (2005, p. 25) indaga sobre “O que faz uma escola ser inclusiva?”, ao que responde Mantoan (2005, p. 25, grifo meu):

Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. *A equipe da escola inclusiva* deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. *Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições.* E isso vale para os estudantes com deficiência ou não.

A resposta de Mantoan exige uma réplica. A princípio, ela tenta mostrar que a inclusão escolar não se restringe a mudanças e adaptações físicas, isto é, à supressão de barreiras

arquitetônicas, reclamando, sobretudo, um “bom” projeto pedagógico para a escola. Este seria resultante da reflexão coletiva dos agentes escolares, ou melhor, da “equipe” escolar, a qual discutiria sobre os problemas encontrados no dia a dia e, conjuntamente, deliberaria acerca das propostas a serem tomados para a vivência de uma escola inclusiva. Não desconsidero a importância do projeto político-pedagógico para as escolas, considerando-o também como instrumento vital para as constantes discussões realizadas *no e com o* coletivo escolar, que, assim, sistematiza as práticas transformadoras as quais deseja efetivar. No entanto, o que provoca receio é o fato de que, conforme se depreende pelas ponderações de Mantoan (2005), não se cogita ampliar o debate para além da escola. A chave que abre os portais da inclusão “efetiva” está na escola e só nela, tomada de modo autônomo.

O projeto pedagógico é, por essa via, mistificado: ele tem o poder de resolver contradições que sequer conhece a causa. Um *bom* projeto, combinado com a *revisão* das práticas pedagógicas *tradicionais*, é a solução para os dilemas educacionais contemporâneos. Indo um pouco mais longe, Mantoan (2005) parece apoiar a *diversificação* de programas curriculares, esta entendida como a oferta de diversas atividades, sobre um mesmo tema, para que todas aprendam em “igualdade”, sem adaptações individuais efetivadas pelo professor. Tal assertiva pode ser confirmada em outros trabalhos da autora. Mantoan, compartilhando com Batista a autoria de um manual sobre deficiência intelectual, lançado pelo MEC, assim se posiciona:

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um ‘ensino diversificado’, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis para que seus alunos escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 13-14, grifos meus).

Na citação acima, a abordagem escolanovista aparece imiscuída no discurso e prática inclusivistas da “diversificação” curricular *para todos*. Como lembra Saviani (2009a, p. 8), na Pedagogia Nova, “[...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre”. Contudo, durante a entrevista à NE, a professora não se alonga em seus comentários sobre os *programas escolares diversificados*, partindo para uma crítica ao fato de que, apesar de realizarem esse trabalho metodológico diferenciado, possivelmente mais condizente com a pedagogia da inclusão, muitas escolas ainda esperariam

resultados similares entre os alunos. Em contrapartida, Mantoan (2005) defende que os estudantes, com ou sem deficiência, tenham um clima de liberdade para aprender “do seu modo”, conforme “suas condições”. Com isso, aproxima-se novamente do ideário escolanovista e das implicações negativas que isso pode acarretar para o ensino democrático.

Ao rebater esses posicionamentos, não tenho em mente, entretanto, a valorização de uma escola autoritária e segregadora, que cerceie a autonomia intelectual dos estudantes, sua liberdade de expressão e sua atividade. Também não desconsidero as especificidades cognitivas individuais, como fatores intervenientes na aprendizagem, muito pelo contrário. O ponto crítico é que as asserções da autora supramencionada, deliberadamente ou não, podem levar, na prática, à estagnação do desenvolvimento individual, porque se passa a conformar com as condições do aluno, com seu modo de aprendizagem, com seus interesses e possibilidades imediatos. Assim, a mediação intencional do docente, com o intuito de promover o avanço, com a apropriação de formas mais elaboradas de pensar e aprender, fica ofuscada. Mesmo a diversificação metodológica, como proposta acima, por si só, sem a efetiva intervenção docente, é uma atitude pedagógica pseudodemocrática (BEZERRA; ARAUJO, 2011b).

No máximo, essa estratégia permite alegar que se está oportunizando a todos os estudantes variadas chances de aprender. A escola está “fazendo sua parte”. Se o aprendizado não ocorre, ou realiza-se de modo precário, é porque a *capacidade autorreguladora* do aluno encontrou seu limite. “Liberados” da influência dos professores, “Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar [...]” (MANTOAN, 2007, p. 49). Vale dizer, “As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais)” (MANTOAN, 2004, p. 40). A pretexto, deve-se recordar que, na concepção inclusiva hegemônica, patrocinada e divulgada pelo governo brasileiro,

[...] a *adaptação* ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de *autorregulação* da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 13, grifos meus).

Em termos de economia política, eu diria que, na educação inclusiva, vive-se o mesmo que apregoam os ideólogos do neoliberalismo: de um lado, afirma-se, abstrata e

juridicamente, que a todos são dadas oportunidades iguais de ascensão econômica e social, sem exceção, contanto que as pessoas tenham disposição para se tornarem empreendedoras, trabalhar e estudar, com “garra” e “determinação”; de outro, não se investe nas mediações para que isso ocorra de fato, projetando para o indivíduo toda a carga de sua realização ou frustração na *democrática* sociedade de mercado, ou melhor, na sociedade das oportunidades ilusórias, das *flores imaginárias*, como diz Marx (2008).

Mantoan, em outras oportunidades, extrapolando-se novamente a entrevista concedida por ela a NE, chega a negar a sistematização e transmissão do saber objetivo pelo professor. A autora secundariza a importância dos conteúdos científicos; põe em xeque a centralidade do trabalho docente, bem como rechaça intervenções específicas dos professores no caso de estudantes com deficiência, defendendo *novas artes* para o *fazer* pedagógico (MANTOAN, [s.d], 2004, 2006a, 2006d, 2007). Nessa direção, a autora afirma que, enquanto a escola praticar um ensino com ênfase nos conteúdos programáticos, ficarão inviabilizadas as condições de se ensinar a turma toda, com o devido reconhecimento das “diferenças” (Cf. MANTOAN, 2006a, 2007) É claro que, se de um lado, também não concordo com o excessivo formalismo e com a transmissão mecânica de informações, incapazes de superar a rigidez burocrática que fetichiza programas e desconsidera o aluno, suas especificidades e sua autonomia intelectual; por outro, não defendo o reconhecimento das diferenças e deficiências pela via da *equidade formal*. Esta, como uma proposição de cunho retórico, torna todos *iguais na diferença*. Obstaculiza-se, desse modo, a reorganização dos procedimentos didático-pedagógicos a serem empregados pela escola comum em sua tarefa de socializar os conteúdos científicos a todos, inclusive para alunos com deficiência (LANCILLOTTI, 2010, 2012). No comentário de Correia (2006, p. 241, grifo meu),

A retórica do igualitarismo, quando este não se vê dentro de uma perspectiva das nossas necessidades, das diferenças significativas que alguns de nós possuem, embora possa encantar e seduzir aqueles menos preparados, não passa disso mesmo: uma discussão palavrosa, pobre de ideias. *Ao pretendermos fazer crer que todos temos necessidades educativas especiais, no que toca à educação, isto simplesmente quererá dizer que nenhuma criança tem realmente necessidades educativas especiais. Ou não será assim? E, se assim for, então todas elas terão o mesmo sucesso escolar, serão capazes de fazer as mesmas coisas, de resolver os mesmos problemas e por aí afora.*

A pedagogia da inclusão, conforme aparece objetivada nos trabalhos já aludidos de Mantoan, tem servido para ratificar as concepções negativas sobre o ato de ensinar e sobre o papel da escola. Se os professores não podem trabalhar com os conteúdos, com o que

trabalharão? Não é justamente proporcionar acesso ao conhecimento acadêmico a especificidade da escola, sendo esta a razão de ser do trabalho docente? A secundarização do saber sistematizado, entretanto, é insígnia da pedagogia da inclusão, que, assim, provoca novas formas de esvaziamento pedagógico não só para os alunos com deficiência, mas a todos os demais, a despeito de mostrar-se democrática, capaz de subverter mecanismos de seleção e exclusão social por intermédio de suposta ação pedagógica não discriminatória (Cf. BEZERRA; ARAUJO, 2011b; BEYER, 2010; DUARTE, 1998; SAVIANI, 2009a). Ora, nos termos da pedagogia inclusiva, a ação pedagógica não discriminatória considera que “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que *a diferenciação é feita pelo próprio aluno*, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar!” (MANTOAN, 2006a, p. 49, grifo meu). Longe de viabilizar condições menos desiguais para a apropriação do conhecimento no interior da escola comum, essa concepção produz “[...] efeitos socialmente antidemocráticos”. (SAVIANI, 2009a, p. 71).

Considero importante avançar nessa discussão, pois se poderia objetar que estou analisando uma entrevista, concedida em 2005, e que, nessas circunstâncias, a fala da entrevistada poderia ter sido editada. Ou que as respostas tendem a ser curtas e imediatas, sem muito tempo para reflexão; além de se alegar que as concepções da autora poderiam ter se alterado radicalmente em outros textos. Ao recorrer a fontes adicionais, indo além de NE, mostro que o posicionamento objetivado nessa entrevista por Mantoan repercute, de maneira estável, em outras publicações de sua autoria, o que reflete a estreita proximidade de seu discurso ao universo ideológico inclusivista. Para comprovar o exposto, basta observar ainda que, em publicação patrocinada pelo MEC, dois anos depois de ter sido divulgada essa entrevista em NE, a autora continua asseverando, convictamente, que: “[...] é o aluno que *se adapta* ao novo conhecimento é só ele capaz de *regular* o seu processo de *construção intelectual*” (MANTOAN, 2007, p. 49, grifos meus). Na sequência a esta afirmativa, Mantoan (2007, p. 49, grifos meus) prossegue na defesa de suas ideias, sintetizando-as da seguinte forma:

[...] *cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem* e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e *intervenções do professor o liberam*, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, *segundo seus interesses e possibilidades*. O ensino individualizado, adaptado *pelo professor*, rompe com essa lógica emancipadora e *implica em escolhas e intervenções do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem*. É *desejável* e adequado que as intervenções do professor sejam direcionadas para *desequilibrar*, apresentar desafios e *apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe retirar a condução do seu próprio processo educativo*.

A pedagogia da inclusão, nesse sentido, é uma pedagogia antiescolar, com forte conotação escolanovista/construtivista. O jargão do Construtivismo pode ser detectado sem esforço, especialmente nos apontamentos grifados, ao lado do revigoramento dos postulados escolanovistas. Destarte, é neutralizada a ação do professor, seu papel é descaracterizado, e transforma-se o ensino em “descoberta” individual, motivada, basicamente, pelos interesses discentes. O sujeito epistêmico (auto)regula sua própria aprendizagem, coordenando os desafios e os desequilíbrios do meio até chegar a um novo conhecimento, vale dizer, a criação ou reelaboração de esquemas mentais internos. Está aí, novamente, um exemplo da perspectiva (neo)liberal, cujo lema é livre iniciativa. O educando não pode ser *obstruído* pelo professor, em seu *empreendimento* cognitivo. Tal qual o mercado financeiro deve buscar, ao menos em tese, a autorregulação, sem outra interferência do Estado senão aquela para criar condições favoráveis ao livre câmbio e acumulação financeira-, a pedagogia da inclusão parece guiar-se por uma lógica análoga. O trabalho do educador consiste em organizar as melhores condições no ambiente escolar para que a criança *construa seu saber, mediante processos autônomos de (auto)regulações cognitivas* (BATISTA; MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2006a, 2007). O que é traduzido, em economia política, pelo princípio do *laissez faire, laissez passer*.

Semelhante atitude, transplantada para os domínios pedagógicos, impede que o aprendiz, sobretudo aquele com alguma deficiência, supere suas limitações intelectuais, porquanto não pode “regular-se” sozinho e é por isso que necessita da mediação docente (BEZERRA; ARAUJO, 2011b). É interessante notar que Beyer (2010), conquanto mantenha pressupostos ecléticos, de linha construtivista/sociointeracionista, faz, *indiretamente*, uma crítica às posições radicalistas de Mantoan; ou, como ele prefere, ao grupo dos “autores do pensamento inclusivista” (BEYER, 2010, p. 56). No seu entender,

[...] um aluno com deficiência mental, o qual sabidamente apresenta características de aprendizagem diferenciadas dos demais alunos, por exemplo, com menores condições de metacognição e de autorregulação cognitiva, dificilmente elaborará, por conta própria, estratégias para assimilação dos conceitos e conhecimentos. Entendo que deixar que o aluno faça autonomamente suas diferenciações é deixá-lo entregue à própria sorte. Isso significa, assim, o permanente exercício docente de reflexão em torno da premência de adaptar o currículo conforme as necessidades específicas dos alunos com situação diferenciada de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 71).

No bojo dessa discussão, é certo que a problemática da individualização do ensino ou a adoção de quaisquer formas de flexibilização/adaptação curricular, na sala de aula comum,

para os alunos com alguma deficiência, soa polêmica e, de fato, precisa ainda ser equacionada. Alguns autores, com maior ou menor ênfase, partindo de pressupostos epistemológicos diversos, defendem que se atente para esse fato, sob pena de que o ensino, mormente para os estudantes nessa condição ontogênica, dissolva-se em mera formalidade. Embora se devam manter objetivos gerais comuns para toda a turma, qual seja, a aprendizagem dos conteúdos formais, para o desenvolvimento acadêmico, não se descartam intervenções específicas e estratégias curriculares diferenciadas; do contrário, pode-se levar à ratificação das desigualdades e à emergência de novas formas de exclusão, no interior da *escola para todos* (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; BEYER, 2010; CORREIA, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011; PAN, 2009).

Dito isso, espero ter argumentado o suficiente sobre as implicações, nem sempre positivas, daquilo que, pretensamente, “faz uma escola ser inclusiva”. Agora, posso avançar na análise das declarações dadas por Mantoan ao periódico NE, como vinha fazendo acima. Para tanto, transcrevo, a seguir, a quarta pergunta feita a ela, bem como sua resposta, para o desenrolar de novas reflexões:

[NE] Como está a inclusão no Brasil hoje [2005]? Estamos caminhando devagar. O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado. Mas já avançamos. Hoje todo mundo sabe que elas têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização (MANTOAN, 2005, p. 25).

O trecho não traz grandes surpresas. Apenas mostra que, em 2005, no meio da primeira década do século XXI (2001-2010), a concepção inclusiva ainda não se tinha estabilizado, pois, como relata a entrevistada, “O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei” (MANTOAN, 2005, p. 25). Manifesta-se, com clarividência, o discurso legalista de Mantoan e sua crítica à força corporativista das escolas e instituições especiais, consideradas, pela estudiosa, como excludentes, haja vista ofertarem um ensino “adaptado”, sobretudo no caso dos alunos com deficiência intelectual, à época ainda

denominada por deficiência mental⁴⁷. Em contrapartida, ela aproveita a ocasião para reiterar a defesa da inclusão total na escola comum.

No momento da entrevista, contudo, ainda se vivencia uma etapa de *conscientização* da sociedade em torno da proposta inclusivista, difundida como novo senso comum pedagógico. A estabilização definitiva da escola comum como espaço de inclusão ampla e irrestrita só ocorre a partir de 2008, com a implantação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Aliás, é no ano de 2008 que o número de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns supera, pela primeira vez, o quantitativo de alunos com deficiência matriculados apenas em escolas e classes especiais (BRASIL, 2008a; MOÇO, 2011).

Na quinta pergunta, a repórter interroga a Mantoan (2005, p. 25) se a escola precisaria se adaptar para a inclusão, ao que a pesquisadora responde:

Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braile [sic] e de instrumentos como o soroban, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola.

Segundo Mantoan (2005), a escola teria, portanto, que realizar adaptações físicas, bem como providenciar a oferta de AEE no contraturno, de preferência no espaço da mesma escola comum onde estuda o aluno com alguma deficiência. Tais medidas facilitariam a integração dos estudantes no contexto escolar e fora dele. O que intriga é o teor desse raciocínio, que condiciona a efetividade da inclusão à frequência no AEE. Atendimento que, para os cegos, não passaria de um *treino*. Com efeito, parece que esse atendimento especializado, *como descrito*, não se conecta ao ensino comum; antes, assume o mesmo caráter tecnicista que os defensores mais radicais da pedagogia da inclusão projetam contra as práticas das escolas especiais. Nesse sentido, AEE e ensino comum permanecem como dois momentos distintos,

⁴⁷ No começo dos anos 2000, o termo deficiência mental era considerado o mais apropriado e o menos estigmatizante para se referir às pessoas nessa condição ontogênica peculiar. Todavia, desde outubro de 2004, com a realização da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada na cidade de Montreal, no Canadá, pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e Organização Mundial da Saúde (OMS), passou-se a preferir o termo deficiência intelectual. Esta denominação melhor distingue a deficiência intelectual da doença mental, reiterando que a primeira refere-se a alterações no funcionamento do intelecto, mas não à mente (ou psique) como um todo (SASSAKI, 2005). De tal conferência, resultou a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (PAN AMERICAN..., 2004). No Brasil, a mudança de nomenclatura não é imediata e, durante algum tempo, convive-se com as duas terminologias.

estanques, separados no tempo e no espaço, sem qualquer vínculo orgânico, a ponto de ser plausível imaginar que os espaços de AEE tendem se converter em novos espaços estigmatizantes, com “lições” artificiais, descontextualizadas da educação geral.

Na sequência, vem esta pergunta, com a respectiva resposta:

[NE] Como garantir atendimento especializado se a escola não oferece condições?

A escola pública que não recebe apoio pedagógico ou verba tem como opção fazer parcerias com entidades de educação especial, disponíveis na maioria das redes. Enquanto isso, a direção tem que continuar exigindo dos dirigentes o apoio previsto em lei. Na particular, o serviço especializado também pode vir por meio de parcerias e deve ser oferecido sem ônus para os pais (MANTOAN, 2005, p. 25, grifo meu).

Trata-se de informações pertinentes à operacionalização do AEE, ainda válidas (BRASIL, 2009a, 2011; FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007; ROPOLI et al., 2010). Mantoan apenas relata que o atendimento especializado, quando indisponível na comum à qual o estudante frequenta, devido à ausência de sala de recursos multifuncionais, pode ser ofertado mediante parcerias com escolas e centros de educação especial, mantido o caráter não substitutivo desse atendimento específico. A questão é que permanece uma visão *microestrutural* da inclusão, dependente da capacidade mobilizadora da direção da escola. Note-se o descompasso: o governo forja uma política que ele mesmo não tem condições de efetivar, despejando as responsabilidades pela execução do seu projeto nas instituições escolares, ao se aproveitar, de modo muito conveniente, do princípio legal de “autonomia” pedagógica e administrativa “concedido” às escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1996).

Mantoan (2005), como se faz evidente, não se preocupa em denunciar essa contradição; antes, promove o discurso jurídico-oficial e apressa-se em apontar uma opção para “a escola pública que não recebe apoio pedagógico ou verba”, qual seja, a realização *alternativa* das parcerias público-privadas, desde que as instituições privadas não tenham fins lucrativos. Em tom conciliatório, sugere que, enquanto “arregaça as mangas”, para usar aqui uma expressão empregada por ela em outro texto (MANTOAN, 2006c) “[...] a direção tem que continuar exigindo dos dirigentes o apoio previsto em lei” (MANTOAN, 2005, p. 25). Veja-se como a situação chega a ser paradoxal: cumpre aos diretores e gestores escolares lutarem pelo cumprimento de um apoio que já estaria reconhecido na lei!

Os paradoxos não param por aí. Prosseguindo neste exercício analítico, apresento a sétima pergunta e a resposta a ela fornecida:

[NE] Estudantes com deficiência mental severa podem estudar em uma classe regular?

Sem dúvida. *A inclusão não admite qualquer tipo de discriminação*, e os mais excluídos sempre são os que têm deficiências graves. No Canadá, vi um *garoto que ia de maca para a escola e, apesar do raciocínio comprometido, era respeitado pelos colegas, integrado à turma e participativo*. Há casos, no entanto, em que a criança não consegue interagir porque está em surto e precisa ser tratada. *Para que o professor saiba o momento adequado de encaminhá-la a um tratamento, é importante manter vínculos com os atendimentos clínico e especializado* (MANTOAN, 2005, p, 25, grifo meu).

Nesse comentário, está implícito, mais uma vez, o apelo emotivo da pedagogia da inclusão. Ela não se justifica por meio do conhecimento científico-pedagógico disponível, historicamente acumulado nos domínios da pedagogia especial e “defectológica”⁴⁸, que, ressignificados, poderiam oferecer subsídios concretos para se pensar e praticar a educação de alunos com deficiência, incluindo-se aí a deficiência intelectual, seja esta mais ou menos intensa (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; LEONTIEV, 2007; LURIA, 2007; VYGOTSKI, 1997). Fica-se com o argumento vago, pronunciado em tom autoritário, de que a inclusão não *admite* discriminação. Evidentemente, não se trata de aceitar nenhuma discriminação, mas, se se tratasse de uma abordagem revolucionária – como assim deixa transparecer Mantoan (2004, 2006a, 2006c, 2006d), o argumento justificante da inclusão *total* não se apoiaria principalmente em “narrativas” esparsas do cotidiano fragmentado, com a exaltação de “histórias de vida particulares” (Cf. DUARTE, 2001); tratar-se-ia de ir até às raízes da questão, de assumir uma postura de radicalidade filosófica (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; MARX, 2008; SAVIANI, 2002a).

No entanto, mediante uma pergunta de maior complexidade, qual seja, “Estudantes com deficiência mental severa podem estudar em uma classe regular?” (CAVALCANTE, 2005, p. 25), a saída encontrada pela entrevistada é citar um caso isolado, que “viu” no Canadá. A concretude da realidade brasileira é negada. Desse modo, a entrevistada parece esquivar-se da questão desafiadora que lhe é feita, em vez de aproveitar a ocasião para

⁴⁸ Expressão que remete à Defectologia, nome dado à ciência que estudava as deficiências humanas, as “anormalidades”, nos primórdios do século XX, correspondendo, em parte, aos estudos e práticas na área da Educação Especial. Não obstante as críticas, a Defectologia legou-nos vastos conhecimentos nessa área, que poderiam ser revistos. Este era, aliás, um dos projetos de Vygotski (1997). Em seu tempo, o autor revolucionou a abordagem *defectológica* então praticada, invertendo o foco das doenças, das limitações e da educação exclusivamente assistencialista-terapêutica, para uma abordagem centrada nas possibilidades ontogenéticas de pleno desenvolvimento individual, mediante a educação social, o trabalho e a mediação pedagógica. O psicólogo soviético deixou as bases para se pensar a unidade dialética entre o ensino comum e o especial, apesar de pouco se conhecer, no Ocidente, a respeito de seus trabalhos no campo teórico-metodológico da educação especial, elaborados com base na Defectologia.

desmistificar o assunto, sinalizando para a busca de referenciais teórico-metodológicos consistentes, capazes de efetivar a democratização da escola, ou, ao menos, de apresentar indícios para essa democratização. Na sequência, deixando entrever o idealismo (ou pseudorealismo) da pedagogia da inclusão, Mantoan (2005, p. 25, grifo meu) chega a reconhecer que “Há casos, no entanto, em que a criança não consegue interagir porque está em surto e precisa ser tratada. *Para que o professor saiba o momento adequado de encaminhá-la a um tratamento, é importante manter vínculos com os atendimentos clínico e especializado*”.

Nas condições concretas da educação brasileira, isso soa ingênuo, para não dizer impraticável. Tais dizeres são, pois, reveladores de que, na ótica do pensamento pedagógico dominante, a escola brasileira é apreendida de modo abstrato, isto é, não é analisada em seu processo histórico de produção material (ALVES, 2004). Em consequência disso, grassam entre os educadores fantasias e ilusões “[...] que se expressam em crenças e impressões acríticas sobre a instituição e o seu ofício. Tais fantasias e ilusões não são absurdas nem se devem a uma atitude individual descuidada. Elas são decorrências ‘necessárias’ da divisão do trabalho, que ‘torna autônomas’ as ocupações” (ALVES, 2004, p. 17, grifos do autor). Como cumpre assinalar, esse entedimento invertido da realidade, que, sob a divisão do trabalho, autonomiza o ofício docente e a escola, elevando-os acima das relações materiais vigentes (ALVES, 2004), segundo se depreende acima das afirmações de Mantoan (2005), não é uma exclusividade do discurso referente à inclusão escolar. Antes, remete ao modo como a escola é concebida no interior do próprio capitalismo. Nessa direção, a pedagogia inclusiva se comporta como uma das manifestações fenomênicas que, na atualidade, dissimulam a determinação material dessa instituição social.

Na prática pedagógica, - e, como diz Marx (2007, p. 100), “É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” - um professor que ministra aulas para determinado aluno com deficiência nem sempre está todos os dias em contato com esse aluno. Às vezes, vem à escola rapidamente para “dar” uma ou duas aulas, logo “correndo” para não se atrasar na outra instituição, onde tem mais algumas aulas, e isto pode dar-se algumas vezes em um só turno de trabalho. Nos outros períodos do dia, provavelmente, estará em outra escola, com outros encargos, outros alunos. Nessas condições, como e quando se manteria esse vínculo entre o especialista do AEE, o atendimento clínico e o professor da sala de aula comum? Como o educador saberia a “hora” adequada de encaminhar seu aluno a um “tratamento”?

Mesmo se pensamos que a coordenação pedagógica é uma ponte vital nesse processo, no sentido de responsabilizar-se pela articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, os “desencontros” tendem a permanecer. As formas aviltadas de trabalho sobrecarregam os docentes das salas comuns, deixando-lhes pouco tempo livre para os estudos e para o planejamento coletivo de suas atividades junto aos professores especialistas e ao próprio coordenador pedagógico. Este profissional, por sua vez, também é cerceado em suas possibilidades de participar das discussões sobre os encaminhamentos demandados na práxis educacional, já que suas funções se apresentam subsumidas aos encargos burocráticos da rotina escolar (MIZIARA, 2008). Ademais, pesquisas posteriores indicariam a fragilidade desse vínculo pedagógico entre o AEE e a sala de aula comum (GARCIA, 2011; LANCILLOTTI, 2012; MICHELS, 2011). Lancillotti (2012, p. 8) registra que “[...] não se vê uma intersecção clara entre as atividades desenvolvidas nas salas de AEE e as das classes regulares, entre o trabalho do professor especialista e do professor da classe comum, essa articulação fica remetida à atividade da própria criança”.

Por isso, as questões antes levantadas dificilmente poderão ser respondidas a contento, enquanto se abdicar de uma luta revolucionária, capaz de mobilizar a transformação completa das relações sociais de produção e trabalho, levando-se, conseqüentemente, a mudanças reais na organização escolar (ALVES, 2004). Nessa linha de raciocínio, o pensamento de Manton (2005), quando a estudiosa apresenta sua recomendação ao professor, no que tange à importância de este “manter vínculos com os atendimentos clínico e especializado”, distancia-se da terrenalidade. A autora abstrai o trabalho docente da base material que o condiciona. Assim, desconsidera que os professores das escolas fundamental e média têm sido, entre outros aspectos,

[...] oprimidos por um cotidiano que não lhes permite pensar - já que avassalados por uma grande quantidade de aulas diárias, desenvolvidas, muitas vezes, em escolas diferentes, que exigem penoso e custoso deslocamento; por salários aviltados, que colocam a questão da subsistência num primeiro plano de suas cogitações; por péssima formação anterior, que os leva a reproduzi-la enquanto educadores [...] (ALVES, 2004, p. 260).

A próxima pergunta que ela responde dá prosseguimento à problemática suscitada pela inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Esta, desde o início da implantação de medidas inclusivistas, ainda nos anos de 1990, é a deficiência que mais tem preocupado os

educadores, por se tratar de uma circunstância ontogenética em que a própria condição cognitiva está afetada. Reproduzo, abaixo, pergunta e resposta para mediar a análise:

[NE]A avaliação de alunos com deficiência mental deve ser diferenciada?

Não. Uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. *Ele deve dizer* o que aprendeu, *o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, pedir para que eles próprios inventem uma prova.* Assim, mostram o quanto assimilaram um conteúdo. Aplicar *testes com consulta* também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. *Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais* (MANTOAN, 2005, p. 25-26, grifos meus).

No caso de se praticar ou não uma prática avaliativa diferenciada, volta-se à polêmica das atividades serem ou não específicas, pelo menos em algumas situações. De minha parte, entendo que as práticas avaliativas habituais devam ser vistas com cautela na sociedade de classes, pois tendem a provocar, realmente, mecanismos excludentes, impondo-se como instrumentos de dominação sobre os alunos, porquanto postas a serviço do autoritarismo pedagógico (BEZERRA; ARAUJO, 2010c). É possível que se possa equacionar alguns pontos críticos da avaliação mediante os conceitos vigotskianos de *aproveitamento escolar absoluto e aproveitamento escolar relativo*, relacionados à *zona de desenvolvimento próximo*, em uma abordagem qualitativa da aprendizagem escolar, a qual tenha em conta as especificidades do educando (BEZERRA; ARAUJO, 2010c; VIGOTSKI 2004a; VYGOTSKI, 1997). Isto, porém, sem descambar para tendências pedagógicas *minimalistas*, ou seja, aquelas que reduzem as exigências pedagógicas e os objetivos educativos *ao extremo*, no caso dos alunos com deficiência, a ponto de sonegar-lhes oportunidades educacionais básicas (VYGOTSKI, 1997).

Por ora, não é possível desenvolver, aqui, tais conceitos, uma vez que são bastante complexos, relacionando-se à dinâmica do desenvolvimento intelectual. Deixo-os, pois, apenas indicados. Ademais, não podem ser tratados *autonomamente*, abstraídos da teoria vigotskiana como se fossem conceitos meramente didático-metodológicos ou cognitivistas. Com efeito, precisar-se-ia de uma ampla contextualização referente ao universo revolucionário *comunista* em que foram propostos, no interior de lutas econômicas e políticas, com repercussão evidente no modo como Vigotski veio a conceber a educação, a psicologia e suas interfaces (TULESKI, 2008). A título de explanação sumária, pode-se recordar que, para o psicólogo soviético, a análise das *evoluções qualitativas* do aluno torna-se, em um contexto

social revolucionado pelo *comunismo*, o fio condutor da prática avaliativa. Esta não deve apegar-se apenas a testes, ao enfoque quantitativo ou à *concepção aritmética* da deficiência. Segundo Vygotski (1997, p. 241, grifos meus),

No debemos olvidar una circunstancia decisiva que se nos presenta cuando hablamos sobre la educación de los niños con retraso profundo. *No nos referimos a la importancia cuantitativa, sino a la significación cualitativa y a la evaluación de los progresos en su desarrollo*, que se originan por influencia de una *educación especialmente organizada. Esta evaluación cualitativa resuelve toda la cuestión.*

Beyer (2010, p. 30-31, grifo meu), apesar de não ultrapassar pressupostos construtivistas/sociointeracionistas, mesmo quando se pauta no pensamento vigotskiano, abordado sem a mediação do histórico e com viés cognitivista, defende, por seu turno, a individualização da avaliação, sugerindo maior recorrência àquela de *caráter formativo*. Para o autor,

Numa escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é praticada, e *o princípio da individualização é cuidadosamente praticado*. Dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas [sic] tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

No que tange a esta pesquisa, o ponto de maior discordância em relação a Mantoan (2005, p. 26, grifos meus) está, precipuamente, em seus apontamentos (neo)escolanovistas/construtivistas. Como afirma a pesquisadora: “Ele [o aluno, com ou sem deficiência] deve dizer o que aprendeu, *o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida*. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, *pedir para que eles próprios inventem uma prova*”. E, adiante, menciona que: “*Aplicar testes com consulta também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba*”. Mediante essas ponderações, vê-se, em primeiro lugar, que o discurso de Mantoan tem uma função *apaziguadora*: ele busca conciliar a necessidade, ainda existente, de se realizarem “provas” e “testes” nas escolas, em situações específicas, pontuais, do trabalho educativo, burocraticamente organizado, com a perspectiva da inclusão *total*, que tenderia a reclamar uma subversão de tais circunstâncias, sob pena de não se efetivar. Entretanto, sabe-se, pelo menos tacitamente, que a pedagogia inclusiva não consegue, nem pode, dadas as condições de sua implantação, provocar mudanças radicais nos sistemas de ensino e na *praxis* docente. Assim sendo, Mantoan (2005) sai em defesa da “prova” de mentirinha, “inventada” pelos alunos, à semelhança dos

escolanovistas, com as “pesquisas de mentirinha” (SAVIANI, 2009a). Nesse sentido, implicitamente, a entrevistada termina por justificar o “formalismo” e a “burocracia” escolares, os quais ela mesma critica em Mantoan (2004, 2006a, 2006d). Criam-se, portanto, paliativos para retardar a transformação revolucionária das práticas escolares e da sociedade.

Como é bom esclarecer, não penso que seja de todo ruim avaliar os alunos por meio de instrumentos formais, em determinadas circunstâncias, recorrendo-se a diversas estratégias, dentre elas “testes” com ou sem consulta e até mesmo atividades nas quais os alunos elaborem propostas avaliativas, para trocá-las entre si. Mas estou ressaltando certas contradições internas ao pensamento inclusivista, que, nos anos 2000, vem justamente defender uma reviravolta institucional no “cotidiano” das escolas (MANTOAN, 2004, 2006a, 2006d), sem ter clareza de suas proposições, muitas vezes ratificando, na essência, o *instituído*, ao invés de subvertê-lo, a não ser na aparência imediata. Ademais, a pedagogia da inclusão, dada sua orientação escolanovista/construtivista, não diferencia o *aluno empírico* do *aluno concreto*, de modo que, conforme seus interesses, é o aluno quem diz o que deseja estudar; e é também ele mesmo quem elabora os principais instrumentos avaliativos. Sutilmente, considera-se ainda que o conhecimento tenha por finalidade exercer uma modificação *tangível* na vida do estudante (veja-se o uso da palavra *como*, a qual sugere uma resposta pragmática). Este deve perceber, em termos imediatos e práticos, a aplicação e a utilidade do saber escolar. Nesse aspecto, volta-se a notar a nuance do pragmatismo que caracteriza as pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001, 2010a).

Quando retomo, acima, os conceitos de aluno empírico e aluno concreto, estou me reportando a Saviani (2003) para explicar por que a defesa unilateral do interesse discente, no processo pedagógico, pode ser justamente prejudicial à democratização da escola e à socialização dos conteúdos cognitivos, capazes de proporcionar a maximização de potencialidades para estudantes com e sem deficiência. Aquilo que os educandos acham interessante estudar nem sempre pode ser, de fato, instrumento de emancipação e crescimento intelectual, posto apresentarem, em virtude de sua condição como aprendizes, uma visão *sincrética* da realidade (SAVIANI, 2009a). É por isso que a *mediação* (e estou empregando o termo na concepção marxista, para que não se confunda com a “mediação” construtivista) docente coloca-se como imprescindível. A pedagogia da inclusão, ao contrário, revigora o pensamento difundido pela Escola Nova, ao pôr em destaque as manifestações idiossincráticas dos estudantes, que, assim, têm obstruídas as chances de ascenderem a formas não cotidianas de apropriação e objetivação da/na vida social (DUARTE, 1996). Para

tornar a ideia mais clara, reproduzo as palavras de Saviani (2003 p, 82, grifos meus), tomando a liberdade de recorrer a um trecho extenso, mas consentâneo às provocações suscitadas:

Uma questão fundamental na pedagogia, e que *o movimento da Escola Nova expôs com veemência é a questão dos interesses do aluno*. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. *O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno?* De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? *O aluno empírico*, o indivíduo imediatamente observável, *tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto*. [...]. Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, *conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos* [sic]. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvinculam da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes.

E, para finalizar a análise da resposta de Manton à pergunta de NE sobre diferenciar ou não práticas avaliativas, no cenário da escola inclusiva, quero alertar para o posicionamento neoliberal, ratificado no discurso inclusivista. É dito pela entrevistada que “*A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais* (MANTOAN, 2005, p. 25-26, grifos meus). Não me oponho à primeira parte de sua afirmação, isto é, penso também que a avaliação não é simples “medida”, “quantificação”; antes, é *uma* (note-se que não disse “a”) maneira de se evidenciar, por meio de instrumentos metodológicos selecionados para este fim, a (nova) expressão elaborada do conhecimento a que chegou o aluno, vale dizer, seu avanço, tendo-se desencadeado a ação pedagógica (Cf. SAVIANI, 2009a). Outrossim, não concordo com práticas constrangedoras na comparação entre o “desempenho” dos discentes. Contudo, Mantoan interpreta o *crescimento* intelectual do estudante como exclusividade de seus *méritos pessoais*, decorrentes do *esforço* empreendido pelo indivíduo na tentativa de superar as próprias limitações. Eis porque a pedagogia da inclusão é não só antiescolar, como neoliberal.

É antiescolar porque a função mediadora do professor é completamente subtraída do processo pedagógico que produziria esse “crescimento”. A aprendizagem surge como resultado da autossuperação e autoeducação, o que recupera a ideia do conhecimento como “construção” autorregulada, segundo o legado piagetiano (Cf. DUARTE, 2001). Por esse

ângulo, a escola tem sua importância drasticamente reduzida, fato, porém, contraditório às pretensões *aparentes* da proposta de inclusão escolar, cuja “meta” é uma escola para todos. Não se quer minimizar, é claro, o caráter ativo do aluno; todavia, a crítica se volta contra os paradoxos da pedagogia da inclusão, que, devido à sua negatividade em relação à escola, como instância formal de ensino, termina por abandonar o aluno à própria sorte. Penso não ser redundante, para a ocasião, lembrar algumas considerações de Vigotskii (2006, p. 113, grifos meus)⁴⁹. Ao avaliar os métodos de ensino destinados aos alunos com deficiência intelectual, assegura o autor que:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.

Exposto o *caráter positivo* da escola e, por consequência, do trabalho docente, é preciso dizer por que afirmei, linhas acima, com base na citação de Mantoan (2005), ser a pedagogia inclusiva uma pedagogia neoliberal, como as demais que estão sob os auspícios do *aprender a aprender* e do *aprender a viver juntos*. A afirmação de Manton (2005) traz à tona a *concepção individualizante* do credo neoliberal, de modo que, com força de vontade e disposição, não importam os obstáculos existentes, o indivíduo – ou, em outras circunstâncias, a escola, absolutizada perante a sociedade - pode alcançar sozinho (=pela livre iniciativa), por seu próprio *mérito*, o êxito. Não se deseja, pois, renunciar ao capitalismo, e sim difundir a ideologia do sucesso individual possível, apesar das relações de mercado imperantes (DUARTE, 2001). Na direção considerada, Martins (2009, p. 139, grifo meu), ao se pautar nos estudos de Gentili sobre as reformas promovidas nos sistemas escolares, a fim de se atender às políticas neoliberais, argumenta que:

É o homem econômico que então se sobrepõe ao homem ético-político, sobreposição essa que valoriza a ação do indivíduo [...] enquanto proprietário que

⁴⁹ Outra vez, devo lembrar que, se no começo dos anos de 1920, Vigotski condena a interferência docente, chegando a reduzir o papel do professor a *quase zero*, isto é, colocando-o como simples *organizador do meio*, isso se refere tanto às influências do movimento escolanovista na recém-implantada União Soviética, a exemplo do Plano Dalton, como às críticas ao excessivo formalismo dos métodos de ensino então praticados, o que a Revolução Comunista deseja suplantare. Posteriormente, já no final da década de 20, essa visão pouco favorável à escola, à transmissão do conhecimento e ao ensino, pelo professor, será radicalmente superada nas produções vigotskianas. O pequeno excerto acima, extraído de um texto originalmente publicado em 1933, segundo informações de Cipolla-Neto et al. (2006), após Vigotski já ter se aprofundado no marxismo, ratifica essa tese. Confronte-se o exposto com os estudos de Facci (2009) e as observações pedagógicas escolanovistas do próprio autor, especialmente em Vigotski (2003, p. 149-178) e Vigotski (2004a, p. 445-464).

elige, opta, compete para ter acesso a um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas' (GENTILI, 2001, p. 20⁵⁰). Este autor afirma, ainda, que, *ao mesmo tempo em que o neoliberalismo acirra o individualismo, privatiza tanto o êxito quanto o fracasso social, que resultam dependentes das ações e opções individuais.*

Com as afirmações supra, fica mais claro o entendimento dos pressupostos neoliberais subjacentes à pedagogia inclusiva, que atribui a conquista do sucesso acadêmico à capacidade autorreguladora do aluno, em uma escola que disponibiliza “igualdade de competição” para todos. Isto sem situar o fenômeno educativo no seio da prática social global (SAVIANI, 2009a), perpassada por contradições que limitam esse “poder” fictício de realização individual, bem como sem reivindicar uma ruptura com o modo de produção dominante. Assim, depositar a expectativa do “crescimento” intelectual no “mérito” e esforço pessoal do estudante, negando-se a intervenção docente sistemática, revela uma atitude política reacionária, que, propositadamente ou não, corrobora a perpetuação da sociedade capitalista, acirrando suas facetas neoliberais. Dito isto, fica aberto o caminho para a análise da próxima pergunta da entrevista. Ei-la, acompanhada da resposta fornecida por Mantoan (2005, p. 26, grifos meus):

[NE] Um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência?

Sim. O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. *Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança com antecedência fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 dá o significado de novos vocábulos, como pirâmide e faraó. Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo.*

Observa-se o caráter idealizado da proposta inclusivista, como descrita acima por Mantoan (2005). A autora pressupõe uma escola abstraída das condições materiais da realidade brasileira e se exime de uma resposta totalizante, recorrendo ao exemplo do AEE direcionado aos estudantes surdos, sem abordar as outras deficiências. Contudo, mesmo tomando-se por base apenas o caso relatado, dificilmente se conseguiria oportunizar, com adequada antecedência, essa *atenção específica* ao aluno com surdez, no que se refere aos

⁵⁰ GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 2001.

conteúdos para serem ministrados *a posteriori*. O intercâmbio entre professor regente e professor especializado é mais uma construção retórica, do que prática efetiva nas escolas. Como apontei anteriormente, a degradação das formas de trabalho docente tem obstaculizado semelhante interação, sobretudo se pensarmos em grandes escolas, em grandes centros.

Por outro lado, considerando que um *aluno concreto* das séries finais do ensino fundamental tem diferentes professores e várias disciplinas curriculares para cumprir, o trabalho do professor especializado ficaria quase inviável, se tivesse de antecipar, para esse aluno, informações e recursos sobre os assuntos a serem vistos na sala comum. Nesses termos, a parceria do AEE *em Libras* com professores da sala de aula regular, prevista pelo MEC e por Mantoan (2005), “[...] objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE” (ALVEZ; FERREIRA, DAMÁZIO, 2010, p. 13), soa impraticável. Conseqüentemente, a aula a que alude Mantoan (2005, p. 26), na qual “[...] o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo”, de forma harmônica e tranquila, não é senão um produto “fabricado” pela indústria do idealismo inclusivista.

Lembro que, em geral, o *especialista* não terá apenas um estudante com surdez, e o tempo do atendimento educacional especializado *em libras* não pode ser muito prolongado, haja vista a natureza do trabalho, prestado de maneira complementar. Além disso, são ofertadas outras formas de AEE direcionadas aos alunos com surdez, às quais estes deverão frequentar, como o AEE destinado ao aprendizado da língua portuguesa, como lembrado por Mantoan (2005). Por seu turno, a frequência ao AEE para o ensino do português escrito não se limitaria, pelo menos em princípio, à etapa inicial da alfabetização, mas deve estar disponível ao longo de todo o período de escolarização, como esclarecem Alvez; Ferreira e Damázio (2010). Logo, o tempo de estudo efetivo em cada uma dessas formas de AEE torna-se exíguo e pulverizado, para dizer o mínimo. Ainda assim, alguém poderia objetar que o professor do *atendimento educacional especializado em Língua Brasileira de Sinais (Libras)* não precisaria pôr-se em contato direto com o professor da classe regular, necessitando apenas ter acesso aos planos de aula que este último elabora e repassa à coordenação. Mas isto seria uma atitude contrária às próprias recomendações dos livretos sobre inclusão, publicados pelo governo federal, por intermédio do MEC e da extinta Seesp (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; DAMÁZIO, 2007); tratar-se-ia de revigorar o tecnicismo, com a realização de uma prática burocrática, em flagrante desacerto ao tão desejado e celebrado *aprender a viver juntos, a viver com o outro*.

Explicando melhor o raciocínio apresentado, quero dizer que esse modelo de AEE apregoado por Mantoan (2005) em NE, no caso da inclusão de alunos surdos, vem sendo ratificado nas orientações divulgadas pelo MEC, embora com alterações significativas (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; DAMÁZIO, 2007). Uma delas está no fato de que a leitura labial não é apontada ou enfatizada, em tais publicações, como conteúdo pertinente ao atendimento educacional especializado, ao contrário do que dá a entender a colocação de Mantoan (2005). Seu exemplo sugere que a criança poderia aprender, com um mesmo especialista, Libras e leitura labial. Tal possibilidade não se concretiza nas diretrizes oficiais posteriores, já que, na segunda metade da primeira década dos anos 2000, seriam prescritos, para a oferta de AEE aos alunos surdos, matriculados nas escolas comuns, critérios específicos, a serem operacionalizados, sempre no contraturno, em *três* momentos didático-pedagógicos distintos, a saber: *momento do atendimento educacional especializado em Libras*, ofertado por um professor preferencialmente surdo; *momento do atendimento educacional especializado para o ensino de Libras*, ministrado por professor e/ou instrutor de Libras, também preferencialmente surdo e *momento do atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa*, a cargo de um professor com formação em Letras (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; DAMÁZIO, 2007).

O ensino de leitura labial, que remete ao *oralismo*, aparece apenas em situações excepcionais, restritas ao espaço-tempo do AEE de Língua Portuguesa, no caso de o estudante e/ou sua família manifestarem a preferência pela aprendizagem oral do português, prerrogativa garantida em lei (BRASIL, 2005). Para Damázio (2007, p. 43), “O Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para atender também alunos que optaram pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, o professor de português oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial”. É possível ainda que, nesta forma de AEE, a leitura labial apareça como recurso subsidiário à aprendizagem da Língua Portuguesa *escrita*, chamada, para os alunos com surdez, de L2. Este recurso, porém, não é utilizado de forma sistematizada e é considerado apenas na medida em que os estudantes já apresentem semelhante habilidade. Dizem Alvez; Ferreira; Damázio (2010, p. 20, grifos meus) que:

No momento do *AEE para o ensino da língua portuguesa escrita*, o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo [no momento

do AEE para o ensino de Língua Portuguesa] a diminuição gradativamente desse uso [sic].

As aulas AEE para o ensino do *Português escrito* são preparadas segundo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O professor do AEE avalia e analisa o estágio de desenvolvimento linguístico dos alunos, em relação à leitura e escrita, tendo por base suas próprias produções e interpretações de textos, [sic] dialógicos, descritivos, narrativos e dissertativos.

Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, *o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade)* e a leitura e a escrita.

Pondo-se de lado algumas divergências entre os dizeres de Mantoan (2005) e a bibliografia de apoio posteriormente lançada pelo MEC evidencia-se um caráter fragmentado e justaposto para o AEE dos alunos surdos. Assim, é preocupante a ideia, bastante plausível, de que sua efetivação esteja se dando, na maior parte das escolas comuns e públicas, de forma precária, porquanto a devida articulação entre os três momentos e os professores regentes das classes regulares seja realisticamente pouco factível de ocorrer. Em virtude disso, na sala de aula comum *inclusiva*, as dificuldades de aprendizagem, por causa das barreiras linguísticas e de interação sócio-comunicativa dos estudantes surdos em relação aos docentes e aos demais colegas de turma, tendem a se acentuar, em vez de serem dirimidas; mesmo com a presença, legalmente assegurada, de um tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

Os professores regentes, como assinala Mantoan (2005), não são especialistas em deficiência, não têm essa *responsabilidade*; portanto, dificilmente dominarão o uso de Libras. Dessa maneira, o bilinguismo, abordagem oficialmente defendida para a educação de surdos nas escolas comuns brasileiras (BRASIL, 2005; DAMÁZIO, 2007; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010), se era uma projeção difícil de efetivar-se em meados da primeira década do século XXI, permanece como uma realidade muito distante, a não ser que se dê ao termo um significado muito limitado e unilateral, vinculado à oferta daqueles três momentos do AEE e à relação aluno surdo-tradutor/intérprete.

Fica, pois, a preocupação de que o AEE, como idealizado para os estudantes surdos, só se concretize integralmente, respeitando-se *todas as condições ideais* propostas, em algumas escolas, que, por características peculiares, consigam reunir os professores para a realização *conjunta e constante* de planejamento, integrando-se toda a comunidade escolar. Aqui, poderia ser vislumbrada uma analogia interessante com as consequências do movimento escolanovista no Brasil. Tal movimento, ao propor a democratização das escolas, sem ser acompanhado de uma substancial modificação nos sistemas escolares e na sociedade como um todo, levou à organização de escolas experimentais e de núcleos isolados, com capacidade

para ensinar segundo os princípios da pedagogia nova. Entrementes, a educação destinada à grande maioria da população era rebaixada e “afrouxada”, ampliando a desigualdade entre o ensino popular e o ensino das elites (SAVIANI, 2009a). Mantidas as condições hodiernas, “rebaixamento” similar poder-se-á verificar na escolarização dos alunos com surdez.

Na esteira dessas reflexões, cabe considerar, imediatamente, a próxima pergunta de NE a Mantoan e o teor de suas afirmativas. Como transcrevo:

[NE] Como ensinar cegos e surdos sem dominar o braile e a língua de sinais?

É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braile [sic], porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, se achar que precisa para corrigir textos, mas há a opção de pedir ajuda ao especialista. Só não acho necessário ensinar libras e braile na formação inicial do docente (MANTOAN, 2005, p. 26).

Como se percebe, a entrevistada, em um esforço para tornar viável a proposta inclusivista, acaba por fazer determinados comentários que, levados à risca, comprometem sobremaneira a escolarização dos alunos com surdez e cegueira, negligenciando-os na sala comum. O estudante surdo teria de “[...] entender a língua portuguesa escrita”, a ponto de ser-lhe necessário abdicar do uso da Libras, na classe regular. Nessa perspectiva, a ignorância do professor em relação à Libras seria não só aceitável, como, na realidade, tratar-se-ia de algo positivo. O mesmo se diga do código Braille, porquanto “[...] quem escreve é o aluno”. Em outras palavras, para usar uma expressão ao gosto construtivista da autora, só o estudante é capaz de regular sua construção intelectual (MANTOAN, 2007).

No entender de Mantoan (2005), o regente aprenderia Braille se quisesse, pois, como alternativa, poderia recorrer sempre ao especialista. Isso retoma minhas reflexões anteriores sobre as condições de trabalho tanto dos especialistas como dos demais professores, desconsideradas pela autora, ao que parece. O caso pode assumir conotações mais dramáticas em uma circunstância na qual o AEE, ofertado no contraturno para o aluno cego, ocorra fora do ambiente da escola comum onde este se encontre matriculado, em instituições especializadas ou em outra escola pública da rede regular que ofereça o serviço, conforme prevê a lei (BRASIL, 2009a, 2011; ROPOLI et al. 2010). Em um cenário desses, a parceria regente-especialista complica-se muito mais.

Já sem conhecer o sistema Braille, como o professor poderia analisar o desenvolvimento da escrita do aluno e de que maneira faria a correção desta, para mediar-lhe

a aprendizagem? Como saberia se as anotações dos conteúdos e as respostas escritas estão sendo formuladas a contento ou se, ao contrário, o estudante não está, inadvertidamente, reproduzindo equívocos gráficos e conceituais? Em caso de dúvidas sobre a leitura e a grafia em Braille, suscitadas durante as aulas, na escola comum, como o docente conseguiria ajudar esse mesmo estudante? Acaso se deveria pensar na figura de um professor que fica na dependência quase absoluta dos conhecimentos do próprio educando? Ou de uma inteligência exterior, *especializada*, que, em ocasiões esporádicas, “traduza-lhe” a escrita de *seu* aluno e lhe diga como este se encontra no aspecto linguístico-cognitivo? Acaso se reforçaria uma pedagogia *oralista* para as pessoas com cegueira?

Tais indagações são importantes para se pensar as contradições inerentes ao discurso inclusivista, validado *oficialmente* no Brasil, sem a devida fundamentação científica sobre o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência, cuja singularidade é inegável, exigindo, por vezes, uma reorientação metodológica da atividade educativa, em condições que viabilizem atendimento educacional diferenciado. Para corroborar essa afirmação, retomo pressupostos de Vygotski (1997). Suas formulações em educação especial encontram-se na esfera do saber *clássico* - e aqui utilizo esse adjetivo no sentido que lhe confere Saviani (2003). Como argumenta o psicólogo e *defectólogo* bielorruso:

No podemos suponer que se elimina teóricamente toda diferencia entre la educación del niño ciego, sordo y el normal, y no podemos porque en la práctica esta diferencia existe e se manifiesta. Toda la experiencia histórica de la pedagogía de sordos y ciegos lo confirma. Además, es necesario tener en cuenta las particularidades del desarrollo del niño con defecto. El educador debe saber en qué radica la peculiaridad de la pedagogía especial, qué hechos responden, en el desarrollo del niño, a esa peculiaridad y lo reclaman. Es verdad, que el niño ciego o sordo, desde el ángulo de la pedagogía, puede ser, por razones de principio, equiparado a uno normal; pero logra lo mismo que logra el niño normal de un modo distinto, por un camino distinto, con medios distintos. Y para un pedagogo tiene particular importancia esta peculiaridad del camino por el que se debe guiar al niño. La biografía de un ciego no es similar a la de un vidente; es imposible admitir que la ceguera no provoque una singularidad profunda de toda la línea del desarrollo (VYGOTSKI, 1997, p. 50, grifos meus).

Logo, *no limite das proposições consideradas*, singular, metódica e objetiva também deveria ser a intervenção docente, deflagrando-se respostas educativas adequadas e bem-estruturadas para fazer frente às demandas peculiares dos estudantes com deficiência, segundo apontado nas linhas anteriores, sob pena de se gerar exclusão na inclusão (CORREIA, 2006). Aqui é preciso considerar que, quando defendo formas específicas de mediação docente, não estou assumindo uma postura escolanovista, embora isso deva ter ficado claro. Não obstante,

abro um parênteses para retomar as reflexões concernentes ao assunto, pois logo se poderia argumentar que o destaque às “características” individuais, às necessidades particulares de aprendizagem e às propostas de diferenciação na metodologia se coaduna ao ideário da Escola Nova. Com efeito, entre o final do século XIX e começo do século XX, esta abordagem trouxe à tona “[...] a exigência de tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica [...]” (SAVIANI, 2009a, p. 31).

Esses princípios, porém, redundaram na recomposição da hegemonia burguesa e legitimação da sociedade de classes, neutralizando as proposições filosóficas revolucionárias subjacentes à pedagogia tradicional, as quais tinham sido úteis para a burguesia, quando esta lutava contra os interesses conservadores do clero e da nobreza. Em tal contexto, o “respeito” às diferenças e à “*existência*” dos educandos resultou na manutenção das desigualdades sociais e educacionais, com a ampliação das distâncias entre escola do povo e escola da elite. Os homens deixaram de ser vistos como essencialmente iguais, para serem vistos como essencialmente diferentes (SAVIANI, 2009a). Desse modo, difundia-se a ideia de que “[...] nós temos de respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2009a, p. 38). Vale dizer, o aluno aprende conforme o próprio ritmo, de acordo com as possibilidades “existenciais” que apresenta, pois não se pode *violar* sua singularidade; é preciso resguardar-lhe o direito de ser diferente, porquanto isto se constitui, paradoxalmente, na nova normalidade, na nova “igualdade”, ou melhor, na justificação ideológica da desigualdade e dos privilégios manifestos na sociedade capitalista (Cf. SAVIANI, 2009a).

Assim, como tenho frisado nesta pesquisa, é o discurso da pedagogia da inclusão que mais se coaduna à filosofia reacionária da pedagogia nova. Aquela repõe, com certas atualizações, a ênfase nas diferenças, mediante as quais todos se “igualam” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; ROPOLI et al. 2010); no *aprender a viver juntos* e no *aprender a aprender*, porquanto “O *desafio* que confronta a *escola inclusiva* é no que diz respeito ao *desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança* e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa [sic]” (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus). A distinção a se fazer entre ambas esteja, talvez, justamente no que tange aos métodos. Desde a década de 1980, com o avanço da abordagem construtivista, endossada nas publicações oficiais, como apontam as observações de Duarte

(2001) sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assiste-se à *desmetodização* do ensino; ao passo que a escola nova tinha como uma das maiores bandeiras a defesa de procedimentos metodológicos ativos, baseados em projetos de (pseudo)pesquisa e na resolução de (pseudo)problemas, de acordo com as motivações e interesses dos discentes (SAVIANI, 2009a). A pedagogia da inclusão, forjada, sobretudo, na década de 1990, não poderia ficar imune às seduções do ideário construtivista/neoescolanovista, divulgado como outra grande “novidade” em educação, nesse mesmo período (BEZERRA; ARAUJO, 2012b; DUARTE, 2001; ROSSLER, 2000).

Em virtude disso, a educação de pessoas com deficiência, acompanhando o novo modismo educacional, também é descaracterizada, em fins do século XX e início do século XXI. A dimensão metodológica, que tivera proeminência no escolanovismo e, após, na pedagogia tecnicista, quando é levada às últimas consequências, a ponto de reduzir o ensino à aplicação mecânica de técnicas padronizadas e procedimentos burocráticos, passa a ser radicalmente negligenciada. A ideia de método torna-se também muito associada à pedagogia especial; logo, com conotação negativa para o discurso inclusivista. A esta pedagogia especializada e metódica se queria negar por completo, sem atentar para aquilo que poderia ser reapropriado, no interesse da aprendizagem dos alunos com deficiência. Os conhecimentos pessoais, adquiridos com a experiência, os saberes tácitos e vivenciais da docência é que se tornam importantes, em detrimento do saber sistematizado, considerado “livresco” (ROPOLI et al., 2010).

Nessa perspectiva, ganham força, com a inclusão escolar, as práticas pedagógicas interativas, “dialógicas”, pautadas na construção subjetiva e interativa do conhecimento pelo estudante. O uso da palavra metodologia refere-se, na pedagogia da inclusão, à centralidade do saber experiencial, assistemático e espontâneo, decorrente das vivências de cada um, na sala de aula. É, pois, uma *antimetodologia*, já que nega o trabalho intencional do professor, sendo mais desejável a ausência de ordenamento didático da parte deste. O estudante se autoeduca, adapta-se aos conteúdos (ROPOLI et al., 2010), desde que, para tanto, seja construído um ambiente de aprendizagem favorável e estimulante, capaz de desencadear conflitos cognitivos. Como afirma certa publicação do MEC/SEESP sobre a escolarização de pessoas com surdez,

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O

conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e diálogo.

As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue.

Para construir um *ambiente de aprendizagem favorável* a esses e aos demais alunos, que potencialize a capacidade de pensar de cada um, de questionar, de entrar em conflito com novas ideias, *o professor da sala comum deverá buscar recursos e materiais diversificados. Por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos, no processo investigativo. Ao agir dessa maneira o aluno aprende a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos* (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 9-10, grifos meus).

Esta secundarização dos métodos, que beira a negação de qualquer interferência metódica na *atividade interativo-construtiva* do “sujeito epistêmico”, segundo se percebe no Construtivismo, um dos fundamentos epistemológicos da pedagogia da inclusão, é uma ligeira diferença entre a abordagem construtivista e a Escola Nova; conquanto, no fundamental, comunguem dos mesmos princípios, expressos no lema do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001). O trecho acima, por exemplo, é revelador dessa íntima conexão entre a Escola Nova, pedagogia da inclusão e a abordagem que prima pela “construção” individual do conhecimento. Em última instância, o Construtivismo das últimas décadas do século XX, ainda em voga neste século, não é senão uma radicalização dos postulados escolanovistas.

Estes já proclamavam, nos primórdios do século passado, a atividade livre da criança, a aprendizagem espontânea e a experimentação como fonte precípua de conhecimento, ainda que observassem certa regularidade metodológica (DUARTE, 2001; FACCI, 2009; SAVIANI, 2009a). O movimento construtivista, por sua vez, sobretudo nas versões mais radicais, apesar de revigorar muitas das concepções escolanovistas, não admite a existência de métodos ou técnicas construtivistas de ensino propriamente ditas. O Construtivismo seria antes um ideário complexo, uma *teoria com valor* “universal”, que ressignificaria todas as práticas, métodos e técnicas pedagógicas existentes na atualidade, abrindo caminho para toda sorte de ecletismo e pragmatismo. Esta é uma das razões pelas quais os inclusivistas não veem problema em aderir ao jargão do Construtivismo. Por definição, entende-se que:

Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é,

sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda.

[...]

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. (BECKER, p. 89, 1994, destaques do autor).

Tendo explicado em maiores detalhes alguns pressupostos da abordagem escolanovista e construtivista, em suas similaridades e diferenças, bem como em sua proximidade à pedagogia da inclusão, posso fechar aquele parêntese. O apelo que faço para a observância das especificidades cognitivas, recorrendo-se a alguma diferenciação metodológica, no tocante aos estudantes com deficiência, mesmo na sala de aula comum (BEZERRA; ARAUJO, 2011b), é decorrente da própria condição ontogenética que experimentam, a qual reclama intervenções pedagógicas singulares, distintas das práticas gerais (VYGOTSKI, 1997). Minhas ponderações remetem, pois, a formas peculiares de aprendizagem, que não podem ser negligenciadas, muito menos reconhecidas de maneira superficial, segundo o *igualitarismo das diferenças*, tão difundido pela demagogia pós-modernista (CORREIA, 2006).

Se defendo práticas mais individualizadas, faço-o com base em premissas completamente opostas ao escolanovismo e ao construtivismo, ratificando o papel docente na promoção sistemática do desenvolvimento humano, principalmente em circunstâncias ontogenéticas tais em que a falta dessa mediação específica impediria a emergência das funções psicológicas superiores; isto é, obstruiria a humanização mesma do indivíduo singular. Não advogo, também, simplificações curriculares, mas um trabalho sistemático de estudo, planejamento e intervenção docente, de modo a se assegurar a todos, no espaço escolar, a maior apropriação possível dos conteúdos e conceitos científicos, com amplo potencial humanizador.

Após esse prolongado *détour*, é-me também necessário retornar às considerações que vinha tecendo sobre aquela resposta de Mantoan (2005). É claro que o discurso da autora, com acentuado radicalismo, teve de ser alterado posteriormente. No contexto em que foi

pronunciado, buscava, sobretudo, criar algum consenso entre os professores regentes, mostrando-lhes que, na prática, não precisavam mudar “quase” nada em sua rotina pedagógica. Afinal, se as alterações fossem bruscas demais, a proposta não teria a mínima adesão. Para torná-la atraente e sedutora aos professores, reitera-se que os alunos com deficiência devem sempre realizar as mesmas atividades feitas pelos demais colegas e da mesma maneira, sem disponibilizar-lhes uma intervenção metodológica apropriada. A igualdade é posta já no ponto de partida. Com isso, na realidade, nega-se a deficiência, embora seja dito que esta é reconhecida em suas especificidades, o que corrobora para manter o professor no imobilismo de uma práxis que permanece a mesma de antes, a mesma de sempre, a mesma para todos; logo, antidemocrática na essência (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; Cf. SANFELICE, 1989; SAVIANI, 2009a).

Ainda na esteira dessas considerações, os maiores desafios caberiam, portanto, aos educadores especializados, das salas de recursos, cujo funcionamento se daria, como ainda o é, no contraturno. É por isso que tenho considerado a pedagogia da inclusão, não obstante seus aparentes avanços, como uma pedagogia reacionária (BEZERRA; ARAUJO, 2010d, 2011b). O atendimento às especificidades dos alunos com deficiência fica restrito aos espaços-tempos de AEE. Dá-se a impressão de que o aluno com deficiência é um ser dividido em dois, segundo a ótica inclusivista. Em um momento, ele é o estudante do AEE; no outro, pertence à sala comum, e deixa de ser percebido como um aluno que tem necessidades específicas. É “normalizado”, igualado aos outros. É mais uma diferença no *caleidoscópico* da sala de aula inclusiva, lembrando aqui a *metáfora* da inclusão aludida por Mantoan (2006a), com base em Marsha Forest⁵¹, de maneira que o professor pode prosseguir tranquilamente com a sua rotina habitual; enquanto “[...] os alunos *constroem* o conhecimento *segundo suas capacidades* [...]” e, com franco otimismo, “Todos se *igualam pelas suas diferenças*”(ROPOLI et al., 2010, p. 8, grifos meus). Estando todos “iguais”, não há perspectiva de ação revolucionária para superação das limitações individuais impostas pelas deficiências, tampouco da sociedade de classes. A mesma sociedade que alimenta as desigualdades e gera as exclusões, ao valorizar – e manter – as “diferenças”, pela via da mistificação ideológica.

⁵¹ FOREST, Marsha Snyderman. Le kaleidoscope: um défi au concept de la classification en cascade. In : **Education-Intégration**. Downsview; Ontário: Institut Alain Roehner, 1987. V. II, p. 1-16.

A título de atualização, devo ressaltar que, recentemente, Mantoan parece ter superado a ênfase na leitura labial, ratificando a proposta oficial de atendimento educacional especializado para surdos, como descrito acima, naqueles momentos didático-pedagógicos; bem como reconhecendo a possibilidade de se recorrer a intérpretes, com vistas a se efetivar, mesmo que parcialmente, a educação bilíngue em escolas comuns. Isso pode ser comprovado em sua resposta à carta de um pai de aluno surdo, que criticava justamente as orientações do MEC/Seesp sobre a educação de pessoas com surdez nas escolas comuns inclusivas, bem como as afirmações de Mantoan (2005) na citada entrevista, publicada em NE (AQUINO, 2011). Na carta, a pesquisadora dá a entender que reconhece a importância da Libras nas escolas e classes comuns (MANTOAN, 2011), ao contrário de suas declarações à revista, em que o uso dessa língua pelos alunos surdos está bastante secundarizado (MANTOAN, 2005). Por outro lado, o decreto presidencial n. 5.626/2005, que nortearia a inclusão escolar dos surdos e as formas de seu AEE, regulamentando-se a presença de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa nas escolas comuns, bem como a introdução da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente, só seria publicado em dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). A entrevista considerada é de maio de 2005; daí certa indefinição.

Já a escolarização dos alunos com cegueira/deficiência visual continua praticamente sem alterações, salvo incremento eventual de recursos mais avançados de acessibilidade e de tecnologia da informação e comunicação para alunos com baixa visão ou cegos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; DOMINGUES et al., 2010). Diferentemente da Libras, que atingiu grande projeção nacional, nos circuitos legal e acadêmico, não existe nenhuma lei que torne obrigatório o ensino do código Braille na formação inicial do docente. Este aprendizado está disponível aos professores em cursos de formação continuada, em instituições especializadas ou curso de pós-graduação *lato sensu*. Os materiais sobre AEE que já foram divulgados pelo MEC/Seesp, nos últimos anos, “desconversam” sobre a educação de alunos cegos e com baixa visão, utilizando-se de uma retórica vaga, pouco consistente. Como exemplo, cito um trecho reproduzido diretamente de um desses “manuais” do MEC sobre inclusão, no qual buscava-se responder às dúvidas mais frequentes dos professores, numeradas de 1 a 13. Eis o fragmento:

3. Quem ensina braille ao aluno cego no ensino regular?

Quem estiver qualificado e disponível para este fim.

4. O professor que tem um aluno cego necessita aprender o braille?

O aprendizado do sistema braille certamente facilitará e enriquecerá o seu trabalho, pois será mais fácil e mais ágil acompanhar a evolução e os progressos do aluno sem

a necessidade de intermediários, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 35, negrito no original; grifos meus em itálico).

Em outra publicação, restringindo-se o aprendizado do código Braille à alfabetização, sem maiores esclarecimentos sobre o trabalho dos professores da sala comum, menciona-se que “Usualmente, a tarefa de alfabetizar alunos cegos é delegada aos professores de escolas especiais ou de salas de AEE” (DOMINGUES et al., 2010, p. 46). Vê-se, pois, que há certo descaso e imprecisão. A pergunta 3, transcrita no fragmento maior, em linhas anteriores, não é satisfatoriamente respondida. A dúvida permanece, reforçada pela palavra *quem* na resposta. *Quem* seria, de fato, esse *quem*? Seriam os profissionais dos centros especializados, das escolas especiais transformadas em local de AEE; ou os professores das salas de AEE? Na maioria das vezes, cabe aos estudantes com cegueira recorrer às instituições especializadas, o que novamente afasta o AEE do espaço da escola comum, bem como dificulta o relacionamento, a “ajuda” e a “parceria” entre os docentes envolvidos na escolarização desses alunos. Para o docente da sala de aula regular, o discurso é conciliador e tranquilizante; apenas se mostram os benefícios *práticos* quando este conhece o Braille, mas sem qualquer exigência formal para que o domine. Na verdade, a retórica é artilosa, pois à pergunta 4 não se dá uma resposta nem positiva nem negativa, permanecendo o caráter opcional defendido por Mantoan (2005) em NE, e as incertezas decorrentes. Por conseguinte, nada mais plausível do que esperar improvisado, precariedade, negligência e fragmentação no processo de desenvolvimento dos estudantes com cegueira/deficiência visual, sobretudo nas salas regulares, colocando-se em risco a coerência das práticas “inclusivas”.

Feitas estas atualizações pertinentes, preciso ainda aclarar mais um ponto, que pode ter ficado obscuro, antes de prosseguir na análise das próximas respostas de Mantoan (2005), durante sua entrevista ao periódico NE. A ressalva que quero fazer está relacionada ao trabalho do professor nas classes regulares de ensino. Pôde-se perceber que me coloco favorável a uma *praxis* educacional sistematizada e intencional, capaz de reconhecer as deficiências e necessidades singulares, mas não de acordo com o discurso inclusivista da última década. Antes, faço-o no sentido de objetivar respostas adequadas a tal condição ontogenética, com a utilização de recursos, conhecimentos e metodologias direcionados, que possam, efetivamente, mediar a passagem dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos, das limitações às potencialidades, das funções elementares às superiores, tipicamente humanas. No entanto, não é minha intenção sobrecarregar o professor, colocando

toda responsabilidade sobre seus ombros, como se ele, de um dia para o outro, tivesse de acumular mais uma função; vale dizer, tivesse de ser tornar, a despeito das circunstâncias de trabalho pouco viáveis que já enfrenta e das lacunas em sua formação, um especialista em deficiência.

Para ser mais claro, estou tentando demonstrar as insuficiências do projeto educacional “inclusivo”, visto que este não tem por base um projeto societário igualmente transformador, que supere a lógica excludente do capital (BARROCO, 2007a; 2007b), proporcionando-se aos docentes melhores perspectivas de trabalho e formação. Saviani (2009b) destaca, por exemplo, a importância de se investir concretamente na dedicação exclusiva dos professores a uma única escola, onde trabalhariam em *tempo integral*, com *boa remuneração e condições laborais adequadas*. Penso que esse seria um caminho para se vislumbrar, com qualidade e sistematicidade, a efetividade da escolarização das pessoas com deficiência, em um contexto escolar caracterizado pela integração formativa entre os diversos profissionais. O autor recomenda congruência entre os discursos políticos que defendem a *educação para todos* e os investimentos realizados no setor educacional, sugerindo que transformações significativas, reais, não só aparentes, ocorrerão conforme e se:

[...] ampliarmos o número de escolas, *tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino*; se povoarmos essas escolas com *todos os profissionais* de que elas necessitam, *em especial com professores em tempo integral e bem remunerados* [...](SAVIANI, 2009b, p. 154, grifos meus).

Em síntese, falar de escola inclusiva e de professores trabalhando em prol da “inclusão” exige uma visão de conjunto, para se deflagrem ações estruturais, em vez de meros ajustes pontuais. É preciso resistir à tendência de responsabilização exclusiva da escola e dos docentes, que, sozinhos, não podem muito. No dizer de Barroco (2007b, p. 15, grifos meus):

[...] uma dada proposta educacional, como é o caso da *Educação Especial e regular sob os parâmetros inclusivistas* [...] *não é tarefa de uma só pessoa*. Não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando *de modo mais amplo*, *constitui-se em uma criação social*. Para entendê-la e junto a ela intervir [...] *é preciso ter elementos teóricos e históricos* que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, *que possibilita saber o que fazer* ou como atuar no atual contexto *ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual* nas possibilidades reais de humanização.

Com os esclarecimentos devidamente prestados, posso retomar as ponderações sobre a referida entrevista. Para dar prosseguimento, reproduzo, nas linhas abaixo, a penúltima questão de NE, com a respectiva resposta de Mantoan(2005) à repórter Meire Cavalcante:

[NE] O professor pode se recusar a lecionar para turmas inclusivas?

Não, mesmo que a escola não ofereça estrutura. *As redes de ensino não estão dando às escolas e aos professores o que é necessário para um bom trabalho.* Muitos evitam reclamar por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição. Mas eles têm que recorrer à ajuda que está disponível, o sindicato, por exemplo, onde legalmente expõem como estão sendo prejudicados profissionalmente. *Os pais e os líderes comunitários também podem promover um diálogo com as redes, fazendo pressão para o cumprimento da lei* (MANTOAN, 2005, p. 26, grifos meus).

Aqui, novamente, Mantoan (2005) assume uma postura em que procura equilibrar posições antagônicas, minimizando os embates causados pela proposta inclusiva, deflagrada pelo governo sem que este provesse, a contento e logo de início, requisitos básicos de infraestrutura, necessários para efetivar a “inclusão” de maneira qualitativa e responsável. A resposta da entrevistada é um claro indício de que a *prática inclusivista* começa reproduzindo, no interior das escolas, formas de exclusão, concernentes ao funcionamento da sociedade capitalista. A ausência de recursos financeiros, humanos e materiais nutre uma inclusão precária, arriscada, improvisada, “descapitalizada”, de modo tal – veja-se o paradoxo atroz – que os pais e líderes comunitários deveriam fazer pressão para o cumprimento das leis “inclusivas”; leis forjadas pelo próprio Estado, à revelia de grande parcela dos educadores, das pessoas com deficiência e de seus familiares (BEYER, 2010). Isso se comprova nos estudos realizados por Beyer (2010, p. 63), para quem “O projeto da educação inclusiva foi rapidamente (precipitadamente?) gerado pelo governo federal. Não houve tempo para a ideia amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para então se pensar em um projeto com força de lei”.

Nessas condições, o professor deveria se resignar e acatar as decisões oficiais, já que a mesma legislação também o forçaria a lecionar em “turmas inclusivas”, independentemente de existir ou não uma estrutura de apoio. No máximo, poderia recorrer ao seu sindicato, que, com o avanço das políticas econômicas e sociais de cunho neoliberal, tem perdido o já escasso poder de representatividade docente. Não quero dizer, evidentemente, que os professores devessem ou devam se recusar a trabalhar em classes que tivessem ou tenham alunos com deficiência, rebelando-se violentamente contra a “inclusão”. Isto seria uma atitude segregadora, anti-histórica e também reacionária, oposta ao progresso do gênero humano e

aos avanços legais conquistados. Com efeito, apenas apresento, sem idealismos e retoques, a realidade aludida por Mantoan (2005), tentando evidenciar alguns determinantes socioeconômicos envoltos na concepção inclusivista, que têm escapado ao discurso hegemônico.

Finalmente, chega-se à última pergunta da entrevista, articulada, portanto, em torno de doze questões que evidenciam os principais contornos da pedagogia da inclusão. Mantoan (2005) é indagada, pela revista NE, nos seguintes termos:

[NE] Há fiscalização para garantir que as escolas sejam inclusivas?

O Ministério Público fiscaliza, geralmente com base em denúncias, para garantir o cumprimento da lei. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente não tem como preocupação punir, mas levar as escolas a entender o seu papel e a lei e a agir para colocar tudo isso em prática.

Como descreve a entrevistada, o Ministério da Educação, por meio de sua extinta Secretaria de Educação Especial, cujas atribuições encontram-se, desde maio de 2011, incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (BRASIL, 2011a), não vem desempenhando, historicamente, um papel incisivo na fiscalização das escolas, com vistas a observar se estas estariam ou não se tornando “inclusivas”. E nem poderia fazê-lo, já que o próprio poder público nem sempre garantiu as condições fundamentais para a aplicabilidade da legislação nacional. Beyer (2010, p. 8), ao denunciar os *desacertos* da educação inclusiva, em parte superados nos últimos anos, com novos - mas não suficientes - investimentos (AMARAL, 2011; SAVIANI, 2007), comenta que “A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua maioria, se encontram, ainda, em situação incipiente diante deste projeto” (BEYER, 2010, p. 8). Seria, portanto, um paradoxo punir escolas públicas por não garantirem, em plenitude, um ambiente institucional “inclusivo”. Aliás, a penúltima resposta de Mantoan (2005) é bem clara quanto à negligência do Estado em relação à política de educação inclusiva, precipuamente no período que vai até o findar da metade inicial da primeira década deste século, isto é, entre 2001-2005. Daí o acanhamento do governo em sua ação “fiscalizadora”, agindo só mediante denúncias, quando os cidadãos cobram os direitos que deveriam estar disponíveis, porquanto previstos pela lei.

Nessas circunstâncias, consoante Martins (2009, p. 138-139), que se pauta nos estudos de Gentili, abre-se espaço para que a educação seja negada como direito social, ficando “[...]”

vinculada e dependente [...] de esforços e desempenhos individuais, das personalidades e da boa vontade dos indivíduos [...]”. Ao mesmo tempo, para disfarçar o desinteresse governamental, decorrente da observação de princípios neoliberais e pragmatistas, lança-se mão de um argumento apaziguador, “democrático” e “conscientizador”; segundo o qual o MEC não teria como “[...] preocupação punir, mas *levar as escolas a entender o seu papel e a lei e a agir para colocar tudo isso em prática*” (MANTOAN, 2005, p. 26, grifo meu). Não é o caso, porém, de se sair em defesa de “punições” às escolas. Na realidade, minha preocupação é explicitar, perante o exposto em NE, a transferência de certas responsabilidades governamentais para as escolas, as instituições, os familiares, os indivíduos e as esferas locais, a partir de uma retórica legalista e sedutora, mas pseudodemocrática e pseudoinclusiva. Em publicação de 2007, editada pelo MEC/SEESP, pode-se ver que semelhante perspectiva é confirmada:

Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade [na época, de 7 a 14 anos] sem a escolaridade obrigatória podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (essa recusa também é crime, art. 8º, Lei nº 7.853/89⁵²), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória (FÁVERO; PANTOJA; MANTON, p. 32, 2007).

⁵² Vale lembrar que essa lei foi regulamentada dez anos depois de sua criação, em 20 de dezembro de 1999, pelo Decreto nº. 3.298, o qual dispunha sobre a então Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). O crime de recusa à matrícula de pessoas com deficiência em escolas comuns, bem como a pena dele decorrente, conforme citados pelas autoras, com base na Lei nº 7.853/89, estão assim formulados naquele artigo:

Art. 8º Constitui *crime* punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - *recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta*; II - *obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência*; III - *negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho*; IV - *recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência*; V - *deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei*; VI - *recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público* (BRASIL, 1989, n.p., grifos meus).

Tendo, enfim, chegado a este ponto, após investigar demoradamente todos os comentários da pesquisadora supracitada, em suas implicações para o entendimento crítico da pedagogia inclusiva e seu ideário, posso findar esta longa análise da entrevista de Mantoan (2005) à NE. No decorrer do exposto, fui levado a cotejar suas respostas com as disposições oficiais e o pensamento de outros teóricos. Assim, foram esmiuçadas várias contradições e inconsistências do projeto inclusivista, difundido pelo governo, pela revista NE e por alguns pesquisadores ligados ao MEC, cujo pensamento têm se tornado hegemônico na condução das políticas brasileiras de inclusão. Todavia, como devo esclarecer, nem de longe desconsidero que a inclusão escolar encerre também uma dimensão *paradoxalmente* revolucionária, no sentido de questionar a organização da escola e da sociedade vigentes. Em outras palavras, a inclusão escolar, apesar de se originar como uma “concessão” burguesa, fortemente marcada pelo ideário neoescolanovista e construtivista, abre espaço para se repensar os limites e possibilidades da educação brasileira nos últimos decênios; ao dar visibilidade tanto aos sujeitos com deficiência como a outros tantos sistematicamente preteridos pela lógica social capitalista. E nisso também incita, contraditoriamente, transformações sociais significativas.

No próximo capítulo, dou continuidade ao estudo das reportagens de NE, já enfatizando as alterações conjunturais sofridas pela pedagogia da inclusão a partir de meados da década 2001-2010, quando se passa a difundir a ideia de uma “inclusão com foco na aprendizagem”.

4 REVISTA NOVA ESCOLA (2005-2011): A INCLUSÃO QUE ENSINA

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão

Saviani (2008, p. 243)

Neste capítulo, concluo as análises tecidas sobre a pedagogia da inclusão e seu ideário tal como aparecem na revista NE. O período focado compreende os anos entre 2005 e 2011. Propositadamente, incluí neste capítulo, e não no anterior, a matéria sobre a escola inclusiva publicada por NE na mesma edição do periódico em que aparece a entrevista de Mantoan. Foi por notar, nos dizeres da reportagem, o início de uma nova tematização, isto é, da “inclusão com qualidade”, com certo reconhecimento do papel docente, não obstante ainda predominar, nesse texto, a perspectiva do *aprender a viver juntos*, não superada, mas reelaborada nos anos posteriores, tal como se verá.

4.1 A Escola Inclusiva: em Busca da “Qualidade”

A citada reportagem de NE sobre inclusão, publicada em 2005, intitula-se *A escola que é de todas as crianças* (Anexo D), editada pela repórter Meire Cavalcante. Já no subtítulo, pode-se depreender o escopo do texto, como se nota abaixo:

A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial (CAVALCANTE, 2005, p. 40, grifos meus).

O trecho traz uma convocatória explícita para o empenho e participação dos professores no projeto inclusivista, o que revela tanto o reconhecimento do trabalho docente como fundamental, no processo educativo, como também deixa perceber a tentativa de convencimento ideológico por parte da revista. Começa-se a objetivar, em NE, maior preocupação com a qualidade pedagógica do ensino “inclusivo”. Nas palavras de Dutra (apud CAVALCANTE, 2005, p. 42, grifos meus), “Entendida a lei, a discussão deve ser sobre a qualidade da educação para todos, e não só para pessoas com deficiência. A inclusão faz parte de um grande movimento pela melhora do ensino”. Trata-se, provavelmente, de uma

primeira reação às críticas que a proposta vinha recebendo, dado o caráter precipitado de sua implantação. Observa-se, nesse momento, acelerado crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede regular (CAVALCANTE, 2005), em decorrência da própria orientação política do MEC/Seesp e da ampla divulgação concedida ao tema, tanto pelos centros de pesquisa e universidades, como pelos meios de comunicação, entre eles a imprensa pedagógica. Como cita Cavalcante (2005, p. 42, grifo meus), “O debate constante, a *divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis* têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais”. Vê-se a permanência do destaque ao *discurso jurídico*, como fundamento da *proposta pedagógica* inclusiva, além da valorização superestimada das experiências de sucesso, excluindo-se o debate sobre as supostas experiências de *insucesso*.

Na sala de aula comum, o trabalho docente parece ganhar maior importância, pois, como cita Ramos (apud CAVALCANTE, 2005, p. 45, grifo meu), “O fisioterapeuta, o psicólogo ou o médico colaboram com seus conhecimentos, mas *quem cuida do conteúdo pedagógico é o professor*”. Em outra passagem, em quadro com “dicas” para a construção de uma “escola inclusiva de verdade”, recomenda-se ao educador: “*Conversar constantemente com outros especialistas que tratam da criança*, pois eles podem ajudar a pensar em estratégias para lidar com o aluno. *Não se esquecer, porém, de que quem sabe como ensinar a criança é o professor*” (CAVALCANTE, 2005, p. 42, grifo meu). Todavia, as contradições são mantidas. Por um lado, fica pressuposto que esses profissionais estariam efetivamente presentes no acompanhamento de todos os alunos que dele necessitassem, quando, na realidade, a maioria das pessoas não tem acesso sequer aos serviços básicos de saúde, uma vez que as questões de classe se fazem presentes, na sociedade capitalista, também para os indivíduos com deficiência. E, sendo assim, nem todos usufruem dos mesmos recursos materiais. Nas palavras de Lancillotti (2003, p. 91),

Um sujeito deficiente, que tem condições de se beneficiar dos avanços tecnológicos para compensar seus limites, com o uso de próteses ou órteses adequadas, frequentando serviços de saúde e escolares que melhor atendam às suas necessidades ou mesmo estruturando seu próprio negócio, estaria em condições muito vantajosas ante aqueles que mal têm condições de ver asseguradas suas necessidades básicas de sobrevivência.

Em outro sentido, a pedagogia da inclusão acaba por desconsiderar, em última instância, a especificidade da escola, que é a de propiciar a transmissão-assimilação dos

conteúdos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, seja para alunos com ou sem deficiência (SAVIANI, 2003; VYGOTSKI, 1997). Segundo a revista, para os especialistas em inclusão,

[...] a escola, organizada como está, produz exclusão. *Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças.* Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso (CAVALCANTE, 2005, p. 42, grifo meu).

NE coloca um problema que, de fato, precisa ser equacionado, isto é, a distinção, na escola, entre o que seja essencial e secundário na prática pedagógica, em cada etapa de ensino, a fim de se evitar o formalismo excessivo, com a subsunção do currículo às demandas burocráticas. Mas a solução, ao que me parece, não é necessariamente diminuir os conteúdos ou relegá-los a segundo plano, como fica sugerido nas entrelinhas da citação supra. Em certa parte, chega-se mesmo a dizer que “[...] na escola que não valoriza a diversidade, *o conteúdo é determinante*” (CAVALCANTE, 2005, p. 42, grifo meu). Assim, numa escola inclusiva, o determinante não seria, como se deduz, o conteúdo sistematizado, historicamente produzido e acumulado (SAVIANI, 2003), mas sim a diversidade, *o aprender a viver com a diferença*.

Ora, se quem não acompanha os conteúdos acaba sendo *excluído*, vitimado pela escola, posto ser esta objetivamente excludente, a questão não é suprimir os conteúdos em benefício da *diversidade*, mas buscar os meios, os recursos e as formas para mediatizar a todos a aprendizagem; isto é, a máxima apropriação possível desses saberes pelos alunos, indistintamente, inclusive com intervenções específicas e especializadas, quando necessário. Isso não significa, de modo algum, negar a “diversidade”. A polêmica que dicotomiza e põe em antípoda a escola que valoriza o conteúdo e a escola aberta às diferenças é falsa. Como se tem dito, a mediação dos conteúdos é, no dizer de Saviani (2003, p. 13), essencial para que os “[...] indivíduos da espécie humana [...] se tornem humanos”; o que põe em evidência a necessidade de “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 13), que outro não é senão a humanização de cada indivíduo singular, mediante o trabalho educativo intencional (SAVIANI, 2003).

Ademais, o “talento” das crianças não surge do “vazio”, não é, necessariamente, algo *inato*, tampouco inconciliável com o saber sistemático. Antes, é pela mediação pedagógica que elas podem, efetivamente, superar os comportamentos pautados nas funções psíquicas elementares e conceitos espontâneos, adquirindo a possibilidade de se objetivarem mediadas

pelas objetivações genéricas para si (DUARTE, 1993, 1996; VIGOTSKI, 2001, 2008), vale dizer, apropriando-se novas aptidões, habilidades, “talentos” e potencialidades humanas. Interessa observar que, na mesma reportagem, a defesa da escola inclusiva é feita invocando-se exatamente o argumento de cunho democrático. Após descrever algumas práticas pedagógicas em uma “escola-modelo” da inclusão *bem-sucedida*, Cavalcante (2005, p. 40, grifos meus) menciona que:

Infelizmente, esse quadro não é comum na maioria das escolas brasileiras. Por falta de informação ou omissão de pais, de educadores e do poder público, *milhares de crianças ainda vivem escondidas em casa ou isoladas em instituições especializadas – situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático [sic], onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário – como o que está acontecendo com Junior [aluno incluído “de verdade” em certa escola citada pela reportagem]. Ele pertence a um grupo, é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e – mesmo sem saber – colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros.*

O paradoxo é claro. Como pode a escola ser um espaço *genuinamente* democrático se a própria reportagem denuncia o caráter ainda formalista, excludente e idealizado dessa instituição, que, como bem afirma Mantoan (apud CAVALCANTE, 2005, p. 42), “[...] trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora”? Além do mais, falar que a escola hodierna é um espaço democrático significa desconsiderar as mediações capitalistas que, historicamente, perpassam-na, bem como outorgar-lhe uma existência deslocada dos conflitos sociais de classe e da manipulação ideológica burguesa. Análises de Saviani (2009a), Bueno (2008), Bezerra e Araujo (2011b), Sanfelice (1989) explicitam a inconsistência do raciocínio segundo o qual a escola, sob *slogans* inclusivistas, esteja sendo, na sociedade capitalista hegemônica, uma instituição verdadeiramente democrática.

Algumas escolas, como retratadas na reportagem de NE, não só podem como conseguem construir espaços bastante *inclusivos*, em que são dadas condições adequadas de aprendizagem para seus alunos. Mas isto tende a ocorrer mais como exceção do que como regra, tal como as experiências escolanovistas, de modo que a *efetividade* das escolas ditas inclusivas, na ausência de um termo mais adequado, corre o risco de permanecer restrita a “[...] **situações específicas de programas-modelo ou experimentais**” (GLAT, 1998⁵³ apud BEYER, 2010, p. 8, grifo de BEYER). Nesses casos, a democracia é, portanto, apenas

⁵³ GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1998.

aparente, posto artificial. Por outro lado, o discurso da diversidade, repetido à exaustão em NE, como se vê acima e nas páginas anteriores deste trabalho, não é suficiente para se dizer que a inclusão escolar é revolucionária ou democrática. Na acepção de Díaz e Alonso⁵⁴ (1997 apud Faustino, 2008a, p. 13), “A diversidade é uma noção liberal que fala da importância das sociedades plurais, mas administradas pelos grupos hegemônicos que são os criadores do consenso e os que estabelecem quem faz parte do ‘nós’ e quem faz parte dos ‘outros’”.

Da perspectiva adotada, pode-se dizer que a pedagogia da inclusão almeja estabelecer um consenso, levando as pessoas a se sentirem agentes e participantes de “algo revolucionário”; sem se superar o discurso da tolerância e os pressupostos liberais de *convivência solidária e respeitosa*, que preservam a ideia de superioridade de uns grupos sobre outros, tal como descrevem Díaz e Alonso (1997 apud Faustino, 2008a). A fetichização das diferenças se mantém como pano de fundo, pois, consoante à lógica inclusivista, os alunos iriam à escola para aprender a conviver com a diversidade e a partilhar experiências com o diferente (CAVALCANTE, 2005). Parece que, dessa maneira, o homem, como ser concreto, social e histórico, é subjugado pela noção fluida de diversidade; é dominado por sua diferença. Assim, a relação não é, para os inclusivistas, entre pessoas, mas entre suas diferenças, postas na qualidade de fetiche a ser venerado (MARX, 1996). Logo, afirmar que “O motivo principal de elas [as crianças] estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático [...]” (CAVALCANTE, 2005, p. 40) pode estar obliterando a percepção crítica da realidade. Com efeito, este é um argumento inconsistente, apressadamente forjado para contestar a existência e o funcionamento das instituições especializadas, a partir do momento em que a pedagogia inclusiva busca se firmar como dominante. Trata-se, pois, de um argumento retórico, a fim de convencer o leitor da revista sobre as supostas virtudes da inclusão escolar, enquanto se condena, *in totum*, a educação especial.

Não estou defendendo a segregação dos alunos em escolas especiais, ainda que seja tautológico dizê-lo a essa altura do exposto. Estou evidenciando a fragilidade do argumento posto como principal para justificar a escola inclusiva, a escola onde, na concepção de NE, pode-se aprender a conviver com a diferença. A escola democrática ainda deve e precisa ser construída, no bojo de uma transformação completa da sociedade. Aliás, contraditoriamente, a

⁵⁴ DÍAZ, R.; ALONSO, G. Cultura, pedagogia y política. Algunos cruces entre educación popular y intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, Rosário, n. 2. p. 19-26, 1997.

inclusão escolar de pessoas com deficiência e outras singularidades repõe a urgência dessa luta, incita-a. E esta é uma das maiores contribuições da pedagogia inclusiva, não obstante gestada segundo a lógica do capital. Daí ser adequado aproveitar as circunstâncias relativamente favoráveis para se questionar o modelo social dominante, enquanto se trabalha para a efetivação de uma *escola para todos*, na acepção revolucionária do termo; já que, se é verdade que faltam meios materiais e condições objetivas para democratizar a escola, também é verdade que não se pode esperar uma preparação ideal dos sistemas e redes de ensino. Como cita Cavalcante (2005, p. 45), “[...] as crianças não podem esperar a escola se preparar”. Mas, outrossim, isto não pode ser entendido como universalização precária do ensino, nem responsabilização exclusiva das escolas e docentes, sob a égide do pragmatismo.

Nesse ponto, é perversa a *lógica* neoliberal de onde se projeta a pedagogia da inclusão, segundo a qual “[...] na rede pública, feitas as adaptações físicas adequadas e estabelecidas parcerias, o passo seguinte é cobrar do poder público verba e apoio pedagógico” (CAVALCANTE, 2005, p. 45). Para entender os motivos dessa crítica, é necessário explicar que, em 2005, as questões pertinentes ao financiamento da União à educação especial na perspectiva inclusiva sequer estavam, ainda, definidas. As escolas públicas, por conseguinte, não recebiam recursos e capacitação específicos, como cita Cavalcante em NE (2005). Todavia, recomendava-se, implicitamente, certo conformismo das escolas, que tinham de eliminar, com seus próprios recursos e iniciativas, os obstáculos à inclusão, para atender às novas proposições do governo, que, por sua vez, cumpria determinações internacionais. Esse posicionamento é reforçado por NE. Como dispõe o texto da reportagem em tela,

‘Desculpe, não estamos preparados para receber seu filho’. Essa é a resposta que muitos pais ouvem ao tentar matricular um filho com deficiência na escola regular. Realmente, muitas *escolas* privadas não podem manter os custos do atendimento educacional especializado e as *públicas não recebem recursos e capacitação. Mas recusar a matrícula é crime*. Em seu livro *Direitos das Pessoas com deficiência* (Editora WVA), Eugênia Fávero lista medidas a serem tomadas pela escola: eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros e instalando rampas, por exemplo); estabelecer práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças; e *fazer parcerias* (CAVALCANTE, 2005, p. 44, grifos meus).

Assim, NE deixa registrado, textualmente, como periódico da imprensa pedagógica, que o governo, *a priori*, lida de forma negligente e precária com a proposta de inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que era configurado o discurso da diversidade, não se viam esforços proporcionais para tornar a escola realmente capaz de atender a todos, confiando-se o

encaminhamento da proposta às parcerias, buscadas, individualmente, pelas escolas públicas: “Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais [...]” (CAVALCANTE, 2005, p. 45) “[...] para garantir um bom atendimento” (CAVALCANTE, 2005, p. 44). Desse modo, a revista torna a valorizar o protótipo do indivíduo empreendedor, que parte à ação, a despeito das barreiras existentes (Cf. DUARTE, 2001): “‘Há pelo menos 15 anos que se fala em inclusão. Até quando vamos alegar que não estamos preparados?’”, diz Rosângela Machado, de Florianópolis. *Muitas pessoas já pararam de fazer essa pergunta e passaram à ação*” (CAVALCANTE, 2005, p. 45, grifo meu).

Essas contradições e imbricações decorrentes das parcerias entre o público e o privado marcam, historicamente, as propostas de integração e inclusão escolar forjadas em nosso país, uma vez que a incorporação dos alunos público-alvo da educação especial às escolas comuns públicas tem se dado pela ambivalência entre dois movimentos aparentemente inconciliáveis; constituintes, todavia, da mesma lógica de mercado (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006). De um lado, observa-se “[...] a presença de instituições públicas e privadas no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais e, ao mesmo tempo, a reivindicação do Estado, por meio do movimento de integração/inclusão, para que esse atendimento seja feito na rede pública de ensino regular” (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 101, grifo das autoras). De outro lado, perante o avanço das políticas neoliberais, “[...] identificando os princípios que marcam a Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, percebe-se o segundo movimento, dado pela redefinição do papel do Estado [...]” (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 101, grifo das autoras), o qual, nessas circunstâncias, “[...] deve ser uma instância mais de articulação que de execução” (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 109).

Todavia, pela redefinição institucional, balizada pelos parâmetros do neoliberalismo, o Estado “mínimo”⁵⁵, que nada mais é senão “[...] o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses de reprodução do capital” (FRIGOTTO, 2009, p. 79), não abandona de uma vez por todas sua participação estratégica e seu papel executor na prestação de serviços sociais; conquanto possa deixar de fazê-lo como agente imediato. Isso implica considerar que, por si só, “O mercado não consegue garantir o bem-estar social, portanto, outra forma de organização necessita garantir a coesão social. Essa ‘outra forma’ propõe o Estado como

⁵⁵ No *Capítulo 1*, foram explicitadas, em maiores detalhes, as características do Estado Neoliberal, bem como o significado da expressão “Estado Mínimo”, quando vista sob as lentes da crítica marxista. Vale, pois, retomar a análise ali empreendida para iluminar o entendimento das questões ora levantadas.

promotor e regulador das ações sociais e não como mero executor direto” (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 100). As mesmas autoras, porém, lembram que, conforme a conveniência financeira, o Estado ainda pode ser o executor direto de programas sociais. Essas proposições contraditórias do Estado neoliberal vêm à baila nas citações anteriores, extraídas de NE. Fica patente na reportagem que o governo, por intermédio do aparato de regulação jurídica, promovia a política de inclusão de todos os estudantes com deficiência nas escolas comuns, sem assegurar-lhes, no caso das instituições escolares públicas, os mais elementares “recursos e capacitação” para esse fim. Daí a recomendação pela realização de parcerias, como forma de suprir as lacunas deixadas pelo Estado.

Ainda que o problema da escassez de recursos financeiros tenha sido parcialmente contornado, *a posteriori*, com o *financiamento duplo* da matrícula dos estudantes com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento; isto é, com o repasse de verbas tanto para a escola comum e pública onde está matriculado esse aluno como para a instituição ou centro educacional especializado, de caráter público ou privado-filantrópico, em que ele venha a receber o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar (BRASIL, 2007a, 2008b, 2011b)⁵⁶, persiste a orientação neoliberal. Para tanto, é preciso ponderar que o Estado, apesar de reivindicar a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, prioritariamente nas escolas públicas, subsidiando a implantação e a expansão das salas de recursos multifuncionais, nem por isso abandona a prerrogativa de também financiar a iniciativa privada, sem fins lucrativos, para a oferta desse atendimento (BRASIL, 2001a, 2008b, 2009a, 2011b).

Ademais, a aparente contradição entre a vigência de um Estado neoliberal e sua defesa explícita pelo ingresso irrestrito de alunos com deficiências nas escolas comuns públicas, com a oferta de AEE também em escolas ou instituições da rede pública, sobretudo em fins da primeira década do presente século, especialmente quando vem a público a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), torna-se

⁵⁶ O financiamento duplo para os alunos público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação), contabilizando sua matrícula tanto na *escola comum da rede pública* quanto no atendimento educacional especializado, este ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou, ainda, por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, em caráter complementar ou suplementar à frequência na sala de aula comum, foi viabilizado pelo repasse de verbas oriundas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Esse duplo repasse foi, inicialmente, regulamentado pelo decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, mediante acréscimo de dispositivo legal ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que instituiu o Fundeb. Posteriormente, o decreto 6.571/2008 foi revogado pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Adiante, retomo essa questão, com maiores detalhes, na nota de rodapé de número 58.

compreensível à medida que se considera a relação custo-benefício subjacente à iniciativa estatal. Arruda, Kassar e Santos (2006), ao pesquisarem sobre o assunto, chegam à conclusão de que se torna mais oneroso para o Estado subvencionar o atendimento de alunos com deficiência em instituições especializadas filantrópicas, integrantes do que se tem denominado como *terceiro setor*. Nesse caso, o custo por aluno eleva-se, quando comparado ao atendimento educacional oferecido pela rede pública e estatal de ensino, nas escolas comuns. Como explicam as pesquisadoras,

[...] constata-se que o financiamento das instituições do terceiro setor é predominantemente público. Logo, *em se tratando de uma lógica de mercado*, num momento, como se afirmou anteriormente, em que o Estado tem outras prioridades, *não pode causar nenhuma perplexidade assistir ao Estado assumindo a execução desse atendimento. Ele consegue impor muito mais 'eficiência'⁵⁷ na prestação do serviço, realiza o serviço com um custo muito menor* (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 109, grifo meu).

Na mesma direção, é possível afirmar que a ótica neoliberal interfere na forma como NE apresenta a prática pedagógica do docente; caracterizada, na matéria, pelo ângulo superficial da dedicação, afeto e esforço individuais, da alegria de estar com “o diferente” e do pragmatismo, priorizando-se o (mono)discurso de *quem faz* no dia a dia a inclusão. Nem de longe é enfatizada a premência de uma formação teórico-metodológica sistemática para a organização do trabalho didático em sala de aula:

Você deve pensar que essa organização escolar [inclusiva] só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve. Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? *Quem faz a inclusão no dia a dia diz que sim*. Um exemplo é Nayara Albuquerque Gomes da Silva, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. *Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas — a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que Nayara tem pelos educadores e pelos colegas*. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. *'Nayara participa de todas as atividades e é muito querida'*, afirma a professora Simone Fernandes Saraiva, que deu aulas para Nayara do pré à 4ª série (CAVALCANTE, 2005, p. 44, grifos meus).

⁵⁷ Consoante à lógica de mercado, entenda-se por eficiência, no que tange à universalização da escola pública, inclusive para os estudantes com deficiência, “[...] atender mais com menos recursos” (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006, p. 110), sem preocupação com a qualidade desse atendimento, que se torna precarizado. O móvel precípua é, portanto, o barateamento dos serviços educacionais a cargo do Estado (Cf. ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

Na esteira dessas considerações, a inclusão escolar é reiterada, no plano discursivo, como um benefício, um ganho, consoante ao funcionamento da economia capitalista. Apesar disso, não fica descartado o fato de a “inclusão” proporcionar, em determinadas situações, possibilidades humanizadoras para os alunos com e sem deficiência, como relata a revista sobre um aluno com síndrome de Down. Este, tendo permanecido toda a infância em uma instituição especializada, teria encontrado na escola comum um espaço para o desenvolvimento de novas habilidades sócio-comunicativas, dentre outras, superando suas dificuldades de relacionamento intersubjetivo (CAVALCANTE, 2005). Mesmo em tais circunstâncias, porém, o periódico reproduz a concepção idealizada da inclusão como *privilegio*, além de ratificar, de modo insistente, a ideia de tolerância e respeito. Segundo Cavalcante (2005, p. 44, grifo meu):

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com João [garoto com síndrome de Down]. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. ‘Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio’, afirma a professora Simone, da Escola Viva.

Perante o fragmento supra, é perceptível, ainda, como o trabalho docente é simplificado, na sala de aula regular. Recorrendo à “autoridade” discursiva de quem pratica, com êxito, a inclusão escolar no dia a dia, a revista quer convencer os professores, com a transcrição de depoimentos e relatos de experiências *vitoriosas*, de que, quando há aceitação e boa vontade, “incluir” não é difícil. Assim, “Ter receio, professor, é normal, mas na prática fica mais fácil” (CAVALCANTE, 2005, p. 42). A estratégia é “mostrar” ao professor que suas angústias seriam superestimadas, já que *na prática* as complicações tenderiam quase a desaparecer, à medida que se aprende a conviver com as diferenças. Logo, há nesse discurso um esforço para tornar a proposta inclusivista aceita consensualmente pelos educadores, escamoteando-se os aspectos contraditórios e problemáticos a ela inerentes. No bojo das reflexões levantadas, ainda que seja reconhecida a importância de meios adequados para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, isto se reduz à adaptação física das escolas e à disponibilização de recursos, códigos e equipamentos específicos para a oferta de AEE em salas multimeios, como complemento. Nos dizeres do periódico,

Os professores dessas salas [multimeios, atualmente denominadas multifuncionais] são capacitados para ensinar libras (língua brasileira de sinais), braile (sic), língua

portuguesa para surdos (chamada de L2) e o uso de instrumentos como soroban (ábaco japonês). Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples – como uma chapa de metal com letras imantadas – ou mais elaborados – como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado (CAVALCANTE, 2005, p. 43).

O fragmento reproduzido sugere, pois, a valorização de uma racionalidade instrumental e técnica como suposta garantia de efetividade para a “inclusão de verdade” (CAVALCANTE, 2005). Essa tendência se prolonga para os anos consecutivos, como revelam as análises seguintes.

4.2 A Inclusão com Foco na Aprendizagem

Em outubro de 2007, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é abordada como matéria de capa na revista NE, sob o título sugestivo de *Inclusão, só com aprendizagem* (Anexo E). Esta reportagem traz algumas peculiaridades que representam a demarcação mais nítida do “novo” discurso nas tematizações do periódico sobre práticas pedagógicas inclusivas. Observo que até então essas práticas vinham sendo tratadas mais sob a perspectiva *acolhedora* “do estar com o outro”, do *aprender a viver juntos*, em uma escola que celebrava o “privilegio de se conviver com as diferenças”, enquanto se atribuíam implicações negativas sobre o conteúdo científico e o ensino propriamente dito. Esse componente místico da inclusão, respaldado pelo *aprender a viver juntos*, não desaparece das formulações ideológicas do periódico, pois se entende que, na escola inclusiva, “[...] todos aprendem a *valorizar a diversidade* e desenvolvem, desde bem cedo, habilidades importantes para o convívio social no futuro” (GURGEL, 2007, p. 42, grifo meu). Não obstante, pela maneira como NE se posiciona a partir de outubro de 2007, é possível perceber mudanças significativas na ideologia expressa pelo periódico. A revista passa a enfatizar a aprendizagem acadêmica como sustentáculo da própria inclusão. Com isso, busca mostrar “o que as escolas fazem para ensinar”, afirmando que “A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos” (GURGEL, 2007, p. 39, grifos meus).

Evidentemente, tais *alterações* ideológicas – posto não ser adequado falar em transformações, no sentido exato do termo, tratando-se apenas de uma “reformulação” discursiva – não aparecem de um modo repentino. Não é por acaso que os conteúdos passam a ser “valorizados” na escola inclusiva, por meio de um novo *slogan*, o “aprender de verdade”. Essa tendência, embora de forma incipiente, já vinha se insinuando nas tematizações da

revista, sobretudo a partir de 2005, segundo relatei em páginas anteriores. Além disso, a interpretação de inclusão escolar como mera forma de se promover a socialização e relacionamento intersubjetivo entre estudantes com e sem deficiência é posta em xeque, observando-se uma incorporação, ainda que parcialmente, das críticas ao modelo inclusivista centrado apenas no *estar com* o outro.

Ainda antes de 2007, o objetivo de ensinar os conteúdos escolares a toda a turma, inclusive para alunos com deficiência intelectual, aparecera como uma das principais defesas de NE em 2006, com a apresentação, pelo periódico, de “estratégias” e atividades capazes de permitir “[...] que essas crianças e jovens [com deficiência] não frequentem as aulas apenas como um passatempo ou uma atividade de recreação” (CAVALCANTE, 2006a, p. 44). Na mesma reportagem, em um posicionamento pedagógico eivado de concepções escolanovistas, acompanhado de forte ênfase no discurso jurídico e no princípio didático “das mesmas atividades”, sem referência explícita à possibilidade de se realizarem flexibilizações ou adaptações curriculares, a revista, não sem certo dogmatismo, assim se manifestara:

A lei é categórica: todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos devem estar matriculados na rede regular de ensino, sem exceção. Entre os objetivos que se apresentam, está o de ensinar os conteúdos curriculares de uma forma que permita também aos que têm deficiência mental aprender. Para alcançá-lo, é necessário respeitar o ritmo e os limites de cada aluno e propor as mesmas atividades a toda a turma - incluindo os estudantes que têm deficiências como síndrome de Down, síndrome de Williams e autismo (CAVALCANTE, 2006a, p. 44).

Na mesma linha de raciocínio, outra matéria de 2006 condenara igualmente a ideia de que alunos com deficiência, nas classes regulares, “[...] devem apenas brincar ou passar o tempo” (CAVALCANTE, 2006b, p. 35). Nessa reportagem, em linhas gerais, a concepção explicitada é de que “Cabe à escola contribuir para que crianças com [síndrome de] Down e outras deficiências não sejam discriminadas e possam aprender como as demais” (CAVALCANTE, 2006b, p. 34), fazendo sempre *as mesmas atividades*. Destarte, embora NE anuncie uma grande mudança de rumo, uma “virada” na maneira de abordar a temática da inclusão escolar, com a reportagem de outubro de 2007, essa modificação discursiva vinha sendo forjada, ainda que mais discretamente, desde os anos anteriores. Faz-se necessária, então, uma leitura crítica das condições político-econômicas que viabilizaram, no plano superestrutural, esse destaque à *inclusão que ensina* os conteúdos. Para tanto, cumpre, primeiramente, observar o que diz o periódico, a saber:

Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições especiais ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: *garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar* – aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, *a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto*. Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente [...] (GURGEL, 2007, p. 39, grifos meus).

Nessa citação, recupera-se a ideia de que, historicamente, houve, de fato, uma dicotomia, um fracionamento paradoxal nos apelos da pedagogia inclusiva, o que corrobora as análises feitas até aqui. A “luta” principia com o objetivo de incluir todos os alunos com deficiência na escola comum, mas deixando-se de lado as questões pertinentes à aprendizagem, com grande abertura para o imprevisto de cada professor. Na fala de uma professora, transcrita na reportagem, evidencia-se que ““No início, não sabíamos mesmo o que fazer e não temos vergonha de confessar isso”” (FERREIRA apud GURGEL, 2007, p. 40). A ênfase na aprendizagem só ganha projeção à medida que a “batalha” do acesso à escola começa a ser ganha, com quase metade dos estudantes com deficiência matriculados em salas regulares. A partir daí, a nova “batalha” passa a ser incluir e *ensinar*, não apenas promover a interação social ou a “socialização” dos alunos com deficiência, em flagrante contraste ao que fora difundido pelo senso comum educacional até a metade da primeira década do século XXI.

A mesma professora, embora mantenha pressupostos idealistas em seu comentário, acreditando ser possível contornar as exigências da escola inclusiva basicamente no plano do “trabalho” *colaborativo* em equipe, restrito à dimensão “micro” do espaço escolar, afirma, na sequência, o seguinte: ““Hoje, posso garantir que não há um manual de instrução *para a escola ser inclusiva*, mas *é essencial que a equipe se una para trabalhar em prol da aprendizagem*”” (FERREIRA apud GURGEL, 2007, p. 40, grifos meus). Ora, por que tamanha urgência em relação ao ensino, de maneira que, nos dizeres de NE, “A *ordem do dia* é garantir que os alunos com deficiência avancem nos *conteúdos*” (GURGEL, 2007, p. 39, grifo meu), como uma necessidade imperativa, uma verdadeira batalha pela qualidade da *inclusão escolar*? O aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns explicaria, por si só, essa inquietação? Se a própria Constituição previra uma educação voltada para o ensino, como ressalta o texto de NE, por que a revista, sempre favorável ao

discurso jurídico, estivera tanto tempo sem defender uma posição firme em relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares, para alunos com e sem deficiência?

Apesar de o aumento expressivo no número de alunos com deficiência colocar, objetivamente, desafios impossíveis de serem ignorados pela escola comum, no que diz respeito às formas de propiciar a todos aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, materializando-se a tendência delineada nas décadas anteriores, em prol da “escola inclusiva”; apesar da ausência de uma política nacional de *inclusão escolar* até 2007, inclusive com a falta de uma regulamentação específica sobre o financiamento e gestão do AEE, bem como de outros insumos para viabilizar a educação especial na perspectiva *inclusivista*; apesar da dubiedade da legislação no período anterior a 2008 e mesmo considerando-se que o caráter supostamente recente da entrada de alunos com deficiência nas escolas comuns teria provocado certa indefinição, nos primeiros anos, com a negligência em torno da transmissão-assimilação dos conteúdos científicos a esses estudantes, não se consegue explicar, satisfatoriamente, o porquê da mudança. Para tanto, creio ser fundamental recorrer à dinâmica da sociedade brasileira em momentos antecedentes a esta reportagem.

Nessa direção, deve-se lembrar, em primeiro lugar, que a preocupação de se assegurar “[...] um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em *ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social* [...]” (BRASIL, 2008a, p. 12, grifo meu) das pessoas com deficiência remete à exigência internacional que vinha sendo posta com mais intensidade ao país. Em 2006, o Brasil fora um dos signatários da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, documento aprovado pela ONU, não obstante sua promulgação em decreto nacional só fosse ocorrer em 2009 (BRASIL, 2009b). O texto da convenção, em que pesem os avanços, é redigido nos moldes da “igualdade de oportunidades” para todos. No âmbito do direito à educação, defende o “aprendizado ao longo de toda a vida” – entenda-se como a ideologia testificada do *aprender a aprender* – colocando, para Estados-Partes, alguns deveres. Entre eles, o de garantir que “As pessoas com deficiência possam ter *acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições* com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2007b, p. 28-29, grifo meu). Havia, portanto, uma comoção global para que o tema estivesse em pauta, mantendo-se a ilusão reformista e pseudo-humanizadora do capital, que passa a exigir não só escola para todos, mas escola para todos “com qualidade”. Entendo que, nesse contexto, o capital passa absorver, a seu modo, as próprias críticas lançadas à fragilidade da inclusão escolar, a qual até então se apoiara basicamente na celebração fetichista das

diferenças, negando sobremaneira a especificidade do papel a ser desempenhado pela escola, enquanto instituição formal de ensino. Começa-se a reclamar, pois, uma inclusão “com aprendizagem”.

No bojo desse bloco histórico, também vinha ganhando força, no Brasil, o movimento *Todos pela Educação*, lançado oficialmente em 6 de setembro de 2006, no museu do Ipiranga, em São Paulo. Segundo Saviani (2007, p. 1243, grifo meu), “Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um *aglomerado de grupos empresariais [...]*”. Dentre esses grupos empresariais, o Grupo Gerdau, parceiro institucional da Fundação Victor Civita desde agosto de 2006 (COSTIN, 2006a), aparece como um dos patrocinadores do movimento, enquanto a fundação propriamente dita coloca-se como uma das apoiadoras da iniciativa (TODOS..., s.d.). Desde então, NE tem concedido, em suas páginas, espaço para publicidade e *merchandising* do *Todos pela Educação*. Para comprovar o apoio da fundação ao movimento, e conseqüentemente do periódico, pode-se observar que, na edição de setembro de 2006, um comunicado de Claudia Costin, então vice-presidente da Fundação Victor Civita, é apresentado aos leitores de NE nos seguintes termos:

Caro educador, neste dia 6 de setembro [de 2006], o Brasil vai acompanhar o lançamento do *compromisso Todos pela Educação*, uma *iniciativa conjunta de empresas, organizações da sociedade civil (entre elas a Fundação Victor Civita) e cidadãos* convencidos de que só com uma *educação pública de qualidade* poderemos garantir um futuro melhor aos nossos jovens e crianças. [...]. É com muito orgulho que a Fundação Victor Civita, que há 21 anos se dedica a contribuir para a melhoria da Educação Básica no Brasil, participa de uma iniciativa como essa. [...]. Porque nós confiamos que *a Educação é o único caminho que pode reduzir a pobreza e as desigualdades e promover nosso desenvolvimento social e econômico* (COSTIN, 2006b, 12, grifos meus).

No ato de lançamento do referido “compromisso” nacional, foram demarcadas 5 metas, a serem alcançadas até o ano de 2022, ano do bicentenário da independência política do Brasil. Nesse ínterim, espera-se, no dizer de Costin (2006b, p. 12), “[...] celebrar essa grande virada”, isto é, dar um salto qualitativo na educação brasileira. Entretanto, deve-se salientar que, conforme o exposto acima por Costin (2006b), o entendimento acerca da educação continua idealizado, como se esta fosse capaz de resolver todos os problemas postos pelo funcionamento da dinâmica capitalista, “alavancando” o desenvolvimento econômico e social. Retrata-se a educação como o “único” agente de mudança, o que significa, na

realidade, não entendê-la como fenômeno histórico, condicionado e condicionante, mas sim tratá-la pela via da “neutralidade” otimista.

Há, nesse discurso, marcas da teoria do capital humano, apresentada sucintamente no primeiro capítulo, já que, mediante o exposto, mantém-se “[...] a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano” (SAVIANI, 2010, p. 429). Essa teoria emerge revigorada sob bases distintas daquelas que mediarão sua formulação inicial pelos economistas burgueses de meados do século XX. No essencial, porém, ela ainda “[...] alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo” (SAVIANI, 2010, p. 430). O mesmo neoprodutivismo que alcança, com acentuado fôlego, os anos 2000, pondo-se recorrente no entendimento das questões educacionais, na busca por uma suposta “qualidade do ensino”. Mas qualidade fetichizada, posto converter-se na razão de ser de toda a prática educacional, reduzida à função de preparar alunos, escolas e professores para a realização de diversos tipos de exames e provas que quantificam os resultados educacionais, “[...] sem que se busque [sic] processos de equalização efetiva das condições efetivas em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos (FRIGOTTO, 2009, p. 81)”.

Qualidade que é, também, um simulacro para escamotear a crescente desigualdade social, a debilidade do Estado e os índices vertiginosos de desemprego estrutural, pois, em sua fase mais avançada, não interessa ao capitalismo uma escola forte, que cumpra sua especificidade pedagógica, tampouco que empreenda elevada qualificação técnica do trabalhador. Tal exigência era posta, segundo a interpretação das teses burguesas de cunho economicista, ao modelo fordista de acumulação, pautado no correspondente Estado de Bem-Estar social; na medida em que esse modelo reivindicava, sob a versão primeva da teoria do capital humano, uma escola que deveria “[...] preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado [...]” (SAVIANI, 2010, p. 429). Ora, se na ordem econômica atual, com a automação elevada do processo produtivo (SAVIANI, 2010),

[...] o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora? Neste sentido o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde

emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um ‘saber’ em ‘pacotes de conhecimentos’, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino (FRIGOTTO, 2001, p. 26).

Com tais pacotes de conhecimento e seus “compromissos com educação de qualidade”, o discurso oficial, observado nos dizeres de Costin (2006b), “[...] admite que o retorno aos *investimentos* dirigidos à expansão dos serviços educacionais públicos se daria, de forma automática, sob a forma de desenvolvimento econômico, que, na sequência, criaria as condições para aprofundar a democratização da educação e da própria sociedade” (ALVES, 2001, p. 261, grifo do autor). Assim, nega-se a complexa interação entre as forças produtivas e a base material capitalista, de modo a se fetichizar as possibilidades da educação, abstraindo-a dos conflitos, das lutas e contradições nos quais está implicada, na concretude das relações sociais capitalistas. Aos apelos da concepção neoprodutivista, a educação é objeto de metas e programas a serem cumpridos de forma cada vez mais simplificada, como revelam as metas do movimento *Todos pela Educação*, a saber:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série
- Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos
- Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS..., s.d., n.p.).

Para melhor compreender as implicações desse movimento na educação brasileira, cumpre lembrar que, no ano seguinte ao seu anúncio, é lançado, em 24 de abril de 2007, pelo MEC, o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), juntamente com o Decreto n° 6.094, que incorpora boa parte das reivindicações dos empresários para a educação brasileira (BRASIL, 2007c; SAVIANI, 2007). Como anuncia a ementa do decreto, este

Dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007c, n.p., grifo meu).

Na mesma data, fica instituída, pela Portaria Normativa n. 10 do MEC, a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil, como desdobramento da Prova Brasil, esta implantada desde 2005 (SAVIANI, 2007). Com o PDE, passa-se utilizar o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB). Saviani (2007, p. 1245) afirma que “É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022”. Em 20 de junho de 2007, é sancionada, ainda, a lei que passa a regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007d). Com todos esses dados apresentados, intimamente conectados, quero ressaltar certa euforia em torno dos assuntos educacionais no período considerado, com impacto direto nas tematizações a respeito da inclusão escolar, já que este fenômeno está ligado aos demais aspectos da educação brasileira e deles não pode ser separado, senão artificialmente.

Deve-se ressaltar que esse movimento entusiasmado em prol da educação, como observado a partir de meados da primeira década dos anos 2000, não significa a superação das pedagogias hegemônicas do *aprender a aprender*. De fato, como fica textualmente explicitado na revista, no encerramento da reportagem publicada em outubro de 2007, nota-se uma significativa “alteração” no conteúdo veiculado por NE, em consonância com as modificações introduzidas no cenário educacional:

[...] Teófila e Fabiana [professoras citadas na reportagem], assim como todos os outros educadores apresentados nesta reportagem, sabem que não basta matricular e receber na sala de aula crianças e jovens como Caroline [uma menina com distúrbio global do desenvolvimento e comprometimento da fala, pelas informações do periódico] e Samuel [um menino com o mesmo distúrbio]. Eles sabem que *é essencial (e perfeitamente possível) ensinar* (GURGEL, 2007, p. 45, grifo meu).

No entanto, sob o invólucro de suposta valorização do ensino, vejo nessa busca da “inclusão com qualidade” (GURGEL, 2007, p. 40) um reflexo da própria linha econômico-desenvolvimentista adotada pelo governo brasileiro neste começo do século XXI. Especialmente a partir de 2003, com alguma alteração na linha política, o Brasil passa explicitar pretensões de assumir liderança mundial, ou, pelo menos, regional, projetando-se, no cenário internacional, como uma economia em franca expansão. No plano interno, isso fica patente na formalização do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007e). Ora, nesse contexto, ampliam-se as exigências para o ensino brasileiro, já que o país necessita de bons indicadores educacionais, inclusive em avaliações internacionais, para demarcar, objetivamente, suas pretensões de participação na geopolítica global; bem como para continuar atraindo investimentos externos e “subsídios” financeiros dos bancos e

organizações internacionais. Um bom exemplo disso é o esforço do Brasil em atingir índices cada vez melhores no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (MONROE, 2011; PROGRAMA..., 2010).

Além do mais, para sustentar o crescimento econômico almejado, a escola é novamente enfatizada como agência capaz de viabilizar a mínima formação da força de trabalho, ao menos em caráter instrumental. Na acepção de Mira e Romanowski (2009, p. 10213), com a reconfiguração produtiva, “[...] é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção, visto que não cabe mais o treinamento em atividades específicas, como era o caso no taylorismo”. Essa tendência pode ser notada na ênfase dada à pedagogia das competências e à ideia de *qualidade total*, objetivada pelos instrumentos nacionais de avaliação do ensino, não obstante sua importância estratégica para definir, monitorar e reorientar a execução de *metas* comprometidas com o desenvolvimento qualitativo da educação brasileira (SAVIANI, 2007). Assim, as tendências neoescolanovistas e construtivistas permanecem atuantes, mas cada vez mais subsumidas aos ditames da pedagogia das competências, já contida no lema do *aprender a aprender*.

Nesse ponto, é válido destacar que o IDEB, uma das ações mais marcantes introduzidas pelo PDE, representa, na ótica de Saviani (2007, p. 1242, grifo meu) uma “[...] tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos *clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais* do rendimento dos alunos”. Contraditoriamente, porém, a propalada “qualidade” se apresenta como a retomada de proposições inerentes ao tecnicismo pedagógico, com o avanço da racionalidade instrumental e produtivista na educação escolar, porquanto, para o mesmo autor,

[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do ‘Compromisso Todos pela Educação’ espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC (SAVIANI, 2007, p. 1253).

O cerne político e ideológico neoliberal fica também preservado, de maneira que as empresas vão “Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas” (SAVIANI, 2010, p. 440), conforme a lógica de mercado. Tal assertiva é objetivamente atestada pela força do movimento *Todos pela Educação* - liderado exatamente por empresários, filantropos e organizações da sociedade civil- na definição governamental dos objetivos e metas educacionais do país. Nessa direção,

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: *o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas* (SAVIANI, 2007, 1252-1253, grifo meu).

Convém lembrar que, no capitalismo, a educação é perpassada por uma intensa contradição. Para que as forças produtivas sejam permanentemente “revolucionadas”, garantindo os lucros, e para que o modo de produção capitalista seja justificado entre a população, não se pode ignorar a necessidade, posta ao próprio capital, de socialização de certa parcela do conhecimento elaborado, em especial nas escolas, espaços de aprendizagem formal. O próprio relatório Jacques Delors é revelador dessa contradição e das ambiguidades inerentes ao capitalismo. Não obstante o esvaziamento pedagógico sintetizado no lema do *aprender a aprender*, o documento, por meio de um discurso bastante elástico, conciliador de tendências pedagógicas opostas, de modo a facilitar sua apropriação, em diversos contextos e circunstâncias, segundo as conveniências e necessidades do capital; buscando, ao mesmo tempo, neutralizar as críticas endereçadas a suas formulações, já considerara, paradoxalmente, a pertinência da “transmissão” do conhecimento na escola (DELORS, 1998; DUARTE, 2001).

Consoante Delors (1998, p. 19), “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”. Entretanto, logo se revela o caráter pragmático dessa “transmissão”, que em nada se relaciona com aquela defendida pela pedagogia histórico-crítica (Cf. DUARTE, 2001), mas sim aos imperativos do mercado, aos quais o ensino deve se submeter. Para o mesmo documento, “A educação deve, pois, *adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos* frutos da experiência humana” (DELORS, 1998, p. 21, grifos meus). É assim que, no findar da década de 2000, a transmissão do saber escolar, com respaldo do próprio ideário educacional burguês, forjado

nos anos 90, passa a ser defendida como princípio fundamental da pedagogia da inclusão, agora reformulada. A fim de melhor interpretar a constituição desse cenário ambíguo, é válido recorrer às contribuições de Duarte. Para o autor (2001, p. 7), mesmo quando o capital alardeia a importância da difusão dos conhecimentos escolares e científicos, chegando a promovê-la, deve-se ter em vista que:

[...] estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social.

O movimento *Todos pela Educação* situa-se, pois, no interior desse complexo processo explicado por Duarte (2001), mostrando que, na última década, os próprios empresários brasileiros começam a cobrar “resultados” do governo no tocante à educação nacional, percebendo a *importância* do ensino. Este pode gerar mais-valia ao capitalista, na medida em que promove a formação de trabalhadores flexíveis, “[...] predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado” (DUARTE, 2001, p. 156). Nesses termos, se não é possível tergiversar sobre o fato de que a escola tem se universalizado para cumprir outras funções sociais (ALVES, 2004) que a distanciam de sua finalidade específica, qual seja, “[...] a transmissão de conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis [...]” (SANFELICE, 1989, p. 35) - no intuito de, entre outros móveis, conter conflitos sociais e absorver contingentes de trabalhadores produtivos desempregados, não sendo mais *imediatamente* necessária ao capital para a formação técnico-profissional do trabalhador (ALVES, 2004) - não se pode igualmente omitir esta tese: “O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente, de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção” (FRIGOTTO, 2001, p. 25-26).

Logo, nas condições vigorantes da produção toyotista, que não pode prescindir, *mediatamente*, de uma qualificação geral mínima do futuro trabalhador, conforme o nível necessário à funcionalidade do capital assim reorganizado (FRIGOTTO, 2001), percebe-se também que “[...] a desqualificação do trabalho escolar, quando a escolaridade se prolonga, no seu aspecto técnico-profissional e no seu aspecto político-cultural, será igualmente necessária aos desígnios do capital” (FRIGOTTO, 2001, p. 27). É no bojo dessas contradições

do processo produtivo remodelado que se observa o reforço na “importância da educação escolar na formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um *preparo polivalente* apoiado no *domínio de conceitos gerais, abstratos*, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2010, p. 429, grifos meus). Na acepção de Frigotto (2001, p. 27), “A escola será um *locus* que ocupa – para um trabalho ‘improdutivo forçado’ – cada vez mais gente e em maior tempo que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista monopolista para a realização da mais-valia”. Saviani (2010, p. 438, grifo meu) esclarece, em mais detalhes, o “segredo” dessa propositura. Assinala o autor que:

O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos, *o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia.*

É precisamente no interior dessa lógica neoprodutivista e neotecnicista que interpreto a referida *mudança* discursiva na revista NE, sendo esta alteração mais do que simples apelo pela aprendizagem dos alunos com deficiência, mediante o reconhecimento de seu “direito de aprender de verdade”, em contrapartida à ideia de mera socialização, antes hegemônica. Apropriando-me das considerações de Duarte (2001, p. 157), entendo que:

As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o ‘aprender a aprender’, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo.

Observo também que a responsabilização do professor continua (oni)presente, embora se possa vislumbrar uma percepção mais abrangente da organização escolar, com a afirmação de que “No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto. Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente [...]” (GURGEL, 2007, p. 39). Porém, *ainda que não haja recursos necessários nas*

redes de ensino, o professor, na concepção da revista, continua a ser o principal responsável pela função de garantir que essa aprendizagem aconteça; devendo este realizar as adequações e adaptações necessárias para garantir a “inclusão de qualidade”, com ou sem apoio institucional e/ou governamental. Assim, em que pese as alterações da ordem político-econômica vivenciadas pelo país nos últimos anos, a referência ideológica do neoliberalismo segue predominante em educação, porquanto se postula, ainda, que as carências educacionais se resolvem no plano individual e local; desde que os professores abracem a causa, “*briguem por recursos*” e mudem seu perfil, deixando de ser “[...] professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo [...]” (DUARTE, 2001, p. 47), características comumente apontadas como responsáveis pelo atraso da educação nacional. De fato, verifica-se nos dizeres de uma “consultora” na área de “inclusão” - e também uma das selecionadoras do já mencionado Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 - que “Oferecer educação de qualidade significa fazer adaptações físicas e pedagógicas’. [...]. ‘Cabe ao professor reconhecer essa nova função e *brigar pelos recursos* necessários’” (ALONSO apud GURGEL, 2007, p. 39, grifos meus).

Outro ponto importante abordado por esta reportagem, além dos relatos preocupados em mostrar “[...] as escolas no processo de oferecer inclusão com foco na aprendizagem” (GURGEL, 2007, p. 41), remete à implantação das salas de recursos multifuncionais, denominadas, no texto, como *salas de apoio*. Como, em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda não estivesse oficialmente em vigor, embora já em fase de elaboração, as escolas experimentavam maior autonomia para direcionar sua proposta pedagógica inclusiva. Tanto que o atendimento especializado para os alunos com deficiência, quando realizado nas escolas comuns, nem sempre ocorria no contraturno e no espaço físico das salas multifuncionais, como passou a ocorrer após a oficialização da política, em 2008; malgrado essa já fosse a orientação do MEC para os sistemas de ensino. Nesse aspecto, são reveladoras as considerações apresentadas por NE. Segundo a revista,

Embora a implantação de *salas de apoio* seja uma das prioridades nas secretarias que investem em Educação Inclusiva atualmente [isto é, em 2007], *a maioria das escolas municipais de Belo Horizonte está fechando as suas*. ‘Essa decisão foi fruto de uma reestruturação na rede’, diz Patrícia [Patrícia Cunha, coordenadora do Núcleo de Inclusão da rede municipal de Belo Horizonte] . ‘Percebemos que, com o atendimento nesses espaços, os professores regentes simplesmente delegavam o ensino aos especializados. Por isso, *resolvemos investir no atendimento educacional especializado dentro da sala de aula*’. Assim, todos tiveram de reformular suas práticas, oferecendo alternativas para que as crianças com deficiência pudessem

participar das atividades. ‘As salas de recursos são de muita valia, mas não se pode condicionar a inclusão à sua implantação numa escola, diz Windys Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba e fundadora da ONG Educação para Todos. ‘Ao contrário, *ninguém pode se isentar da responsabilidade de ensinar só porque existe esse espaço estruturado*’. Isso não significa, porém, que as salas de recursos devam ser abandonadas. As próprias diretrizes do MEC defendem o valor delas para a inclusão e a aprendizagem (GURGEL, 2007, p. 42-43, grifos meus).

Por fim, destaco outra importante alteração que vai emergindo na pedagogia da inclusão. Começa-se a admitir, com valoração bastante positiva, a *flexibilização* curricular e metodológica para alunos com deficiência. Tal posicionamento vai *de encontro* às tematizações anteriores do periódico, que vinha sustentando a tese das *mesmas atividades para todos*, sem distinções de quaisquer natureza. Ao relatar a inclusão escolar de Samuel, NE endossa, em 2007, uma nova tese, como se vê pela descrição abaixo:

Recentemente, num trabalho em grupo, enquanto os colegas escreviam o que haviam pesquisado e discutido, Samuel ficou responsável por fazer a pesquisa de imagens para produzir um cartaz. ‘*É fundamental que todo aluno participe como pode nesse momento*’, diz Cláudia Dechichi, coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. ‘*Tanto faz desempenhar a mesma tarefa do resto da turma num ritmo diferente como ser orientado a fazer outra versão de determinada atividade*. O importante é que ele *construa conhecimento*’ (GURGEL, 2007, p. 44-45, grifos meus).

As afirmações supra deixam perceber a emergência de um *abrandamento no tom* discursivo do periódico, com o endosso de práticas pedagógicas pautadas justamente na utilização de “versões diferentes” das atividades trabalhadas em sala de aula, de modo a se garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência. Nessas condições, deduz-se que, a fim de resguardar o conceito de *escola inclusiva* e manter o convencimento ideológico, NE incorpora concepções com as quais até então rivalizara, demonstrando a volatilidade e contradição das proposições inclusivistas. Ao mesmo tempo em que parece externar uma preocupação com o ensino sistematizado para os alunos com e sem deficiência, o periódico ratifica um modelo de inclusão escolar em que o importante é o aluno participar das aulas para “construir” conhecimento; pouco importando (“tanto faz”) o modo dessa participação e as características do conhecimento “construído”.

Assim, fica demonstrada a continuidade, mesmo discreta, da perspectiva construtivista nas práticas pedagógicas inclusivas com foco no “aprender de verdade”. Cabe ressaltar que a diferenciação de atividades, concebida de forma superficial e paliativa, pode produzir também outros mecanismos de exclusão, subordinando-se o ensino unilateralmente ao ritmo de

aprendizagem do aluno ou, quando muito, promovendo-se a simplificação dos conteúdos para os alunos com deficiência. Diante disso, a pedagogia da inclusão acaba sendo, outra vez, excludente. Para compreender mais alguns desdobramentos e detalhes dessas “novas” tendências na inclusão escolar de pessoas com deficiência, conforme objetivadas em NE, parto, então, para as próximas análises, tendo por base as duas últimas reportagens selecionadas.

4.3 AEE: um Aliado para o “Aprender de Verdade”

A reportagem de abril de 2010, intitulada *Apoio para aprender* (Anexo F), integra esta análise por registrar os rumos da inclusão escolar no Brasil no período posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio desta política, “[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de *alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*” (BRASIL, 2008a, p. 15, grifo meu). Assim sendo, destaco, nesta matéria de 2010, alguns pontos importantes para compreender a direção assumida pela pedagogia da inclusão, no findar da primeira década deste século. De início, NE relata, em tom festivo, a consolidação da proposta inclusivista e retoma o discurso do *aprender de verdade*, delineado em 2007. “Os números do último Censo Escolar são o retrato claro de uma nova tendência: a Educação de alunos com deficiência se dá, majoritariamente em classes regulares. [...]. O *aumento* merece ser *comemorado*, mas que não esconde um grande *desafio*: *como garantir que, além de frequentar as aulas, crianças e jovens aprendam de verdade?* (MONROE, 2010, p. 76, grifos meus). A resposta dada pelo periódico, todavia, demonstra um reducionismo conceitual, porquanto se afirma que:

A tarefa tem naquilo que os especialistas chamam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) um importante aliado. Instituído pelo mesmo documento que em 2008 concebeu as diretrizes para a inclusão escolar, mas regulamentado apenas no fim do ano passado [isto é, em 2009], o AEE ocorre no contraturno nas salas de recursos, ambientes adaptados para auxiliar indivíduos com uma ou mais deficiências (MONROE, 2010, p. 76, grifo meu).

Antes de prosseguir, devo esclarecer que a reportagem está fazendo menção ao decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo decreto n° 7.611, de 17

de novembro de 2011⁵⁸ (BRASIL, 2008b, 2011b). Aquele, quando de sua promulgação em 2008, passou a ser um dos principais dispositivos legais para orientar a organização e financiamento do AEE, ofertado, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Em 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emite a Resolução nº 4, em 2 de outubro, instituindo, finalmente, as diretrizes operacionais para regulamentar o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Este é o documento oficial lançado em fins de 2009, a que alude Monroe (2010). A concepção de AEE, o público-alvo, seu *locus* e o caráter não substitutivo da educação especial ficam bem demarcados já nos dois primeiros artigos dessa Resolução, diluindo-se as ambiguidades legais que haviam marcado o começo dos anos 2000, a saber:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, *os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.*

Art. 2º *O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem* (BRASIL, 2009a, p.1, grifos meus).

⁵⁸ O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, mantém, como já fora normatizado pelo próprio decreto nº 6.571/2008, o duplo cômputo da matrícula de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas comuns, para efeito de repasse de verbas oriundas do Fundeb. A dupla matrícula é considerada desde que esses estudantes recebam atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais do sistema público de ensino; ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, caso comprovem atuação exclusiva em educação especial e estejam conveniadas aos órgãos competentes da administração pública (secretarias municipais e/ou estaduais de ensino) (BRASIL, 2011b). No entanto, o decreto de 2011, segundo analistas, traz a prerrogativa de se aceitar matrículas de alunos com deficiência, financiadas com verbas públicas, apenas em escolas ou instituições especiais privadas filantrópicas, contrariando as orientações gerais da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lançada em 2008. Nesta, a educação especial passa a ser entendida como complementar, mas não substitutiva ao ensino ministrado nas escolas comuns. O MEC alega não ter havido retrocesso em relação à citada política, mantendo-se assegurado o direito de todos a um sistema educacional inclusivo e, em nota, reafirmou, de pronto, o caráter não substitutivo da educação especial. Nessa nota, o órgão oficial afirma que “O apoio financeiro às instituições especializadas mencionadas [privadas filantrópicas, com atuação em educação especial] referente ao *atendimento de pessoas que não estão matriculadas no ensino regular, destina-se, especialmente, àquelas que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória, em razão de um processo histórico de exclusão escolar*” (NOTA..., 2011, n.p.). Diante disso, o decreto nº 7.611/2011 vem sendo objeto de discussão no meio acadêmico, jurídico e mesmo na imprensa pedagógica, como, por exemplo, em matéria publicada na revista *Nova Escola* (SANTOMAURO, 2012). Para melhor compreensão das possíveis alterações político-pedagógicas introduzidas pelo decreto, aguardam-se, ainda, pesquisas mais abrangentes sobre o assunto, dado não ser este o escopo da dissertação apresentada. Por ora, pode-se conferir Gonzaga (2011); Nota... (2011); Nozu e Bruno (2012).

A citada resolução também retoma o decreto nº 6.571, ao prestar esclarecimentos sobre o repasse de recursos ao AEE, fato que demonstra, no período pós-2008, sob a vigência da política nacional inclusiva, maior assistência do Estado à modalidade de educação especial, porém mantendo-se abertura para os subsídios à iniciativa privada, de base filantrópica:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) *matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos* (BRASIL, 2009a, p.2, grifos meus).

É a esse contexto e tais documentos que NE se reporta em 2010, ao realizar a divulgação do que era e como deveria funcionar o AEE nas escolas, mais precisamente nas salas de recursos multifuncionais, repassando a informação mais atualizada, até aquele momento, para os professores-leitores. Explica o periódico que “Nas salas de recursos, um professor (auxiliado quando necessário por cuidadores que amparam os que possuem dificuldades de locomoção, por exemplo) prepara o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares” (MONROE, 2010, p. 77). Pela leitura do texto, fica evidenciado que o AEE permanecia, ainda em 2010, como alvo de confusões, interpretado, muitas vezes, como reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, ou um trabalho de natureza terapêutica, em decorrência da falta de clareza na legislação e nas normatizações político-educacionais antecedentes a 2008.

A revista se apressa, então, em desfazer esses equívocos, pondo-se em sintonia com as diretrizes oficiais recém-lançadas nessa conjuntura. Nos dizeres do periódico, “Diferentemente do que muitos pensam, o foco do trabalho [no AEE] não é clínico. É pedagógico” e “Também vale lembrar que o trabalho não é um reforço escolar, como ocorria em algumas escolas antes de a nova política [isto é, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva] afinar o público-alvo do AEE” (MONROE, 2010, p. 76). Em seguida, na caracterização das aprendizagens esperadas com o AEE, conforme cada deficiência, Monroe (2010, p. 77) relata que:

Os exemplos de aprendizagem são variados. Estudantes cegos aprendem o braile [sic] para a leitura, alunos surdos estudam o alfabeto em Libras para se beneficiar do intérprete em sala, crianças com deficiência intelectual utilizam jogos pedagógicos que complementam a aprendizagem, jovens com paralisia descobrem como usar uma prancheta de figuras com ações como ‘beber água’ e ‘ir ao banheiro’.

Sobre o trabalho docente no AEE, o periódico posiciona-se em consonância explícita com a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009a, p. 2, grifo meu), segundo a qual, no artigo 9º, ficara definido o seguinte:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, *em articulação com os demais professores do ensino regular*, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Na interpretação de NE, reitera-se, como no artigo reproduzido acima e nas reportagens anteriores, a imagem do professor como um profissional que desempenha suas funções em condições laborais plenamente satisfeitas. Para a revista, o professor é alguém que trabalha em um espaço onde não exista qualquer empecilho para a comunicação entre pares, com tempo suficiente para se disponibilizar materiais com antecedência ao professor de AEE. É como se toda a rotina escolar funcionasse segundo uma regularidade e harmonia pré-determinadas:

Com o foco definido, o professor volta a atenção para o essencial: *proporcionar a adaptação dos alunos para a sala comum*. Cada um tem um plano pedagógico exclusivo, com as atividades que deve desenvolver e o tempo estimado que passará na sala.

Para elaborar esse planejamento, o profissional da sala de recursos apura com o titular da sala regular quais as necessidades de cada um. A partir daí (e por todo o período em que o aluno frequentar a sala de recursos), *a comunicação entre os educadores deve ser constante*. Se o docente da turma regular perceber que há pouca ou nenhuma evolução, cabe a ele informar o da sala de recursos, que deve modificar o plano. Outra atitude importante é transmitir o conteúdo das aulas da sala regular à de recursos com antecedência (MONROE, 2010, p. 76, grifos meus).

Os exemplos supracitados são reveladores de que o modelo de AEE implantado no Brasil, conforme descrito na revista e na resolução mencionada, constitui-se tendo por fundamento uma tendência tecnicista em educação, reduzindo-se a prática docente à utilização de determinados instrumentos, materiais, códigos e procedimentos técnicos. Em 2009, NE já apresentara considerações nessa linha de pensamento, ao explicitar que as maiores dificuldades de “quem trabalha com a inclusão” estariam relacionadas aos casos de

deficiência intelectual, justamente pela ausência desse “instrumental”. Nas palavras de Rodrigues (2009, p. 92, grifos meus),

De todas as experiências que surgem no caminho de quem trabalha com a inclusão, receber um aluno com deficiência intelectual parece a mais complexa. *Para o surdo*, os primeiros passos são dados com a *Língua Brasileira de Sinais* (Libras). Os *cegos* têm o *braille* [sic] como *ferramenta básica* e, para os estudantes com *limitações físicas, adaptações no ambiente e nos materiais costumam resolver os entraves* do dia a dia.

Sem dúvida, tais recursos são de importância vital para mediar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, em suas especificidades, mas não são suficientes. Nas tematizações de NE, contudo, em consonância com a pedagogia inclusiva e seus apelos jurídicos, esse instrumental parece subjugar e dominar as ações docentes, provocando a alienação dos professores quanto aos encaminhamentos e ao domínio de seu próprio trabalho. Conforme a análise de Michels (2011, p. 226),

Percebe-se que a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados presentes em todos os pontos da citada Resolução [n. 4/2009]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas às discussões pedagógicas, e sim à utilização de recursos.

A revista menciona também informações importantes sobre as características das salas de recursos multifuncionais, principal ambiente para a realização do AEE, segundo as orientações oficiais após 2008. De acordo com Garcia (2011, p. 127), com a política nacional de inclusão escolar, observa-se, para a educação especial, que “[...] a proposição hegemônica em termos de organização escolar é a sala recursos como estratégia de serviço educacional especializado”. Desde então, essa sala pode assumir dois modelos: salas multimeios, para atender a todas as deficiências; ou especializadas por deficiência, com predominância da primeira opção, isto é, da sala de recursos multifuncionais ou multimeios. Hegemônico, este modelo é criticado por Glat; Pletsch (2011), conforme expus no *Capítulo 1*. Na reportagem de NE, tem-se o registro de como a implantação dessas salas vinha ocorrendo no Brasil, haja vista que “No fim dos anos 1990, modelos diferentes de salas de recursos chegaram ao Brasil. Algumas cidades começaram a montar suas próprias configurações, sem que os especialistas tenham eleito até agora [2010] um padrão ideal” (MONROE, 2010, p. 78). Para o final da década de 2000, a situação é assim relatada:

Em linhas gerais, *é possível agrupar as diversas salas existentes em dois tipos. No primeiro, há recursos para atender a todas as deficiências. É o modelo defendido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio das chamadas salas multifuncionais, instaladas a pedido de redes municipais ou estaduais* (segundo dados oficiais, são 5,5 mil em funcionamento). O argumento principal é evitar deslocamentos e fazer com que todos os alunos com deficiência de um bairro ou comunidade sejam atendidos no mesmo local - cada sala tem estrutura para dez estudantes. [...]. *A segunda perspectiva é realizar o AEE por deficiência.* [...]. Não há grandes diferenças em relação à infraestrutura - *as maiores distinções dizem respeito à formação do professor* [...]. Outras cidades experimentam uma combinação dos dois modelos para conseguir ampliar o atendimento (MONROE, 2010, 78-79, grifos meus).

Nesse ponto, ressalto que as salas de recursos multifuncionais podem respaldar uma inclusão precarizada, pois alunos com diferentes deficiências são atendidos no mesmo espaço. Ainda que o número de estudantes por sessão seja limitado, penso que, paradoxalmente, se está pressupondo um professor especializado *generalista*, “flexível” o suficiente para atender, independentemente de sua formação especializada e do conhecimento teórico-prático a ela correspondente, todo e qualquer aluno com necessidades educacionais especiais. Isto está em consonância direta com a lógica *toyotista* imperante, que apregoa a reconversão profissional do docente, cujas funções são adaptadas a uma “nova” sociedade “[...] onde os trabalhadores sejam mais flexíveis e adaptáveis a situações de mercado [...]” (MICHELS, 2011, p. 224), desempenhando multitarefas. Os câmbios na base produtiva interferem, desse modo, na forma como o trabalho docente é apreendido, no plano superestrutural, pelo discurso dominante, que corrobora o modelo toyotista e é, dialeticamente, por este corroborado. Em breve digressão, aproveito a deixa para retomar algumas considerações de NE e de Mantoan sobre a função a ser desempenhada pelos professores do AEE, no contexto das entusiásticas “mudanças” introduzidas pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Segundo reportagem publicada em uma edição especial de 2009, inteiramente dedicada ao tema da inclusão escolar, NE defende que

Na prática, muda radicalmente a função do docente dessa área [educação especial]. Antes especialista em uma deficiência, ele agora precisa ter uma formação mais ampla. [...].
 [...] A princípio, *esse educador não precisa saber tudo sobre todas as deficiências. Vai se atualizar conforme o caso.* [...]. Quem souber se adaptar não correrá o risco de perder espaço. ‘*O profissional maleável é bem-vindo*’, garante Maria Teresa [Eglér Mantoan] (VEROTTI; CALLEGARI, 2009, 12, grifo meu).

Além disso, a mera disponibilização de recursos pedagógicos “especializados” é vista como garantia de um atendimento adequado às peculiaridades de cada estudante. Nessa

direção, minhas reflexões encontram respaldo no *Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*, divulgado por pesquisadores e estudiosos da educação especial e inclusiva em 2011. Nesse documento, alerta-se justamente para o fato de que:

A opção política da SEESP/MEC tem sido a de priorizar a chamada ‘sala de recurso multifuncional’ com serviço de apoio à escolarização de crianças e jovens com NEEs em classe comum. *Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de inclusão escolar, em termos de efetividade para atender às necessidades diversificadas desses estudantes.* Tal sistema apresenta razoáveis desafios à realidade brasileira. *Isso porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), que em geral, chegam à escola somente aos seis anos de idade, com atrasos cognitivos, linguísticos e psicomotores consideráveis no desenvolvimento (MANIFESTO..., 2011, s.p. grifo meu).*

Tais ponderações revelam a tentativa de se baratear, no âmbito governamental, os custos do AEE, a despeito das medidas tomadas no sentido de se proporcionar algum repasse de verbas para esse serviço. À medida que se abre a possibilidade de realizar sua oferta para um quantitativo considerável de alunos com deficiência, de modo simultâneo, em um único espaço e, não raras vezes, a cargo de um único professor “especialista” (GLAT; PLETSCHE, 2011), pode-se justamente deixar negligenciado o acompanhamento específico e individualizado que a própria legislação e a retórica inclusivistas preveem para o momento do AEE. Nessa linha de raciocínio, pode-se pensar que o modelo de AEE mais coerente esteja relacionado à opção que prioriza o atendimento por deficiência. Esta forma, no entanto, representa maior dispêndio para o Estado, demandando não só a contratação de mais professores como a ampliação dos espaços e recursos a serem disponibilizados no interior das escolas comuns, ou o aumento de convênios com instituições especializadas. Daí a defesa do MEC, captada por NE, em torno das salas multimeios, mais econômicas em termos de operacionalização e funcionamento.

Não estou afirmando, porém, que o atendimento por deficiências esteja isento de contradições, haja vista a racionalidade tecnicista insinuar-se, conforme já demonstrado, para os serviços de AEE de um modo geral. Além do mais, parece-me, pelo exposto, que essa forma de atendimento prossegue dicotômica em relação à sala de aula comum. Com a crítica e as provocações feitas acima, minha intenção é explicitar a diluição desse atendimento nas salas multimeios, de modo a não se realizarem as intervenções pedagógicas necessárias para o

pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. A discussão suscita pensar, conseqüentemente, a própria formação do professor atuante no AEE e os modos de organização do trabalho didático que perpassam esse atendimento, pensando-se na pertinência de concepções formativas mais generalistas ou especializadas. Tal embate aparece relatado nas páginas de NE, quando a revista apresenta algumas reflexões sobre “O desafio da (boa) formação específica” (MONROE, 2010, p. 79). Segundo o registro de NE (MONROE, 2010, p. 79, grifos meus),

O tipo de formação varia de acordo com o modelo de AEE adotado pela rede. Na proposta do MEC, o curso é a distância, dura 400 horas e aborda todas as deficiências. ‘A metodologia é a do estudo de caso, em que os participantes investigam a melhor conduta para cada aluno’, explica Cláudia Pereira Dutra, secretária de Educação Especial do MEC. Na cidade de São Paulo, por outro lado, a ênfase é na deficiência em que o professor vai atuar. No curso, presencial, o conteúdo é específico por deficiência.

No excerto, depreende-se que a proposta de formação especializada para docentes do AEE, como encabeçada pelo MEC nos últimos anos, encerra algumas fragilidades, comprometendo a “inclusão com qualidade”. O trabalho na educação especial demanda um conjunto de saberes e práticas que um curso a distância de 400 horas, com uma visão tão genérica, dificilmente pode prover. Sem conhecer objetivamente as diversas perspectivas teóricas, a trajetória histórica da educação especial, suas lutas e tensões, suas metodologias e as especificidades das deficiências, o professor, com tal formação, terá poucas condições para direcionar a aprendizagem dos estudantes atendidos no AEE. Trata-se, pois, de uma formação questionável, que pode reproduzir a exclusão na escola que se pretende inclusiva, já que os conceitos mínimos para o docente exercer seu trabalho de “especialista” no AEE podem ficar turvados.

Assim, para o trabalho com educação especial, uma formação presencial e específica seria, conseqüentemente, mais desejável, porque um professor “especialista-generalista”, isto é, capaz de dominar os conhecimentos específicos e metodologias de ensino para todas as deficiências soa como uma possibilidade bastante duvidosa e arriscada. O que me leva a retomar as considerações de Saviani (2009b) sobre o assunto. O autor evidencia lacunas na formação de professores para atuar com o “público-alvo” da Educação Especial nos últimos anos. Para tanto, aponta a vacuidade das proposições legais sobre essa modalidade de ensino. Argumenta Saviani (2009b) que, mesmo após a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001a), a formação de professores para atuar na Educação Especial permanecia

como uma questão em aberto. Já com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2006 (BRASIL, 2006), com que são definidas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a situação se complica ainda mais, porquanto são extintas as habilitações do curso de Pedagogia, “[...] inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem aos alunos considerados com deficiência” (MICHELS, 2011, p. 224); relegando-se tal formação para cursos esparsos de pós-graduação, principalmente àqueles em nível de especialização, ou de formação continuada, como esse ofertado pelo MEC, descrito na reportagem de NE. Diante desse cenário, alerta Saviani (2009b, p. 153, grifos meus) que:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade [a educação especial] [...], *será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino.* Do contrário essa área continuará desguarnecida e *de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.*

Perante o exposto, é plausível afirmar que, em parte, a alegação dos professores quanto a seu *despreparo* para a inclusão escolar, embora venha sendo usada *acriticamente* pelo senso comum educacional, repetida à exaustão, com a finalidade, por vezes, de ratificar comportamentos imobilistas ou conformistas, não deixa de ter fundamento objetivo; não deixa de ser a denúncia de uma situação concreta de negligência com os saberes formativos da Educação Especial. Nesse contexto, ainda marcado por dubiedades, indefinições e tensões quanto às características da formação docente mais adequada para o AEE e para a promoção de práticas pedagógicas ditas “inclusivas”, tendo-se por base a (mercado)lógica da qualidade total e a redução conceitual da própria educação especial aos serviços do AEE, encerra-se uma década de tematizações e posicionamentos valorativos a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência, acompanhados e registrados pela revista NE. No tópico seguinte, analiso a última reportagem, publicada em 2011, a fim de observar se, no limiar da segunda década do século XXI, esses contornos da pedagogia inclusiva são mantidos ou significativamente alterados.

4.4 A Inclusão que “É Possível Resolver”

Em agosto de 2011, a reportagem *É possível resolver* (Anexo G) sinaliza para a continuidade das tendências verificadas ao longo da primeira década deste século, em especial aquelas delineadas a partir de meados do decênio 2001-2010. O texto inicia com um rápido

balanço do período anterior, constatando-se a permanência dos antigos problemas, como atesta o fragmento:

Ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) ainda é um desafio. *Nos últimos dez anos, período em que a inclusão se tornou realidade, o que se viu foi a escola atendendo esse novo alunado ao mesmo tempo que aprendia a fazer isso.* Hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (TGD) e se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho (BIBIANO, 2011, p. 49, grifo meu).

Para os próximos anos, a revista anuncia que “[...] a tendência, felizmente, é de mudança – embora lenta e desigual. A *boa nova* é que em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe. E isso faz toda a diferença” (BIBIANO, 2011, p. 49, grifo meu). Diante dos impasses estruturais encontrados pela pedagogia da inclusão, praticada, como se depreende do excerto acima, de forma predominantemente improvisada e assistemática, durante a década em que, contraditoriamente, se torna “realidade” (2001-2010), o periódico reforça a tese do “trabalho de equipe”, como se esta fosse uma grande novidade. O mesmo posicionamento fora bem demarcado em 2006, afirmando-se que:

‘A chegada das crianças com deficiência está provocando uma grande reflexão’, observa Dorian [Mônica Arpini, então professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme informado por NE]. Por isso, *os especialistas afirmam que a inclusão escolar é uma revolução silenciosa. Para que ela aconteça, no entanto, toda a equipe deve pensar em conjunto. A ideia precisa estar incluída na proposta pedagógica e levar todos a conhecer melhor o assunto.* Quando não há informação, se torna angustiante para o professor receber esse aluno e lidar com ele. *O trabalho em equipe leva todos os educadores e funcionários a desempenhar de maneira mais eficiente seu papel nessa área* (CAVALCANTE, 2006, p. 36, grifos meus).

Também em 2007 essa ideia fora recorrente, como mostrei anteriormente, ao reproduzir a fala de uma professora ouvida pela revista. No subtítulo daquela reportagem já se condicionava, em grande medida, o sucesso da inclusão escolar a “[...] equipes bem organizadas [...]” (GURGEL, 2007, p. 39). Assim, em última instância, a ideologia estabilizada nas formulações discursivas de NE é a de que o fracasso ou a lentidão das mudanças na escola inclusiva não dependem das relações sociais e político-econômicas mais amplas; mas sim da disponibilidade das instituições escolares para realizar ou não um trabalho colaborativo. Este, é claro, tem sua importância para a democratização das relações escolares e para promoção do pleno desenvolvimento dos estudantes, à medida que os profissionais começam a planejar suas ações coletivamente; porém, não é a “solução” mágica, além de,

implicitamente, representar o traslado do modo de trabalho empresarial para o interior da escola, para a obtenção de maior “eficiência”, como se nota pelo fragmento acima, o que repõe a pertinência dos comentários de Saviani (2007, 2010).

Não deixo também de notar que, embora denuncie a situação desconfortável ainda vivenciada por escolas e professores, NE elimina, rapidamente, a tensão inicial com que a reportagem de 2011 é iniciada, observando-se a repetição de um *procedimento* habitual do periódico. A revista ameniza suas próprias “denúncias”, com o anúncio de que uma mudança estaria em curso, apesar de “lenta e desigual”, endossando a ideia de que a inclusão deva se tornar um *projeto da escola*. Em outras palavras, nas tematizações de NE, a proposta de inclusão adentra o segundo decênio do século XXI abstraída e dissociada da base material contraditória que a engendra, posta como responsabilidade exclusiva de uma “equipe” de professores e gestores locais; isso em uma escola idealizada, imune à conflitividade das forças produtivas, com poderes suficientes para determinar os rumos da sociedade, nunca sendo, efetivamente, determinada. Esse raciocínio vem expresso na citação abaixo, como se tudo girasse ao redor da iniciativa dos gestores, da família e da unidade escolar, captada sob lentes otimistas:

Gestores preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola. Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos professores, que passam a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, a contar com diferentes recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusiva sua. Com a parceria da família, as possibilidades de sucesso são ainda maiores [...] (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus).

Verifica-se, nessas considerações, que a ideologia neoliberal não só não foi superada, em dez anos de intensos debates sobre a escola inclusiva, como se estende pela segunda década do século XXI, no que diz respeito ao conteúdo inclusivista objetivado em e por NE. Nesse ponto, pode-se destacar que a revista adota uma estratégia persuasiva por meio da qual sempre reconduz a problemática da inclusão para as fronteiras intraescolares, elencando soluções paliativas para os docentes. Entendo que seja importante socializar alternativas didático-metodológicas aos professores; porém, ao fazê-lo, NE repele o debate crítico e induz os leitores a pensarem que as limitações da proposta inclusiva são solucionáveis por ações pontuais e isoladas de cada professor, de cada escola, de cada gestor, disseminando um pensamento conformista a respeito das condições materiais e políticas existentes, sem a

perspectiva de transformação. Os trechos a seguir, extraídos da revista NE, explicitam este aspecto:

1 Que medidas posso tomar quando recebo um aluno com deficiência em uma turma numerosa?

[...]

Ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione. Infelizmente, muitas vezes é difícil e demorado obter isso junto às redes. [...]. Em casos como esses, que ainda são maioria, a especialista [Sonia Casarin] sugere dividir a sala em grupos produtivos, aproveitando a competência de cada um (BIBIANO, 2011, p. 50, grifos meus).

2 Como conseguir recursos quando a escola não tem sequer a infraestrutura adequada?

Conversar com a equipe gestora para verificar *o que pode ser resolvido pela escola e o que precisa ser solicitado à rede* são os primeiros passos.

[...]

Para melhorar sua atuação, *a escola buscou alternativas* (BIBIANO, 2011, p. 50-51, grifos meus).

Duarte (2001, p. 141), ao comentar sobre um programa de televisão, outrora veiculado por uma emissora de massa, tece alguns comentários que ajudam a entender, também, a posição assumida por NE, a qual insiste em divulgar experiências de escolas onde todos “trabalham” em “parceria”. Penso que, assim como no citado programa, criticado em Duarte (2001), as tematizações e posicionamentos valorativos da revista desempenham função ideológica similar, isto é:

[...] trata-se de difundir exemplos de pessoas que, em vez de ficarem criticando o governo, criticando o capitalismo, criticando a situação econômica etc., arregaçam as mangas e fazem algo para alcançar seu ideal. Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar.

Assim, a revista promove, tacitamente, o silêncio das posições discordantes e corrobora para manter a ordem dominante, bem como revela seu alinhamento editorial às proposições políticas oficiais. A fim de seguir legitimando a pedagogia inclusiva junto aos professores-leitores, desvaloriza, por antecipação, as críticas ao modelo de inclusão escolar adotado no país, apressando-se em dizer que “é possível resolver”, no interior da escola, os problemas que se interpõem ao “sucesso” das práticas inclusivas. Para reforçar suas ideias, apresenta aos leitores relatos de experiências pedagógicas desenvolvidas por sete professoras, afirmando que tais experiências “[...] trazem respostas às maiores dúvidas sobre como

ensinar alunos com necessidades educacionais especiais” (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus).

Para NE, o pressuposto é o de que o professor deve aprender com exemplos e dicas ofertados em suas páginas; deve reproduzir, nas aulas, as “boas práticas” compiladas pelo periódico, como se estivesse seguindo instruções de um manual “inclusivo”. Aliás, a reportagem em foco se estrutura com base no esquema de perguntas mais frequentes - respostas *práticas*. Esta passagem ilustra bem minhas ponderações: “Com base nas *experiências de professores* que atendem alunos com NEE, respondemos às seis perguntas recorrentes enviadas à redação. *Essas educadoras certamente indicarão caminhos para você que, como elas, trabalha para fazer a inclusão de verdade*” (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus). Nessa direção, pode-se argumentar que NE encerra o decênio em tela e se projeta para o seguinte valorizando uma tendência bastante sintonizada com a “epistemologia da prática”, respaldada, no âmbito do trabalho e formação docentes, pela lógica do *aprender a aprender* (DUARTE, 2010c).

No tocante aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a revista, conforme se vinha observando desde meados da década estudada, mantém-se, em 2011, favorável à flexibilização curricular, aceitando a utilização de recursos e estratégias diferenciados, em caráter mais individualizado, com ou sem alteração no currículo, segundo as especificidades do aluno. Dois exemplos da reportagem ilustram o exposto. Em um deles, NE reproduz o relato de uma professora, cuja aluna apresentava paralisia cerebral, tendo comprometimentos motores, mas não cognitivos. Relata-se, então, que “Na escola desde o ano passado [2010], ela participa de todas as atividades. ‘Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. *O que eu mudo são as estratégias e os recursos*’, explica a professora” (VILLAÇA apud BIBIANO, 2011, p. 49, grifo meu). No outro exemplo, admite-se a existência de um currículo diferenciado para o aluno com deficiência, posicionamento que, de início, sofrera duras críticas dos inclusivistas radicais e da própria revista. No entanto, como relatado, em 2007 já se percebiam os contornos dessa mudança, reforçada em 2009.

A título de retomada, cumpre destacar que, em uma matéria sobre alunos com deficiência intelectual, intitulada *Mente Estimulada*, Rodrigues (2009, p. 93, grifo meu) afiançava o seguinte: “A meta é que, *sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente*, o aluno [com deficiência] esteja participando do grupo”. No texto de 2011, identifico a continuidade desse raciocínio, porquanto assim se manifesta NE a esta pergunta:

Como explicar às famílias que é preciso adequar o currículo às necessidades dos filhos?

Encontros periódicos, nos quais o professor explica em que se baseiam *as adaptações nos conteúdos e nos materiais*, feitas para atender às necessidades da criança, são indicados. [...]. *As famílias dos estudantes com NEE [necessidades educacionais especiais] acreditam que, por não seguirem o mesmo currículo dos demais, os filhos seriam prejudicados.*

[...]

É importante explicar à família que *a adaptação do currículo não é* definida pela deficiência, mas pelo repertório e pelos conhecimentos do estudante (BIBIANO, 2011, p. 55, grifos meus).

Como expus anteriormente, não discordo de que, especialmente no ponto de partida, possam ser necessárias flexibilizações e reorganizações curriculares, com uma ação pedagógica diferenciada, justamente para se possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado pelos estudantes com deficiência, haja vista suas demandas específicas (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; SANFELICE, 1989). Contudo, também se deve ponderar que esta questão não pode ser resolvida sob a égide de um ensino pragmático e espontaneísta, alçado na mera “troca de experiências” entre docentes, nas dicas rápidas de um periódico educacional ou, ainda, ser resolvida por especialistas, à revelia dos professores das salas de aula comum. Este é um dos desafios que seguem em aberto no interior da pedagogia da inclusão. Se é um avanço a superação daquele discurso dogmático, que tomava a defesa das “mesmas atividades” para todos os alunos, indistintamente, como uma defesa intransigente, assentada no igualitarismo formal e pseudodemocrático, a prerrogativa da diferenciação curricular exige clareza teórico-metodológica, sob pena de, mais uma vez, justificarem-se práticas pedagógicas excludentes e antidemocráticas, limitadas ao nível de desenvolvimento efetivo dos estudantes (VIGOTSKI, 2008), isto é, ao “repertório” de conhecimentos já dominados.

Pela narrativa da revista, nota-se também que vai se tornando cada vez mais comum a presença de auxiliares e/ou estagiários “de inclusão” nas classes regulares, como forma de se ofertar um atendimento mais específico e individualizado aos alunos com deficiência. No plano legal, essa prerrogativa já fora dada também pela Resolução nº 4, de 1º de outubro de 2009. Esta, no artigo 10, ao se reportar à (re)organização escolar para a oferta de AEE, permite, no inciso VI, a atuação de “*outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio*, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009a, p. 2, grifo meu). No periódico NE, surgem os seguintes relatos: a) “Roberta [professora de uma aluna com

paralisia cerebral] não está sozinha nesse trabalho. Ela conta com o apoio diário de uma auxiliar, que a ajuda execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de Isabelly” (BIBIANO, 2011, p. 49); b) “Por causa de Ageu Soares de Oliveira, 9 anos, autista, ela [a professora] também tem o auxílio de uma estagiária de inclusão [...]. Após o rearranjo, a professora conseguiu potencializar o trabalho, do planejamento à realização das tarefas em classe” (BIBIANO, 2011, p. 50); c) “Ter o tamanho da turma reduzido e *contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione*” (BIBIANO, 2011, p. 50). Esses relatos mostram outro detalhe importante para se entender os delineamentos da pedagogia da inclusão. A presença de um “monitor”, auxiliar ou estagiário tende a ser vista como a resposta “mais eficaz” para se garantir a “inclusão de verdade”.

Deve-se ressaltar que, com o incremento desses profissionais à escola, a prática pedagógica permanece vista a partir dela mesmo, “por dentro”, ocorrendo apenas uma acomodação institucional aos apelos inclusivistas, mas não o entendimento da escola como a síntese de múltiplas determinações. Observa-se, desse modo, um desdobramento da citada racionalidade instrumental: além dos códigos e dos recursos técnicos elementares, acrescenta-se a figura de um monitor, fortalecendo-se a tese de que “é possível resolver” os desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência olhando-se apenas para o contexto escolar. Ainda na direção tomada, se é pertinente cogitar a proposição de “novas” formas de trabalho docente - com a presença⁵⁹ de professores especializados ou mesmo de outros profissionais atuando em conjunto com o professor regente, no âmbito da escola comum - a contratação de estagiários ou auxiliares, justamente para atender alunos que requerem apoios intensos e sistematizados, em virtude de síndromes, deficiências ou outras formas de desenvolvimento diferenciado, longe de representar a “solução” dos desafios aludidos, demonstra a

⁵⁹ Alves (2004), que não se reporta às práticas de inclusão escolar, apresenta algumas reflexões importantes sobre as condições de trabalho docente, já sinalizando para a necessidade de uma escola que envolva outros profissionais em seu interior. Sem embargo, suas postulações assumem um ponto de vista revolucionário e emancipador, em flagrante contraste com a proposta objetivada em NE, cuja defesa é pela mera contratação de auxiliares para “ajudar” o professor das salas de aula comuns que tenham alunos com deficiência. O autor, pontuando sobre a necessidade de se repensar a própria escola pública contemporânea, em virtude das novas demandas sociais que esta é chamada a atender; bem como em decorrência do agravamento da crise econômica hodierna, que ameaça sua função de reprodução do parasitismo, dada a incorporação de novas tecnologias e o *enxugamento* da máquina pública para a redução de custos e obrigações do Estado, engendrando a ameaça de desemprego maciço também entre os profissionais da educação, salienta que: “Pressionados pela possibilidade de desemprego, para o movimento sindical e para os educadores em geral o desafio colocado é o de não aderirem à defesa pura e simples dos postos de trabalho, bandeira reacionária muito associada à manutenção da organização manufatureira do trabalho didático, mas, ao contrário, lutarem de forma competente pela nova organização do trabalho didático, pela *afirmação da necessidade de novos profissionais no âmbito da escola e pela conquista de novas condições trabalho, que permitam aos educadores o acesso ao estudo e à fruição dos bens já conquistados pela humanidade*” (ALVES, 2004, p. 255-256, grifo meu).

materialização do “atendimento universal precário” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 29) ofertado aos alunos com (e sem) deficiência na *escola para todos*.

No entendimento de Kassar; Arruda e Benatti (2007), esse quadro de precarização dos serviços educacionais disponibilizados aos estudantes torna-se mais compreensível quando se coloca em perspectiva as funções da escola pública contemporânea. É à base desta que se buscam efetivar políticas e práticas de inclusão escolar no movimento contraditório da sociedade capitalista. Para as pesquisadoras citadas,

Vários autores já discutiram essa questão (Braverman⁶⁰, 1981; Alves, 2001⁶¹; Arruda, 2001a⁶², 2001b⁶³, 2002⁶⁴) e sugeriram que, em função de condições históricas do capitalismo monopolista, a escola atende a necessidades específicas: segurança, alimentação, saúde, etc. se são essas as necessidades que a escola deve atender, *tornam-se menos importantes a identificação das necessidades educativas especiais e a preocupação com a aprendizagem* (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 29, grifo meu)

Nessas condições, a mediação especializada, a cargo do *auxiliar*, pode ser confundida com mero suporte nas atividades de vida diária ou, então, ocorrer ao sabor do imediatismo e do improvisado, haja vista a ausência de formação específica para o desempenho da função. As intervenções pedagógicas, assim processadas, tendem a ocorrer de maneira superficial. Glat e Pletsch (2011, p. 24) caracterizam essa forma de atendimento educacional especializado na sala comum como *mediação de aprendizagem*, explicando que

O mediador ou facilitador de aprendizagem [...] é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum e que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizando, em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o

⁶⁰ BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

⁶¹ ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Autores Associados, 2001.

⁶² ARRUDA, E. E. Expansão escolar garante ocupação. In: JORNADA CIENTÍFICA DO CENTRO-OESTE DE ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO, I., 2001, Campo Grande. **Anais...**Campo Grande: UFMS, 2001a.

⁶³ ARRUDA, E. E. Expansão escolar garante empregabilidade. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 5., 2001, Campinas. **Anais...**Campinas: Unicamp, 2001b.

⁶⁴ ARRUDA, E. E. Expansão escolar amplia mercado consumidor. In: II JORNADA DO HISTEDBR “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A PRODUÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 2., 2002, Maringá/Curitiba. **Anais...**Campinas: Gráfica FE, HISTEDBR, 2002.

desenvolvimento de sua aprendizagem. No caso dos alunos com deficiências severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas atividades de vida diária e locomoção na escola.

Ora, a contratação, pelos sistemas de ensino, de um “profissional” ainda em formação ou apenas com nível médio representa uma economia de gastos, fato que explicita, de outro ângulo, a estreita vinculação entre a proposta de inclusão escolar e a lógica de mercado a ele subjacente. Como contraponto, uma alternativa mais coerente em relação às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, embora mais dispendiosa, seria a bidocência, apontada por Beyer (2010) e Glat e Pletsch (2011). Pautando-se em outros estudiosos, essas pesquisadoras explicam que:

[...] a bidocência, ainda relativamente pouco disseminada no Brasil, caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente e um professor de apoio da educação especial. Esses profissionais trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A ideia é que essa estratégia favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, tendo ou não uma deficiência (Capellini e Mendes, 2007⁶⁵; Fontes, 2009⁶⁶) (GLAT; PLETSCH, 2011, p. 24).

Vale ressaltar que nem uma dessas formas de apoio, previstas para as salas comuns, dispensa, pelas orientações políticas vigentes, o AEE no contraturno. Tanto que a revista, na matéria de 2011, procura responder, para os professores-leitores, uma das questões mais candentes ao longo da década em que “a inclusão se tornou realidade” (BIBIANO, 2011, p. 49), a saber: “Como deve ser a articulação entre o professor da sala e o responsável pelo AEE?” (BIBIANO, 2011, p. 52). NE explicita que “Reuniões diárias são o meio ideal de comunicação entre os dois” (BIBIANO, 2011, p. 52). Permanece, portanto, no limiar da nova década do século XXI, a visão idealizada acerca das condições de trabalho docente. NE chega a reconhecer os impasses que, nas atuais circunstâncias, dificultam essa articulação, como a escassez de tempo, mas, em vez de posicionar-se criticamente sobre a situação vivenciada pelos professores, volta a responsabilizá-los, propondo “alternativas” paliativas que podem precarizar e fragilizar o atendimento aos alunos com deficiência; além de, no plano ideológico, o periódico legitimar a exploração sobre o trabalho docente.

⁶⁵ CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. «O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão social”. *Educere et Educare*, 2007, v. 2, p. 113-128.

⁶⁶ FONTES, R. de S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2009.

O professor, além de cumprir suas funções na escola, é induzido a prolongar sua jornada, a trabalhar o tempo todo, mesmo fora do espaço escolar, trocando e-mails e telefonemas com os colegas para direcionar seu “planejamento”. Nesse sentido, a “comunicação” entre os professores ocorreria até a distância, segundo se observa no trecho abaixo:

Para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Porém é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos – justamente para atender os alunos no contraturno. Quem não tem a oportunidade de um contato pessoal diário, [...], deve trocar e-mails ou telefonemas. Até mesmo um caderno, levado pela própria criança, pode ser um meio de comunicação entre os dois profissionais (BIBIANO, 2011, p. 52, grifos meus).

Tal é, pois, o panorama que fecha a cena do decênio 2001-2010 e de onde se projetam os holofotes para os próximos anos, quanto às formulações teórico-práticas da pedagogia da inclusão, escalpelada neste trabalho. Meu intuito, ao traçar essas idas e vindas, enquanto analisava as reportagens de NE, como manifestação de uma “literatura” bastante difundida e aceita pelo povo (GRAMSCI, 1982), produto e produtora do senso comum educacional, foi apreender, ainda que de forma limitada, a totalidade do movimento contraditório que a inclusão escolar de pessoas com deficiência foi e vem assumindo no país, pelo menos nas duas últimas décadas. Quis, assim, captar algumas de suas mudanças e permanências, no seio de uma sociedade organizada segundo o modo de produção capitalista, perpassada, no plano superestrutural, pela ideologia do neoliberalismo. Em outras palavras, para retomar a epígrafe marxiana que move minhas reflexões, visei, sobretudo, à colheita das flores ilusórias que têm embotado a percepção crítica e desmistificada acerca dos determinantes materiais que condicionam e orientam a pedagogia da inclusão. Agora, estando as cadeias relativamente descobertas, já não sendo mais possível ocultar por completo as suas grades, torna-se necessário envidar esforços para buscar a flor viva, quer dizer, pensar em formas pelas quais possamos nos projetar além dessas grades, vislumbrando uma práxis revolucionária, no horizonte político-pedagógico. Nesse sentido, avanço para as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Deixai que as flores desabrochem e que floresçam as discussões*⁶⁷
Mao Tsé-Tung.

Tão perto, tão longe da *flor viva*: assim me sinto ao escrever essas considerações finais. Perto, porque busquei, pela mediação da análise, aproximar-me da totalidade concreta, no que se refere à apreensão teórica do *fenômeno* inclusão escolar de pessoas com deficiência. Mas tão longe, ante a necessidade de se avançar para além da crítica, rumo à atividade revolucionária, à atividade prático-crítica, como menciona Marx (2007), em sua primeira tese sobre Feuerbach. Daí ser uma tarefa desafiadora e instigante, nas condições concretas em que me encontro, enquanto indivíduo singular imerso nas contradições da sociedade capitalista em voga, registrar, mesmo que de modo provisório, as palavras finais desta pesquisa. Como disse Lombardi (2008b, p. 34) certa vez, “É sempre difícil fechar um texto que mais abriu discussões que encaminhou respostas”. Vejo que estou em situação similar. O mais prudente, talvez, seja uma breve retomada, para, a partir dela, esboçar algumas reflexões, as quais possam se juntar às ponderações daqueles que também têm se empenhado para diminuir a distância que nos separa da flor viva.

Ao longo deste trabalho, analisei fundamentos ideológicos e manifestações teórico-práticas da pedagogia inclusiva, tal como esta vem se apresentando nas últimas décadas, especificamente em relação às pessoas com deficiência, desde as emanações de organismos internacionais e das proposições objetivadas no periódico *Nova Escola*. Recorri a essa revista porque, entre os periódicos brasileiros da imprensa pedagógica, ela é a mais acessível para os professores da educação básica, uma vez que, recebendo subsídios financeiros da Fundação Victor Civita e do poder público, além de empresas que apoiam a Fundação, é vendida a baixo custo ou mesmo distribuída “gratuitamente” às escolas, quando os governos federal, estaduais ou municipais compram lotes de assinaturas para suas escolas. Por isso, sua hegemonia no segmento das revistas *comerciais* e *não acadêmicas* especializadas em educação. Tanto que é a mais lida pelos educadores, a ponto de funcionar como um manual didático que os orienta a realizar “boas práticas pedagógicas”, a “incluir de verdade” todos os

⁶⁷ Citação disponível em: <http://www.vermelho.org.br/mg/noticia.php?id_secao=76&id_noticia=119459>.

alunos nas salas de aulas comuns, em estreito alinhamento à política nacional de educação inclusiva.

Nova Escola cumpre, assim, destacado papel ideológico como legitimadora das reformas educacionais empreendidas pelo governo federal, como é o caso da inclusão escolar, tema sobre o qual me detive nesta dissertação. O sucesso da revista é melhor entendido se retomarmos Gramsci (1982, p. 179), para quem “[...] o elemento fundamental para a sorte de um periódico é o ideológico, isto é, o fato de que satisfaça ou não determinadas necessidades intelectuais, políticas”. No caso considerado, o periódico satisfaz os interesses ideológicos do governo, haja vista os subsídios que deste recebe, e vice-versa. O governo também atende os interesses de expansão e arrecadação do periódico, quando firma vultosos contratos de compra dos exemplares de *Nova Escola*, financiando, com verbas públicas, a Fundação Victor Civita, sob a alegação de enviar aos professores material para sua formação continuada.

Na mesma linha de raciocínio, a revista colabora para reforçar o senso comum educacional, que insiste “[...] no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais [...]” (SAVIANI, 2000, p. xiii), de modo a ratificar a governabilidade neoliberal e manter a ordem dominante. Com isso, obstrui a emergência de um debate crítico e desmistificado acerca dos limites e possibilidades da pedagogia inclusiva, ao alienar o professor de seu próprio trabalho. A revista se coloca na posição vertical de repassadora de conteúdos, atitudes, informações jurídicas e conceituais, dicas pedagógicas e experiências educacionais bem-sucedidas. Experiências que devem ser tomadas como modelo a ser seguido e reproduzido pelos professores-leitores, independentemente das condições concretas em que desempenham seu ofício, porquanto essas experiências lhes possibilitariam, conforme as tematizações do periódico, objetivar a tão desejada prática pedagógica “inclusiva”.

Todavia, a despeito de os relatos e reportagens de *Nova Escola* se pautarem pela defesa da escola para todos, com atenção às necessidades educacionais especiais de cada estudante e ensino de qualidade, fica patente, pelas análises efetuadas, que esse discurso não se sustenta. A complexidade do trabalho educativo envolvendo alunos com deficiência fica escamoteada, nesses relatos, por meio de um discurso que celebra e fetichiza a diversidade, além de depositar no “entrosamento” da equipe escolar a solução *pragmática* para as dificuldades docentes. Isso me permitiu situar a pedagogia da inclusão como mais uma das pedagogias erigidas sob a perspectiva neoescolanovista, que revigora o lema *aprender a aprender*, com destaque especial, no caso estudado, para o princípio valorativo do *aprender a viver junto com o outro, aprender a conviver*. Desse modo, pude captar algumas

determinações e relações político-econômicas que incidem, segundo a lógica capitalista imperante, sobre o movimento global, incorporado à agenda política brasileira, em defesa da escola inclusiva, da escola para todos, que “acolhe” alunos com ou sem deficiência. Movimento que, todavia, não põe em risco a reprodução sociometabólica do capital, por pautar-se em uma compreensão reformista e idealizada da sociedade, cumprindo a função de abrandar as tensões sociais que eclodem nos últimos anos, haja vista a crise financeira estrutural que atinge o capitalismo contemporâneo.

A materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, revela, na essência, a primazia dos interesses de mercado. Ao mesmo tempo, pela sua aparência democrática e equalizadora das diferenças individuais, essa mesma escola assume papel estratégico como justificativa ideológica à manutenção do capitalismo e de suas “virtudes”. Nessas condições, a inclusão escolar, como apregoada por organismos internacionais, pelo discurso oficial do governo brasileiro e pela imprensa pedagógica dominante em nosso país, não só colabora para a perpetuação do capital e suas desigualdades, como lhe é necessária na conjuntura hodiernamente delineada pela hegemonia do modelo toyotista de acumulação produtiva; balizado, no plano superestrutural, pela teoria do capital humano - esta refuncionalizada de acordo com as demandas do neoprodutivismo e da empregabilidade, que reclamam, no processo produtivo, *qualidade total e trabalhadores flexíveis* - e pelo neoliberalismo, em suas interfaces com as concepções relativistas da pós-modernidade. Concepções que tornam a diferença, a deficiência e as singularidades individuais um fetiche a ser venerado, pelo que se dissolvem, nas teorizações *pós-modernas e neoliberais*, as lutas de classe, os antagonismos entre capital e trabalho e as formas de exploração prevalentes na sociedade produtora de mercadorias.

Ora, mas se este pensamento corresponde à dinâmica da realidade hodierna, se é confirmado pela *práxis* humana que se objetiva mediante a materialidade das relações sociais de produção, engendradas pelo capitalismo monopolista, deparamo-nos, então, com este desafio: revolucionar essas circunstâncias e lutar por sua transformação, a menos que concordemos com sua continuidade. Esse empreendimento, é preciso reconhecer, não é, contudo, tarefa fácil, posto, como homens deste tempo e desta sociedade, não estarmos além da história, o que significa dizer que somos produtos dessas circunstâncias. Não estamos, portanto, imunes ao desalento, à capitulação à ideologia neoliberal e pós-moderna, à sedução das flores ilusórias. Se não temos essa compreensão sobre os limites que nos cercam, incorremos mais facilmente no idealismo e no pragmatismo, tal como revela a pedagogia da

inclusão, ao objetivar-se respaldada pelo ideário educacional burguês. E corremos o risco de endossar perspectivas reacionárias e conservadoras, não obstante acreditarmos-nos partícipes de um processo revolucionário. Lembro que Saviani (2009a, p. 77) sempre alertou-nos para o fato de que “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Essa atitude só cabe, pois, às pedagogias que não estão comprometidas, em seu núcleo teórico-prático, com a superação da sociedade de classes e suas formas burguesas de educação, caracterizadas pelo aviltamento do saber elaborado para a grande maioria dos indivíduos, alienados das realizações humanas mais avançadas, tanto materiais como intelectuais.

Por outro lado, tomar consciência dos limites históricos à ação revolucionária, nas circunstâncias atuais, bem como pugnar com o idealismo e a mistificação no trato das questões educacionais, sobretudo quando falamos em inclusão escolar de pessoas com deficiência, não significa, porém, que nada nos é permitido fazer. Nessa linha de raciocínio, compreende-se que a crítica à escola inclusiva não se esgota na dimensão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2009a). Consoante ao pensamento marxiano, se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (MARX, 2011, p. 138). Em termos mais específicos, a situação atual permite que se entenda a categoria de inclusão escolar e social como uma concessão contraditoriamente forjada pelo avanço das condições materiais e políticas engendradas pelo próprio capital. Este, na busca por estratégias de autopreservação e justificação ideológica, tem possibilitado, no entanto, a emergência de práticas educacionais e sociais mais humanizadoras. É preciso que tais práticas sejam cada vez mais socializadas e ampliadas para toda a população, como parte de um projeto revolucionário alternativo, distinto do que ora está hegemônico.

A epígrafe marxiana que registrei na *Introdução* é, pois, um convite à análise crítica como ponto de partida e fundamento para o engajamento na transformação dessas mesmas condições que, sob o capital, oferecem resistência ao trabalho revolucionário. Na direção do exposto, embora se referindo a outro contexto, que não o das políticas de inclusão escolar, há uma passagem de Gentili (2005, p. 46) muito inspiradora para reforçar o que estou querendo dizer. Nas palavras do autor, “[...] nos tempos de penumbra, a crítica teórica pode ajudar a iluminar alternativas e fortalecer esperanças”; conquanto, revisitando Marx (2008, p. 8, grifos no original), consideremos também que “A crítica já não é *fim em si*, mas apenas um *meio*; a

indignação é o seu *pathos* essencial, e a *denúncia* a sua principal tarefa”. Foi nessa perspectiva da crítica como instrumento para mediar a transformação da realidade, suscitando alternativas contra-hegemônicas à ordem sociometabólica vigente, que empreendi a análise da pedagogia inclusiva e seus pressupostos. Entendo que, dessa forma, o posicionamento crítico pode colaborar para destruir o poder fictício atribuído à escola dita inclusiva, sem que isso signifique, já valendo-me dos termos de Saviani (2002a), descambar para o pessimismo ou para o otimismo, ambos ingênuos.

Antes, trata-se de aproximarmo-nos do *entusiasmo crítico* (SAVIANI, 2002a), pelo qual os condicionantes objetivos da sociedade nos são conhecidos em suas múltiplas dimensões e, por isso mesmo, passíveis de serem enfrentados, teórica e praticamente, apesar da coerção material exercida pelas forças produtivas ainda organizadas segundo o modo de produção capitalista. Como aprendemos de Marx e Engels (2007), não podemos olvidar que os homens são, também, produtores das circunstâncias, são os agentes vivos da História. É nesse sentido que vislumbro um potencial revolucionário a partir da pedagogia da inclusão, contanto que esta seja compreendida como proposta burguesa que se quer superar, por incorporação dialética, rumo a uma sociedade socialista. Ao mencionar as pedagogias do aprender a aprender - entre as quais eu englobei, neste trabalho, a pedagogia inclusiva - Duarte (2008, p. 217) menciona que uma pedagogia revolucionária, de base marxista, “[...] deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo, deverá distinguir o que exista de avançado nessas pedagogias e possa ser incorporada a outra ideologia⁶⁸”.

No meu entender, a inclusão escolar de alunos com deficiência pode desempenhar um papel estratégico na agudização das contradições sociais hoje existentes, porquanto põe em perspectiva a necessidade de nova organização social e escolar, para além do capital. A abertura da escola para todos tende, pela via da contradição, desencadear processos transformadores. Na concepção de Sanfelice (1989, p.36),

Quanto mais se democratizar a oportunidade de acesso à educação formal e quanto mais se criar condições para que ela garanta sua especificidade, menos se estará atendendo aos interesses burgueses que já não podem executar o que discursam: não podem construir uma sociedade livre, igual e fraterna, nem podem construir uma escola democrática e socializadora dos conhecimentos socialmente disponíveis a todas as clientelas que essa sociedade comporta.

⁶⁸ Entendo que Duarte (2008) esteja se referindo, no trecho citado, à ideologia contra-hegemônica, articulada organicamente em torno dos interesses populares, na acepção gramsciana do termo ideologia. Retomar nota 46.

Logo, embora estejamos imersos em um sistema capitalista, não se pode dizer, todavia, que, no bojo dos processos educacionais inclusivos das últimas décadas, inexistam potencialidades revolucionárias. Estas, como dizia Gramsci (1995), se ainda não são *a* transformação material da realidade vivenciada, também não deixam de ser *uma* realidade, pois, se os homens as vislumbram, é porque essas possibilidades já existem concretamente, embora alienadas da maioria dos indivíduos; ou, de outro modo, estão em vias de se efetivar. Na clássica formulação marxiana, “[...] a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir” (MARX, 1989c, p. 233). E, como complementa Gramsci (1995, p. 47, grifo meu), “O homem, neste sentido, é *vontade concreta*: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade”; sendo, portanto, capaz de revolucionar intencionalmente os limites de sua vida, a fim de dar à existência humana os contornos mais livres e universais possíveis.

O excerto gramsciano sinaliza para o entendimento de que não basta somente alardear, hoje, a existência de possibilidades objetivas e condições políticas favoráveis à promoção de propostas educacionais consideradas inclusivas. É também fundamental o enfrentamento das relações de dominação e alienação capitalistas que se insinuam nessas propostas, mediante discursos aparentemente transformadores. Apenas “[...] a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (GRAMSCI, 1995, p. 47). Por certo, isso passa pelo constante aprofundamento teórico, objetivado em um fazer pedagógico revolucionário, comprometido com as necessidades do gênero humano, entre estas aquelas apresentadas pelas pessoas com deficiência ou outras singularidades.

Como enfatiza Barroco (2007b, p. 375, 384, 270), embasada pelas proposições marxistas do psicólogo bielorruso L. S. Vigotski, “A causa, se assim se pode dizer, é pela emancipação humana”; “[...] pela humanização do homem, de todo e qualquer homem”; “[...] e não somente de um ou outro segmento da sociedade”, devendo-se olhar com cuidado os princípios da propalada educação inclusiva. Segundo a mesma autora, “Estes, como pode ser identificado em diferentes publicações, são legítimos. Todavia, fica difícil pensar em levá-los às últimas consequências mantendo-se a sociedade de classes, tal como se tem hoje” (BARROCO, 2007b, p. 375). Não cabe, porém, retroceder na História, segregando os alunos com deficiência ou outras “diferenças” em instituições que os privem da apropriação do saber

elaborado, da participação social mais ampla possível e da fruição do que de mais avançado o gênero humano já conquistou em suas realizações materiais e intelectuais. Hoje, a sociedade dispõe (ou está em vias de produzir) de recursos científico-tecnológicos e conhecimentos didático-pedagógicos avançados, que permitem o ingresso de todos na escola. Falta a socialização dessas conquistas, em vez de sua apropriação por pequena parcela da população que pode comprar tais *mercadorias*. Assim sendo, entendo que, neste momento, do ponto de vista ofensivo, cumpre encampar “[...] a defesa intransigente de uma educação estatal⁶⁹, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças” (LOMBARDI, 2008b, p. 21).

O lugar propício para a oferta da educação formal não há de ser outro, portanto, senão o espaço da escola comum, público-estatal, gratuita e não confessional, aberta *para todos*, mas em condições que permitam conciliar momentos de atendimento educacional individualizado e coletivo, com a mediação docente, especializada ou não, conforme requerer o percurso de desenvolvimento ontogenético de cada estudante. Para tanto, essa escola, a ser construída nos espaços da contradição entre o capitalismo e o socialismo, terá que ter repensada a organização do trabalho didático e seu próprio arranjo físico (ALVES, 2004); possibilitando, assim, condições estruturais e didático-pedagógicas para que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência ocorra sempre que necessário, sem interrupções, com os instrumentos, profissionais e recursos demandados; e não apenas em um momento pontual, no contraturno, como tem sido. Como é importante ressaltar, isso não exclui o compromisso da escola com a transmissão do saber objetivo para todos, aspecto que lhe confere especificidade institucional. Tampouco se pretende abdicar do suporte de outras instituições que cumprem o papel clínico-terapêutico, distinto do trabalho pedagógico, mas essencial para o pleno desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Nessa direção, Sanfelice (1989), ao discutir sobre o ingresso de distintas clientelas na escola pública e gratuita, inclusive os alunos com deficiência intelectual, sublinha que

Não se trata de a escola substituir outras instituições que com certeza terão que trabalhar também com os ‘deficientes mentais’, mas o que ela realmente pode garantir é o acesso aos conhecimentos sistematizados socialmente disponíveis, *independente do ponto de partida que se fizer necessário para o início da ação pedagógica* (SANFELICE, 1989, 36, grifo meu).

⁶⁹ É preciso ressaltar que a educação estatal, na acepção marxiana, “[...] deve prescindir dos mecanismos de controle que hoje, por exemplo, vislumbramos por meio de políticas educacionais ditatoriais, cujos mandatários estão a representar instituições financeiras expressivas dos interesses capitalistas. Almeja-se com isso assegurar a abolição do monopólio minoritário e classista da cultura, do conhecimento, da literatura, das artes, da filosofia e da ciência” (LOMBARDI, 2008b, p. 21).

Desse ângulo, a abertura da escola para alunos com deficiência implica admitir que estratégias diferenciadas e metodologias específicas, pelo menos no ponto de partida, façam parte da ação pedagógica, “[...] para que possamos obter uma igualdade de oportunidades efetivas”; em vez de se promover, no que tange a esses estudantes, sua “[...] fictícia aceitação, em suposta condição de igualdade e que é apenas formalmente democrática, mas de fato discriminadora” (SANFELICE, 1989, p. 36). À luz de tais ponderações, é válido argumentar que a democratização da escola, se quisermos ir além de sua universalização precária, não pode ser entendida de forma dogmática, panfletária e radicalista, no sentido de se impingir a presença compulsória de todos os alunos, em todos os momentos, nas salas de aula comum, com a imposição de uma homogeneidade forçada no ponto de partida. Penso sim que seja de vital importância a defesa de uma escola *unitária*, em tempo integral, que se oponha à polaridade entre escola especial e escola comum; sala de recursos multifuncionais e sala de aula comum. No mesmo espaço, essa escola unitária pressupõe formas de ensino individualizadas e diferenciadas, mas também não se furta à proposição do estudo coletivo entre todos os estudantes. Seu fundamento é o vínculo orgânico entre a educação especial e a educação geral, como nova síntese superadora.

Para se caminhar na direção dessa síntese, não se pode abdicar dos conhecimentos que, historicamente produzidos no bojo da ciência burguesa, contribuam para a definição de procedimentos didático-metodológicos para orientar o ensino de alunos com deficiência. A pedagogia da inclusão, no cenário da educação burguesa, tem desconsiderado essa premissa, na medida em que nega o legado da pedagogia especial. A pedagogia da inclusão emerge, pois, como uma pedagogia das superfícies, das aparências, opondo-se à reflexão em profundidade (BEZERRA; ARAUJO, 2011b; KOSÍK, 2002; SAVIANI, 2002a). Para ela, têm valor preponderante exemplos e experiências pessoais de e sobre a escola *inclusiva*, carregados de afetividade e teor pragmático. Nessa ordem das ideias, defendo que, para o avanço das discussões e para a reorganização do trabalho didático, no intuito de se atender os alunos com deficiência, põe-se a necessidade de estudarmos os autores clássicos da educação especial, nos cursos de formação docente inicial e continuada. Para mediar o desenvolvimento dos estudantes nessa condição ontogenética, os professores não podem dispor como fonte precípua de seu planejamento e fonte de pesquisas apenas de “manuais” e revistas que enalteçam o *privilégio* de estar com o outro; mas não se aprofundam na discussão das especificidades teórico-metodológicas reclamadas nesses casos.

Afinal, sem a apreensão histórica e totalizante dos fundamentos clássicos da educação especial, entendidos como referência a ser superada por incorporação dialética, há o perigo de incorreremos no espontaneísmo e de tomarmos a afetividade como o principal parâmetro da ação pedagógica. Penso que caberia, sob as lentes da pedagogia histórico-crítica, empreender o levantamento e estudo sistemático dos métodos que caracterizaram o ensino de pessoas com deficiência ao longo da história, para, a partir deles, repensarmos a organização do trabalho didático em tempos de inclusão escolar. Tratar-se-ia de compor uma história dos métodos pedagógicos especiais, compilada de modo orgânico e analítico-sintética, para se perceber o que pode ser considerado anacrônico na atualidade e o que pode fundamentar, ainda, as intervenções pedagógicas no ensino de alunos com deficiência; bem como quais recursos tecnológicos já existentes poderiam ser incorporados para o avanço desse legado.

Semelhante proposta se justifica porque a *escola para todos*, balizada pela pedagogia inclusiva, tem representado uma ruptura abrupta com a educação especial. Desse modo, é construída sobre o imediatismo do presente, o ecletismo empírico, ou, como diria Vygotski (1997), erige-se sobre a areia. O que vai na contramão da história, pois os homens nunca partem senão daquilo que legam do passado, das gerações anteriores. Dito de outro modo, não podemos nos objetivar, na práxis social, a não ser mediados pela apropriação das objetivações materiais e intelectuais precedentes, as quais são reelaboradas nesse processo. Assim avança a humanidade. Como asseguram Marx e Engels (2007, p. 46-47, grifo meu),

A história não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, *cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro lado, ela modifica as circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente.*

Ao perder de vista as categorias de totalidade, contradição e historicidade, a pedagogia inclusiva secundariza a socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pelo coletivo dos homens; além de não levar em conta a contribuição das *metodologias, dos materiais, dos “capitais”* e das *forças produtivas* herdadas da pedagogia especial, para estabelecer uma analogia ao pensamento marxiano. Assim sendo, a pedagogia da inclusão desconsidera que a atividade educativa, conquanto deseje pôr-se como revolucionária, conquanto deseje contrapor-se ao passado, não pode prescindir da historicidade, não pode começar do “vazio”, da especulação apenas. Na realidade, é necessário que se *parta* de práticas transmitidas historicamente, para se continuar aquela

mesma atividade, isto é, a educação de pessoas com e sem deficiência; porém, “*em circunstâncias radicalmente transformadas*”. O intuito aqui não é repetir o passado, e sim imprimir *outro* curso ao presente, qualitativamente superior. Nessa acepção é que a *praxis* educativa pode, em termos dialéticos, *modificar essas* circunstâncias legadas do momento histórico anterior, *entregando-se a uma atividade radicalmente diferente*, mas após e por tomar conhecimento desse legado.

O que estou dizendo é comprovado com a leitura deste trecho de Vygotski (1997), bastante esclarecedor para se compreender a necessidade de referenciais teórico-práticos mais consequentes na educação de pessoas com deficiência, sem se desconsiderar a educação especial, mas ressignificando-a no campo da pedagogia geral. Para o autor:

En el terreno práctico, en el terreno de la educación – como hemos intentado exponerlo – la defectología se encuentra ante tareas cuya solución demanda un trabajo creativo, de organización de formas especiales. Para resolver tales o cuales problemas de la defectología es preciso encontrar un sólido fundamento, tanto para la teoría como la práctica. *A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo ecléctico y superficial*, que la distinguía en el pasado, a fin abandonar la pedagogía hospitalario-medicamentosa y *pasar a una pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse en el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social*. Es éste, precisamente, el problema de nuestra defectología” (VYGOTSKI, 1997, p. 36-37, grifo meu).

Mediante essas considerações expostas, a convocatória de Vygotski (1997) parece ainda encontrar repercussão nos desafios que temos pela frente, quanto à necessária vinculação a ser estabelecida, teórica e praticamente, entre o legado da educação especial e a educação geral; muito embora suas palavras tenham sido proferidas no começo do século XX, nas fronteiras da Rússia pós-revolucionária. Segundo exprime o autor,

La tarea consiste en vincular la pedagogía de la infancia deficiente (pedagogía de sordos, ciegos, oligofrénicos, etc.) con los principios y métodos generales de la educación social; encontrar tal sistema, que permita ligar orgánicamente la pedagogía especial con la pedagogía de la infancia normal. Nos aguarda un gran trabajo creativo para reestructurar nuestra escuela sobre la base de nuevos principios. Debemos esbozar las líneas básicas o, para decirlo con más exactitud, los puntos de partida, para esa labor (VYGOTSKI, 1997, p. 59, grifo meu).

Diante do exposto, meu entendimento é que não basta somente reconhecer que há um curso diferenciado no desenvolvimento ontogenético, tampouco transferir a preocupação com as singularidades desse desenvolvimento apenas para os momentos reservados ao AEE, assim deslocado, no tempo e no espaço, da sala de aula comum. Há que se objetivar uma proposta

educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática. Por isso, precisamos pensar, também, na urgente ampliação da competência teórico-prática do professor, para tornar sua ação a mais comprometida possível com o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. Precisamos, nesse aspecto, de perseguir a unidade dialética entre a formação técnica, especializada, e o compromisso político com a educação, bem expressado quando não perdemos de vista a função especificamente pedagógica da escola, que demanda a transmissão-assimilação do conhecimento científico, para a produção da humanidade em cada indivíduo singular. A discussão suscita repensar, pois, a formação do pedagogo e das demais licenciaturas.

Dessa ótica, a educação especial não pode ser apenas mais uma disciplina a figurar no currículo universitário, mas sim uma temática que perpassasse todas as demais disciplinas curriculares: a Didática, a Psicologia da Educação, as Metodologias de Ensino, o Estágio Supervisionado e assim por diante. Ademais, a formação dos professores especialistas carece de ser redimensionada, com a contribuição dos diferentes pesquisadores, professores e outros profissionais envolvidos na área, porquanto, conforme ficou registrado nesta pesquisa, a formação especializada permanece “desguarnecida” e indefinida. Reivindicar das instâncias governamentais a prerrogativa de um espaço específico e unitário para mediar tal formação pode ser uma importante estratégia de luta para reverter esse quadro. Cursos aligeirados de pós-graduação ou iniciativas esparsas de formação continuada dificultam a definição de estratégias mais *orgânicas* para o atendimento educacional especializado no interior das escolas comuns, corroborando práticas excludentes e segregadoras, porquanto ficam negligenciadas as particularidades ontogenéticas manifestas concretamente pelos alunos com deficiência.

Indo mais além, no cerne das proposições políticas e educacionais levantadas, o debate em torno da escola inclusiva, do ponto de vista contra-hegemônico, precisa levar também a um questionamento cada vez mais agudo acerca da organização social capitalista que move o país, refletida, como vimos, no aviltamento das condições do trabalho docente. Do contrário, permaneceremos na *fase romântica* da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente”; *por si só* corretor das desigualdades socioeconômicas. Entendo que a convocatória pela inclusão escolar deve alinhar-se, reciprocamente, ao combate da sociedade que (re)produz essa lógica excludente, mediante nosso engajamento em prol da formulação coletiva de um projeto político-

pedagógico oposto à ordem capitalista; capaz de propiciar a todos, com ou sem deficiência, com ou sem uma “diferença”, a fruição plena das riquezas materiais e intelectuais historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade, sem apelos “inclusivistas” e medidas paliativas. Como diz Barroco (2007a, p. 160), “Se esse empenho parece utópico, ainda assim constitui-se em um norte para o qual seguir. Mas essa luta torna-se estéril se não for considerada a lógica da sociedade de classes capitalista”.

Complementando essas afirmações, reafirmo que o objetivo de incluir alunos com deficiência, entre outras particularidades, posto como uma nova função atribuída à escola comum, no momento histórico atual, não pode, todavia, ficar limitado ao contexto escolar, em bases pseudodemocrática e reducionistas. Esse objetivo, para os que miram o horizonte revolucionário, há de ter também o papel de suscitar a renovação do *compromisso técnico* e da *competência política* (SAVIANI, 2003) com a emancipação universal de todos os homens, com ou sem deficiência; de tal forma que se busque “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de *participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana*” (LEONTIEV, 1978, p. 284, grifo meu). Vale dizer, então, que o entendimento prevalente deixado por esta pesquisa é o de que o princípio humano-genérico não pode ficar obliterado nas discussões a serem travadas no país, contanto que se almeje divisar outro projeto de sociedade e de educação. Dessa perspectiva, cumpre alertar que nem toda diferenciação é, em si mesma, excludente, e que a igualdade pode também ser discriminadora: lição que devemos levar para os próximos decênios deste século, se quisermos alcançar, de fato, algum avanço na proposta de inclusão escolar. O conjunto dessas reflexões, por ora apenas esboçadas, pode ser um ponto de partida para mediar o entendimento acerca dos limites e potencialidades inerentes às proposições inclusivistas na atual sociedade de classes; especialmente quando o intuito é atingir, como ponto de chegada, condições sociais e pedagógicas revolucionadas, na direção das palavras enunciadas por Marx (2011).

Sozinhos, não podemos, certamente, realizar essa travessia de um ponto a outro. Na acepção de Sanfelice (1989, p. 36), é pela ação *orgânica* dos educadores que defendem a escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos que se “poderá converter um discurso inconsequente [como tem sido o discurso inclusivista] em prática progressista e transformadora do real”. A concretização dessa escola, pública, gratuita, unitária, capaz de atender a todos os estudantes, conforme suas necessidades educacionais, e de responder às novas demandas didático-pedagógicas que lhe são postas, como instituição formal de ensino,

haverá, portanto, de ser consequência de esforços coletivos. Ou seja, “[...] não poderá ser produto da ação de um intelectual solitário, mas sim, e necessariamente, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas, educadores ou não, que coloquem a educação no centro de suas preocupações” (ALVES, 2004, p. 248). Nesse sentido, urge retomar o debate plural e democrático sobre os rumos da inclusão escolar no país, com a participação de toda a comunidade científica, dos sistemas de ensino, docentes, gestores, pessoas com deficiência, seus familiares, segmentos políticos, universidades, instituições com atuação em educação especial, entre outros envolvidos com o assunto.

Concebido dessa forma, tal debate, objetivado em ações e proposições teórico-práticas, poderá provocar o acirramento estratégico das contradições apresentadas pela pedagogia inclusiva, na medida em que estas puderem ser conhecidas em suas múltiplas relações com a base material capitalista, constituindo-se em forças catalisadoras para a emergência da flor viva. Em linguagem metafórica, ousou dizer que a chegada da primavera, com suas esperanças renovadas, passa também, *e não apenas*, por esse caminho, cujas trilhas ainda precisam ser melhor exploradas em pesquisas futuras. Por ora, considerando o momento histórico tenso em que temos (sobre)vivido, parece-me sensato considerar esta máxima do revolucionário chinês Mao Tsé-Tung, a saber: “Deixai que as flores desabrochem e que floresçam as discussões”. Assim espero, para que brotem as flores vivas...

REFERÊNCIAS

- ABRIL recebeu R\$ 52 milhões do governo de SP e implica com blogs. **Blog da Cidadania:** Eduardo Guimarães, 30 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.blogdacidadania.com.br/2012/04/abril-recebeu-52-milhoes-do-governo-de-sp-e-implica-com-blogs/>>. Acesso em 4 set. 2012.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco; Anped, 2009. p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.
- ALENCAR, Marcelo. Incluir é derrubar preconceitos. **Nova Escola:** a revista do professor, São Paulo, ano xvii, n. 152, p. 36-37, maio 2002.
- AL-MUFTI, In'am. Educação e excelência: investir no talento. In: DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. (Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). p. 212-217. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2011.
- ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula Ferreira; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar).
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.
- AMARAL, Nelson Cardoso do. **Brasil precisa investir 10% do PIB para se equiparar a países com bom nível educacional, diz pesquisador**. São Paulo, 19 abr. 2011. Entrevista concedida ao Observatório da Educação: ação educativa. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=1028%3Abrasil-precisa-investir-10-do-pib-para-se-equiparar-a-paises-com-bom-nivel-educacional-diz-pesquisador&option=com_content&Itemid=2>. Acesso em: 4 mar. 2012.
- AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. Carta de um pai de surdo a Maria Teresa Mantoan. **Blog Lília Campos**, 18 maio 2011. Disponível em: <<http://liliacamposmartins.blogspot.com/2011/05/carta-de-um-pai-de-surdo-maria-teresa.html>>. Acesso em: 16 fev. 2012.
- ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério Lancillotti. **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: UNIDERP, 2006. p. 90-116.

ASSINEabril.com: clique e assine. Nova Escola. Disponível em: <https://www.assine.abril.com.br/portal/revista!initRevista.action?codProjeto=960&origem=experimento/emalane1011banner_deg>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BANCO MUNDIAL. O que é o Banco Mundial?. 2011. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

BAPTISTA, Íria Catarina Queiróz; ABREU, Karen Cristina Kraemer. A História das revistas no Brasil: um olhar sobre o segmentado mercado editorial. **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**. 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baptista-iria-abreu-karen-a-historia-das-revistas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2011.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; MAZZONETTO, Kátia; MIRANDA, Joyce Affonso. Inclusão escolar na revista Nova Escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: ABPEE, 2007. Não paginado. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/057.htm>>. Acesso em: 8 out. 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2007a. p. 157-184.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 20, 1994. p. 87-93. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

BENCINI, Roberta. Pessoas Especiais. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano xvi, n. 139, p. 36-39, jan.-fev. 2001.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular**: novas perspectivas para a práxis pedagógica. 2010. 68f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A(s) política(s) brasileira(s) de inclusão**: o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. 2011. 59f. Monografia (Especialização) – Faculdades Integradas de Paranaíba, Paranaíba, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão e exclusão social: um breve diálogo com educadores. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Orgs.). **Inclusão social e educação**: diferentes perspectivas. Paranaíba: UEMS, 2012. p. 35-45.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. (Re)definindo o conceito de deficiência intelectual. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 6., 2009, Paranaíba. **Anais...** Paranaíba: UEMS, ago. 2010a, v. 2, n. 1, p. 180-187. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/252/184>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Falar é preciso: algumas reflexões sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem em crianças com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 2, p. 44-54, 2010b. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/20/18>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Fundamentos teóricos para a avaliação escolar frente à inclusão de alunos com deficiência mental: da prática autoritária para a prática inclusiva. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 83-94, 2010c. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/9/7>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Cascavel, v. 05, n. 09, p. 253-266, jan./jun. 2010d. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2690>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 233-244, maio/ago. 2011a. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2699/2441>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. *Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 22, n. 41, 2012a. No prelo.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. *Psicologia da Educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./jun. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/15.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

BIBIANO, Bianca. *É possível resolver. Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxvi, n. 244, p. 49-55, ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 4 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 4 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001a. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001b. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 7 jan. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 24 dez. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 fev. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007a. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm#art9a.>. Acesso em 24 dez. 2011.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução oficial/Brasil. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007b. Disponível em:

<<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/pdf-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/view>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094**, de 24 de abril de 2007c. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 31 mar. 2012.

BRASIL. **Lei no 11.494**, de 20 de junho de 2007d. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 6.025**, de 22 de janeiro de 2007e. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm>. Acesso em: 2 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008a. **Inclusão**: revista de educação especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a. (Edição Especial).

BRASIL. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008b: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 13 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4**, de 1º de outubro de 2009a. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.cesarcallegeri.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009b. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 2 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480**, de 16 de maio de 2011a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 06 set. 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8>. Acesso em 24 dez. 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 27 maio de 2012.

BRECHT, Bertolt. **Privatizado**. Luso-Poemas, 2008. Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=785>>. Acesso em 22 dez. 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 161-179.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola**: a revista do professor. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 40-45, maio 2005.

CAVALCANTE, Meire. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxi, n. 192, maio 2006a.

CAVALCANTE, Meire. A sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxi, n. 196, p. 34-36, out. 2006b.

CIPOLLA-NETO, José et al. Apresentação. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 15-19. (Educação Crítica).

CIVITA, Roberto. Caro professor. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano xx, n. 185, p. 6, set. 2005.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

COSTIN, Claudia. Fundação Victor Civita: Gerdau é parceiro institucional da FVC. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo: ano xxi, n. 194, p. 14, ago. 2006a.

COSTIN, Claudia. Fundação Victor Civita: todos pela educação. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxi, n. 195, p. 12, set. 2006b.

COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER, Leandro. Nota sobre Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 1-7.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. (Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>.

Acesso em: 01 dez. 2011.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113>

Acesso em: 21 dez. 2011.

DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **Os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar).

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 jan. 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do Construtivismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 203-221.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 33-49. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113> Acesso em: 21 dez. 2011.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010b. p. 59-78. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010c. p. 07-37. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010d. p. 101-120. (Coleção Educação Contemporânea).

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 157-188, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a08v26n2.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2012.

ENGELS, Friedrich. Derivação, ação recíproca e causação em uma perspectiva dialética: carta a F. Mehring. Tradução Flávio René Kothe. In: **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989a. p. 464-468. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

ENGELS, Friedrich. A concepção materialista da história: carta a C. Schmidt. Tradução Flávio René Kothe. In: **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989b. p. 458-464. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 87-106.

FAUSTINO, Rosângela Célia. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008a. p. 13-33.

FAUSTINO, Rosângela Célia. História da educação escolar indígena no Brasil: da assimilação à tolerância. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008b. p. 35-56.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-251.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-183. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FONTE, Sandra Soares Della. Filosofia da educação e agenda “pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 39-58. (Coleção Educação Contemporânea).

FONTES, Rejane de Souza. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 8, n. 1, p. 45-54, 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n01/v08n01a06.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A edição de revistas pedagógicas: alguns elementos para a compreensão do impresso e da imprensa pedagógica In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., 1999, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UGF, 1999. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/1999/pdf2/GT04/04f05.PDF>>. Acesso em: 08 out. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Posfácio da 5ª edição brasileira e prefácio da 1ª edição em castelhano. Rio de Janeiro, 1999. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 61-74. (Coleção Educação Contemporânea).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FUNDAÇÃO Victor Civita 25 anos. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/galeria-fotos-25-anos.shtml?ft=1p>>. Acesso em: 9 out. 2011.

FUNDAÇÃO Victor Civita: o Brasil que pensa a educação. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxi, n. 191, p. 14, abr. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, DENISE Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 123-138.

GENTIL, Mônica Salles. **Revistas da área da educação e professores – interlocuções**. 2006. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378392&fd=y>>. Acesso em 9 out. 2011.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 215-237. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. (Pesquisa em Educação).

GONZAGA, Eugênia Augusta. **Alunos com deficiência e o recente decreto presidencial 7.611**: um retrocesso a ser corrigido. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/11/24/alunos-com-deficiencia-e-o-recente-decreto-presidencial-7-611-um-retrocesso-a-ser-corrigido/>>. Acesso em: 27 maio 2012.

GORENDER, Jacob. Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. VII-XL. (Coleção Clássicos).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Perspectivas do Futuro, Série Filosofia, v. 48).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, ANTONIO. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 13-53. vol. 2.

GROSSI, Gabriel Pillar. Acelera, Nova Escola! **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano xv, n. 132, p. 4, maio 2000.

GROSSI, Gabriel Pillar. Muitos (e bons) motivos para comemoração. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano XVI, n. 139, p. 4-5, jan.-fev. 2001a.

GROSSI, Gabriel Pillar. NOVA ESCOLA em todas as escolas públicas. Todas. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano xvi, n. 146, p. 4-5, out. 2001b.

GROSSI, Gabriel Pillar. 1 milhão de exemplares. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxiii, n. 218, p. 10-11, dez. 2008.

GROSSI, Gabriel Pillar. Sempre com você. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, n. 24, p. 6, jul. 2009. (Edição Especial Inclusão).

GROSSI, Gabriel Pillar. Obrigado, professor. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano XXVI, n. 239, p. 10-11, jan.-fev. 2011. (Edição Comemorativa de 25 anos).

GRUPO ABRIL. Institucional: missão. São Paulo: Abril S.A., 1980. Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/institucional/sobre-abril.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

GRUPO ABRIL. Institucional: a empresa. São Paulo: Abril S. A., 2009. Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/institucional/perfil.shtml>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

GUIMARÃES, Arthur. A inclusão que funciona. **Nova Escola**: a revista do professor. São Paulo, ano xviii, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

GURGEL, Thais. Inclusão, só com aprendizagem. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano xxii, n. 206, p. 38-45, out. 2007.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 27-34.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma da dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 77-95 (Coleção Educação Contemporânea).

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 85).

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. O Trabalho Didático na educação de alunos com deficiência mental: a experiência pioneira de Helena Antipoff. In: III SEMINÁRIO AMÉRICA PLATINA, 2010, Campo Grande. III SEMINÁRIO AMÉRICA PLATINA. IDENTIDADE, DIVERSIDADE E AS LINGUAGENS DO TERRITÓRIO PLATINO. Campo Grande - MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho didático na proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental. In: XI Encontro de pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, 2012, Corumbá. **Anais...** Corumbá- MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, Alexis N. et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 87-105.

LINHA do tempo: desde 1985 contribuindo para a melhoria da educação. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>>. Acesso em 20 jun. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008a. p. vii-xxviii.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008b.p. 1-38.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p.181-201.

LURIA, Alexandre Romanovich. O papel da linguagem na formação de conexões temporais em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, Alexis N. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 107-125.

MANIFESTO da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional De Educação Inclusiva. [2011]. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492>>. Acesso em: 06 set. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Não há mal que sempre dure...**Banco de Escola**: educação para todos. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/mal.htm>>. Acesso em: 8 out. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista do Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/viewFile/622/802>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”**. Nova Escola: a revista do professor. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006a. (Cotidiano escolar: ação docente).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Proposta pedagógica: o desafio das diferenças nas escolas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Boletim 21**: o desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Salto para o futuro/TV Escola, 2006b. p. 3-12. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175610Desafio.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença na igualdade de direitos: inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Boletim 21**: o desafio das diferenças nas escolas. Rio de Janeiro: Salto para o futuro/TV Escola, 2006c. p. 23-31. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175610Desafio.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2011

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006d. p. 183-209.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Carta de Maria Teresa Mantoan em resposta ao pai de aluno surdo. **Blog Lília Campos**, 18 maio 2011. Disponível em: <<http://liliacamposmartins.blogspot.com/2011/05/carta-de-maria-teresa-mantoan-em.html>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113> Acesso em: 21 dez. 2011.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 1843. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>>. Acesso em: 12 de dez. 2011.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. Tradução Viktor Von Ehrenreich. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989a. p. 146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. Autoavaliação: porte e significado de “O Capital”. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989b. p. 418-430. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. Teoria e processo histórico da revolução social. Tradução Florestan Fernandes. Teoria e processo histórico da revolução social. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx, Engels: História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989c. p. 231-235. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. Fetichismo e Reificação. Tradução Reginaldo Sant’Anna. In: IANNI, Octavio (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Marx: Sociologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 159-172. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. Ridendo Castigat Mores, Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Para a crítica da filosofia do Direito de Hegel**: Introdução. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2008. (Coleção Textos Clássicos LusoSofia). Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_karl_para_a_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. . São Paulo: Global, 2000. (Coleção Universidade Popular).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Clássicos).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. Disponível em: <http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/09/marx_engels_educacao_ensino_navegando_ebook.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2011.

MATTOS, Edna Antonia de. Deficiente Mental: integração/inclusão/exclusão. **VIDETUR-13**, Salamanca, 2002. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>>. Acesso em: 7 set. 2012.

MELLO, Guiomar Namó de; FIORE, Elizabeth de. Um compromisso com a qualidade. **Nova Escola**: a revista do ensino fundamental. São Paulo, ano xiv, n. 119, p. 3, fev. 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 11, n. 33, p. 389- 406, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2011.

MENDES, Eniceia. Prefácio. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. p. 9-15. (Pesquisa em Educação).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Atualidade história da ofensiva socialista**: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010 (Coleção Mundo do Trabalho).

META Social. In: **Lançamento Manifesto ONU**. [S.l.]: Instituto Meta Social, 2009. Disponível em: <<http://www.itsnormaltobedifferent.com/pt/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2699/2441>>. Acesso em: 27 maio 2012.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9., 2009, Curitiba; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 10.208-10.219. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_arquivos/1/TDE-2008-09-19T103617Z-240/Publico/Leni%20Aparecida%20Souto.pdf>. Acesso em: 7 set. 2012.

MOÇO, Anderson. Apresentação: agora, a qualidade. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano xxvi, n. 239, p. 106-111, jan.-fev. 2011. (Edição Especial Comemorativa de 25 anos).

MONROE, Camila. Apoio para aprender. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, ano xxv, n. 231, p. 76-79, abr. 2010.

MONROE, Camila. Apertar o passo. Já. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano xxvi, n. 239, p. 112-115, jan./fev. 2011. (Edição Especial Comemorativa de 25 anos).

MOREIRA, Laura Ceretta; TAVARES, Taís Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, DENISE Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 191-203.

NEGRÃO, João José. Consenso de Washington. In: NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. [S.l.]: Publisher Brasil, 1998. p. 41-43. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

NOGUEIRA, Nilcéa. Aumento no preço da revista. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, ano xx, n. 180, p. 8, mar. 2005a.

NOGUEIRA, Nilcéa. Agende nossos encontros em 2006. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano xx, n. 188, p. 8, dez. 2005b.

NOTA técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011. Secretaria de de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão: apresentação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/tag/mec/>>. Acesso em: 27 maio 2012.

NOVA ESCOLA. Há 25 anos, a revista de quem educa. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano XXVI, n. 239, jan.-fev. 2011. (Edição Comemorativa de 25 anos).

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas de educação especial: discursos e estratégias para o atendimento educacional especializado. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; BEZERRA, Giovani

Ferreira (Orgs.). **Identidade, docência e inclusão**: itinerários da pesquisa em educação. Curitiba: CRV, 2012. p. 149-159.

OGNIER, Pierre. L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue Pédagogique" de 1878 à 1900. **Revue Française de Pédagogie**, [S.l.], vol. 66, n. 66, p. 7-14, janv.- fév.-mars 1984. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1577> Acesso em: 4 jan. 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/7oliveira_poker.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

O QUE VOCÊ precisa saber sobre a revista Nova Escola e a Fundação Victor Civita. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano XXVI, n. 245, p. 16, set. 2011.

PAN AMERICAN Health Organization. World Health Organization. **The Montreal Declaration On Intellectual Disabilities**. Montreal: PAHO; WHO, 2004. Disponível em: <<http://www.mdri.org/mdri-web-2007/pdf/montrealdeclaration.pdf>>. Acesso em: 21 fev 2012.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba, IbpeX, 2009. pp. 77-138.

PRÊMIO Victor Civita Educador Nota 10 - 15 anos: o maior prêmio de educação da América Latina. 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/premio-victor-civita/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). **Gestão da Educação 2003-2010**: conheça e entenda as ações do Ministério da Educação. [S.l.]: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_79.php>. Acesso em: 23 jun. 2012.

REVAH, Daniel. O lugar do professor nas imagens da *Nova Escola*, **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 27, n. 59, p. 301-311, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=3369&dd99=view>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

RODRIGUES, Cinthia. *Mente Estimulada*. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano xxiv, n. 223, p. 92-94, jun./jul. 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-22. (Polêmicas do Nosso Tempo, 77).

S&P CONFIRMA que 15 países da zona do euro podem ser rebaixados. **O Globo**, Paris; Roma, 5 dez. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/sp-confirma-que-15-paises-da-zona-do-euro-podem-ser-rebaixados-3384363>>. Acesso em: 6 dez. 2011.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18. (Coleção Mundo do Trabalho).

SANFELICE, José Luís. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 23, p. 29-37, 1989. (Edição Especial).

SANTOMAURO, Beatriz. Ameaça de retrocesso paralisa a inclusão. **Nova Escola: a revista de quem educa**. São Paulo, ano xxvii, n. 251, p. 28-29, abr. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou Transtorno Mental? **Revista Nacional de Reabilitação**. [S.l.], ano ix, n. 43, p. 9-10, mar.-abr. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68:atu-alizacoes-semanticas-na-inclusao-de-pessoas-deficiencia-mental-ou-intelectual-doenca-ou-transtorno-mental&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 18 mar. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. São Paulo, 1984. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 3-5.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à 7ª edição. Campinas, 2000. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. xi-xiii. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002a. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à 35ª edição. Campinas, 2002b. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009a. p. xii-xvi. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.).

Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p.13-24. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 21 dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula.** 2. ed. São Luiz: Edufma, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=JXHicPct2z0C&pg=PA70&dq=pedagogia+da+inclus%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&ei=oITgT5z8Caa10AGgo7jDDg&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

SERRA deu R\$ 34 milhões à ABRIL; levantamento é do NaMariaNews. **R7**, 30 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/r7-serra-deu-r-34-milhoes-a-abril.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.p. 17-28.

SILVA, Dora Alice Belavenutti Martins da. **A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola.** 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília, 2009. Disponível em: <<http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/06B91DBAB57EB983A36331A142E67B98.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, Marcos; FEITOSA, Lucineia dos Santos. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 183-198, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art14_31.pdf>. Acesso em: 8 set. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GENTIL, Mônica Salles. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 193-213, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22594.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2011.

TODOS pela educação: quem está conosco. s.d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

TODOS pela educação: quem somos. s.d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 31 mar. 2012.

TODOS pela inclusão. **Nova Escola**: a revista de quem educa. São Paulo, ano XXI, n. 196, p. 6, out. 2006.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-128. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990a. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 2 de dez. 2011.

UNESCO. **World Declaration on Education for All**: meeting basic learning needs. Jomtien, 1990b. Não paginado. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm>>. Acesso em: 16 dez. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

VEROTTI, Daniela Talamoni; CALLEGARI, Jeanne. História e Tendências: a inclusão que ensina. **Nova Escola**: a revista de quem educa, São Paulo, n. 24, p. 8-15, jul. 2009. (Edição Especial Inclusão).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. (Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117. (Educação Crítica).

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. Tomo V. (Colección Aprendizaje, v. CXXIX).

VYGOTSKY, Lev. **A transformação socialista do homem**. Tradução Nilson Dória. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 6 set. 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. Tradução João Roberto Martins Filho. **Crítica marxista**, Campinas, n. 3, p. 118-127, 1996. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/3_Wood.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2011.

ANEXO A – Pessoas Especiais

Pessoas especiais

Reportagens que contam a evolução da educação inclusiva



Poucos temas despertam tanta atenção entre os leitores de NOVA ESCOLA quanto a Educação Especial. No final do ano passado, quando pedimos ajuda para escolher algumas das reportagens mais marcantes publicadas ao longo dos 15 anos da revista, a inclusão ficou em segundo lugar

na votação. Não é à toa. O assunto ainda é polêmico e difícil para muita gente. Afinal, nunca foi fácil conviver com quem não anda, não enxerga, não ouve, não fala ou simplesmente não acompanha o pensamento e as atitudes da maioria das pessoas.

As sensações, quem há de negar?, vão de um simples desconforto até o repúdio. Daí a importância de continuar lutando – sem descanso – pela integração cada vez mais efetiva dos portadores de necessidades especiais à sociedade. E a escola, é claro, assume papel de destaque nessa tarefa.

“Quando soube que iria ser professora de um cego, fiquei abalada. Meus 34 alunos já me traziam problemas suficientes”, confessava Esméralda Irene Piedade Neto no número 6 de NOVA ESCOLA, em setembro de 1986. Foi a primeira de muitas reportagens sobre esse assunto tão importante (a mais recente, você se lembra, foi em nossa edição especial de planejamento, em dezembro do ano passado).

O texto, escrito em primeira pessoa, ocupava três páginas e revelava agruras – e prazeres – de uma professora de Salvador que não tinha especialização na área, não conhecia colegas que lecionassem para alunos especiais e não

Esméralda em 1986 (abaixo) e com o ex-aluno Reginaldo: “Ele me ensinou”



Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos

Até o Século XV

Crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, como o Quasimodo do livro *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, que vivia isolado na torre da catedral de Paris. Na mesma época, os deficientes ganham uma função: bobos da corte. Martinho Lutero defendia que deficientes mentais eram seres diabólicos que mereciam castigos para ser purificados.

Do Século XVI ao XIX

Pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

Século XX

Os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Todo ser humano tem direito à educação.”

Anos 60

Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem as primeiras críticas à segregação. Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração. A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na LDB 4024, de 1961. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

convivia com deficientes. Reginaldo Anunciação, na época com 8 anos, foi o grande desafio que Esmeralda enfrentou depois de 28 anos de experiência em sala de aula.

A Humanidade desperta

Até então, esses adolescentes e crianças eram chamados de excepcionais e ficavam confinados em classes e escolas especiais. Esmeralda e Reginaldo foram protagonistas de um período de muita discussão e mudança. O Brasil começava a debater a necessidade de aumentar a integração social, um processo que teve início nos Estados Unidos nos anos 60, para adequar o país às necessidades dos combatentes que voltavam mutilados da Guerra do Vietnã. "Essas pessoas precisavam desfrutar de melhores condições de vida", explica Leny Magalhães Mrech, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). A onda teve profundos reflexos na educação (leia a linha do tempo no rodapé destas quatro páginas).

No final daquela reportagem, quase quinze anos atrás, Esmeralda concluiu: "Reginaldo foi meu aluno e professor". Ou seja, ela ensinou – mas também aprendeu muito. Ficou tão surpresa com a capacidade que o menino tinha para aprender que resolveu estudar braille. Assim, pôde acompanhar melhor o desenvolvimento dele e jamais se esqueceu de seu "mestre".

"Foi um privilégio ter trabalhado

Isaura: a aluna de 1990 (abaixo) agora apresenta a filha à ex-diretora



com esse garoto. Mudei meu conceito de educação depois de conhecê-lo", destaca Esmeralda hoje. Aos 32 anos, Reginaldo conta que estudou até a 8ª série. Não realizou o sonho de se tornar professor por causa do preconceito. Ganha a vida fazendo massagens terapêuticas e não esquece a primeira professora. "Esmeralda foi a que teve mais paciência e vontade de me educar."

Muito por fazer

Em 1990, ano em que dirigentes do mundo todo se reuniram em Jomtien, na Tailândia, e assinaram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, NOVA ESCOLA publicou outras duas grandes reportagens sobre inclusão: uma, de capa, denunciava que apenas

500 000 deficientes, de um total estimado de 10 milhões, recebiam apoio de entidades e escolas públicas e particulares no Brasil.

Maria Salette Fábio Aranha, professora de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), diz que a situação atual é, sem dúvida, melhor que a daquela época, sobretudo graças ao crescimento do número de matrículas de estudantes com necessidades especiais. Em 1988, as redes municipais contavam com cerca de 11 000 alunos. Dez anos mais tarde, em 1998, eram quase 63 000, um crescimento de 453%. Mas ainda há muito por fazer. ➔

Anos 70

Os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. A educação inclusiva tem início naquele país via Lei 94 142, de 1975, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

1978

Pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente: "É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita".



37

"A situação do Ensino Especial no Brasil ainda é de transição de um modelo de ensino integrador para inclusivo", avalia Maria Salete. "No modelo integrativo, não há nenhuma mudança no projeto pedagógico da escola", explica ela. "O deficiente deve se adaptar a uma estrutura existente. E essa realidade ainda predomina em todo o país."

A segunda reportagem, publicada no mês de novembro, relatava que a Escola Estadual Gonçalves Dias, de Porto Alegre, atendia com sucesso crianças deficientes em salas de aula regulares – prática que, felizmente, está se tornando cada vez mais comum. Na ocasião, era tudo novidade, com direito a muitos problemas e angústia. "O mais difícil é a alfabetização, mas vale a pena constatar o progresso dessas crian-

ças", dizia a diretora, Edy Moreira.

Destacavam-se no texto três alunos, todos cegos: Isaura Gisele Rodrigues, tinha 17 anos e estava concluindo o Ensino Médio. Na infância, odiava escrever. Ao terminar os estudos, criava poesias. Os irmãos Rodrigo, 13, e Ricardo, 9, apareciam cheios de esperança e sonhos. Claudete Kreuzberg, a mãe dos garotos, resumia: "Ricardo é ativo, diz que quer ser padre. Rodrigo gosta de música e toca piano". Edy, a diretora, não tinha dúvidas de que ambos teriam dias muito felizes e destacava: a sensibilidade musical dos irmãos era evidente e o bom humor, sua marca registrada.

Dez anos depois, NOVA ESCOLA encontrou Isaura em um momento muito especial da vida. No dia em que foi localizada, pelo telefone celular, ela

preparava-se para dar à luz sua primeira filha. "Não sou andorinha para andar em bando. Me casei com um homem que não é cego e levo uma vida normal", conta a garota, que hoje tem 27 anos. Isaura fez dois anos de Psicologia, mais o curso completo de Pedagogia e trabalha numa escola de formação de comissários de bordo, em Porto Alegre.

Ricardo não se tornou padre. Optou por um emprego na área de informática. E Rodrigo está prestes a completar o Ensino Médio na mesma Escola Gonçalves Dias. A música ainda faz parte da vida dos dois, que tocam piano, violão e pandeiro. Edy deixou de ser diretora, mas não esquece a experiência de inclusão desses alunos. "Só me arrependo de uma coisa", diz ela. "Eu tinha um desejo: dar um olho meu para que eles enxergassem o colorido da vida. Hoje sei que isso é ruim, é como uma superproteção", confessa.



Os irmãos Rodrigo e Ricardo: com a mãe, há onze anos, e tocando, hoje



Anos 80 e 90

Declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: "Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal".

1988

No Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante tendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

1989

A Lei Federal 7.853, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

1990

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.



Sérgio usa a boca para escrever desde 1990: prêmio ao concluir o Ensino Médio



Todos podem aprender

Em setembro de 1991, foi a vez de Sérgio José da Fonseca sensibilizar os leitores. O estudante de Santos, no litoral de São Paulo, nasceu com pernas, braços e mãos malformados e sem movimento nos joelhos, cotovelos, punhos e tornozelos. Para segurar o lápis, ele usava a boca. Apesar de não ter nenhum comprometimento mental, eram mínimas as chances de levar uma vida normal. Graças ao esforço da mãe e da equipe da Escola Estadual Dona Luíza Macuco, os direitos de Sérgio foram respeitados. Quando da publicação da reportagem, ele tinha 11 anos e frequentava a 3ª série do Ensino Fundamental.

"No início, fiquei com receio, porque nunca havia tido experiência semelhante em 21 anos de Magistério",

descrevia Maria Lourdes Chiara, a primeira professora do menino numa escola regular. Em dezembro, Sérgio terminou o Ensino Médio na mesma escola que o acolheu dez anos atrás. Foi o melhor aluno em Língua Portuguesa e ganhou uma medalha de ouro no torneio de futebol. "Os colegas resolveram premiá-lo pela participação ativa na torcida", conta Maria de Lourdes, hoje aposentada. "Ele sempre foi aceito pelos outros alunos. Na verdade, os adultos são mais preconceituosos."

A psicóloga Maria Salete concorda com essa avaliação. Ela ministra cursos de capacitação e conta que, no princípio, quase todos têm algum tipo de repulsa à idéia da inclusão. Rapidamente, a maioria muda de idéia e se conscientiza de que é papel do professor ensinar todas as crianças. Pesquisa reali-

zada pela psicóloga Olga Maria Rodrigues, professora da Unesp, concluiu que o principal obstáculo para a efetiva inclusão dos jovens com necessidades especiais está na expectativa do professor quanto à capacidade de aprendizagem deles. "É comum que eles vejam o deficiente sensorial, aquele com problemas de fala, visão e audição, como deficiente mental", diz Olga. "O certo é deixar de lado o preconceito e acreditar: assim como todos podem aprender, basta o professor querer desenvolver sua competência para ensinar."

Roberta Bencini

Quer saber mais?

Escola Estadual Dona Luíza Macuco, Av. Aristóteles de Menezes, s/nº, CEP 11035-040, Santos, SP, tel. (0 13) 3261-5682
Escola Estadual Professor Raimundo Gouveia, Fl. A, 2ª etapa, conj. Castelo Branco, s/nº, CEP 41320-000, Salvador, BA, tel. (0 71) 305-7118
Escola Estadual Gonçalves Dias, Fl. Gandiata, 145, CEP 91030-020, Porto Alegre, RS, tel. (0 51) 341-2203

Exclusivo On-line

Leia em NOVA ESCOLA ON-LINE uma seleção de livros sobre o assunto, a íntegra das três reportagens citadas e o capítulo dos PCN sobre Adaptações Curriculares, que trata das estratégias de educação para incluir alunos com necessidades especiais.
www.novaescola.com.br

1990

O Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

1994

Em junho, dirigentes de mais de oitenta países se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

1996

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Fonte: Maria Salete Fábio Aranha, Leny Azech e Lauro Luiz Gomes Ribeiro, promotor da Varsa da Infância e Juventude de São Paulo



ANEXO B – A Inclusão que Funciona





inclusão

que funciona

Mais do que criar condições para os deficientes, a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo, no projeto pedagógico, na postura diante dos alunos, na filosofia...

Arthur Guimarães

Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Nunca o tema da inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia-a-dia da educação – e isso é uma ótima notícia. Tal qual um caleidoscópio, que forma imagens com pedras de vários tamanhos, cores e formas, cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar. E não se trata apenas de admitir a matrícula desses meninos e dessas meninas – isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale (e, felizmente, muitos estão fazendo) é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa. ▶

CAPA



Mudar é difícil, mas compensa

Essa mudança é simples? É claro que não. Na verdade, ainda é difícil encontrar professores que afirmem estar preparados para receber em classe um estudante deficiente. A inclusão é um processo cheio de imprevistos, sem fórmulas prontas e que exige aperfeiçoamento constante. "Do ponto de vista burocrático, cabe ao corpo diretivo buscar orientação e suporte das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais sempre que a matrícula de um deficiente é solicitada", explica Cláudia Dutra, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação.

"Do ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes", complementa Maria Teresa Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade de Campinas. "Não podemos continuar segregando essas crianças em escolas especiais, que oferecem um ensino pouco estimulante." Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher melhor todos os estudantes (até os considerados "normais"). ▶

Onde estudam os deficientes

Há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares, segundo o Inep. O Censo 2002 mostra que a inclusão vem ganhando espaço – desde 1998, aumentou 135% –, mas ainda é minoria. Cerca de 340 mil crianças com deficiência – a mental é a mais comum, seguida da auditiva, da visual e da física – estão segregadas.

Cuidados diferentes para cada deficiência

Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela. Para isso, algumas orientações são úteis. As que estão a seguir mesclam informações do kit Escola Viva, criado pelo MEC em conjunto com a associação Sorri Brasil, com indicações elaboradas pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Vale lembrar que os serviços de apoio não substituem o professor da escola regular.

Auditiva

Sempre fale de frente

A escola precisa providenciar um instrutor para a criança que não conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas cujos pais tenham optado pelo uso dessa forma de comunicação. Esse profissional deve estar disponível para ensinar os professores e as demais crianças. O ideal é ter também fonoaudiólogos disponíveis.

Sugestões:

- 1- Consiga junto ao médico do estudante informações sobre o funcionamento e a potência do aparelho auditivo que ele usa.
- 2- Garanta que ele possa ver, do lugar onde estiver sentado, seus lábios. Ou seja, nunca fale de costas para a classe.
- 3- Solicite que o estudante repita suas instruções para se certificar de que a proposta foi compreendida.
- 4- Use representações gráficas para introduzir conceitos novos.
- 5- Oriente o restante da classe a falar sempre de frente para o deficiente.

Visual

Material específico

A escola deve solicitar à mantenedora o material didático necessário – regletes (régua para escrever em braille) e soroban –, além da presença de um profissional para ensinar a criança cega, os colegas e os professores a ler e escrever em braille. O deficiente deve contar com tratamento oftalmológico e receber, na rede ou em instituições especializadas, instruções sobre mobilidade e locomoção nas ruas. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, como sintetizadores de voz que possibilitam ao cego escrever e ler via computador. Em termos de acessibilidade, o ideal é colocar cercados no chão, abaixo dos extintores de incêndio, e instalar corrimão nas escadas.

Sugestões:

- 1- Pergunte ao aluno e à família quais são as possibilidades e necessidades dele.
- 2- A melhor maneira de guiar o cego é oferecer-lhe o braço flexionado, de forma que ele possa segurá-lo pelo cotovelo.
- 3- Descreva os ambientes com detalhes e não mude os móveis de lugar com frequência. Os recursos didáticos aconselhados são: lupa, livro falado e materiais desportivos como bola de guizo.
- 4- Busque na turma colegas dispostos a ajudá-lo.
- 5- Substitua explicações com gestos por atividades em que o deficiente se movimente. Por exemplo: forme uma roda com a criançada para explicar o movimento de translação da Terra.

Física

Adaptar os espaços

Toda escola precisa eliminar as barreiras arquitetônicas, mesmo que não tenha jovens com deficiências matriculados. As adaptações do edifício incluem: rampas de acesso, instalação de barras de apoio e alargamento das portas. No caso de haver deficientes físicos nas classes, a modelagem do mobiliário deve levar em conta as características deles. Entre os materiais de apoio pedagógico necessários estão pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira, suporte para lápis, computadores que funcionam por contato na tela e outros recursos tecnológicos.

Sugestões:

- 1- Pergunte ao aluno e à família que tipo de ajuda ele precisa, se toma medicamentos, se tem horário específico para ir ao banheiro, se tem crises e que procedimento adotar se isso ocorrer.
- 2- Aqueles que andam em cadeira de rodas precisam mudar constantemente de posição para evitar cansaço e desconforto.
- 3- Informe-se sobre a postura adequada do aluno, tanto em pé quanto sentado, e garanta que ele não fuja dela.
- 4- Se necessário, fixe as folhas de papel na carteira usando fita adesiva. Os lápis podem ser engrossados com esparadrapo para auxiliá-lo na escrita, caso ele tenha pouca força muscular.
- 5- Ouça com paciência quem tem comprometimento da fala e não termine as frases por ele.

Mental

Tarefas individuais

Geralmente os deficientes mentais têm dificuldade para operar as idéias de forma abstrata. Como não há um perfil único, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do corpo médico. As deficiências não podem ser medidas e definidas genericamente. Há que levar em conta a situação atual da pessoa, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características do indivíduo e as do ambiente. Informe-se sobre as especificidades e os instrumentos adequados para fazer com que o jovem encontre na escola um ambiente agradável, sem discriminação e capaz de proporcionar um aprendizado efetivo, tanto do ponto de vista educativo quanto do social.

Sugestões:

- 1- Posicione o aluno nas primeiras carteiras, de forma que você possa estar sempre atento a ele.
- 2- Estimule o desenvolvimento de habilidades interpessoais e ensine-o a pedir instruções e solicitar ajuda.
- 3- Trate-o de acordo com a faixa etária.
- 4- Só adapte os conteúdos curriculares depois de cuidadosa avaliação de uma equipe de apoio multiprofissional.
- 5- Avalie a criança pelo progresso individual e com base em seus talentos e suas habilidades naturais, sem compará-la com a turma.



CAPA



Todos juntos, sem preconceito

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, a 120 quilômetros de São Paulo, acabou com as classes especiais e passou a matricular todos no sistema regular de ensino. Para auxiliar o processo, foram criados o Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental – composto por supervisores, coordenadores e professores formadores que promovem o treinamento continuado do quadro docente – e a Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico – responsável pelo atendimento extracurricular dos alunos.

Hoje a rede municipal conta com 304 estudantes deficientes, de um total de 40 mil matriculados em 124 unidades. “Desde o início do projeto, o índice de evasão diminuiu e o preconceito foi podado pela raiz”, comemora Teresinha Del Cistia, a atual secretária de Educação. Veja as principais medidas que garantem o sucesso da proposta:

- Estimulo para que as escolas elaborem sua proposta pedagógica, diagnosticando a demanda por atendimento especial.
- Criação de um currículo que reflita o meio social.
- Apoio à descentralização da gestão administrativa.
- Oferta de transporte escolar para todos.

O que dizem as leis

A Constituição garante a todos o acesso à escola. “Toda unidade deve atender aos princípios legais e não pode excluir ninguém”, explica Eugênia Fávero, procuradora dos Direitos do Cidadão de São Paulo. A legislação mais recente sobre o assunto é a Convenção de Guatemala. O documento, promulgado no Brasil por decreto de 2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que as demais,

Muito mais que integração

A inclusão de estudantes com deficiência nas classes regulares representa um avanço histórico em relação ao movimento de integração, que pressupunha algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum. “A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais”, explica Cláudia Dutra, secretária de Educação Especial do MEC. Por isso, reforça ela, todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de entrar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade.

Agora, as aulas fazem sentido

Era rotina. Durante as aulas, enquanto a professora Marta Seibert explicava os conteúdos, Shaiane Esdras, 16 anos, levantava-se da carteira e saía em direção ao pátio. “Tchau”, dizia a menina, sorrindo. Todos pensavam que era uma manifestação atípica causada pela síndrome de down. E lá iam professores e coordenadores tentar resgatar a jovem. “Foi então que eu percebi. O problema não estava nela, mas no meu jeito de dar aula”, afirma a professora da 4ª série da Escola Municipal Dora Abreu, em Cachoeira do Sul, a 200 quilômetros de Porto Alegre. O ensino não fazia sentido para a classe. Sua didática era mecânica e não cativava. “Só que a maioria, por comodidade, fingia que estava tudo bem.”

Relatos como o de Marta são comuns na escola, que atende outra menina com síndrome de down, Vanessa Pereira, 18 anos. “Essas garotas transformaram nossa realidade ao revelar que o fazer pedagógico estava falho.

Como obter ajuda

Se você passar a ter um aluno deficiente em classe – e não recebeu formação para incluí-lo –, comece por contatar a mantenedora da escola. As redes estaduais e o Ministério da Educação contam com estrutura e podem auxiliar o corpo docente e as famílias dessas crianças e jovens. Prefeituras podem solicitar os serviços em sistema de cooperação ou buscar ajuda nas associações especializadas. Na internet, você encontra as associações especializadas pelo Brasil no site www.entreamigos.com.br/links.html. Na rede, também é possível saber quem é o dirigente de Educação Especial em seu estado. Para isso, basta acessar o endereço www.mec.gov.br/seesp/dirig.shtm. Confira a seguir outros endereços e telefones úteis.

Plantão nacional de informações para o professor:

■ **Alô Vida**, Av. Dep. Emílio Carlos, 821, 06310-160, São Paulo, SP, tel. (0__11) 4181-8866 (aceita ligação a cobrar), internet: www.fundacaoorsa.org.br, e-mail: fundorsa@fundacaoorsa.org.br

■ Associação de Assistência à Criança com Deficiência

Cx. P. 57095, 04089-970, São Paulo, SP, tel. 0800-9401141, internet www.aacd.org.br, e-mail: acessototal@teleton.org.br. Assista a programas sobre inclusão aos sábados, às 6h30, no SBT

■ Rede Entre Amigos

R. Benito Juarez, 70, 04018-060, São Paulo, SP, tel. (0__11) 5082-3501, internet: www.entreamigos.com.br, e-mail: atendimentodireto@entreamigos.com.br

■ Rede Saci

Av. Prof. Luciano Gualberto, trav. J, 374, térreo, sala 10, 05508-900, São Paulo, SP, tel. (0__11) 3091-4371, internet: www.saci.org.br, e-mail: atende@saci.org.br

■ Secretaria de Educação Especial do MEC

Esplanada dos Ministérios, bl. L, 6º andar, sala 600, 70047-900, Brasília, DF, tel. 0800-616161, internet: www.mec.gov.br/seesp/default.shtm, e-mail: publicacao@mec.gov.br

Capacitação para redes:

■ Escola de Gente

Av. Fleming, 200, 22611-040, Rio de Janeiro, RJ, tel. (0__21) 2493-7610, internet: www.escoladegente.org.br, e-mail: escoladegente@attglobal.net

■ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade

Cx. P. 6120, 13083-970, Campinas, SP, tel. (0__19) 3788-5586, internet: www.fae.unicamp.br/leped, e-mail: tmantoan@unicamp.br

Fizeram-nos refletir sobre a realidade da comunidade e a heterogeneidade do público”, relata Mara Sartoretto, diretora da Associação dos Familiares e Amigos do Down, instituição que orienta o corpo docente desde 1998. Entre os procedimentos adotados destacam-se:

- * Trabalho em grupo e atividades diversificadas que possam ter diversos níveis de compreensão e desempenho.
- Predomínio da experimentação, da criação, da descoberta e da co-autoria do conhecimento.
- Elaboração de debates, pesquisas e registros escritos.
- Avaliação do desenvolvimento da turma do ponto de vista da evolução das competências.

O trabalho passou a funcionar ainda melhor com uma mudança de postura. “De ‘inspetora’ passei a ajudante dos professores”, conta Vaneza Nunes, coordenadora da Dora Abreu. “Hoje, ouço as dificuldades da equipe e vou atrás de livros e orientações para cada situação. E nosso horário de trabalho coletivo virou um grande espaço de discussão.”

Quer saber mais?

Caminhos Pedagógicos da Inclusão, Maria Teresa Mantoan, 243 págs., Ed. Memnon, tel. (0__11) 5575-8444, 35 reais

Coleção Meu Amigo Down (três vols.), Cláudia Werneck, 24 págs. cada um, Ed. WVA, tel. (0__21) 2493-7610, 20 reais cada um

Educação Especial no Brasil, Marcos Mazzotta, 208 págs., Ed. Cortez, tel. (0__11) 3864-0111, 19 reais

Educação Inclusiva: Contextos Sociais, Peter Mittler, 264 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 38 reais

Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos, Romeu Sasaki, 174 págs., Ed. WVA, 30 reais

Trabalhando com Hannah, Liz Wise e Chris Glass, 135 págs., Ed. Artmed, 24 reais

Exclusivo On-line

Assista a uma videoreportagem sobre formas de trabalho utilizadas por professores de classes inclusivas no Site do Professor: www.novaescola.com.br

ANEXO C – “Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças”

**FALA,
MESTRE!****“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”**

Para a educadora, na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa

Meire Cavalcante

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. A educadora mudou de ideia em 1989, durante uma viagem a Portugal. Lá, viu pela primeira vez uma experiência em inclusão bem-sucedida. “Passei o dia com um grupo de crianças que tinha um enorme carinho por um colega sem braços nem pernas”, conta. No fim da aula, a professora da turma perguntou se Maria Teresa preferia que os alunos cantassem ou dan-

çassem para agradecer a visita. Ela escolheu a segunda opção. “Na hora percebi a mancada. Como aquele menino dançaria?” Para sua surpresa, um dos garotos pegou o colega no colo e os outros ajudaram a amarrá-lo ao seu corpo. “E ele, então, dançou para mim.” Na volta ao Brasil, Maria Teresa – que desde 1988 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – deixou de se concentrar nas deficiências para ser uma estudiosa das diferenças. Com seus alunos, fundou o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Para ela, uma sociedade justa e que dê oportunidade para todos, sem qualquer tipo de discriminação, começa na escola.

PO que é inclusão?

RÉ a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto e se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Maria Teresa Eglér Mantoan



FOTOGRAFIA: MARINHA

P Que benefícios a inclusão traz a alunos e professores?

R A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

P O que faz uma escola ser inclusiva?

R Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos

resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não.

P Como está a inclusão no Brasil hoje?

R Estamos caminhando devagar. O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante desde 1988 o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado – preferencialmente na escola –, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado. Mas já avançamos. Hoje todo mundo sabe que elas têm o direito de ir para a escola regular. Estamos num processo de conscientização.

P A escola precisa se adaptar para a inclusão?

R Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braille e de instrumentos como o soroban, para fazer

contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola.

P Como garantir atendimento especializado se a escola não oferece condições?

R A escola pública que não recebe apoio pedagógico ou verba tem como opção fazer parcerias com entidades de educação especial, disponíveis na maioria das redes. Enquanto isso, a direção tem que continuar exigindo dos dirigentes o apoio previsto em lei. Na particular, o serviço especializado também pode vir por meio de parcerias – e deve ser oferecido sem ônus para os pais.

P Estudantes com deficiência mental severa podem estudar em uma classe regular?

R Sem dúvida. A inclusão não admite qualquer tipo de discriminação, e os mais excluídos sempre são os que têm deficiências graves. No Canadá, vi um garoto que ia de maca para a escola e, apesar do raciocínio comprometido, era respeitado pelos colegas, integrado à turma e participativo. Há casos, no entanto, em que a criança não consegue interagir porque está em surto e precisa ser tratada. Para que o professor saiba o momento adequado de encaminhá-la a um tratamento, é importante manter vínculos com os atendimentos clínico e especializado.

P A avaliação de alunos com deficiência mental deve ser diferenciada?

R Não. Uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o ▶

FALA, MESTRE!

aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, pedir para que eles próprios inventem uma prova. Assim, mostram o quanto assimilaram um conteúdo. Aplicar testes com consulta também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto, mas se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais.

P Um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência?

R Sim. O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso. A função do regente é trabalhar os conteúdos, mas as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança com antecedência fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 dá o significado de novos vocábulos, como pirâmide e faraó.



“Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro”

Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo.

P Como ensinar cegos e surdos sem dominar o braille e a língua de sinais?

R É até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras facilita a comunicação, mas não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braille, porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, se achar que precisa para corrigir textos, mas há a opção de pedir ajuda ao especialista. Só não acho necessário ensinar libras e braille na formação inicial do docente.

P O professor pode se recusar a lecionar para turmas inclusivas?

R Não, mesmo que a escola não ofereça estrutura. As redes de ensino não estão dando às escolas e aos professores o que é necessário para um bom trabalho. Muitos evitam reclamar por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição. Mas eles têm que recorrer à ajuda que está disponível, o sindicato, por exemplo, onde legalmente expõem como estão sendo prejudicados profissionalmente. Os pais e os líderes comunitários também podem promover um diálogo com as redes, fazendo pressão para o cumprimento da lei.

P Há fiscalização para garantir que as escolas sejam inclusivas?

R O Ministério Público fiscaliza, geralmente com base em denúncias, para garantir o cumprimento da lei. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente não tem como preocupação punir, mas levar as escolas a entender o seu papel e a lei e a agir para colocar tudo isso em prática.

QUER SABER MAIS?

BIBLIOGRAFIA

► **DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: GARANTIA DE IGUALDADE NA DIVERSIDADE**, Eugênia Augusta Favero, 342 págs., Ed. WVA, tel. (21) 2493-7610, 40 reais

► **INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?**, Maria Teresa Egler Mantoan, 96 págs., Ed. Moderna, tel. 0800-172002, 11 reais

EXCLUSIVO ON-LINE

Assista, em vídeo, a opinião da educadora Maria Teresa Egler Mantoan sobre como a informática pode auxiliar na inclusão. Acesse www.novaescola.com.br

ANEXO D – A Escola que é de Todas as Crianças



A ESCOLA QUE É DE TODAS AS CRIANÇAS

A inclusão cresce a cada ano e, com ela, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial

Meire Cavalcante

Vamos jogar o rola-bola, turma? A pergunta da professora provocou um sorriso que iluminou o rosto do pequeno Alexandre Moreira Reis Junior, de 8 anos, aluno da 1ª série da Escola Viva, em Cotia (SP). As crianças apressadas logo formaram um círculo. Mesmo com tanta euforia, elas tomaram cuidado para deixar no círculo de amigos um espaço para Junior. Ele tem paralisia cerebral e não pode andar. Por isso, depende de ajuda para tudo. Círculo formado, a brincadeira não começa enquanto Junior não é acomodado – e ninguém tem pressa. Feito isso, a professora Rianete Bezerra da Silva inicia a brincadeira. Enquanto ele não consegue se movimentar, o amigo ao lado ajuda. Se ele não vê a bola por perto, todos avisam. E Junior é todo sorriso. “Quando planejo as aulas e brincadeiras, sempre penso em estratégias para que o Junior participe”, afirma Rianete.

Infelizmente, esse quadro não é comum na maioria das escolas brasileiras. Por falta de informação ou omissão de pais, de educadores e do poder público, milhares de crianças ainda vivem escondidas em casa ou isoladas em instituições especializadas – situação que priva as crianças com ou sem deficiência de conviver com a diversidade. O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso, quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário – como o que está acontecendo com Junior. Ele pertence a um grupo, é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e – mesmo sem saber – colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros. ▶

Incluir significa oferecer educação de qualidade para todos

O número de estudantes com algum tipo de necessidade especial cresce a cada ano na rede regular de ensino. Em 1998, havia apenas 43,9 mil matriculados nas redes pública e privada. Em 2003, eram 144,1 mil e, no ano passado, chegaram a 184,7 mil – um crescimento anual recorde de 28,1%. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não deixam dúvidas de que o movimento de inclusão no Brasil é irreversível.

O crescimento não acontece por acaso. A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção. E deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Esta última proíbe qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim, mantê-las fora do ensino regular é considerado exclusão – e crime.

O debate constante, a divulgação de experiências bem-sucedidas e a conscientização crescente sobre o que dizem as leis têm se refletido positivamente nas estatísticas educacionais. O número de matrículas dessas crianças em escolas e classes especiais caiu: passou de 87%, em 1998, para 65,6%, em 2004. Apesar do avanço, a maioria continua sem ter seus direitos garantidos. "Nem os pais dessas crianças podem mantê-las em casa ou apenas em escola especial", afirma Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, procuradora da República. "Entendida a lei, a discussão deve ser sobre a qualidade da educação para todos, e não só para crianças com deficiência. A inclusão faz parte de um grande movimento pela melhoria do ensino", afirma Cláudia Dutra Pereira, secretária de Educação Especial do Ministério da Educação. O primeiro passo para que isso aconteça é olhar a educação de um outro jeito.

A escola precisa atender qualquer aluno que não se encaixa no modelo ideal

Os especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, produz a exclusão. Os conteúdos curriculares são tantos que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das crianças. Assim, quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso. "Isso ocorre não só com crianças com de-

TER RECEIO, PROFESSOR, É NORMAL, MAS NA PRÁTICA FICA MAIS FÁCIL

Receber uma criança com necessidades especiais pela primeira vez pode dar um frio na barriga. Com essa grande responsabilidade pela frente, é natural sentir angústia. Para a psicóloga Adriana Marcondes Machado, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, isso ocorre porque nós não fomos formados para conviver com as diferenças. "Precisamos evitar que nossas crianças passem por isso, tornando-as mais tolerantes."

Para formar uma escola inclusiva de verdade, a psicóloga sugere ao professor:

- Dividir as dúvidas com a coordenação e com os colegas quando receber uma criança com necessidades especiais.
- Não reduzir o aluno à sua deficiência. Apesar de ter características peculiares, ele tem personalidade e carrega uma história e muitas experiências que o tornam único.
- Conversar constantemente com outros especialistas que tratam da criança, pois eles podem ajudar a pensar em estratégias para lidar com o aluno. Não se esquecer, porém, de que quem sabe como ensinar a criança é o professor.
- Trabalhar a diversidade – uma característica de todos, e não só da criança com deficiência – ao planejar as atividades.
- Estimular comportamentos solidários entre os alunos. Eles podem, por exemplo, dar idéias de como o colega que usa cadeira de rodas pode ficar bem acomodado na sala.

ficiência. A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora", afirma a educadora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (leia entrevista à pág. 24).

A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes na sua sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios? A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes. Muitas vezes as avaliações servem mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades. "Esse padrão só gera sofrimento, pois a criança tenta atender às expectativas de uma escola que não valoriza seu potencial", afirma a educadora Rosângela Machado, coordenadora de Educação Especial do município de Florianópolis.

Os alunos superdotados também são muitas vezes negligenciados, pois, geralmente, vão bem nas avaliações e não dão trabalho com o conteúdo. E, na escola que não valoriza a diversidade, o conteúdo é determinante. Municípios conscientes já oferecem atendimento educacional especializado para essas crianças nas mais diversas áreas, no contraturno.



Junto com a turma: Taila é alfabetizada em braille no contraturno, mas aprende os conteúdos em sala, com os colegas

O importante é dar meios para os estudantes fazerem parte do mundo

Muitas pessoas ainda entendem a Educação Especial como uma modalidade que substitui a escolarização, voltada exclusivamente para crianças com necessidades especiais. Isso significa que uma criança com síndrome de Down, por exemplo, passaria a infância e a adolescência em uma escola especializada, convivendo apenas com colegas que têm deficiência e recebendo conteúdos escolares adaptados e terapias.

Aos poucos, essa confusão está se esclarecendo. Hoje, a Educação Especial é entendida como a modalidade de ensino que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer a sua cidadania. O atendimento educacional especializado é apenas um complemento da escolarização, e não substituto. Essa concepção vem sendo aplicada com sucesso na rede de Florianópolis. Em 2001, o município começou a adaptar escolas, capacitar professores e comprar equipamentos para atender a todas as crianças. A rede criou as chamadas salas multimeios, instaladas em escolas-pólo que servem outras escolas e creches das redondezas. Lá, são atendidas crianças cegas, com baixa visão, surdas, com dificuldades motoras e surdas e cegas. Os professores dessas salas são capacitados para ensinar libras (língua brasileira de sinais), braille, língua portuguesa para surdos (chamada de L2)

e o uso de instrumentos como o soroban (ábaco japonês). Os alunos com dificuldade de comunicação aprendem formas alternativas de expressão por meio de recursos muitas vezes simples – como uma chapa de metal com letras imantadas – ou mais elaborados – como computadores adaptados ou uma lupa que projeta na TV o texto ampliado.

Taila de Oliveira Aguiar, de 13 anos, utiliza esse atendimento. Ela está na 4ª série da Escola Básica Luiz Cândido da Luz e assiste às aulas como todas as outras crianças. Hoje ela quase não enxerga e, apesar de já ser alfabetizada, precisa reaprender a ler e escrever em braille. Para ler, ela treina a sensibilização das pontas dos dedos e, para escrever, aprende a usar o reglete. Essas técnicas são dadas nas salas multimeios pela especialista Geisa Leticia Kempfer Böck, que trabalha em parceria com a professora regente de Taila, Nádia Oliveira de Souza Vieira. “Antes das aulas, passo para a Geisa os materiais que usarei. Ela transcreve tudo em braille e elabora materiais que ajudam a compreensão do conteúdo pelo toque”, afirma Nádia. “O trabalho na sala multimeios dá a alunos como Taila instrumentos para participar da vida na sala de aula e fora da escola”, explica Geisa. “Quando eu enxergava, era bem mais fácil. Mas gosto da escola porque a professora Geisa me ensina o braille e aprendo as lições com a Nádia. Meus amigos também me ajudam muito”, conta a garota. ▶

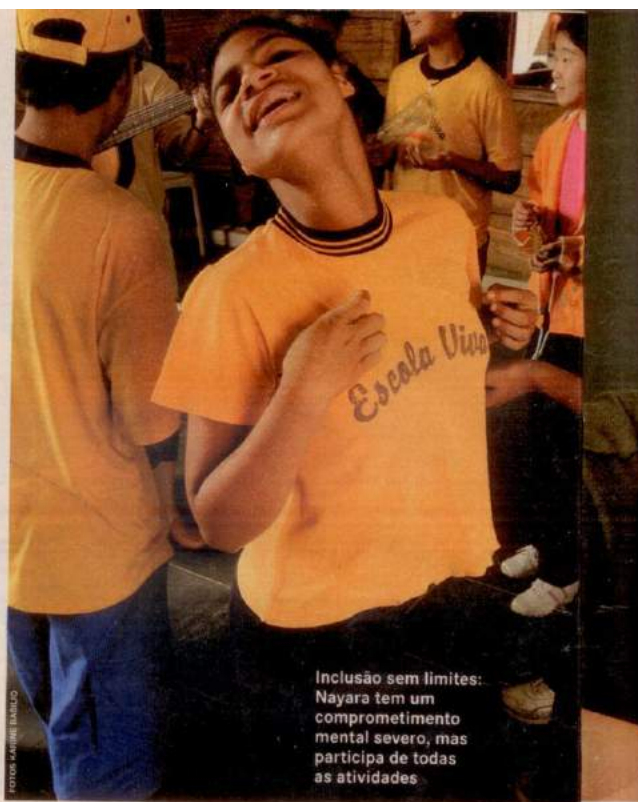
Na escola inclusiva, crianças e jovens aprendem a ser solidários

Você deve pensar que essa organização escolar só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve. Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia-a-dia diz que sim. Um exemplo é Nayara Albuquerque Gomes da Silva, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas – a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que Nayara tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. “Nayara participa de todas as atividades e é muito querida”, afirma a professora Simone Fernandes Saraiva, que deu aulas para Nayara do pré à 4ª série.

Muitas vezes, há casos aparentemente graves, mas que têm uma verdadeira reviravolta com a inclusão. Foi o que aconteceu com João Gabriel Uemura, de 14 anos, aluno da 7ª série da Escola Viva, onde estuda desde 2002. Ele tem síndrome de Down e até os 10 anos permaneceu em uma instituição especializada. Ao entrar em contato com outras crianças, teve dificuldade de se socializar, não entrava na sala, era agressivo e xingava. “A criança aprende por imitação. O referencial dele era de crianças com deficiências mais graves, que não andavam ou falavam”, explica a diretora Rossana. Aos poucos, ele foi compreendendo como a escola funcionava. Hoje seu melhor amigo chama-se Renato, colega de turma. Com ele aprendeu a curtir rap, e dança como ninguém!

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com João. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. “Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio”, afirma a professora Simone, da Escola Viva.

As crianças também percebem o quanto é necessário observar e respeitar as necessidades dos amigos. “A Taíla não consegue ver e o único jeito de ela prestar atenção na aula é ouvindo. Por isso a gente faz silêncio”, conta Jéssica Silva, de



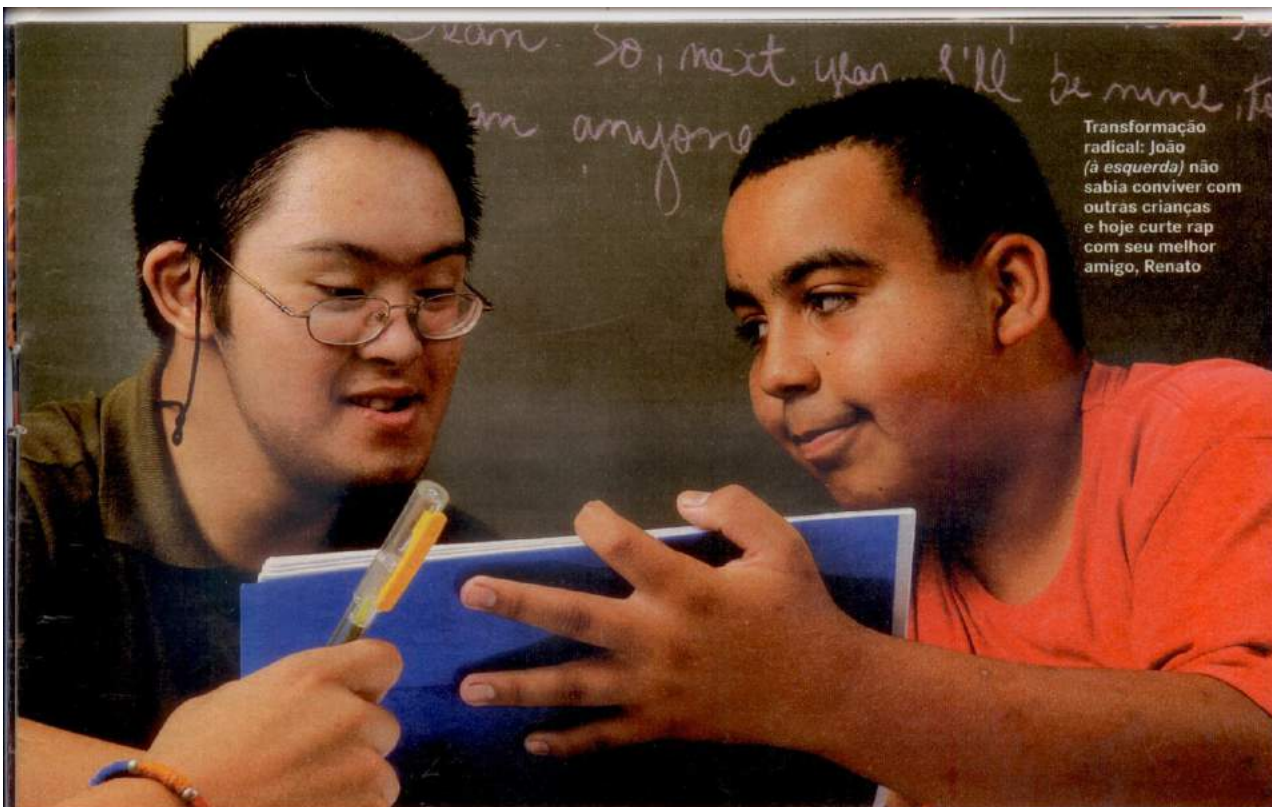
Inclusão sem limites: Nayara tem um comprometimento mental severo, mas participa de todas as atividades.

10 anos. Esse senso de responsabilidade pelo bem-estar do outro é um exercício constante nas escolas inclusivas. Por isso, é comum, na hora do recreio, a rampa que dá acesso ao pátio estar cheia de crianças: em vez de usar as escadas, elas fazem questão de acompanhar os amigos com deficiência.

Para integrar as turmas, a professora Geisa, responsável pela sala multimeios, ensaia o coral da escola em libras. Detalhe: todos os alunos do coral são ouvintes. “Ensinamos libras às crianças para que o aluno surdo possa se comunicar com elas e participar da rotina da escola como os demais. Eles adotaram aprender uma segunda língua”, explica Geisa.

As parcerias são fundamentais para garantir um bom atendimento

“Desculpe, não estamos preparados para receber seu filho.” Essa é a resposta que muitos pais ouvem ao tentar matricular um filho com deficiência na escola regular. Realmente, muitas escolas privadas não podem manter os custos do atendimento educacional especializado e as públicas não recebem recursos e capacitação. Mas recusar a matrícula é crime. Em seu livro *Direitos das Pessoas com Deficiência* (Editora WVA), Eugênia Fávero lista medidas a serem tomadas pela escola: eliminar as barreiras arquitetônicas (adaptando banheiros e instalando rampas, por exemplo); estabelecer práticas peda-



Transformação radical: João (à esquerda) não sabia conviver com outras crianças e hoje curte rap com seu melhor amigo, Renato

gógicas que valorizem a diversidade e que não avaliem para excluir ou categorizar as crianças; e fazer parcerias.

Na Escola Viva, particular, não existe atendimento educacional especializado, mas todas as crianças com deficiência frequentam instituições especializadas que trabalham em parceria com a escola. Dessa forma, a coordenação e os professores aprenderam que seria importante para Nayara saber sobre a organização e os horários da turma. Desde então, todo professor que entra na sala entrega a ela um objeto relacionado à matéria, como uma régua ou uma caneta. A conversa entre os especialistas das instituições e a escola é constante. "O fisioterapeuta, o psicólogo ou o médico colaboram com seus conhecimentos, mas quem cuida do conteúdo pedagógico é o professor", afirma Rossana Ramos. Na rede municipal de Florianópolis, o atendimento educacional especializado a crianças com deficiência mental não é feito na sala multimeios, e sim por parcerias com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e a Vida em Movimento, instituições especializadas que recebem apoio financeiro da prefeitura.

Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar. Por isso, na rede pública, feitas as adaptações físicas adequadas e estabelecidas as parcerias, o passo seguinte é cobrar do poder público verba e apoio pedagógico. "Há

pelo menos 15 anos que se fala em inclusão. Até quando vamos alegar que não estamos preparados?", diz Rosângela Machado, de Florianópolis. Muitas pessoas já pararam de fazer essa pergunta e passaram à ação. Entender a inclusão não significa apenas cumprir a lei. Significa levar à escola crianças que vivem isoladas de um mundo que só tem a ganhar com sua presença. E mais: fazer com que muitos alunos – que sempre estiveram nas salas regulares – vivam na diversidade. Um dos papéis da escola é praticar a responsabilidade pelo outro e estimular as crianças a fazer o mesmo.

QUER SABER MAIS? ► **ESCOLA BÁSICA LUIZ CÂNDIDO DA LUZ**, Rodovia SC 403, Km 3, 88045-108, Florianópolis, SC, tel. (48) 269-6636 ► **ESCOLA VIVA**, Av. Inocêncio Pires de Oliveira, 862, 06725-105, Cotia, SP, tel. (11) 4611-0515
► **ROSÂNGELA MACHADO**, rosangela.machado@pmf.sc.gov.br
► **ROSSANA RAMOS**, escolaviva@ig.com.br

BIBLIOGRAFIA ► **NA MINHA ESCOLA TODO MUNDO É IGUAL**, Rossana Ramos, 20 págs., Ed. Cortez, tel. (11) 3864-0404, 13,80 reais ► **PENSANDO E FAZENDO EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**, Maria Teresa Eglér Mantoan (org.), 128 págs., Ed. Moderna, tel. (11) 6090-1300, 28 reais

INTERNET Na página da Secretaria de Educação Especial portal.mec.gov.br/seesp você conhece as estatísticas, as leis e as políticas públicas nacionais voltadas à inclusão. No site www.dicionariolibras.com.br você e sua turma aprendem o vocabulário em libras. Os sinais são apresentados em vídeo.

ANEXO E – Inclusão, só com Aprendizagem



Assim se aprende Geografia

Na EMEF João XXIII, em São Paulo, Karina Souza usa um globo em alto-relevo e com os nomes dos continentes escritos em braille: mais fácil para localizar tudo

Inclusão, só com aprendizagem

Não basta acolher. A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos. E a boa notícia é que isso está acontecendo graças ao trabalho de professores regentes e especialistas, a escolas com equipes bem organizadas e até a redes de ensino que já oferecem a estrutura necessária

THAIS GURGEL novaescola@atleitor.com.br
Colaboraram Débora Didonê e Paulo Araújo

Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar – aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto. Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente – e também aqui a boa notícia é que diversos municípios e estados já estão se organizando para tornar isso realidade. “Oferecer Educação de qualidade significa fazer adaptações físicas e pedagógicas”, diz a psicopedagoga Daniela Alonso, consultora na área de inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. “Cabe ao professor reconhecer essa nova função e brigar pelos recursos necessários.”

Na EMEF João XXIII, em São Paulo, nove estudantes com diferentes graus de deficiência visual frequentam as aulas, normalmente em turmas que vão da Educação Infantil à de Jovens e Adultos. Para dar apoio aos professores, Anilda de Fátima Piva, pós-graduada em Educação Especial e com especialização em deficiência visual, participa das reuniões semanais de planejamento. Assim, ela complementa as tarefas regulares durante o contraturno, na sala de apoio à inclusão. No mês passado, Felipe Michel Bianca, de 19 anos, e Karina da Silva Souza, de 15, ambos da 7ª série, estavam às voltas com mares, oceanos e continentes nas aulas de Geografia. Por serem cegos, tinham dificuldade em localizar esses elementos em mapas. Anilda procurou até encontrar um globo em alto-relevo. Em seguida, co- ▶



CAPA

lou pequenas placas com os nomes dos continentes em braille e delimitou a linha do Equador com um barbante. "Parece até que a África vai se encaixar na América do Sul", afirma Karina, que este ano participou também da olimpíada estadual de Matemática.

"Não basta matricular para dizer que somos uma escola inclusiva", ressalta a diretora, Rosana Rodrigues Dias. "É preciso garantir as condições de aprendizagem." Isso inclui, por exemplo, preparar as provas com no mínimo dois dias de antecedência para que Anilda possa traduzi-las para o braille. Na classe de 7ª série de Felipe e Karina, provas orais também passaram a fazer parte da rotina. Enquanto isso, na sala de 1ª série, Eduardo dos Santos Ribeiro, 7 anos, tem lugar reservado na primeira fila, ao lado de Gabriele Duarte da Silva. Com baixa visão, o garoto tem na colega da mesma idade uma espécie de assistente em tempo integral. Ela o ajuda nos deslocamentos pela sala e cuida do andamento das atividades, principalmente as de leitura e escrita. "O fato de Eduardo precisar de letras e números maiores é apenas um detalhe, que não atrapalha sua evolução", destaca a professora, Ernelinda Vigilante.

A força da equipe escolar

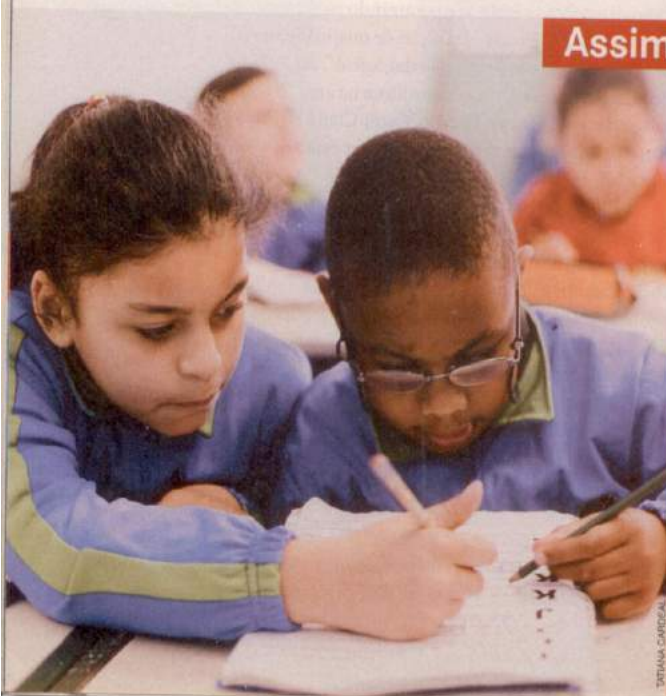
Outro exemplo de escola que promove a inclusão com qualidade é o da EMEF Vianna Moog, também na capital paulista. Ali, toda a equipe participa, do porteiro à diretora. Desde 1997, a professora Sônia Rodrigues

Hernandes percorre uma favela vizinha em busca de crianças com deficiência em idade escolar. "Muitos pais ainda sentem vergonha de nos procurar", reclama ela. Hoje, dos 964 alunos, 30 têm algum tipo de deficiência. "No início, não sabíamos mesmo o que fazer e não temos vergonha de confessar isso", diz a assistente de direção Maria Aparecida Ferreira. "Hoje, posso garantir que não há um manual de instrução para a escola ser inclusiva, mas é essencial que a equipe se una para trabalhar em prol da aprendizagem."

Todos esses anos de experiência fizeram da Vianna Moog uma referência em inclusão. Por lá já passaram crianças surdas, com síndrome de Down e diversas deficiências mentais. Bruna Carvalho Araújo, de 9 anos, tem Down e frequenta a classe de alfabetização com outros 25 colegas. Como ainda não consegue articular a mesma quantidade de palavras que uma criança da sua idade, ela vai todos os dias à sala de apoio manipular objetos que ajudam no desenvolvimento da fala e da leitura. Um dos recursos empregados por Maria Stella Galvão, responsável pelo atendimento especial, é o Jogo do Alfabeto, um jogo de percurso em que os participantes avançam ou retrocedem casas conforme o resultado dos dados. "Bruna já sabe que quanto mais pontos tirar no dado melhor", explica a professora, referindo-se ao desenvolvimento da habilidade de contar. "Da mesma forma, ao parar em letras que já conhece, ela balbucia pelo menos três palavras com essa inicial."

Assim se aprende a ler

Eduardo Ribeiro tem baixa visão e se senta sempre na primeira fila, ao lado da colega Gabriele Silva, que atua como sua assistente na 1ª série da EMEF João XXIII: juntos, eles desenvolvem melhor as atividades de leitura e escrita





Assim se aprende a contar

O papel das redes de ensino

Tanto Stella como Anilda, da João XXIII, recebem orientação do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefae), órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e criado há dois anos para acompanhar as escolas no processo de oferecer inclusão com foco na aprendizagem. “Muitos professores começaram a se capacitar, cada um à sua maneira. Resolvemos, então, criar a rede de apoio”, explica a coordenadora Marly Peinado Bonsaglia. Todos os meses, ela se reúne com diretores, coordenadores pedagógicos e psicopedagogos responsáveis pelas salas de apoio. Neste ano, 150 professores foram capacitados pelo Cefae em parceria com a Universidade Federal de São Paulo.

Fundamental é também a autonomia das escolas. As instituições de ensino devem ter a possibilidade de decidir sobre suas ações, instituindo prioridades no que diz respeito à inclusão – tudo, é claro, orientado por uma política governamental transparente. É por isso que a iniciativa do Ministério da Educação de criar uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é muito boa. Até o fechamento desta edição, a Secretaria de Educação Especial do MEC prometia lançar o documento no dia 6 de outubro. A

Bruna Araújo disputa o Jogo do Alfabeto com a professora Maria Stella Galvão na EMEF Vianna Moog: a menina já sabe que, quanto mais pontos tirar no dado, melhor

missão: servir como principal referencial na elaboração de iniciativas nessa área e firmar posição em questões que permitiam interpretações dúbias, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Um dos grandes avanços do novo texto é que ele não deixa dúvida e, de que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização regular”, elogia Maria Teresa Mantoan, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, no interior paulista, e membro da comissão que definiu a política. “É a chance de abrir portas que nunca seriam abertas na escola brasileira e de promover mudanças, inclusive no que diz respeito ao que é aprender e ao que é ensinar.”

Boas experiências de redes públicas inclusivas são as do estado do Paraná e do município de Belo Horizonte. Há mais de dez anos encaminhando incondicionalmente alunos com deficiência a escolas regulares, o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da capital mineira hoje envolve também as famílias nas ▶



Assim se aprende uma nova linguagem para ajudar na alf

atividades escolares. Pais de crianças com baixa visão, cegueira e surdez aprendem braille e libras (língua brasileira de sinais) em cursos oferecidos pela prefeitura. O trabalho de inclusão começa na Educação Infantil – uma grande conquista em relação ao habitual, que é fazer isso a partir do Ensino Fundamental. Há três anos, eram 101 crianças freqüentando as salas de creches e pré-escolas. Atualmente, são 215. As próprias instalações melhoraram. Em quatro anos, foram abertas salas Educação Infantil em EMEFs e construídas 33 novas escolas. Todas devidamente adaptadas aos padrões de acessibilidade e com um instrutor de libras para auxiliar nas atividades com os pequenos.

Na EM Cornélio Vaz de Melo, esse papel é desempenhado por Rosely Lucas de Oliveira, da Associação de Surdos de Belo Horizonte, que acompanha a turma três vezes por semana. Na sala de Heloísa Helena Duarte, as crianças estão em fase de conhecer o alfabeto. Caroline da Silva Gomes, 6 anos, conta com a intervenção da professora e com o trabalho de Rosely para avançar. Heloísa e Caroline aprendem libras com a instrutora – e também os colegas começam a se comunicar usando as mãos. Assim, todos aprendem a valorizar a diversidade e desenvolvem, desde bem cedo, habilidades importantes para o convívio social no fu-

A instrutora Rosely Oliveira ensina libras para Heloísa Duarte e para a aluna Caroline Gomes na EM Cornélio Vaz de Melo. Depois, a professora usa também as mãos para contar histórias dentro da sala

turo. “Antes, Caroline só imitava o que os outros faziam, sem autonomia. Por mais que nos esforçássemos para conversar, não sabíamos como agir”, lembra Heloísa. “Agora vemos que ela de fato avança no aprendizado, pois se apropriou de uma linguagem.” A menina, que até a chegada de Rosely só fazia garatujas no papel, hoje reconhece letras e escreve o próprio nome. “A iniciação em libras começa nessa fase, o que demandou uma interlocução intensa com os familiares”, conta Patrícia Cunha, coordenadora do Núcleo de Inclusão. “Alguns pais ouvintes resistem a permitir que seus filhos aprendam a linguagem de sinais tão cedo, mas temos tido uma recepção surpreendentemente boa.”

Embora a implantação de salas de apoio seja uma das prioridades nas secretarias que investem em Educação Inclusiva atualmente, a maioria das escolas municipais de Belo Horizonte está fechando as suas. “Essa decisão foi fruto de uma reestruturação na rede”, diz Patrícia. “Percebemos que, com o atendimento nesses



a alfabetização

espaços, os professores regentes simplesmente delegavam o ensino aos especializados. Por isso, resolvemos investir no atendimento educacional dentro da sala de aula." Assim, todos tiveram de reformular suas práticas, oferecendo alternativas para que as crianças com deficiência pudessem participar das atividades. "As salas de recursos são de muita valia, mas não se pode condicionar a inclusão à sua implantação numa escola", diz Windyz Ferreira, da Universidade Federal da Paraíba e fundadora da ONG Educação para Todos. "Ao contrário, ninguém pode se isentar da responsabilidade de ensinar só porque existe esse espaço estruturado." Isso não significa, porém, que as salas de recurso devam ser abandonadas. As próprias diretrizes que serão apresentadas pelo MEC defendem o valor delas para a inclusão e a aprendizagem.

A importância dos recursos

A estrutura adequada, ninguém discorda, é essencial para criar uma escola inclusiva. Da mesma forma, é fundamental definir um bom planejamento. "Criatividade e boa vontade dos professores, embora importantes, podem não ser suficientes para que o aluno com deficiência se desenvolva como poderia", diz Tanya Bottas, pesquisadora de políticas de inclusão. "É

preciso sistematizar os conhecimentos nessa área." Tudo isso, é evidente, pressupõe investimento. "Um governo ou uma escola que dizem promover a inclusão e não destinam verba a ajudas técnicas, à compra de materiais adequados ou a alterações arquitetônicas para criar acessibilidade não estão pensando em inclusão", resume Claudia Werneck, escritora especialista no assunto. "Trata-se de uma questão de coerência."

Em União da Vitória, a 233 quilômetros de Curitiba, Cristine Ritter acompanha os avanços e as dificuldades de Everton Ozório, de 14 anos, no Colégio Estadual Neusa Domit. Ela é sua professora de apoio permanente (PAP) e fica o tempo todo a seu lado nas aulas da 8ª série, auxiliando-o e aos professores regentes. Everton não tem dificuldades de aprendizagem, mas sofre com os movimentos involuntários provocados por uma deficiência neuromotora que causa também o comprometimento da fala. Além do suporte pedagógico, o garoto conta com um computador adaptado para executar as tarefas com mais autonomia – afinal, tem dificuldade de realizar ações que demandem precisão, como escrever com lápis ou caneta.

"O fato de eu estar sempre presente facilita a interação com os professores e o planejamento das atividades", diz Cristine, que é uma entre 73 PAPs na re- ▶

CAPA

de paranaense. Por isso, muitas são as conquistas do estudante. “Graças à ajuda de uma fisioterapeuta e à própria determinação, Everton já escreve textos no computador praticamente sem a minha ajuda. Como ele não praticava a escrita antes, seu maior problema é com a ortografia e a concordância, mas sempre pede para ser corrigido.” Outra inovação proporcionada pela presença da especialista diariamente na escola foi o desenvolvimento de uma prancha para o menino pedir livros na biblioteca. Era comum ele sair com uma obra diferente da desejada, já que seu problema de fala dificultava a comunicação com a bibliotecária. Em parceria com Cristine, a professora de Língua Portuguesa montou um “menu de livros”. Áreas do conhecimento, gêneros literários, autores e obras que Everton está estudando aparecem na folha. Assim, apontando o que quer, obtém o que precisa.

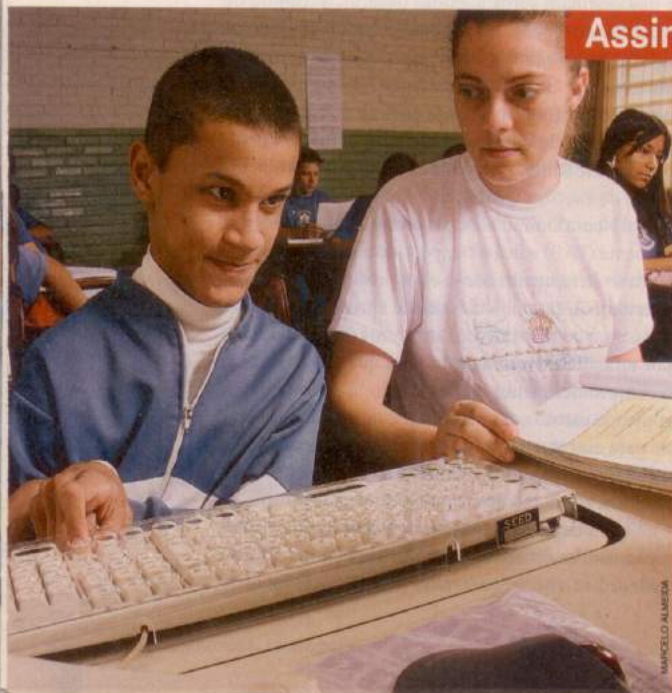
O valor de uma boa parceria

Mesmo quando os recursos e a infra-estrutura não são considerados ideais, dá para fazer muita coisa. Fabiana Dutra e Teófila de Araújo Silva provam isso em Diadema, na Grande São Paulo. Ambas frequentam o Centro de Atenção à Inclusão Social, o órgão responsável pelo atendimento educacional especializado nas escolas da rede. Teófila atua como o especialista em inclusão no turno da noite e, pela manhã, é a regente de uma turma de 2ª série na EM União em que estão matriculados

dois alunos com deficiência mental – e que conta com Fabiana como professora-itinerante no papel da especialista. “No início, ela ficou em dúvida se seu trabalho acrescentaria alguma coisa”, lembra Teófila. “Ainda que nosso objetivo seja comum, as responsabilidades de cada uma são diferentes.” E nasceu uma parceira fundamental para garantir a aprendizagem das crianças.

Samuel Antônio Gonçalves Franco e Caroline Santos Fernandes dos Passos, ambos de 9 anos, têm distúrbio global de desenvolvimento – uma soma de deficiência mental e condutas típicas (distúrbios de comportamento que dificultam a aprendizagem) –, além de comprometimentos em outras áreas. Uma vez por semana, Fabiana se reúne com Teófila para conversar sobre o desenvolvimento dos dois. É também o momento de avaliar a eficácia das estratégias – em termos de atividades e recursos. No início do ano, elas elaboraram juntas um plano de ação. Na época, Samuel não conhecia o alfabeto. Como toma remédios diariamente, o menino tem dias mais calmos e outros em que não consegue se concentrar. “Devemos respeitar os momentos em que ele não tolera uma atividade com papel e caneta e empregar outras táticas”, conta Fabiana. “As letras móveis, por exemplo, são simples, mas chamam sua atenção e fazem com que ele se dedique por mais tempo às tarefas.”

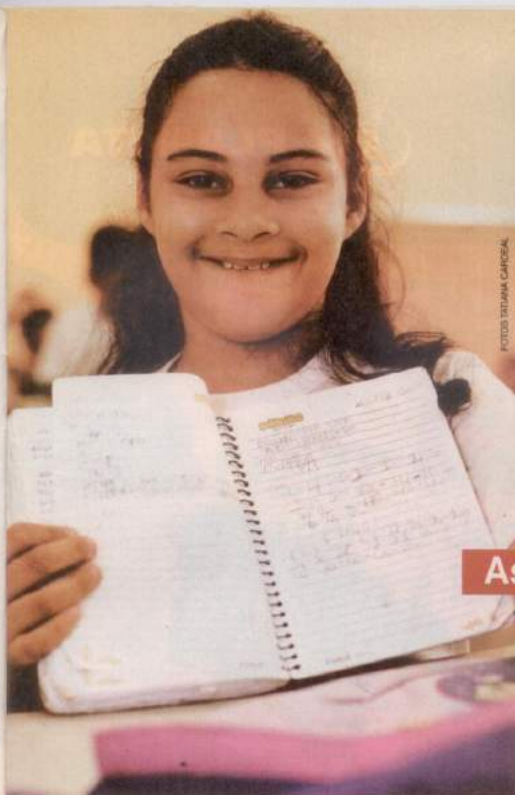
Recentemente, num trabalho em grupo, enquanto os colegas escreviam o que haviam pesquisado e dis-



Assim se aprende com tecnologia

Um computador adaptado e o apoio permanente de Cristine Ritter garantem que Everton Ozório frequente a sala regular no Colégio Estadual Neusa Domit: recursos e infra-estrutura a serviço de uma Educação com mais qualidade para todos





Assim se aprende junto

A parceria bem afinada entre as professoras Teófila Silva e Fabiana Dutra permite que os alunos da EM União avancem de forma segura: Caroline Passos tem síndrome de Down e está alfabética

cutido, Samuel ficou responsável por fazer a pesquisa de imagens para produzir um cartaz. “É fundamental que todo aluno participe como pode nesse momento”, diz Claudia Dechichi, coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. “Tanto faz desempenhar a mesma tarefa do resto da turma num ritmo diferente como ser orientado a fazer outra versão de determinada atividade. O importante é que ele construa conhecimento.” Teófila conta que hoje Samuel está na hipótese silábico-alfabética e logo estará alfabetizado. “Além disso, melhorou sua interação com o grupo, o que o faz participar mais.”

Caroline, além de distúrbio de comportamento, tem comprometimento da fala – e grande resistência em realizar registros escritos. No contraturno, a menina é atendida numa sala de recursos da prefeitura, quando trabalha com pintura, recorte e colagem, mais letras móveis e filmes curtos. Nessas ocasiões, mantém também uma interlocução individual com um especialista. Graças ao tratamento fonoaudiológico, ela tem conseguido se expressar de forma mais clara, o que favorece seu envolvimento em classe.

Como ela nem sempre consegue desenvolver no papel uma atividade – já que tem grande dificuldade de manter a concentração –, Teófila acompanha a evolução de seus conhecimentos pela oralidade. Para registrar os avanços e, assim, planejar corretamente a continuidade do trabalho, regente e especialista decidiram captar esses momentos com um gravador. “Quando está tranqüila, Caroline consegue ler normalmente. Ela já está alfabética e é importante valorizar esse aprendizado.” Nas aulas de Matemática, materiais de apoio à contagem e à realização de operações (como tampinhas, palitos etc.) e jogos pedagógicos são utilizados com frequência. “Proponho problemas à turma e, para ajudar a menina a organizar o raciocínio e se concentrar, ofereço esses objetos”, explica a professora. A aluna iniciou o ano sem reconhecer os números e hoje domina a seqüência numérica até 30 e faz cálculos simples de adição e subtração. Tudo porque Teófila e Fabiana, assim como todos os outros educadores apresentados nesta reportagem, sabem que não basta matricular e receber na sala de aula crianças e jovens como Caroline e Samuel. Eles sabem que é essencial (e perfeitamente possível) ensinar.

QUER SABER?

CONTATOS
Colégio Estadual Neusa Domit, R. Wilson Alves, 680, 84600-000, União da Vitória, PR, tel. (42) 3524-4420
EM Cornélio Vaz de Melo, R. Leopoldino de Oliveira, 231, 31230-540, Belo Horizonte, MG, tel. (31) 3277-6068
EMEF João XXIII, R. Câneo Luis Vieira da Silva, 201, 05569-110, São Paulo, SP, tel. (11) 3782-0750
EMEF Vianna Moog, R. Francisco Leite Esquerdo, 310, 05528-040, São Paulo, SP, tel. (11) 3751-1620
EM União, R. Linda, 114, 09981-290, Diadema, SP, tel. (11) 4057-2271

ANEXO F – Apoio para Aprender

Inclusão

Sala de recursos



FOTO: MARINA PICHOT

LEITURA NO TATO
O trabalho com letras móveis em braile ajuda os alunos com deficiência visual na alfabetização

Apoio para aprender

Alunos com deficiência precisam desenvolver habilidades para participar das aulas. Saiba como esse trabalho deve ser feito no contraturno

CAMILA MONROE camila.monroe@abril.com.br
Colaborou **BEATRIZ SANTOMAURO**

Os números do último Censo Escolar são o retrato claro de uma nova tendência: a Educação de alunos com deficiência se dá, agora, majoritariamente em classes regulares. Seis em cada dez alunos nessa condição estão matriculados em salas comuns – em 2001, esse índice era de apenas dois em cada dez estudantes. O aumento merece ser comemorado, mas que não esconde um grande desafio: como garantir que, além de frequentar as aulas, crianças e jovens aprendam de verdade?

A tarefa tem naquilo que os especialistas chamam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) um importante aliado. Instituído pelo mesmo do-

cumento que em 2008 concebeu as diretrizes para a inclusão escolar, mas regulamentado apenas no fim do ano passado, o AEE ocorre no contraturno nas salas de recursos, ambientes adaptados para auxiliar indivíduos com uma ou mais deficiências (veja nas fotos que ilustram esta reportagem alguns dos principais equipamentos utilizados em três escolas da capital paulista: EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, EMEF João XXIII e EMEI Professor Benedicto Castrucci). Segundo o Censo Escolar, atualmente 27% dos alunos matriculados em classes comuns do ensino regular recebem esse apoio. Se a implantação das 15 mil novas salas prometidas para este ano de fato ocorrer, o atendimento alcançará mais de 50% das matrículas – em números absolutos, cerca de 190 mil estudantes.

Trabalho não se confunde com atividades de reforço escolar

Diferentemente do que muitos pensam, o foco do trabalho não é clínico. É pedagógico. Nas salas de recursos, um professor (auxiliado quando necessário por cuidadores que amparam os que possuem dificuldade de locomoção, por exemplo) prepara o aluno para desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado nas aulas regulares. "Se for necessário atendimento médico, o procedimento é o mesmo que o adotado para qualquer um: encaminha-se para um profissional da saúde. Na sala, ele é atendido por um professor especializado, que está lá para ensinar", diz Rosana Ramos, especialista no tema da Universidade Federal de Pernambuco.

Os exemplos de aprendizagem são variados. Estudantes cegos aprendem o braille para a leitura, alunos surdos estudam o alfabeto em Libras para se beneficiar do intérprete em sala, crianças com deficiência intelectual utilizam jogos pedagógicos que complementam a aprendizagem, jovens com paralisia descobrem como usar uma prancheta de figuras com ações como "beber água" e "ir ao banheiro", apontando-as sempre que necessário. "Desenvolver essas habilidades é essencial



RACIOCÍNIO EM AÇÃO
O uso de quebra-cabeças aguça a memória dos estudantes com deficiência intelectual

para que as pessoas com deficiência não se sintam excluídas e as demais as vejam com normalidade", diz Maria Teresa Mantoan, docente da faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma das pioneiras no estudo da inclusão no Brasil.

Também vale lembrar que o trabalho não é um reforço escolar, como ocorria em algumas escolas antes de a nova política afinar o público-alvo do AEE. "Era comum ver nas antigas salas de recursos alunos que apresentavam apenas dificul-

dade de aprendizado. Hoje, a lei determina que somente quem tem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades seja atendido nesses ambientes", afirma Maria Teresa. Com o foco definido, o professor volta a atenção para o essencial: proporcionar a adaptação dos alunos para a sala comum. Cada um tem um plano pedagógico exclusivo, com as atividades que deve desenvolver e o tempo estimado que passará na sala. ➤



AVANÇAR SEMPRE
Com o quadro especial, alunos ensaiam os primeiros passos na leitura em braille

Inclusão

Sala de recursos

► Para elaborar esse planejamento, o profissional da sala de recursos apura com o titular da sala regular quais as necessidades de cada um. A partir daí (e por todo o período em que o aluno frequentar a sala de recursos), a comunicação entre os educadores deve ser constante. Se o docente da turma regular perceber que há pouca ou nenhuma evolução, cabe a ele informar o da sala de recursos, que deve modificar o plano. Outra atitude importante é transmitir o conteúdo das aulas da sala regular à de recursos com antecedência. "Se a turma for aprender operações matemáticas, é preciso preparar o aluno com deficiência visual para entender sinais especiais do braille", exemplifica Anilda de Fátima Piva, professora de uma sala de recursos na EMEF João XXIII, em São Paulo.

Salas para todas as deficiências ou especializadas numa única

No fim dos anos 1990, modelos distintos de salas de recursos chegaram ao Brasil. Algumas cidades começaram a montar suas próprias configurações, sem que os especialistas tenham eleito até agora um padrão ideal. Para Daniela Alonso, psicopedagoga especialista em inclusão e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10, a diversidade é positiva. "Como a proposta desses ambientes é nova, ter mais de um modelo é importante. Após algum tempo de experiência, aí, sim, pode haver consenso", defende.



NOVA HABILIDADE
Usando talheres adaptados, estudantes com deficiência física ganham autonomia

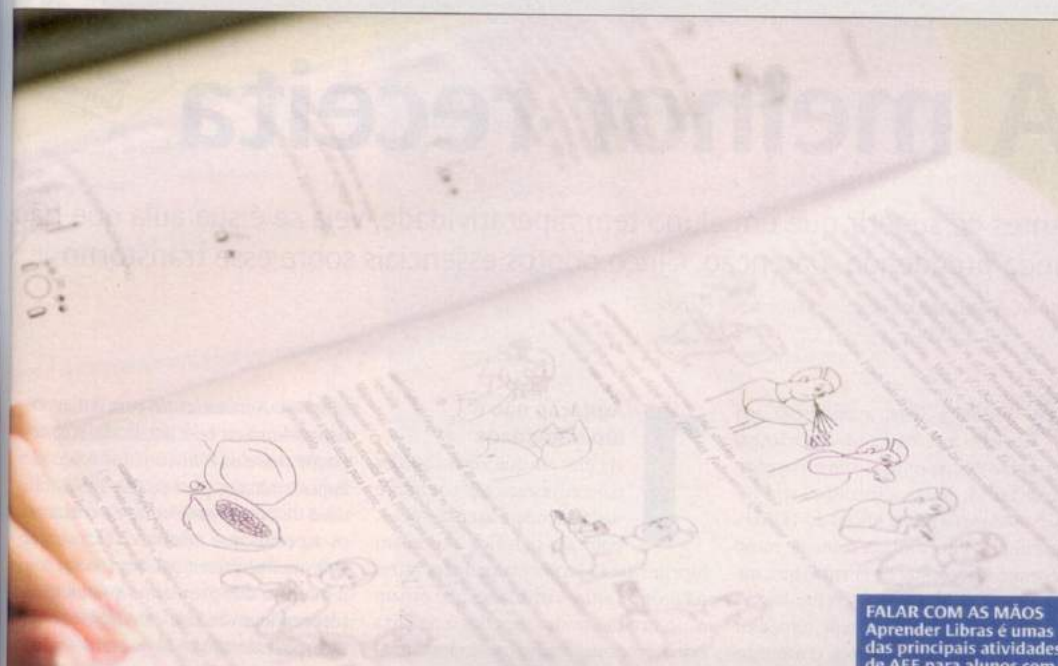
Em linhas gerais, é possível agrupar as diversas salas existentes em dois tipos. No primeiro, há recursos para atender a todas as deficiências. É o modelo defendido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio das chamadas salas multifuncionais, instaladas a pedido de redes municipais ou estaduais (segundo dados oficiais, são 5,5 mil em funcionamento). O argumento principal é evitar deslocamentos e fazer com que todos os alunos com deficiência

de um bairro ou comunidade sejam atendidos no mesmo local – cada sala tem estrutura para dez estudantes. "Isso tem a vantagem de aproximar a família da vida escolar dessas crianças. Os pais passam a ter mais informações sobre como auxiliar seus filhos na busca por autonomia", afirma Maria Teresa.

A segunda perspectiva é realizar o AEE por deficiência, como ocorre na cidade de São Paulo. Não há grandes diferenças



HORA DE CONTAR
Alunos com deficiência intelectual estudam numeração associando placas a faces do dado



FALAR COM AS MÃOS
Aprender Libras é umas das principais atividades de AEE para alunos com deficiência auditiva

em relação à infraestrutura – as maiores distinções dizem respeito à formação do professor (*leia o quadro abaixo*). “No curso, damos ao educador uma formação específica na área em que ele vai atender. Oferecemos uma visão geral de todos os tipos de deficiência, mas ele se especializa em uma única”, diz Silvana Drago, assistente técnica de Educação Especial

da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. No caso paulistano, as salas de recursos também ocupam espaço nas escolas regulares, e os alunos recebem transporte para o polo mais próximo que contemple sua deficiência.

Outras cidades experimentam uma combinação dos dois modelos para conseguir ampliar o atendimento. É a opção

de Fortaleza. Por lá, de acordo com as previsões oficiais, até o fim de 2010 a rede receberá o reforço de 58 salas do programa do governo federal (hoje, são 105 salas próprias da prefeitura). O tempo vai dizer qual o melhor modelo e se será necessário optar por um. “Não sabemos ainda como esse processo vai se encaminhar, mas o momento é de otimismo”, afirma Daniela. “Antes, faltavam iniciativa e oferta de recursos para AEE. Agora, esses dois fatores já existem.”

O desafio da (boa) formação específica

Por mais que os equipamentos das salas de recursos sejam importantes, é a atuação do professor que tem mais impacto na aprendizagem. Entre as responsabilidades do educador propostas pela nova lei, estão a criação de um plano pedagógico específico para cada aluno e a elaboração de material. “Nesse sentido, o caminho para uma inclusão efetiva é a formação”, afirma Rossana Ramos.

O tipo de formação varia de acordo com o modelo de AEE adotado pela rede. Na proposta do MEC, o curso é a distância, dura 400 horas e aborda todas as deficiências. “A metodologia é a do estudo de caso, em que os participantes investigam

a melhor conduta para cada aluno”, explica Cláudia Pereira Dutra, secretária de Educação Especial do MEC. Na cidade de São Paulo, por outro lado, a ênfase é na deficiência em que o professor vai atuar. No curso, presencial, o conteúdo é específico por deficiência. Por exemplo, o professor que precisa trabalhar com cegos aprenderá braille e o uso de aparelhos de apoio. Para Daniela Alonso, a formação ainda está longe do ideal. “É uma medida emergencial para atender à demanda das salas. Tem sido útil para divulgar o tema, mas precisa melhorar.” Uma das maiores necessidades é ampliar o espaço para a prática. “Não há nenhum programa de estágio, o que seria essencial”, finaliza.

QUER SABER MAIS ?

Contatos

EE Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, e003675a@see.sp.gov.br, tel. (11) 3022-5387

EMEF João XXIII, emefjoao23@ig.com.br, tel. (11) 3872-5911

EMEI Professor Benedito Castrucci, emeibcastrucci@prefeitura.sp.gov.br, tel. (11) 3872-0084

Maria Teresa Mantoan, tmantoan@unicamp.br

Rossana Ramos, rossanaramos@cortezeditora.com.br

Bibliografia

Caminhos para a Inclusão, José Pacheco, 232 págs., Ed. Artmed, tel. 0800-703-3444, 60 reais

NO ARQUIVO DO SITE
Em www.ne.org.br, digite na busca “sala de recursos” e “políticas de inclusão”.

ANEXO G – É Possível Resolver



É possível resolver

Experiências de sete professoras trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. As soluções sempre envolvem o trabalho em equipe

BIANCA BIBIANO Colaborou ELISÂNGELA FERNANDES elisangela.fernandes@abril.com.br

Ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) ainda é um desafio. Nos últimos dez anos, período em que a inclusão se tornou realidade, o que se viu foi a escola atendendo esse novo aluno ao mesmo tempo que aprendia a fazer isso. Hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento (TGD) e se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho. Dezenas de perguntas recebidas por NOVA ESCOLA tratam disso. Mas a tendência, felizmente, é de mudança – embora lenta e ainda desigual. A boa-nova é que em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe. E isso faz toda a diferença.

A experiência de Roberta Martins Braz Villaça, da EMEB Helena Zanfelicci da Silva, em São Bernardo do Campo, na região metropolitana de São Paulo, comprova isso. Entre seus 24 alunos da pré-escola está Isabelly Victoria Borges dos Santos, 5 anos, que tem paralisia cerebral. Apesar do comprometimento motor, a menina tem a capacidade cognitiva preservada. Na escola desde o ano passado, ela participa de todas as atividades. “Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. O que eu mudo são as estratégias e os recursos”, explica a professora.

Isabelly se comunica por meio da expressão facial. Com um sorriso ela escolhe as cores durante uma atividade de pintura. No parque, com a ajuda das placas de comunicação, decide se quer brincar de blocos de montar ou no escorregador. Nas atividades de escrita, indica quais letras móveis quer usar para formar as palavras e já reconhece o próprio nome. “Ela tem

avanzado muito e conseguiu acompanhar a rotina escolar”, comemora a professora.

Roberta não está sozinha nesse trabalho. Ela conta com o apoio diário de uma auxiliar, que a ajuda na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de Isabelly. Outra parceira é a professora do atendimento educacional especializado (AEE). Num encontro semanal de uma hora, elas avaliam as necessidades da menina, pensam nas estratégias a utilizar e fazem a adaptação dos materiais.

Inaugurada em 2001, a escola em que Roberta leciona já foi construída levando em conta a inclusão: o projeto previa um elevador e um espaço para uma futura sala de recursos. Mas daí a funcionar com qualidade, com materiais diversos e uma equipe afinada, foi um longo caminho. “Somente em 2005 passamos a contar com estagiários e auxiliares em sala”, lembra a diretora, Maria do Carmo Tessaroto.

Gestores preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola. Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos professores, que passam a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, a contar com diferentes recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusivamente sua. Com a parceria da família, as possibilidades de sucesso são ainda maiores, como você verá nas páginas a seguir. Com base nas experiências de professoras que atendem alunos com NEE, respondemos às seis perguntas mais recorrentes enviadas à redação. Essas educadoras certamente indicarão caminhos para você que, como elas, trabalha para fazer a inclusão de verdade. ▶

Inclusão

1 Que medidas posso tomar quando recebo um aluno com deficiência em uma turma numerosa?

Ainda não existe uma lei nacional que obrigue a redução de alunos em classes que tenham crianças com NEE. Em algumas Secretarias de Educação, entretanto, isso já ocorre, como na de Cuiabá e na de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo – nesta, a lista de chamada pode ter cinco nomes a menos. Por isso, a primeira coisa a fazer é verificar se a Secretaria de Educação a que você está vinculado é uma delas.

A professora Sueli Alves, de São Bernardo do Campo, foi beneficiada pela medida. Na EMEB Helena Zanfelici da Silva, onde ela leciona, as salas têm em média 30 estudantes e a dela, um 2º ano, tem 23 – três

deles com NEE. Por causa de Ageu Soares de Oliveira, 9 anos, autista, ela também tem o auxílio de uma estagiária de inclusão, Leda Aparecida da Silva Costa, solicitada à rede. “Ele precisa de alguém que incentive sua comunicação e o ajude no trabalho com os colegas. Essa educadora contribui

para tornar efetiva a participação dele em todas as atividades”, explica Sueli. “Com a parceria, aos poucos, conseguimos que ele se interessasse mais pelos conteúdos e passasse a interagir com os outros estudantes.” Após o rearranjo, a professora conseguiu potencializar o trabalho, do planejamento à realização das tarefas em classe. “Agora tenho mais tempo para organizar a turma e observar as dificuldades de cada um mais de perto.”

Ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione. Infelizmente, muitas vezes é difícil e demorado obter isso junto às redes. “Nos locais em que essa não é realidade, o professor costuma se sentir sozinho em sala de aula”, afirma Sonia Casarin, docente da pós-graduação em Educação Inclusiva do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em São Paulo. Em casos como esses, que ainda são maioria, a especialista sugere dividir a sala em grupos produtivos, aproveitando a competência de cada um. “Ao colocar para trabalhar juntos alunos com saberes diferentes, é possível beneficiar todos, e não somente os que têm NEE”, afirma Sonia.

“Conseguir junto à Secretaria de Educação a diminuição do número de alunos na sala e um educador auxiliar é um apoio fundamental. Esses recursos permitem atender não só os alunos que têm NEE mas também toda a turma de maneira mais efetiva.”

SUELI ALVES, professora da EMEB Helena Zanfelici da Silva, em São Bernardo do Campo, SP





Ozana

“Buscar soluções conjuntas, com os demais professores e gestores, é o melhor caminho. Assim, a escola pode obter os materiais necessários e cursos de formação junto à Secretaria de Educação, ao MEC ou a outras entidades da área que existam na cidade.”

OZANA VERA GIORGINI DE CARVALHO, professora da sala de recursos da EM Vasco Pinto da Fonseca, em Contagem, MG.

Caio

2 Como conseguir recursos quando a escola não tem sequer a infraestrutura adequada?

Conversar com a equipe gestora para verificar o que pode ser resolvido pela escola e o que precisa ser solicitado à rede são os primeiros passos. Ozana Vera Giorgini de Carvalho, professora da sala de recursos, lembra o caminho percorrido pela EM Vasco Pinto da Fonseca, em Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte, desde 2006, quando começou a inclusão. A escola recebeu alunos surdos e nenhum docente sabia a Língua Brasileira de Sinais (libras). Foram meses até que a Secretaria enviase um professor bilíngue e um intérprete para que o trabalho ocorresse de forma adequada. “Em 2009, 97% da comunidade escolar tinha conhecimentos básicos para se comunicar com os surdos”, conta Ozana.

Para melhorar sua atuação, a escola buscou alternativas. Inscreveu-se no prêmio Minha Escola Cresce, do Instituto Arcor do Brasil, e foi uma das ganhadoras em 2008 e 2010. Assim, conseguiu comprar notebooks, computadores e jogos. Junto à Secretaria Municipal, obteve uma mesa eletrônica que auxilia na alfabetização de alunos surdos, além de cegos e com baixa visão, que passou também a atender.

Para conseguir uma sala de recursos, Ozana inscreveu a escola no prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, do Ministério da Educação (MEC). “Não ganhamos, mas nosso trabalho foi reconhecido e, por isso, nos deram a sala este ano.” Ali, ela atende alunos como Caio Marcio Fernandes, 12 anos, surdo. O garoto, que está no 3º ano, realiza com a orientação dela atividades para desenvolver o condicionamento das mãos, fundamental na aprendizagem de libras.

As unidades que ainda estão montando sua infraestrutura têm uma alternativa: o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC. A solicitação deve ser feita pela Secretaria de Educação via Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec) do Ministério. Kátia Regina Caiado, docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sugere ainda outro caminho se a necessidade for de materiais de apoio e formação continuada para os professores: “As escolas devem procurar, em sua comunidade, entidades como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), que têm unidades em todos os estados, com exceção de Roraima”.

Inclusão



“A troca de informações deve ser diária. Sempre que surgia uma dúvida ou necessidade em sala, levava para a responsável pelo AEE e, juntas, pensávamos em soluções. Dessa forma, o progresso das crianças se intensifica e a avaliação se aprimora.”

MICHELLY DA CONCEIÇÃO PINHEIRO, diretora do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Simone Sousa Pimentel, no Rio de Janeiro.

ANDREA MARQUES FOTOGRAFIA

3 Como deve ser a articulação entre o professor da sala e o responsável pelo AEE?

Reuniões diárias são o meio ideal de comunicação entre os dois. A estratégia se mostrou eficiente na atuação de Michelly da Conceição Pinheiro e Renata Torres de Souza. Até o mês de junho, elas trabalharam em conjunto para garantir a inclusão dos alunos com NEE na EM Tia Ciata, no Rio de Janeiro – Michelly acaba de assumir a direção de outra unidade.

O objetivo da dupla era buscar soluções específicas para cada um: Michelly, professora da turma do 5º ano, informava o conteúdo que ia trabalhar e as dificuldades da criança para Renata, a responsável pelo AEE. Ela, por sua vez, pensava em materiais alternativos a serem usados em aula.

Luana Silva de Sousa, 12 anos, parcialmente surda, melhorou a capacidade de comunicação após Renata demonstrar a Michelly que falar de frente para a menina facilitava a leitura labial. Juntas elas também adaptaram as atividades para Erick Edson Lopes de Souza Reynol, 12 anos, que possui baixa visão e TGD. As provas são igualmente elaboradas em parceria. Com a presença de Renata, os alunos têm outros recursos para fazer a atividade no próprio ritmo.

Michelly conta que a avaliação dos estudantes melhorou com o apoio da colega. “Aprendi a perceber avanços que antes não eram tão claros, como a maneira de Erick pegar no lápis ou os traços mais precisos em seus desenhos.” A dificuldade apontada por ela é recorrente. Isso porque a avaliação de estudantes com NEE é flexibilizada, planejada com base nas expectativas de aprendizagem de cada um. “É preciso traçar objetivos de acordo com o que cada um sabe e desenvolver meios que o ajudem a acompanhar o grupo”, explica Roberta Galasso, docente da pós-graduação em Inclusão da Universidade de São Paulo (USP).

Para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Porém é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos – justamente para atender os alunos no contraturno. Quem não tem a oportunidade de um contato pessoal diário, como Michelly e Renata tinham, deve trocar e-mails ou telefonemas. Até mesmo um caderno, levado pela própria criança, pode ser um meio de comunicação entre os dois profissionais.

BOGNI MAZIELINA

4 Qual a melhor maneira de lidar em sala de aula com situações-limite?

Para enfrentar momentos que fogem da rotina, o caminho é compreender que as crianças têm características específicas e procurar conhecer bem cada uma delas. Foi assim que a professora Andréa Ruffo, do CEMEI Deputado João Herrmann Neto, em Campinas, a 96 quilômetros de São Paulo, iniciou o trabalho com o objetivo de garantir que Mariane Moreira de Lima, 4 anos, que tem deficiência intelectual, permanecesse em sala com os colegas. Andréa percebeu que valorizar regras e combinados é um ótimo meio de evitar as saídas repentinas dela. “Diariamente, defino com todos a programação do dia e os momentos de ir ao parque ou ao refeitório, por exemplo”, comenta. Segundo ela, ainda que Mariane tenha o próprio ritmo, houve muitos avanços com essas conversas, pois aos poucos a menina tem tomado consciência de que precisa estar com o grupo.

A estratégia de Andréa inclui ainda envolver a equipe da escola para que as regras continuem valendo mesmo se ela não está por perto. Quando Mariane chegou ao CEMEI, em 2010, a equipe escolar não a

tratava como os demais. “Todos gostam muito dela e achavam graça em suas estripulias.” Hoje, se algum professor ou funcionário a vê passando pelo corredor, logo pede que volte à sala. As crianças também são parceiras de Andréa no desafio de ajudar a garota a integrar-se durante as atividades. Quando ela derruba os blocos de montar que estão sendo usados pelos colegas, todos já entendem melhor a situação e a orientam para remontar as peças com eles.

Além de escapadas – como as de Mariane –, Maria da Paz Castro, docente do Centro de Formação da Escola da Vila, em São Paulo, afirma que são comuns no dia a dia de quem tem alunos com NEE situações em que eles começam a gritar. “A atitude mais acertada, nesse caso, é esperar que a criança se organize novamente e retome o que estava fazendo. Quanto mais gente houver em volta dela, mais aflita ela ficará.” Nesses momentos, é importante dar a ela uma atenção individual. Outro educador deve acompanhar a turma na realização da atividade até que o professor retorne com a criança para a sala. ➤

“Conhecer bem a criança é o primeiro passo. Outra ação igualmente importante é envolver os demais professores e funcionários da escola, além dos colegas de classe, em ações que a ajudem a se organizar. Com a atenção de todos, é mais fácil incluí-la na rotina.”

ANDRÉA RUFFO, professora da CEMEI Deputado João Herrmann Neto, em Campinas, SP.

RAONI MADALENA



Inclusão

5 Como a tecnologia pode melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência?

Existem inúmeros materiais que podem auxiliar o aluno com NEE. Desde um lápis adaptado até um software, tudo é tecnologia. O desafio é descobrir o que existe ou pode ser criado para beneficiar cada criança. Na EBM Intendente Aricomedes da Silva, em Florianópolis, os softwares que ajudam na comunicação alternativa têm sido uma importante ferramenta para Daniela Rodriguez Mariano, responsável pelo AEE. A comunicação por imagens é o meio utilizado pelos professores para trabalhar os conteúdos com Vinícius Souto de Souza, 14 anos, aluno do 8º ano que tem paralisia dos membros inferiores (mielomeningocele) e é surdo.

“A tecnologia pode ser uma grande parceira no processo de inclusão. Se planejada conjuntamente entre o professor e o responsável pelo AEE, de acordo com as necessidades de cada aluno, ela amplia a possibilidade de ele realizar as atividades propostas em sala.”

DANIELA RODRIGUEZ MARIANO,
professora de AEE da EBM Intendente
Aricomedes da Silva, em Florianópolis.

Em parceria com os professores e uma auxiliar, Daniela utiliza um software que facilita a seleção e a padronização de imagens de acordo com os conhecimentos do garoto e o assunto a ser trabalhado. As

figuras são colocadas em um vocalizador – aparelho que emite voz gravada ou sintetizada –, que permite que os demais estudantes e o professor ouçam as respostas dele. “São grandes os avanços em relação à rotina e ele já consegue trabalhar em grupo.”

Nem sempre o acesso a tecnologias como a usada por Daniela está garantido na escola, mas há alternativas, como as pranchas de comunicação feitas com desenhos ou fotos. Quem leciona na sala regular pode indicar seus objetivos para o responsável pelo AEE. Com base nisso, ela seleciona imagens adequadas ao que será trabalhado. Esse profissional é sempre o mais indicado para pensar em novos recursos, que podem ser testados no contraturno e, depois de comprovada sua eficácia, demonstrados para o professor da sala. “A busca por essas tecnologias é um trabalho individualizado, que se baseia no cotidiano do aluno e no que ele demanda ao longo do tempo em que está na escola”, explica Rita Bersch, fisioterapeuta e coordenadora do curso de especialização em AEE da Universidade Federal do Ceará (UFC).



6 Como explicar às famílias que é preciso adequar o currículo às necessidades dos filhos?



“Abrir as portas da escola para o diálogo é o primeiro passo para diminuir a resistência inicial dos pais. Em encontros periódicos com eles e a professora da sala de recursos, explico como são definidos os conteúdos a serem trabalhados e de que forma isso vai ser feito.”

PRISCILA FREITAS LOPES, professora do 4º ano da EE Edson Mambelli, em Taboão da Serra, SP.

Encontros periódicos, nos quais o professor explica em que se baseiam as adaptações nos conteúdos e nos materiais, feitas para atender às necessidades da criança, são indicados. A professora do 4º ano Priscila Freitas Lopes adotou esse procedimento na EE Edson Mambelli, em Taboão da Serra, na região metropolitana de São Paulo. As famílias dos estudantes com NEE acreditavam que, por não seguirem o mesmo currículo dos demais, os filhos seriam prejudicados.

Priscila passou a organizar com esses pais encontros paralelos às reuniões bimestrais. Marisa Pinto Freitas de Miranda Borba, professora da sala de recursos, também é convidada. Para Solange Oliveira Rodrigues Faria, mãe de Thomas Rodrigues Faria, 12 anos, que tem deficiência visual, Priscila esclareceu, por exemplo, que em Geografia, ele aprende o mesmo que os colegas, mas, com a ajuda de um mapa em relevo, desenvolvido em parceria com o AEE. Priscila reconhece que nem sempre é possível organizar reuniões assim que surge um problema. “Quando necessário, aposto em encontros individuais para que os responsáveis notem os avanços do filho e colaborem com o desenvolvimento dele.”

É importante explicar à família que a adaptação do currículo não é definida pela deficiência, mas pelo repertório e pelos conhecimentos do estudante. “Essa questão deve ser abordada para não gerar frustração para o aluno e os pais”, explica Lílina Kaufmann, docente da Universidade de Buenos Aires.

QUER SABER MAIS?

Contatos

CEMEI Deputado João Herrmann Neto,
tel. (19) 3261-4147, cemei.joaoherrmann@campinas.sp.gov.br
EBM Intendente Aricomedes da Silva,
tel. (48) 5284-5790, ebm.aricomedes@pmf.sc.gov.br
EE Edson Mambelli,
tel. (11) 4771-6765, emef_mambelli@yahoo.com.br
EMEB Helena Zanfelici da Silva,
tel. (11) 4334-0121, helena.zanfelici@saobernardo.sp.gov.br
EM Tia Cláudia, tel. (21) 2224-7649, emtclaudia@rio.educa.net
EM Vasco Pinto da Fonseca, tel. (31) 3363-2485,
em.vasco.pinto@contagem.mg.gov.br

Mais em novaescola.org.br

- As características das deficiências visual, auditiva, física, intelectual e múltipla.
- O que são as síndromes de Down, Asperger, Rett, Williams, Tourette, Noonan, Charge e Rubinstein-Taybi e o autismo.
- Determinações da legislação em relação à matrícula, ao currículo, à avaliação e aos recursos materiais e humanos necessários à inclusão.
- Os melhores livros e sites sobre o tema para você se aprofundar.