



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



Gleyson Batista Rios

Inclusão escolar e ideologia

Goiânia

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Gleyson Batista Rios

3. Título do trabalho

Inclusão escolar e Ideologia

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **GLEYSON BATISTA RIOS, Discente**, em 24/09/2020, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

04/02/2021

SEI/UPG - 1574981 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



Documento assinado eletronicamente por **María Do Rosario Silva Resende, Professora do Magistério Superior**, em 05/01/2021, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1574981** e o código CRC **401ECAA3**.

Referência: Processo nº 23070.043096/2020-68

SEI nº 1574981



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



Gleyson Batista Rios

Inclusão escolar e ideologia

Trabalho de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Processos Psicossociais e Educacionais, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende.

Goiânia
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rios, Gleyson Batista
Inclusão escolar e ideologia [manuscrito] / Gleyson Batista Rios. -
2020.
CXXV, 125 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Rosário Silva Resende.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2020.
Bibliografia. Anexos.

1. Educação inclusiva. . 2. Deficiência intelectual. . 3. Psicologia. .
4. Ideologia.. I. Resende, Maria do Rosário Silva , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte dia do mês março de dois mil e vinte (20/03/2020) às 09:00 reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Profª. Drª. Maria do Rosário Silva Resende**, doutora em Psicologia Social pela PUC/SP, **Prof. Dr. André Vieira dos Santos**, doutor em Ciências Biológicas pela UFRJ, e **Prof. Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva** doutor em Educação pela UNICAMP para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: “Inclusão escolar e ideologia” em nível de Mestrado, área de concentração em Psicologia, de autoria de **Gleyson Batista Rios**, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Profª. Drª. Maria do Rosário Silva Resende, que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-lo **APROVADO**. Os trabalhos foram concluídos e eu, Profª. Priscilla Melo Ribeiro de Lima, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Maria do Rosário Silva Resende

Prof. Dr. André Vieira dos Santos

Prof. Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva

Profª. Priscilla Melo Ribeiro de Lima - (Coordenadora do PPGP)

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Do Rosario Silva Resende, Professora do Magistério Superior**, em 20/03/2020, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hugo Leonardo Fonseca Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 20/03/2020, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **André Vieira dos Santos, Usuário Externo**, em 20/03/2020, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla Melo Ribeiro De Lima, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 20/03/2020, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1174567** e o código CRC **E10B241F**.

Referência: Processo nº 23070.003802/2020-03

SEI nº 1174567

Sumário

Resumo	IX
Abstract	X
Introdução	1
Capítulo 1: Saberes filosóficos, médicos e psicopedagógicos sobre a educação da pessoa com deficiência.....	15
1.1 A deficiência como um problema médico	15
1.2 O início do discurso científico da psicologia sobre a deficiência intelectual	21
1.3 Explicações psicológicas sobre o fracasso escolar	23
1.4 A medicalização como resposta para o não aprendizado.....	27
Capítulo 2: Escola, direito à educação e capitalismo	37
2.1 Ideologia, inclusão e educação escolar.....	37
2.2 As décadas do desenvolvimento pós-Segunda Guerra	46
2.3 Subjetividade, educação e neoliberalismo	53
2.4 A escola de Vygotski, pedagogia histórico-crítica e deficiência intelectual	65
2.5 Os organismos internacionais e a pessoa com deficiência	69
Capítulo 3: A inclusão escolar como ideologia.....	90
3.1 A manipulação como um momento da inclusão escolar como ideologia.....	91
3.2 O cotidiano da inclusão escolar como manutenção da ideologia	95
Considerações finais	105
Referências	108
Anexo	117

Rios, G. B. (2020). *Inclusão escolar e ideologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Resumo

Trata-se de uma pesquisa teórica com o objetivo de analisar a inclusão escolar como ideologia. Para tanto, são discutidos a deficiência como um problema médico e o início do que viria a ser reconhecido como educação especial; as concepções sobre a educação em geral e a educação da pessoa com deficiência desenvolvidas no âmbito da psicologia; o distanciamento da medicina na construção de processos educativos, sem negar sua presença constante na educação dos comportamentos sociais, no momento atual, marcada pela medicalização da vida; a educação escolar como necessidade do capital e por isso direito na sociedade capitalista; os processos ideológicos que atravessam a escola, tomando-a como objeto do discurso ideológico e como agência de manutenção da ideologia; o desenvolvimento das concepções de inclusão anunciadas principalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, construindo a estreita relação com os processos de reestruturação produtiva e manutenção da hegemonia; a apropriação das reivindicações pelo capital para composição do discurso da cínica justificação ideológica. As reflexões se deram a partir da Declaração de Salamanca, de autores mais citados em teses sobre inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual e das bases concretas que constroem os elementos de manutenção da inclusão escolar como ideologia. Os resultados desta pesquisa apontam a necessidade do debate da inclusão escolar com crítica radical à sociedade capitalista e a articulação com ações que visam a sua superação.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Psicologia. Ideologia.

Abstract

It is a theoretical research. In order to analyze school inclusion as an ideology, the work is divided into three parts. The first discusses philosophical, medical and psycho-pedagogical knowledge that supported the education of people with disabilities throughout the historical process. It reflects on disability as a medical problem and the beginning of what would come to be recognized as special education. Concepts on education in general and the education of people with disabilities developed within the scope of psychology are analyzed. The distancing of medicine in the construction of educational processes is analyzed, without denying its constant presence in the education of social behaviors, at the present moment, marked by the medicalization of life. In the second part of the work, school education is discussed as a need for capital, which is therefore a right in capitalist society. It reflects on the ideological processes that go through the school, taking it as an object of ideological discourse and as an ideology maintenance agency. The development of the concepts of inclusion announced mainly by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization is analyzed, building a close relationship with the processes of productive restructuring and maintaining hegemony. An essay on subjectivity, school education and neoliberalism is carried out, finalizing the construction of the foundations for the analysis of school inclusion as ideology. In the last part, the appropriation of claims by capital is analyzed, for the composition of the discourse of cynical ideological justification. Based on the Salamanca Declaration and the authors most cited in theses on school inclusion of students with intellectual disabilities, the concrete bases that build the elements of maintaining school inclusion as ideology are reflected. In the final remarks, the need to submit the debate on school inclusion to the radical critique of capitalist society and to articulation with actions aimed at overcoming it is emphasized.

Keywords: Inclusive education. Intellectual disability. Psychology. Ideology.

Introdução

As políticas de inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil passam por momentos importantes de retrocessos, a partir do processo de reordenamento da política econômica que vem ocorrendo no país desde 2016.

Em 26 de novembro de 2019, o poder Executivo, presidido por Jair Bolsonaro, apresentou o Projeto de Lei n.º 6159¹, que altera leis que regulam um conjunto de processos políticos de equidade referente à pessoa com deficiência, como auxílio-inclusão, reserva de vagas de emprego, habilitação e reabilitação para o trabalho, entre outros. Antes disso, já no governo Bolsonaro, em 21 de novembro de 2018, encerrou-se uma consulta pública visando alterar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008, apresentando um texto base denominado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida. Na consulta pública, a inclusão na educação regular volta ao debate, em dicotomia com a escola especial.

A Lei Brasileira de Inclusão, sancionada em julho de 2015, ainda com artigos sem regulamentação, sofre um grande impacto orçamentário no governo de Michel Temer, com a alteração do regime fiscal². Também no comando de Temer, a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi extinta. A lista de mudanças na política de inclusão da pessoa com deficiência se intensifica com o processo de reestruturação produtiva, desenvolvido a partir de 2016. Entretanto, os reais limites da política de inclusão são explicitados, de fato, quando se amplia a perspectiva, analisando a história para além dos limites estabelecidos pelo marco do golpe de Estado em 2016, que leva à presidência Michel Temer.

Esse é o contexto desta pesquisa, que, ao tratar de processos de desenvolvimento de determinantes da educação da pessoa com deficiência intelectual, analisa a inclusão escolar como ideologia. A educação inclusiva, como um movimento real, em que sujeitos, no dia a dia do trabalho escolar, vivenciam processos que envolvem fracasso/sucesso escolar, e que, nos últimos anos, pressupostos de democratização da escola e do ensino incluem a participação de pessoas com deficiência na escola comum. A dissertação busca apresentar uma linha teórica na qual explicita as contradições presentes entre a estrutura escolar e as soluções postas para

¹ Rejeitado pelo Congresso não pelo mérito, mas por não ter sido apresentado após diálogo com Câmara dos Deputados, conforme pronunciamento do presidente da Câmara Rodrigo Maia, em reunião com representantes de movimentos de defesa da pessoa com deficiência.

² Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que altera o regime fiscal e estabelece limites para as despesas primárias dos três poderes por 20 anos.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>> Acesso em: 4 dez. 2019.

inclusão escolar, limitadas ao âmbito dessa instituição, ou tomando-a como força de transformação social, desconsiderando as determinações que fazem da escola o que ela é.

A educação da pessoa com deficiência intelectual, de forma institucional, tem início com o predomínio da medicina (Jannuzzi, 2012), desenvolve-se de forma expressiva em conjunto com a psicologia, na tentativa de medir a inteligência (Caetano et al., 2019). Assim, a perspectiva do modelo social da deficiência fundamenta grande parte dos processos que contribuíram para construção das concepções de inclusão escolar da atualidade.

Segundo Padilha (2007), no campo educacional, fala-se muito de inclusão e pouco sobre exclusão. “Nunca se escreveu tanto sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, a inclusão dos mais pobres nos sistemas de saúde, educação, moradia, alimentação” (p. 109).

A inclusão escolar, entendida como uma proposta no campo educacional do movimento de inclusão social, na tentativa de equiparação de oportunidades para todos, tem como foco prioritário grupos vulneráveis como forma de resistência aos processos de exclusão social. Desse modo, visa “à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade” (Mendes, 2010, p. 22), contrastando com um passado que não se pautava pela possibilidade de organizar a sociedade para que a pessoa com deficiência pudesse fazer parte, frequentando os mesmos lugares que as pessoas sem deficiência.

Precede ao modo de produção capitalista um lugar determinado socialmente de menos valia da pessoa com deficiência. Na análise de cada momento histórico e de características de culturas específicas, é possível identificar ações de extermínio, de abandono para a morte, tortura, e outros rituais que demonstram que, ao longo do processo histórico, a vida da pessoa com deficiência foi considerada menos importante que de outros grupos sociais (Pessotti, 1984; Lobo, 2018).

Entretanto, no contexto neoliberal, tem-se uma ênfase nas pautas de inclusão e equidade. A compreensão das concepções que entrecruzam o debate da inclusão apresenta-se como uma complexa tarefa, principalmente os quadros de deficiência, pois se trata de um grupo de pessoas que parece não fazer parte da história, “das quais restaram apenas alguns vestígios, poucas frases, atas apressadas e documentos burocráticos, prontuários médicos, pequenos relatos, fotos e imagens desbotadas de sua má sorte” (Lobo, 2015, p. 13). Como afirma Lobo, os infames da história:

[...] sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém

as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento que as vigiasse, que as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria (2015, p. 13).

Pessotti (1984), ao descrever as principais ideias que geraram teorias e interpretações sobre a deficiência ao longo da história, afirma que nas regiões da Europa, até a difusão do cristianismo, a condição de subumanas legitimava o abandono e a eliminação.

A *exposição*, admitida por Platão e Aristóteles, em que se abandonava à inanição – principalmente a deficiência que implicava dependência econômica – apresenta-se como um exemplo diverso quando o cristianismo modifica a interpretação sobre a deficiência, ao *dar-lhe alma*. Data do século IV, a ação de Nicolau, bispo de Myra, que acolhia e alimentava crianças com deficiência abandonadas. Situação também observada, de forma mais sistematizada, na Bélgica, no século XIII, em uma colônia agrícola. O cristianismo modifica o status de coisa para pessoa, da mulher, escravo e, também, da pessoa com deficiência (Pessotti, 1984).

A compreensão de que comportamentos se apresentavam de forma diferente, mesmo não configurando minuciosamente como uma categorização diagnóstica detalhada, dá origem, na Inglaterra, em 1325, à primeira legislação que marca a diferenciação entre transtornos mentais e deficiência intelectual. Aos primeiros, estava garantido o cuidado sem qualquer compensação de gastos à coroa. À deficiência intelectual, a definição do que seriam as necessidades que deveriam ser atendidas era uma prerrogativa real, garantidos aos donos ou herdeiros de bens, que tinha parte apropriada pelo rei (Pessotti, 1984).

Um período importante para se compreender as formas modernas de educação da pessoa com deficiência tem sua gênese, principalmente, com o desenvolvimento da medicina. Assim, nos séculos XVIII e XIX, os quais aparecem como um cenário importante para o desenvolvimento da psiquiatria e da psicologia, identifica-se a construção do discurso científico hegemônico sobre a educação especial, além de determinantes sociais que impactaram, também, a forma de se compreender a deficiência.

A construção iniciada por Jean Itard, ao final do século XVIII e início do século XIX, de uma educação que partisse da necessidade de pessoas com deficiência leva ao andamento de vários processos. O desenvolvimento da educação especial segregada e a superação do preconceito, que estabeleciam a incapacidade como forma principal de

reconhecimento da pessoa com deficiência intelectual, passam a constituir novas possibilidades. A demonstração da capacidade de aprender a partir de processos específicos, pouco utilizados nas escolas regulares, fortalece tanto a necessidade de uma educação especial como a necessidade de uma mudança considerável se se pretende a inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares.

No Brasil, desde a Constituição de 1934, tem-se a educação para todos anunciada em seu texto. Após o retrocesso de 1937, a máxima de educação para todos foi reproduzida também em 1946 e 1969. Mas é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1961 (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que se apresenta como marco legal da educação para a pessoa com deficiência no Brasil. Em título específico, já estabelecia que enquadrassem no sistema geral de ensino, quando possível, os ditos excepcionais, além de tratamento especial para a iniciativa privada, considerada eficiente na educação de excepcionais.

Considera-se a LDB de 1961 como um marco, por pautar sobre dois temas que estruturam os principais debates do processo de inclusão educacional: a presença do aluno com deficiência na escola regular e a destinação de recursos públicos para iniciativa privada, desobrigando o Estado da oferta direta, sobretudo da escola especial.

Porém, um hiato no Brasil se constrói no período da ditadura civil-militar. As alterações realizadas em 1971 no ensino de 1º e 2º graus passam para o Conselho de Educação a competência de prever “tratamento especial” às pessoas com deficiência. A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, regula, no mesmo artigo, o que se pode refletir sobre fracasso escolar, ao tratar dos alunos “que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”.

Fundamental entender que, apesar da presença na legislação, a possibilidade de frequência de alunos com deficiência na escola regular na legislação educacional, em 1961 e 1971, consolida a educação segregada, na forma de escolas especiais e classes especiais, que deveriam atender as pessoas com deficiência. Assim, “além de não servir para ampliar as oportunidades educacionais, porque elas jamais incluíram aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola, serviram para excluir os alunos indesejados da escola regular” (Mendes, 2010, p. 30). Fato que implica o debate sobre a inclusão educacional no debate sobre fracasso escolar.

Quando se analisa a inclusão escolar, ampliando o olhar para os processos de mudanças que se desenvolvem como tentativa de solução da crise mundial na década de 1970, percebe-se a afinidade da forma de entender o papel da educação escolar em geral, surgida a partir das

novas necessidades da sociedade capitalista, com a compreensão de qual educação deveria ser destinada à pessoa com deficiência.

No marco do capital, todo o debate técnico-pedagógico da inclusão escolar se encontra em uma relação de dependência com a organização estrutural, que não se limita às questões só da escola, mas ao papel que a educação escolar assume na sociedade capitalista.

Assim, pensar a inclusão escolar é pensar a organização social capitalista. Pensar a inclusão escolar é pensar para além da igualdade estabelecida em lei. Pensar a inclusão é pensar a construção de um sistema social a partir das necessidades de toda a população.

A principal limitação em se planejar, com base nas necessidades da população, está na dinâmica do capitalismo que pretende transformar tudo em mercadoria, modificando as políticas sociais em algo que permite a acumulação de capital. Estabelecer o status de direito às necessidades da população, nesse caso a inclusão escolar, exigiria trabalhar pelas condições objetivas para um sistema que de fato incluísse a todos, estabelecendo a condição de regulamentar a economia para se garantir esse direito. A contradição encontra-se no modo como a intervenção estatal se desenvolve no caminho inverso³.

É incontestável o avanço democrático brasileiro a partir da Constituição de 1988. Do ponto de vista da educação da pessoa com deficiência, ao estabelecer que o atendimento educacional especializado fosse ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, inaugura-se a possibilidade de priorizar ações de inclusão da pessoa com deficiência, a partir de políticas sustentadas na legislação e em consonância com o movimento internacional promovido pela Organização das Nações Unidas-ONU.

A análise do processo histórico a partir dos documentos que tratam da educação em geral e da educação inclusiva, produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco/Organização das Nações Unidas-ONU, levou ao estabelecimento de importantes relações que permitem afirmar que o discurso sobre inclusão se apresenta como necessidade do capital. Ou seja, a inclusão apresenta-se como ideologia, tendo em vista a incapacidade de o capitalismo garantir a inclusão social para todos (Mészáros, 2009a), apesar da retórica.

³ Atendendo ao interesse do mercado, ações como o congelamento por 20 anos dos gastos públicos³ no Brasil em políticas sociais, mudanças na regulamentação transformando direito em mercadoria, impossibilitaram reivindicar o que não se objetivou, mesmo garantido constitucionalmente, contando com a manipulação de metas no plano de educação do acompanhamento da inclusão educacional (já que não se construíram os mecanismos de monitoramento e controle da meta 4).

A ideologia aqui é entendida como tendo um momento referente a crenças falsas e ilusórias, oriundas não dos interesses da classe dominante, “mas da estrutura material do conjunto da sociedade como um todo” (Eagleton, 1997, p. 40). Mas a ideologia também se faz no movimento do real, a partir da descrição, mesmo que parcial, desse real. Conforme Eagleton (1996),

[...] a ideologia é, antes, um campo de sentido complexo e conflitivo, no qual alguns temas são estreitamente vinculados à experiência de determinadas classes, enquanto outros são mais "soltos", puxados ora para cá, ora para lá, na luta entre os poderes em disputa. A ideologia é um campo de contestação e negociação em que há um constante tráfego pesado: os sentidos e valores são roubados, transformados e apropriados pelas fronteiras das diferentes classes e grupos, cedidos, reapropriados e remodelados (p. 187).

A questão da ideologia refere-se a relações vivenciadas em que não basta oferecer descrições verdadeiras em lugar de falsas para transformá-las substancialmente. Conforme Marx (2007), a consciência humana não é consciência pura. “O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria” (p. 34). O que leva à conclusão de que “a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (p. 41).

O complexo financeiro (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial etc.), que apoia as ações pensadas na ONU, apresenta interesse pela manutenção do quadro social atual, o que permite afirmar a existência da inclusão escolar como ideologia. As prioridades das políticas financiadas pelo Banco Mundial são ditadas pela lógica econômica. Para Torres (1996), um modelo educativo centrado na qualidade e na equidade exigiria estratégias de mudanças muito mais radicais que o banco não estaria disposto a apoiar.

Segundo Pimenta (2014), a importância da categoria ideologia, na condição de codificar desejos e necessidades reais, desperta grande interesse nas análises na pesquisa social. A trajetória conturbada na tentativa de construção de uma teoria sobre a ideologia, ou os embates para o uso ou não do conceito, não impede o seu reconhecimento como uma das categorias de análise expressivas no contexto da pesquisa social. Discute-se, pois, neste trabalho, a ideologia presente no discurso da inclusão escolar, que se consolida com a forma de regulamentação, de exploração do trabalho, neoliberal.

A revisão bibliográfica para se compreender o discurso científico atual sobre a inclusão escolar – e de como se reforça a ideologia de que é possível incluir as pessoas com

deficiência nessa sociedade iniciando pela escola – nos levou pelo caminho de autores que analisaram a produção científica sobre educação, educação especial e inclusão.

Ao avaliar o perfil e metas de qualificação dos programas de pós-graduação em psicologia frente ao cenário de internacionalização, Lo Bianco et al (2010) afirmam que já na avaliação trienal da Capes, referente a 2004-2006, notava-se um aumento significativo da produção bibliográfica docente. Fato que acompanha o crescimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, alcançando 470%, de 1976 a 2007, na área de psicologia.

Sánchez-Gamboa (1998) já apontava o crescimento quantitativo da produção de teses e dissertações como produto de pesquisas obrigatórias da pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o autor, “surge, conseqüentemente, a preocupação com a qualidade e aparecem algumas questões relacionadas com a avaliação dessa produção, suas características, suas tendências, a validade científica de seus resultados, a aplicabilidade de suas conclusões etc” (p. 8). O autor, que analisou dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação do estado de São Paulo, encontrou um predomínio da abordagem empírico-analítica. Interessante, quando se compara com as conclusões de Silva (2004), é que Sánchez-Gamboa (1998) identifica que a abordagem fenomenológico-hermenêutica se apresenta como alternativa à abordagem empírico-analítica e que aparece especialmente nas áreas da Psicologia e Filosofia da Educação.

Lo Bianco et al (2010) afirmam que “a somatória de inúmeros saberes e práticas que não comportam uma definição unívoca” (p. 3) caracteriza a área da psicologia que, nas avaliações da Capes, é ressaltada como uma multiplicidade de subáreas. “Cada uma das subáreas terá a interface com outras disciplinas que acabam por formar um espectro extremamente abrangente e complexo” (p. 3). Esse fato traz o sentido de uma pesquisa que visa analisar a produção sobre inclusão escolar de alunos com deficiência na psicologia e não somente na área da educação.

Hutz et al (2010), ao discutirem a produção dos programas de pós-graduação em psicologia e as avaliações dessa produção imitando a registrar indagações que indicam trajetórias para o aperfeiçoamento da produção intelectual da área, afirmam que a produção de programas de pós-graduação de outras áreas tangenciam a área da psicologia. Mas se restringindo à produção relatada aos programas abrigados na área da psicologia na Capes, apresentam que há vários triênios a avaliação da área tem considerado teses e dissertações, junto com artigos, livros e capítulos, além de trabalhos em eventos, como a produção mais relevante.

Ao afirmarem que a psicologia tem como marca “a diversidade temática, teórica, metodológica e política” (Hutz et al., 2010, p. 27), os autores ratificam a multiplicidade de subáreas asseveradas por Lo Bianco et al (2010). Hutz et al (2010) acreditam que há fragilidade na avaliação das teses e dissertações feita pela Capes como produtos oficiais da atividade formativa dos programas de pós-graduação, por serem considerados somente fatores externos, como composição de banca, concentração de trabalhos em alguns orientadores etc. Destacam que o volume de teses e dissertações, em alguns programas, é superior ao de publicações, o que, para Hutz et al (2010), “evidencia que parte expressiva da produção não é submetida à publicação ou não é aprovada para tal finalidade” (p. 29). O fato justifica a construção de formas de análise dessa produção, que, apesar de estar em grande parte disponível, é considerada não publicada.

Hutz et al (2010) questionam os sentidos da existência da pós-graduação, o que, segundo os autores, permitiria refletir sobre quais produtos efetivamente interessam ser priorizados em uma avaliação. Apesar de afirmarem que “não há alternativas conhecidas que possam ser aplicadas de forma a alterar completamente a lógica de privilegiar volume de produção em articulação com indicadores indiretos de qualidade” (p. 32), apresentam como um dado a ser considerado na avaliação, por apresentarem a atualidade dos textos citados, as referências utilizadas nas teses e dissertações. Se no limite não avaliam a produção na sua relação com o fenômeno, permitem dar um passo para compreensão de elementos intrínsecos à produção científica.

Nesse contexto em que a produção científica é avaliada, as várias formas como a realidade da inclusão educacional tem se apresentado no dia a dia passaram a ser objeto de sistematização científica. No campo educacional, Melo (2017), ao analisar os resumos das dissertações e teses produzidas entre 1983 e 2016 sobre educação especial e educação inclusiva em programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil, afirma que a produção ainda não se encontra consolidada na região, mas em expansão. A autora destaca que 50% da produção se vinculam a 18 orientadores e os outros 50%, a 83 outros orientadores, demonstrando a existência de um grupo com certa tradição em desenvolver pesquisa na área.

Silva (2004) analisou dissertações e teses do programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, explicitando as relações entre determinantes sociopolíticos e econômicos com as implicações epistemológicas e metodológicas. Segundo o autor, há um predomínio da abordagem empírico-analítica em decorrência do modelo de pós-graduação implantado no Brasil. Especificamente sobre as teses

analisadas, afirma que o predomínio da abordagem empírico-analítica se deve às características da matriz epistêmica do departamento de psicologia e sua influência na construção do programa de pós-graduação estudado.

Posteriormente, Silva (2013) analisou teses em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009. Afirma que se deve ter cautela e preocupação com o predomínio de estudos pautados pelo realismo empírico, que visam à adequação empírica e à utilidade instrumental da teoria. Entretanto, o autor identifica o realismo científico e crítico que emerge nas teses a partir de 1980, que se empenham na apreensão da educação como parte da organização social contribuindo para análise crítica das políticas de equidade.

Na construção do objeto desta dissertação, foram feitas análises de teses, levantadas a partir dos descritores “deficiência intelectual”, do repositório da Capes, tendo a Psicologia como área de avaliação. Estas demonstraram que, de forma expressiva, a produção tem os documentos da ONU do início dos anos 1990 como referência para análise do movimento da inclusão escolar (Kitahara, 2018; Mieto, Campos, 2007; Mejía, 2017; Mieto, 2010; Faciola, 2012), apresentando limites para a identificação dos processos reais que impedem o avanço desse movimento, não relacionando, porém, tais documentos ao processo de reestruturação produtiva do capital. Para Kitahara (2018), Rosin-Pinola (2009) e Mejía (2017), a inclusão educacional seria parte de um processo maior de luta pela inclusão social.

Um documento que aparece na produção como marco para as políticas de inclusão escolar é a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Esse documento apresentou-se expressivo para análise do discurso da inclusão escolar como mistificação da realizada até então.

Somente parte da produção analisada debate as diferentes concepções de inclusão (Rosin-Pinola, 2009 e Mejía, 2017). Ou seja, as diferentes formas como deve ser a inclusão escolar, além das estratégias para se chegar à concepção almejada, não se apresentam como reflexão dos trabalhos analisados que discutem deficiência intelectual e educação escolar. Partem, ou subsumem o debate à concepção de inclusão que afirma que a escola regular tem a capacidade de se alterar de tal forma que é possível extinguir a escola especial (Kitahara, 2018); ou não reconhece o debate (Casado, 2012; Campos, 2007; Mieto, 2010; Ferreira, 2017; Faciola, 2012), aparecendo também a defesa da educação especial como estratégia atual, deixando a expectativa de que a escola possa atender às necessidades de todos (Silva, 2003), ou como em Freitas (2012) e Afonso (2015), em que o debate da inclusão escolar não aparece de forma

explícita. Em Amaral (2004), o objeto remete a reflexões sobre educação escolar e deficiência intelectual em momento histórico anterior ao debate da inclusão escolar da década de 1990.

Ainda foram identificados trabalhos que apresentam a concepção de que a educação escolar é uma instituição com limites na resolução dos problemas sociais, tendo consciência de uma instituição determinada, conseguindo apontar que certos problemas que se manifestam na escola nem são produzidos por ela, nem podem ser resolvidos por ela de forma exclusiva (Rosin-Pinola, 2009; Mejía, 2017). Somente Amaral (2004) discute a educação para a pessoa com deficiência intelectual em estreita articulação com a educação escolar em geral, com uma defesa explícita da escola como instituição onde o trabalho educativo leva em conta o saber sistematizado.

É possível identificar alguns elementos não conflitantes entre os autores sobre o processo de aprendizagem, que, de acordo com esses, deve estar atento ao preconceito (Kitahara, 2018; Campos, 2007), às tecnologias digitais (Kitahara, 2018), apresentando resultados com ecletismo metodológico (Silva, 2003), ampliando os saberes a serem contemplados na escola, levando à tomada de conhecimento sobre a deficiência pela sociedade (Campos, 2007), respeitando o ritmo de desenvolvimento da criança com deficiência e utilizando estratégias para que o desenvolvimento seja direcionado ao que se pretende com os alunos sem deficiência (Mieto, 2010), estratégias que devem variar de acordo com o contexto que serão implementadas (Afonso, 2015), dependendo muito das ações dos professores que são responsáveis pela promoção de interações significativas (Ferreira, 2017). Apresenta-se necessidade de novos profissionais, além do comumente presente no espaço escolar (Afonso, 2015), não podendo desconsiderar familiares e amigos, em que as mulheres são mais citadas, considerados pelos alunos com deficiência como a rede de apoio social (Faciola, 2012).

Também foram identificados autores comumente citados como referência das teses analisadas que se posicionam no debate sobre a inclusão escolar no Brasil. As reflexões desses autores são analisadas nesta dissertação como matriz do debate e que apontam importantes elementos acerca da inclusão escolar como ideologia. São eles: **Enicéia Gonçalves Mendes** (citada por Ferreira, 2017; Mejía, 2017; Silva, 2003), **Maria Teresa Égler Mantoan** (citada por Kitahara, 2018; Casado, 2012; Campos, 2007; Mejía, 2017; Ferreira, 2017; Faciola, 2012), **Maria Salete Fábio Aranha** (citada por Kitahara, 2018; Casado, 2012; Mieto, 2010), **Romeu Kazumi Sasaki** (citado por Kitahara, 2018; Casado, 2012; Mejía, 2017; Mieto, 2010), **Peter Mittler** (citado por Rosin-Pinola, 2009; Campos, 2007; Mejía, 2017; Faciola, 2012), **Marcos José da Silveira Mazzota** (citado por Rosin-Pinola, 2009; Campos, 2007; Ferreira, 2017).

A par dos autores que desenvolvem, em suas análises, articulações mais amplas, considerando determinações político-econômicas que atravessam a escola, o debate sobre inclusão escolar tem priorizado o cotidiano da escola.

A convivência com a diferença na escola conspira contra os objetivos de essa instituição produzir certos resultados, mediante o papel que ocupa na sociedade capitalista (Laplane, 2007).

A psicologia, como área que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da educação especial, tem muito a contribuir, também, com o atual momento da inclusão. O debate – que trata de maneira dicotômica, para o processo de inclusão, a escola regular e a escola especial, processos de sociabilidade e de apropriação do saber sistematizado, além de outras questões que se apresentam, como mérito, fracasso/sucesso escolar, condições objetivas e organização do trabalho pedagógico necessário à inclusão, o papel da escola na sociedade de classes etc. – precisa ser revisitado a partir de uma perspectiva dialética e histórica.

A compreensão da relação entre psicologia e inclusão escolar, a partir da reflexão sobre a gênese e desenvolvimento dessa relação, deu-se no processo de revisão bibliográfica. Essa revisão também permitiu compreender como saberes filosóficos, médicos e pedagógicos construíram processos de educação para pessoas com deficiência, ou como se desenvolveu a educação especial.

Se por um lado compreender como a ciência, neste caso a psicologia, reflete, debate sobre a melhor forma de ofertar a educação para pessoas com deficiência intelectual se apresenta como fundamental para traçar de forma estratégica a construção de um sistema educacional de fato inclusivo, por outro lado, a compreensão das reflexões científicas só é possível ao se considerar os processos ideológicos da qual faz parte. Para compreensão dos processos ideológicos, é importante que se desmistifiquem, com dados da realidade ou com dados do funcionamento da sociedade e seus impactos nos processos democráticos, principalmente as possibilidades de um sistema educacional inclusivo.

O processo de desenvolvimento da psicologia como ciência encontra-se articulado às necessidades de produção de conhecimento sobre o homem na sociedade capitalista. Segundo Lacerda Jr. (2010), para atender à necessidade da burguesia de falsear as contradições existentes no mundo, negando uma perspectiva de totalidade, a psicologia nasce defendendo a possibilidade de “estudar a vida humana sem remeter ao estudo da sociedade ou da história” (p. 374). A psicologia, então, surge reivindicando o estudo da individualidade isolada, explicando a subjetividade humana em sintonia com a sociedade burguesa. Oscilou entre a retórica da

cientificidade e objetividade, ocasionando um objetivismo mecanicista, a um combate à objetividade em defesa da complexidade da vida humana, o que gera um culto da subjetividade abstrata.

Na França, início do século XX, pesquisas em psicologia genética e diferencial vão tomando corpo. A psicologia francesa, segundo Jannuzzi (2012), era a principal influência recebida pelo campo da deficiência no Brasil nesse período, a partir das obras de Alfred Binet (1857-1911) e de seu colaborador Théodore Simon (1871-1961). Além da busca, através de testes, para medir a inteligência, a “psicologia abordava temas como o tratamento das doenças mentais, a formação ‘moral’ do ser humano e a manutenção da ‘higiene mental’” (Lacerda Jr., 2013, p. 220). Os estudos contribuíam para a manutenção da ordem social brasileira e contavam com a colaboração de “médicos, educadores e outros profissionais que faziam parte do movimento higienista e/ou importavam teorias marcadas pelo racismo científico e buscavam uma saída ‘moderna’ para o país (Massimi, 2006; Patto, 1991, 2004)” (p. 220).

Refletindo sobre a escola pública e como a psicologia atende a anseios de professores, técnicos e administradores escolares, realizando diagnósticos de alunos que não apresentam rendimento e comportamento esperados, Patto (2000) afirma que a escola,

[...] como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, tem mostrado com frequência que o rendimento escolar não pode ser entendido sem que se leve em conta a relação entre a lógica das práticas escolares e as atitudes e comportamentos comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve”, e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos (p. 66).

O desenvolvimento da educação da pessoa com deficiência intelectual permite identificar o papel da psicologia na consolidação dos princípios da educação especial segregada, ao mesmo tempo em que contribuía para o desenvolvimento da educação regular, à medida que construía e reconstruía o conceito de inteligência e deficiência intelectual: uma educação sob medida de uma psicologia das diferenças individuais fundamentadas nas ciências naturais e em métodos das ciências exatas; com imprecisões conceituais que têm impactado as reflexões sobre escolarização, na incapacidade de materializar, no âmbito educacional, o diagnóstico médico e o conhecimento estatístico e clínico sobre a deficiência intelectual (Caetano et al., 2019).

Na revisão bibliográfica, a psicologia aparece como uma área fundamental para constituição dos processos educacionais direcionados a pessoas com deficiência intelectual. A articulação entre a origem dos conceitos de inteligência e deficiência intelectual no campo da

psicologia exigiu uma busca pela relação nas formas de compreender esses conceitos e a oferta de serviços educacionais. Toma-se como referência, para as análises da contribuição da psicologia, a perspectiva sócio-histórica, principalmente os trabalhos de Vygotski (1997) sobre defectologia.

Esta revisão bibliográfica inicial permitiu o levantamento de algumas questões que levaram à construção do objeto desta pesquisa. A possibilidade de a escola regular se alterar suficientemente para atender a todos os casos de deficiência, em uma perspectiva de educação inclusiva, se conflita com a educação segregada, construindo como meio termo a educação na educação regular para alguns casos de deficiência e outros em escolas especiais. Os movimentos que se organizam em defesa de propostas distintas de inclusão não só apresentam perspectivas distintas, como se fundamentam em concepções educacionais divergentes. Essas concepções se articulam em projetos sociais e de formação humana que explicitam concepções ideológicas.

O objetivo é, pois, dissertar sobre como o discurso de inclusão escolar é expressão ideológica, necessária ao capitalismo. A partir dos temas que envolvem a relação entre educação escolar e transformação social, analisam-se temas que consubstanciam o debate da inclusão escolar, identificando como os processos anunciados contribuem para a dinâmica de reestruturação produtiva, visando ao aumento das taxas de lucro, além das soluções apresentadas para a crise de hegemonia. Os objetos analisados são as concepções de educação inclusiva presentes nos principais autores citados nas teses analisadas da área da psicologia e que tratam sobre educação para a pessoa com deficiência intelectual. Além desses autores, analisa-se, também, a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais como um dos documentos internacionais mais importantes na orientação da política de inclusão no Brasil.

Então, a análise segue uma linha temática, identificando elementos que se articulam de diversas formas à ideologia dominante a partir do movimento real de construção da inclusão escolar. Analisa-se também a ausência do debate sobre determinantes sociais que atravessam a escola como uma instituição capitalista e que levam a um discurso da inclusão escolar enredado em si mesmo.

Para isso, reflete-se sobre os saberes filosóficos, médicos e psicopedagógicos acerca da educação da pessoa com deficiência na modernidade e de como esses se fazem presentes no debate atual da inclusão escolar. Reflete-se também sobre ideologia, subjetividade e o papel da escola e o direito à educação na sociedade capitalista.

Quanto à estrutura textual, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, denominado “Saberes filosóficos, médicos e psicopedagógicos sobre a educação da pessoa com deficiência”, discutem-se a deficiência como um problema médico na gênese da educação especial e a transição da hegemonia médica para uma concepção psicopedagógica da educação especial e do fracasso escolar. E finaliza-se o capítulo abordando a entrada do não aprendizado nos processos de medicalização da vida. Neste, estão presentes os fundamentos da psicologia histórico-cultural, que subsidiam as análises das bases psicopedagógicas da inclusão escolar.

No segundo capítulo, denominado “Escola, direito à educação e capitalismo”, discute-se o desenvolvimento do capitalismo e a construção da educação como direito; o processo de construção do ideário da inclusão escolar; e os elementos que sustentam a afirmação do ideário educacional inclusivista como ideologia. Apresenta-se, também, a concepção de educação que fundamenta as análises da educação na sociedade de classe.

No terceiro capítulo, são analisados textos de Enicéia Mendes, Maria Mantoan, Maria Aranha, Romeu Sasaki, Peter Mittler e Marcos Mazzota, que debatem temas diversos acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência, além da Declaração de Salamanca, com o objetivo de explicitar as bases da realidade social que sustentam a inclusão escolar como uma ideologia necessária ao capital.

Considera-se que as reflexões atuais sobre inclusão educacional na produção científica, sem perspectiva de superação dessa forma de organização social, se apegam a processos ilusórios que delimitam caminhos para inclusão em uma sociedade que se aproxima constantemente da barbárie.

Capítulo 1: Saberes filosóficos, médicos e psicopedagógicos sobre a educação da pessoa com deficiência

1.1 A deficiência como um problema médico

Do ponto de vista histórico, Pessotti (1984) apresenta o desenvolvimento das ideias construídas acerca da deficiência e como essas informam um cenário paralelo de desenvolvimento, no qual os resultados das propostas de educação especial, mesmo que incipientes, confrontavam diretamente as teorias organicistas sobre a deficiência intelectual e o fatalismo hereditário desenvolvido pela medicina.

O suíço Philipus Aureolus Paracelsus (1493-1541) e o italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foram os primeiros, ou ao menos os mais relevantes, que consideraram médicos os problemas que vinham sendo tratados como religiosos. O louco (transtorno mental) e o idiota (deficiência intelectual) passaram a ser doentes a ser tratados. Ainda que supersticiosa, a compreensão rompia com a visão teológica. E é com Cardano que, para a pessoa com deficiência intelectual, a instrução e a preocupação pedagógica se iniciam (Pessotti, 1984).

Apesar do novo olhar que se constrói para a deficiência e a loucura, no geral as mudanças foram muito mais para disciplinar o direito de herança e posses que uma preocupação mais detida ao bem-estar dessas pessoas. Em 1534, textos jurídicos europeus desautorizavam visões supersticiosas e tentavam definir os quadros, agora como doença ou infortúnios naturais (Pessotti, 1984).

Até o século XVII, o que se pensava sobre o que hoje se denomina de deficiência e transtornos mentais aproximava-se do misticismo ou apresentava bases científicas bastante incipientes. Desse modo, esses conceitos só vão se desenvolver na modernidade, e que não se explicam pelas práticas de abandono, extermínio e eliminação na Antiguidade, ou da caridade e hospitalidade cristã (Lobo, 2015), já que a busca pela compreensão dessa realidade se inicia com o esquadrihar da ciência moderna.

Com a postura organicista sobre a deficiência intelectual, inaugurada por Thomas Willis (1621-1675) em Londres, as explicações religiosas vão sucumbindo e ganha força o argumento científico que remetia esse quadro a eventos neurais e, nos fins do século XVII, já se apresentava uma sólida base filosófica da atividade intelectual (Pessotti, 1984).

O inglês John Locke (1632-1704) construiu uma doutrina pedagógica na qual a experiência era o fundamento do saber. Para ele, a sensação é um princípio pedagógico geral. Se as ideias e o comportamento seriam produto da experiência individual, não justificava a

perseguição moralista da pessoa com deficiência, que padecia de um estado de carência de operações intelectuais como o recém-nascido, cabendo à experiência supri-las. As reflexões de Locke, que sintetizavam um olhar para a deficiência intelectual como processos adequados ou inadequados com a concepção de eficiência, contribuíram para a educação do considerado ineducável (Pessotti, 1984).

Segundo Pessotti (1984), os espaços de segregação de pessoas com deficiência justificavam-se pela improdutividade. “Em verdade, a família e o grupo social fecham os olhos a um problema que não pode mais ser esquecido, após as afirmações de homens como Paracelso, Cardano e Locke: o deficiente pode ser treinado ou educado e tem direito a isso” (p. 25). A medicina pré-científica de Paracelso e Cardano substituiu a autoridade do inquisidor. “A linguagem não é a do clero ou das bulas papais, mas o autoritarismo e o dogmatismo são os mesmos, trazendo no bojo a marca do inapelável. [...] A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico.” (p. 69).

Foucault (1968) afirma que as casas de internamento agrupavam, como categoria comum, aqueles que demonstravam incapacidade para tomar parte na produção. “A exclusão a que são condenados está na razão direta desta incapacidade e indica o aparecimento no mundo moderno de um corte que não existia antes. O internamento foi então ligado nas suas origens e no seu sentido primordial a esta reestruturação do espaço social” (p. 79).

Esse momento histórico marca a divisão possibilitada pela ciência do tipo de atenção que se destinaria aos transtornos mentais e à deficiência intelectual. Essa divisão marca o desenvolvimento da psiquiatria e da educação especial. Marca, também, os caminhos percorridos pela pessoa com transtorno mental, na atenção à saúde oferecida desde o manicômio até as reformas no cuidado em saúde mental, e os caminhos percorridos pela deficiência desde uma educação especial segregada às tentativas de integração na educação regular.

O debruçar da ciência, na tentativa de esquadriñar o humano em toda a diversidade, deu continuidade ao processo de segregação desenvolvido pela Igreja. Segundo Amarante (2007), na Idade Média, o hospital era uma instituição de caridade que oferecia abrigo, alimento e religião “aos pobres, miseráveis, mendigos, desabrigados e doentes” (p. 22), espaço de hospitalidade e hospedagem. Como diz Pessotti (1984), lugar de “respeitar e socorrer o cristão marginal ou aberrante e ao mesmo tempo livrar-se do inútil, incômodo ou antissocial” (p. 25). Criado no século IV, tendo a caridade como principal valor, o hospital só se apresentará como instrumento terapêutico no final do século XVIII. E a medicina, até esse momento, era uma prática não hospitalar. Como afirma Foucault (2016, p. 174),

Antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. Instituição de assistência, como também de separação e exclusão. O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de doença e de possível contágio, é perigoso. Por estas razões, o hospital deve estar presente tanto para recolhê-lo, quanto para proteger os outros do perigo que ele encarna. O personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo.

O fim do surto da lepra – menos pelas práticas médicas, mas principalmente pela segregação e ruptura com os focos orientais de infecção após o fim das Cruzadas – deixa sem utilidade lugares e ritos de exclusão. O internamento passa a ser destinado aos pobres, compartilhado inicialmente com as doenças venéreas, mas também com outras condições.

A loucura receberá a herança da segregação deixada pela lepra. As reações de divisão, purificação, exclusão vão demorar a ser apropriadas pela prática médica e durante dois séculos os loucos estarão à mercê da junção das preocupações de cura e exclusão, à espera de milagre. Não que a deficiência não tenha sido segregada, mas a segregação como opção intermediária ao abandono e a sobrecarga à família e ao governo pela presença incômoda da deficiência foram amenizadas.

As ideias desenvolvidas por Locke expressam os novos rumos dados pela medicina, ou por alguns médicos, as formas de oferecer atenção e cuidado à pessoa com deficiência intelectual.

[...] iniciado com essa revolução quase copernicana que desloca para a experiência individual o centro da teoria do conhecimento e da teoria da moral, antes solidamente plantado no dogma e na autoridade. Tal é a repercussão do *Essay*⁴ que, por outro lado, transforma a questão da deficiência mental, antes marcada pelo inatismo das ideias e das operações mentais, agora expressa como história pessoal de experiência sensorial e reflexiva (Pessotti, 1984, p. 27).

Embora já reconhecido o cargo de pedagogo, com a tarefa de planejar e ministrar o ensino do aluno sem deficiência, as questões da conduta ficavam a cargo do clérigo e do médico. Esse cenário começa a mudar e as obras do francês Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), publicadas em 1746 e 1749, nas quais se discute metodologia do ensino, viriam a se tornar uma didática da deficiência intelectual (Pessotti, 1984).

⁴ Texto de autoria de John Locke.

Como afirma Pessotti (1984), essas ideias influenciaram o pensamento educacional e fundamentaram o programa de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) em 1800, o primeiro programa sistemático de educação especial. Locke e Condillac sensibilizaram Itard “para as relações estreitas entre fonação e audição, linguagem e pensamento, percepção e abstração, cultura e inteligência, experiência e criação” (p. 31).

A relevância de médicos como o francês Itard, que, ao traçar um novo direcionamento para se pensar a deficiência intelectual, contribuiu para o desenvolvimento da educação especial. Itard teve a oportunidade de testar a teoria no Selvagem de Aveiron. Victor, nome dado por Itard, foi encontrado em 1797 na floresta de La Caune, França. Após capturas e fugas, foi internado em um asilo. Ao ser enviado aos cuidados de Itard, foi submetido à avaliação do considerado pai da psiquiatria, o francês Philippe Pinel. Para Pinel, “Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre” (apud Pessotti, 1984, p. 38). Mas, para Itard, o “‘idiotismo’ aparente do selvagem é na verdade um retrato do desenvolvimento” (Pessotti, 1984, p. 41). Percebendo a idiotia de Victor, não a entendia como um quadro biológico, mas como uma falha na apropriação da cultura.

Difícilmente o contexto histórico permitiria que os quadros de deficiência intelectual fossem confiados aos pedagogos. A deficiência era um problema médico, passível de tratamento. Além disso, o desinteresse da pedagogia pela temática não favoreceu a construção de uma tradição didática para educação especial. Mas as ideias de Itard se aproximavam muito mais do pensamento de Locke, Condillac e Rousseau que de Pinel, Esquirol e outros que refinaram o organicismo de Willis. Para Pessotti (1984), a doutrina de Itard resultou em uma característica inalienável da educação especial: “a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno” (p. 51-52). A individualização seria produto de uma postura filosófica diante do educando.

As tensões teóricas que se apresentaram no princípio do desenvolvimento da educação especial eram produto de compreensões médicas sobre a deficiência. Itard e Pinel discordaram do prognóstico sobre Victor de Aveiron e cada teoria, a seu modo, se desenvolveu marcando os conflitos no campo.

Ao contrário do desenvolvimento da medicina e do caminho percorrido pelas ideias de Itard, o francês François-Emmanuel Fodéré, seguindo um fatalismo hereditário da deficiência intelectual, publica em 1791 o Tratado do Bócio e do Cretinismo.

No Tratado é lançada claramente a semente da teoria da degenerescência de Morel, que surgiria em 1857, com um efeito ainda mais catastrófico sobre a sorte dos deficientes mentais. Mas, as ideias de Fodéré já são suficientemente funestas: o cretinismo implica sobretudo a degradação intelectual que será maior ou menor conforme o grau de cretinismo. Desse modo, as diferentes graduações do retardo no desenvolvimento intelectual serão vistas como diferentes graus de tara hereditária, de modo a sugerir que o problema da deficiência mental encontra sua solução radical na segregação ou esterilização dos adultos afetados por bócio. (Pessotti, 1984, p. 70).

A história apresentada por Pessotti (1984) ajuda a entender não só as rupturas que ocorrem com o desenvolvimento de concepções médicas sobre uma realidade, mas mostra como os questionamentos que se fazem aos discursos hegemônicos são alvo de processos ideológicos, na tentativa de deslegitimá-los. Para Pessotti, a obra de Itard passa a se desenvolver não como médica, pois o reconhecimento era de que seria produto natural da evolução histórico-filosófica do naturalismo pedagógico. “O saber médico fica totalmente ausente nesse processo, que terá sua evolução ulterior relativamente independente da medicina, como Seguin, Belhomme, Guggenbuhl, Froebel, Montessori, Decroly e outros” (Pessotti, 1984, p. 73). O desenvolvimento da prática pedagógica da educação especial ocorre de forma paralela às explicações sobre os quadros de deficiência intelectual, que têm na medicina sua ciência de base. “Itard, Belhomme, Seguin, Ferrus, Guggenbuhl parecem não ter existido ou escrito entre o tempo de Fodéré e o da Comissão do Piemonte” (Pessotti, 1984, p. 135).

Somente no século XX, segundo Pessotti (1984), com os avanços da psicologia é que foi possível questionar os limites da produção médica sobre a deficiência e seu fatalismo organicista. Esse fatalismo, que não permitia prognósticos positivos sobre a deficiência intelectual, desviaria a atenção da medicina para os transtornos mentais. O francês Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), em obra de 1818, foi um dos responsáveis por esse processo. A diferenciação diagnóstica dos quadros de deficiência intelectual e de transtornos mentais, acompanhada da negativa da deficiência como doença, abalará a hegemonia médica no campo.

Quando do alto de seu nome, como autoridade médica, Esquirol afirma que a idiotia não é uma doença, começa a fluir uma corrente de pensamento que terminará, muito mais tarde por abalar a hegemonia doutrinária dos médicos no campo da deficiência mental. De outro lado, e complementarmente, ao indicar como critério último para aferição da deficiência o rendimento na aprendizagem, Esquirol legitima o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência mental (Pessotti, 1984, p. 91).

A partir desse deslocamento de interesse da medicina em relação à deficiência intelectual, abre-se espaço para a pedagogia pensar a educação da pessoa com deficiência intelectual. Mas a medicina, aproximando-se do objeto da pedagogia, é quem continuará de forma mais significativa para o desenvolvimento da educação especial.

O francês Édouard Seguin (1812-1880), em obra publicada em 1846, realizou uma tentativa de conciliar a incurabilidade dos organicistas com a educabilidade da medicina moral e das várias experiências pedagógicas, que já estavam sendo desenvolvidas afrontando as teses organicistas, que permitiram contestar a hegemonia médica que difundia uma atitude fatalista sobre a deficiência intelectual. Mas a atitude de contestação, a partir de uma caracterização funcionalista e comportamentalista produzida por Seguin, e a contribuição das experiências com a deficiência de Pestalozzi, Froebel, Montessori e outros não abalaram em nada a teoria organicista (Pessotti, 1984).

Seguin foi o primeiro a propor uma teoria psicogenética⁵ da deficiência intelectual. Comparando Itard e Seguin, Pessotti (1984) afirma que o trabalho de Itard tentou confirmar uma teoria tentando recuperar o Selvagem de Alveiron.

A despeito da ditadura médica na doutrina, os aspectos filosóficos do naturalismo pedagógico, graças a Itard e Seguin, não foram totalmente banidos, embora ficassem confinados à margem do processo científico de análise e teorização sobre a oligofrenia; as faculdades, o entendimento, o sentimento de eu, o conflito instinto-moral, a memória, o grau de docilidade continuaram a fazer parte, na zona de sombra, dos quadros clínicos mais ou menos aterradores que configuravam as diversas categorias de deficientes mentais (Pessotti, 1984, p. 172).

Nesse contexto, no qual o confronto com as teorizações sobre a deficiência intelectual deixavam à margem importantes contribuições, a obra de Seguin assume um papel de marco para a educação especial ao iniciar a construção de um método aplicável a qualquer quadro de deficiência intelectual.

No início do século XX, a psicologia já se apresentava como ciência e a capacidade mental atraía a atenção de vários pesquisadores. Mesmo que ao final do século XIX não se questionassem as causas neurológicas da deficiência intelectual, já se colocavam em questão os aspectos fisiológicos e psíquicos, permitindo avaliar comportamentos como sintomas.

⁵ “Por ‘teoria psicogenética’ entendemos aqui um sistema de conceitos que explica o desenvolvimento do comportamento, e portanto os retardos ou desvios ou distúrbios desse processo” (Pessotti, 1984, p. 125).

[...] para o médico, a questão é saber como tratar os débeis mentais não confináveis; para o pedagogo, o problema é saber como estender a esses deficientes o ensino vigente, e o psicólogo se pergunta como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais, supondo-se que os outros deficientes estão excluídos liminarmente da didática e da psicologia normais, quer por serem - ninguém o contestaria - problemas médicos, quer por não haver recursos metodológicos para investigar-lhes as capacidades mentais ou ensinar-lhes o repertório escolar (Pessotti, 1984, p. 174).

Os casos mais graves de deficiência intelectual já apresentavam um saber clínico considerado satisfatório, permitindo prescrever diversos tratamentos batizados já como educação especial. Mas os casos mais leves ainda atraíam o interesse dos médicos e agora também da psicologia.

A compreensão do processo de desenvolvimento da educação especial, que tem sua gênese na medicina, supre parte da necessidade da análise histórica das rupturas e continuidades da oferta educacional à pessoa com deficiência, principalmente do papel ideológico do saber científico justificando formas de tratamento a um grupo para atender necessidades sociais mais gerais. O debate da incapacidade e a mudança para um contexto em que se procura o melhor método; a possibilidade de pensar, para a pessoa com deficiência intelectual, o desenvolvimento acadêmico e não só de atividades da vida diária estão limitados no contexto inicial da educação especial, mas já estão postos. Também está posta a reprodução da segregação do pobre, conforme Foucault (2016), como necessidade da sociedade que se consolidava no século XVIII.

1.2 O início do discurso científico da psicologia sobre a deficiência intelectual

Diferente do caminho seguido pela medicina em que o considerado normal não era um problema médico, a psicologia partia da capacidade considerada normal para a busca do desvio (Pessotti, 1984).

As afirmações de Pessotti (1984) sobre o francês Alfred Binet (1857-1911) permitem identificar o contexto e os argumentos conciliatórios que abriram espaço para a psicologia, no campo da deficiência intelectual, que deixou de ser propriedade da medicina tornando-se uma preocupação das teorias psicológicas. Segundo o autor, ao considerar inadequado o método de avaliação da deficiência intelectual desenvolvido pela medicina, no que diz respeito aos critérios que descreviam o grau de comprometimento, Binet propôs um dualismo metodológico, unindo a sintomatologia anatomofisiológica a uma avaliação psicológica que conseguisse distinguir desde os quadros mais leves aos mais graves.

Enquanto para as classificações médicas as deficiências intelectuais eram sintomas relativamente seguros de lesões funcionais ou estruturais no organismo, principalmente no sistema nervoso central, para Binet, não havendo sempre uma relação de necessidade causal entre a lesão orgânica e a deficiência mental, o fato de a atividade intelectual ser sempre uma função comprometida em maior ou menor grau (qualquer que seja o quadro orgânico), transforma a inteligência num sintoma seguro, não da lesão, mas do atraso [...]. Agora, deficiência maior ou menor é sinônimo de atraso maior ou menor do desenvolvimento intelectual ou mental, qualquer que seja a etiologia, orgânica ou não, do atraso (Pessotti, 1984, p. 177-178).

Essa possibilidade de identificar o nível do atraso, desenvolvida por Binet, permitiu a construção de uma possível divisão do comprometimento dos quadros de deficiência intelectual. Binet afirma que existiria uma necessidade de restringir o número de divisões, já que as análises apontavam um número infinito⁶ (Pessotti, 1984).

Não sem ver os retrocessos da medicina no campo da deficiência, para suas correntes eugenistas, propostas de esterilização etc., a psicologia passa a fundamentar de forma inquestionável as discordâncias sobre a produção médica. A partir de Binet, percebe-se uma linha clara de direcionamento das ações às pessoas com deficiência intelectual, que anos depois vai levar a substituição do tratamento moral pela educação moral. Segundo Pessotti (1984), na prática o problema passa dos hospícios, manicômios e asilos para a educação especial segregada.

Na análise do desenvolvimento humano ou da manifestação desviante, a psicologia esteve sempre muito próxima da medicina. Lidando com a categoria subjetividade, mesmo quando não utilizava esse termo (Lacerda Jr., 2010), essa proximidade também contribuiu para o objetivismo mecanicista de muitas análises. Entretanto, conforme Foucault (1968), “a psicologia nunca pôde oferecer à psiquiatria o que a fisiologia deu à medicina”.

O desenvolvimento da psiquiatria e da psicanálise apresenta as principais explicações sobre o transtorno mental no início do século XX. O abandono pela medicina dos casos graves de deficiência intelectual e seu interesse pelos transtornos mentais apresentam-se como um dos determinantes – em conjunto com o interesse da psicologia pelo desenvolvimento do pensamento e quantificação da inteligência – construindo a condição para psicologia se

⁶ Interessante pensar como essas reflexões podem se aproximar da classificação espectral descrita sobre o autismo na 5ª edição do *Manual Diagnóstico Estatístico* – DSM-5, publicado em 2013, mesmo que, no caso de Binet, não se preocupe em explicitar a convenção e a escolha tenha sido feita por princípios pragmáticos e por conveniência se propor a uma divisão em três classes.

posicionar como discurso hegemônico sobre a deficiência intelectual, direcionando as ações da educação especial.

A medicina passa a ocupar um lugar central na educação daqueles para os quais o processo de ensino regular não era suficiente para o aprendizado, incluindo a deficiência intelectual, mas paralelo ao processo escolar. Legitima teorias explicativas e incorpora a escola nos processos de medicalização da vida.

Em conjunto com as contribuições da psicologia para o desenvolvimento da educação em geral, a educação especial passa a desenvolver de forma expressiva conhecimentos para legitimar processos e métodos direcionados ao ensino da pessoa com deficiência intelectual.

Conforme Jannuzzi (2012), a psicologia que passa a refletir sobre a deficiência, apesar de apresentar novos e importantes elementos para compreensão da deficiência intelectual, não se constrói autônoma à medicina.

O processo de desenvolvimento da psicologia como uma ciência de referência para a educação da pessoa com deficiência surge do mesmo contexto em que o escolanovismo se apresenta como solução para a educação escolar. E isso se estabelece como marco para o novo papel da escola como uma instituição de promoção da ideologia dominante.

1.3 Explicações psicológicas sobre o fracasso escolar

No Brasil, segundo Miranda (2014), o fracasso escolar é um tema recorrente no debate educacional. A autora afirma que o insucesso de muitos alunos se contrasta com o discurso sobre a necessidade de qualificar para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. E as reflexões sobre o tema se constroem a partir de posicionamentos que apresentam distintas interpretações sobre causas e resolução desse problema.

A psicologia, ao compor o movimento escolanovista, apropriou-se e fortaleceu o que ele tinha de mais técnico, deixando em segundo plano o processo de luta pela democratização e ampliação do ensino obrigatório. Dando ênfase a procedimentos psicométricos, a psicologia contribuiu para o deslocamento da “atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências” (Patto, 2010, p. 90).

O ideário liberal que alimentava o pensamento educacional brasileiro, a partir do movimento escolanovista, conviveu com teorias racistas, que posteriormente passaram a influenciar as explicações sobre o fracasso escolar. O questionamento dessas teorias racistas,

ao apresentar uma visão simplista de ambiente, não supera a compreensão de que o fracasso escolar resulta de distúrbios que os alunos contraem fora da escola (Patto, 2010).

Ao analisar a produção científica sobre o fracasso escolar publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1944 a 1984, Patto (2010) considerou como “canal de expressão do pensamento oficial sobre os assuntos relativos à educação escolar no país” (p. 116), por ser uma publicação do MEC-Inep. Afirma a autora que o discurso sobre fracasso escolar nesse periódico transitou de uma ambiguidade na forma de se pensar o fracasso escolar – em que a inadequação do ensino no Brasil impossibilitaria a motivação dos alunos para o processo de ensino, concomitante a uma cobrança da motivação dos alunos, atribuindo o desinteresse à inferioridade cultural –, ao predomínio de teorias que buscavam o fracasso escolar no aluno.

De acordo com Patto (2010), desde a instalação de uma política educacional no país, nem as constantes reformas educacionais e técnico-administrativas, nem as pesquisas sobre suas causas haviam sido suficientes para reverter, até a década de 1990, problemas na escola pública relacionados com a reprovação e evasão escolar.

A psicologia contribuiu de várias formas para a construção de teorias explicativas sobre fracasso e sucesso escolar. Os exames psicológicos ajudaram em algumas das explicações. Segundo Patto (2010),

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientações de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola. Nesse caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (ou seja, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade (p. 65).

Clínicas de higiene mental, com intenções preventivas (Patto, 2010), com o “nome de psico-clínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem” (p. 68). Orientam para medidas pedagógicas, como classes fracas, classes de anormais, que são verdadeiras fábricas de rótulos e de discriminação das classes sociais mais baixas.

A teoria da privação cultural, que se apresenta na década de 1960 como uma das explicações e soluções para o fracasso escolar, com atenção às questões pedagógicas, propõe “uma escola democrática, voltada aos interesses dos alunos e de sua comunidade. No âmbito desses trabalhos, a escola democrática seria aquela culturalmente engajada e cujas práticas adequar-se-iam aos hábitos, à linguagem e às tradições do aluno” (Miranda, 2014, p. 570). Fundamentadas em preconceitos e estereótipos, as pesquisas (principalmente oriundas de versões ambientalistas do desenvolvimento humano) passam a explicar o sucesso escolar e orientar políticas educacionais (Patto, 2010).

As teorias da carência ou privação cultural impactaram de forma significativa a escola. Contudo, a crise do capitalismo da década de 1970 e a nova forma de acumulação e o modo de regulação da sociedade do capital impuseram para a escola mudanças mais substanciais, ao que Miranda (2016) chamou de retórica da modernização conservadora.

Em síntese, as soluções do pensamento neoliberal conservador para a crise na educação configuram um conjunto de reformas que se sustenta em uma racionalidade economicista e neotecnicista e constituem-se como uma ostensiva onda de privatização do ensino público e no ensino público, com base em “novos paradigmas” para a educação, com ênfase na questão da aprendizagem e na meritocracia. Essas reformas deslocam os eixos de obrigatoriedade/gratuidade/laicidade para equidade/qualidade e contêm um viés extremamente conservador e autoritário (Miranda, 2016, p. 577).

Segundo Saviani (2013), as políticas neoliberais para educação entendem que o fracasso da escola pública justifica-se pela incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Como na perspectiva neoliberal se admite que não há lugar para todos, desenvolvem-se mecanismos para introjetar a responsabilidade pela condição de excluído no sujeito. Essa pedagogia da exclusão tem suas bases administrativas fundadas na valorização de mecanismos de mercado e apelo à iniciativa privada. Segundo o autor, as bases didáticas remetem-se ao núcleo das ideias escolanovistas em que o mais importante não seria ensinar, mas aprender a aprender (conhecer, fazer, viver juntos e ser), deslocando o eixo do processo dos aspectos lógicos para o psicológico. Esse deslocamento se remete às bases psicopedagógicas, fundamentadas no neoconstrutivismo, que têm Piaget como matriz teórico-científica.

Os elementos apresentados por Saviani (2013) compuseram a política educacional no Brasil após a LDB de 1996 e mais uma vez a psicologia fundamentou ações de respostas à evasão e fracasso escolar. Em substituição à tradicional seriação, a escola poderia/deveria se organizar a partir dos ciclos de desenvolvimento humano. Fato é que a organização escolar por

ciclos, com raras exceções, não se sustenta em nenhuma teoria psicológica específica. Em algumas, pode-se identificar um processo conveniente de ecletismo teórico-psicológico para justificar os equívocos em algumas dessas formas de conceber a organização escolar por ciclos. A principal justificativa é que esta teria melhores condições de enfrentar uma dramática limitação da escola organizada em séries, que avalia e seleciona os alunos ano a ano: a baixa autoestima dos alunos decorrente de sucessivos fracassos vividos e assimilados individualmente.

A escola de ciclos possibilitaria que os alunos não mais se confrontassem com parâmetros tão demarcados e sistemáticos de retenção, e com isso teriam melhores oportunidades em seu desenvolvimento afetivo e social [...]. Nesse sentido, continuaria sendo atribuído ao indivíduo a responsabilidade subjetiva de produzir uma síntese sobre si mesmo, só que agora em condições menos adversas (Miranda, 2009, p. 32).

A partir da década de 1980, a organização escolar por ciclos passa a se apresentar como oposta à seriação. Com “ciclos de formação, de aprendizagem, de desenvolvimento, de progressão continuada” (Miranda, 2009, p. 24), propõe-se uma alteração no modo como conceber a escola. Segundo Miranda (2005),

[...] deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento (p. 647) (princípio do conhecimento) para orientar-se por uma outra lógica que, na falta de um nome melhor, está sendo chamada neste artigo de princípio da sociabilidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a sociabilidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devam pertencer, constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo. O termo “sociabilidade” demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola (p. 648).

Quando se observa a presença da psicologia na fundamentação de métodos de ensino, sobretudo relacionados à perspectiva escolanovista e nas principais reflexões sobre o fracasso escolar, fica nítido que essa não é uma ciência marginal no campo educacional.

A modernização da educação, formando a classe trabalhadora para as novas necessidades que a modernização da sociedade brasileira demandava no início do século XX, construiu-se atrelada ao desenvolvimento da psicologia no Brasil. Mostra que a psicologia não é só uma ciência marginal no campo da educação, como também a educação não foi só um

simples campo de pesquisa e intervenção, mas o campo por excelência do desenvolvimento de importantes teses dessa ciência.

A significativa influência do escolanovismo no desenvolvimento das políticas educacionais demonstra como a psicologia educacional esteve articulada aos interesses do desenvolvimento social, fundada no processo capitalista de produção e de consumo, ao longo desse século, essa ciência contribuiu para as teorias que explicaram e propuseram solução para o sucesso/fracasso escolar.

Desde os testes psicológicos, que identificavam a presença de problemas nas funções psíquicas – legitimando algumas vezes teorias preconceituosas e racistas – às propostas que visavam resolver o problema do fracasso escolar, justificando a segregação, reorganização dos tempos e espaços escolares etc., a psicologia se furtou a refletir sobre a escola como uma instituição determinada socialmente e que apresenta contradições estruturais por se constituir em uma sociedade de classes. Dessa forma, sua importância no discurso ideológico na ordem neoliberal não foi abalada, mas essa faz parte agora somente da constituição de slogans de uma reestruturação produtiva que tem a escola – agora como parte do mercado educacional – o *locus* para que as pessoas se capacitem e desenvolvam competências para uma posição no mercado de trabalho.

As várias reformas sofridas pela escola, tendo o fracasso escolar sido anunciado como justificativa, vivenciaram paralelamente um processo de segregação de alunos não diagnosticados com deficiência e que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar.

O debate crítico sobre o fracasso escola expõe contradições que possibilitam apontar elementos que determinam essa instituição e apresentam a complexidade do problema. Dessa forma, denuncia, mesmo sem a intenção primeira, a falácia da inclusão escolar como uma transformação que se constrói a partir da escola. Esse debate demonstra que os problemas que se apresentam na escola não surgem e nem podem ser resolvidos de forma exclusiva com ajustes nessa instituição.

1.4 A medicalização como resposta para o não aprendido

Atualmente, a medicalização como resposta ao fracasso/sucesso escolar é o principal artefato que traz em si a tentativa de solução de um problema, ao mesmo tempo em que expressa um dos principais nichos de mercado da presente condição capitalista. O status de ser um dos principais mercados mundiais dá o poder e constrói a obrigação aos proprietários desse mercado de serem agentes do processo de controle social. Dessa forma, mesmo se for

considerada secundária a determinação do processo de medicalização na compreensão da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual, faz-se necessário refletir como as ideias pedagógicas se constroem a partir da perspectiva de que a medicação é um auxiliar do ensino na educação especial.

O desenvolvimento dos serviços ofertados às pessoas com deficiência e transtorno mental trilhou caminhos distintos e o início do século XX foi importante para se identificar os discursos que seriam questionados, no final do século, pelos movimentos da reforma psiquiátrica e da integração/inclusão. No Brasil, é da educação especial que ecoa o principal discurso para a pessoa com deficiência e da psiquiatria, o principal discurso para a pessoa com transtorno mental.

Os alienistas, profissão que precedeu a psiquiatria no início do século XX, no Brasil, consideravam o trabalho como um meio terapêutico. Adeptos da ideia da colônia de alienados, os alienistas brasileiros viveram pouco tempo a proposta. As colônias logo “mostraram-se iguais aos asilos tradicionais. De uma aldeia de pessoas livres, com sua própria história e cultura, nasceram instituições asilares de recuperação pelo trabalho” (Amarante, 2007, p. 40).

As várias tentativas de reformar a psiquiatria, ou de reformular as orientações do atendimento que deveria ser oferecido à pessoa com o transtorno mental, ganharam força após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Amarante (2007), a sociedade “descobriu que as condições de vida oferecidas aos pacientes psiquiátricos ali internados [manicômios] em nada se diferenciavam daquelas dos campos de concentração” (p. 40).

Já sobre a deficiência intelectual, o que se entendia, na virada para o século XX, ainda era produto da ciência médica: “etiologia orgânica nervosa, diagnóstico clínico e estatístico, sintomatologia heterogênea com predominância morfológica e anatômica, embora incluindo distúrbios de funções digestivas, genitais e mentais” (Pessotti, 1984, p. 173). Mas já no início do século XX, a psicologia científica já apresentava seus produtos. Para a deficiência, partia-se dos quadros de referência de normalidade para buscar os desvios.

Paralela à forma como a educação vinha se desenvolvendo no Brasil, na saúde mental a psicologia não influenciava de forma significativa o atendimento prestado a pessoas com transtornos mentais. No período da proclamação da República até 1920 no Brasil, destaca-se a ampliação do espaço asilar. A Assistência Médico-Legal aos Alienados – criada em 1890, constituída por colônias e hospícios – foi dirigida de 1903 a 1930 por Juliano Moreira. Esse foi responsável pela vinculação da psiquiatria brasileira à corrente alemã. Essa, além de explicar

sobre a chamada doença mental, tratava dos “muitos fatores e aspectos étnicos, éticos, políticos e ideológicos de múltiplos eventos sociais” (Amarante, 1994, p. 77).

A Liga Brasileira de Higiene Mental, entidade civil reconhecida, fundada em 1923, trazia, em sua carta de princípios, “um programa de intervenção no espaço social, com características marcadamente eugenistas, xenofóbicas, antiliberais e racistas” (Amarante, 1994, p. 78). Ao reivindicar maior poder de intervenção, coloca a psiquiatria em defesa do Estado.

Com o fortalecimento da psiquiatria, o que será observado é o asilamento mais frequente. As variadas experiências de reformas psiquiátricas se desenvolveram de formas marginais após a Segunda Guerra Mundial. Parte da resistência às reformas vinha do setor privado, que tornaria, na década de 1960, o transtorno mental objeto de lucro. O setor privado na saúde mental só enfrentaria uma oposição expressiva no final da década de 1980. Como representação fundamental da estrutura que mantinha as experiências manicomialis, o setor privado estaria no centro do debate, que se tornou permanente sobre a psiquiatria. (Amarante, 1994).

O setor privado conciliava principalmente as internações e a medicalização como fonte geradora de lucro. Apesar das importantes experiências de desinstitucionalização que se desenvolviam, estimuladas pela assunção como movimento social, pelo Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental ao lançar o lema “Por uma Sociedade sem Manicômios” (Amarante, 1994), a psiquiatria continuava avançando seu saber em concordância com os interesses de exploração privada da saúde.

Se podemos identificar a influência da psicologia no campo educacional brasileiro já no início do século XX, o mesmo não é possível afirmar sobre o campo da saúde mental que atendia os casos graves. A psiquiatria direcionou quase sem questionamentos as ações de cuidados às pessoas com transtornos mentais graves. Para esses casos, o problema parecia ser exclusivo de saúde, e a educação parece não ter se constituído como uma preocupação que merecesse atenção.

Mas em que momento sintomas de certos quadros de transtornos mentais passaram a ser necessidades educacionais especiais na educação brasileira?

Quando se analisa o desenvolvimento da psiquiatria e dos diagnósticos de transtornos mentais, o quadro é de como as explicações responsabilizaram o aluno e suas limitações, sem se questionar a organização do trabalho pedagógico da escola. E essas limitações tornaram-se diagnósticos, alguns deles específicos na relação escolar.

Se não é um problema a psiquiatria não tratar das questões pedagógicas de quadros de transtornos mentais que apresentam necessidades específicas no processo pedagógico, quando então alunos passaram a receber diagnósticos de transtornos mentais por apresentarem dificuldades de aprendizagem escolar? Preocupados em identificar as experiências e conhecimentos produzidos que apresentaram a necessidade de proporcionar atenção especial no processo pedagógico, o desenvolvimento da política educacional no Brasil permitiu identificar períodos específicos que possibilitaram analisar compreensões sobre o fracasso escolar e sua relação com os transtornos mentais. Mas é na própria história da psiquiatria/medicina e do papel normatizador, ao transformar problemas da vida em doenças, que essa ciência antecipou, através da higiene escolar, sua atuação na escola e sobre o aprendizado. “O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (Moysés; Collares, 2011, p. 30).

Desde o século XVIII, os médicos já haviam voltado seus olhos para as dificuldades de aprendizagem escolar. Antes mesmo do processo de universalização da escola, a medicina já discutia as dificuldades que a classe trabalhadora enfrentaria no processo de aprendizagem. Através da higiene escolar, ela normatizava questões arquitetônicas, curriculares e intervalos reparadores para a aprendizagem. Ao falar do aprender, medicalizava o não-aprender.

A medicalização da aprendizagem (e da não-aprendizagem) não decorre da ampliação do número de vagas nas escolas e conseqüentemente acesso de crianças oriundas das classes trabalhadoras, com aumento das taxas de retenção e evasão. Decorre não do surgimento de um problema educacional. Ao contrário. A Medicina alerta, *a priori*, que as crianças das classes trabalhadoras são mais debilitadas, mal nutridas, doentes e, portanto, irão apresentar problemas na escolarização quando e se tiverem acesso à escola, a menos que haja uma atuação médica (Moysés; Collares, 2011, p. 33-34).

A afirmação de Moysés e Collares (2011) realinha a questão apresentada anteriormente, de quando problemas escolares se tornaram transtornos mentais, para o modo como surge a doença do aprender. Isso porque o processo é de construção das “doenças do não-aprender e a conseqüente demanda por serviços de saúde especializados” (p. 34), antes mesmo de esses doentes do aprender apresentarem seus problemas para a escola.

A medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que,

embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares (Meira, 2012, p. 140).

A extensão da prática médica às condições gerais de vida alcança crianças e adolescentes na medicalização da educação, tanto na medicalização do não aprendizado dos conteúdos escolares, como da aprendizagem dos modos de ser e agir (Moysés; Collares, 2013). “Tal situação é altamente vantajosa para indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista (Meira, 2012, p. 136).

A psiquiatria há algum tempo tem como principal referência para diagnóstico e tratamento o DSM-Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Com sua primeira versão publicada em 1952, apresenta-se em sua quinta versão, além das atualizações nas versões III e IV. Seguiu com o DSM-II em 1968, DSM-III em 1980, revisto e publicado como DSM-III-R em 1987, DSM-IV em 1994, revisto em 2000 e publicado como DSM-IV-TR e a quinta e última versão, o DSM-5, lançada em 2013.

Segundo Freitas e Amarante (2015), a psiquiatria, na década de 1970, perdeu credibilidade com a sociedade em geral, principalmente no campo científico. O DSM-III propôs resgatar essa credibilidade. Mas, “ao contrário do que o senso comum costuma acreditar, as sucessivas versões do DSM não se devem ao implacável avanço do progresso científico: cada uma delas resulta de lutas políticas, uma vez que existem fortes interesses corporativos na área da psiquiatria” (p. 44).

A terceira versão do manual, o DSM-III, visava uniformizar o diagnóstico psiquiátrico, padronizando as práticas diagnósticas. A validação e o estabelecimento de critérios pareciam facilitar a regulamentação farmacêutica. “Diferentemente da sua transição entre a primeira e a segunda versões do DSM, a publicação do DSM-III em 1980 representou uma revolução, em mais de um sentido” (Bezerra Jr., 2014, p. 20). Russo e Venâncio (2006) indicam algumas implicações após essa revolução:

A indústria farmacêutica interessada na pesquisa sobre a eficácia de novos medicamentos a serem colocados no mercado, passava a financiar pesadamente esse tipo de pesquisa. Os tradicionais estudos clínicos de caso – favorecidos pela lógica psicanalítica, em que se examina e discute um caso em profundidade – foram paulatinamente substituídos por pesquisas multicêntricas, envolvendo um grande número de pacientes, seguindo os parâmetros do ensaio clínico experimental, atendendo às exigências colocadas pela FDA (Food and Drug Administration) americana para a liberação de novos medicamentos psiquiátricos (Russo; Venâncio, 2006, p. 465-466).

A decisão do caminho clínico experimental, de conceber o transtorno mental como síndrome clinicamente significativa, comportamental ou psicológica, mas a manutenção somente em certos casos e entre parênteses do conceito de neurose – princípio da psicanálise – demonstrava a redução da importância da psicoterapia. “O pressuposto empiricista do modelo deixava de lado operações de inferência ou interpretação dos sintomas do paciente para restringir a tarefa diagnóstica a uma detalhada e rigorosa observação da superfície visível de comportamentos e atitudes (Bezerra Jr., 2014, p. 21). O DSM-III propunha um modelo ateuórico e exigia como diagnóstico somente a concordância descritiva, afastando-se dos princípios que direcionaram as duas primeiras versões. Essa edição “modificou a concepção de pesquisa e da prática psiquiátrica, pois a psiquiatria teria disponível um sistema de diagnóstico preciso do ponto de vista descritivo-terminológico e passível de servir de apoio para a pesquisa empírico-experimental” (Dunkers; Kyrillos Neto, 2011, p. 616).

Para Ramos (2014), diferente das pretensões do DSM de ser ateuórico, toda classificação psiquiátrica é uma teoria. O autor afirma, também, que a alta concentração de poder, de uma corporação profissional de uma nação, na elaboração das classificações psiquiátricas, apresenta-se como um dos problemas que intensifica a crise da psiquiatria contemporânea.

A confiabilidade e a validade apresentam-se como dois imperativos científicos muito caros à psiquiatria. Apesar disso, a cada nova versão do DSM cresce o número de diagnósticos identificados. Se há um real sobre o comportamento humano, que possa ser cientificamente esquadrihado, o transtorno mental tem se apresentado como um constructo social⁷. Não é possível negar o real, que existe mesmo antes da ideia que se faz dele. Mas não se pode negar, também, os processos ideológicos na produção de conhecimento. Os interesses que o compõem são de várias ordens.

Além dos da indústria farmacêutica, há também os dos grupos organizados de pacientes psiquiátricos. Para estes, o que está em questão são direitos – desde o que reembolsa tratamentos até os relativos a benefícios previdenciários. E nisso tudo há, logicamente, atores sociais importantes, como as empresas de planos de saúde e seguros de saúde, bem como o vasto número de escritórios de advocacia, as diferentes instituições do Estado, os diversos grupos religiosos, movimentos sociais e outros, além da defesa dos próprios interesses da corporação psiquiátrica no campo da medicina (Freitas; Amarante, 2015, p. 44-45).

⁷ Ver sobre a história dos critérios diagnósticos da homossexualidade e transtorno de estresse pós-traumático em Freitas e Amarante (2015) e neurodiversidade em Ortega (2008).

Até a década de 1980, o DSM ainda não tinha alcançado uma expressão internacional, mas, com o fim da Guerra Fria, a influência econômico-cultural dos EUA no ocidente era notória. Com a redução da regulação pelo Estado sobre o campo da saúde, com a assunção das políticas neoliberais no mundo capitalista, o Complexo Médico-Acadêmico-Industrial passa a ser o operador das ações de saúde (Ramos, 2014).

O Complexo-Médico-Industrial (CMI) é um conceito “utilizado desde a década de 80 no Brasil, com o propósito de ressaltar as múltiplas e complexas inter-relações estabelecidas entre os diversos atores do setor saúde e destes com os demais setores da economia” (Vianna, 2002, p. 376). Assim, segundo Ramos (2014), o Complexo-Médico-Industrial, ao aceitar a Associação Americana de Psiquiatria no grupo –“não tanto por conta da promessa de verdades científicas no futuro, mas pelo motivo bem mais pragmático e oportunista das possibilidades de mercado que a nova estratégia classificatória oferecia de imediato” (p. 216) – contribuiu para que um manual de classificação pertencente aos EUA “se tornasse, em poucos anos, a principal referência internacional em termos de nosologia psiquiátrica” (p. 218) e permite compreender como uma “desprestigiada subcategoria médica – os psiquiatras” – entra como uma importante engrenagem no mercado da medicalização da vida. “A eficiência dessa operação de mercado se tornará bastante visível como o fato, até então nunca visto no campo da psiquiatria, de pacientes procurarem de bom grado, senão com avidez, um diagnóstico psiquiátrico” (p. 219).

Para as análises aqui pretendidas, importante frisar que, nem mesmo nos diagnósticos relacionados diretamente a dificuldades de aprendizagens, a psiquiatria, no seu principal manual, não se propôs a pensar processos pedagógicos. Isso limita a importância para que a pedagogia recorra a este como solução para os problemas de inclusão educacional de alunos com transtornos mentais. Fundamental essa afirmativa para relativizar a importância do diagnóstico (psiquiátrico ou psicológico) para se pensar problemas pedagógicos.

O DSM-5, última versão do Manual, publicado em 2013, apresenta um tópico como apêndice denominado “Destaques das Modificações do DSM-IV para o DSM-5”. Sobre os considerados alunos da educação especial da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 (Brasil, 2010), foco deste estudo, têm-se, nesse tópico, importantes comentários. Ao apresentar as modificações, consideradas mais significativas em cada categoria de transtorno, feitas nos critérios diagnósticos e nos textos, segue-se a ordem em que aparecem na classificação do DSM-5.

No caso específico deste estudo, restringe-se ao capítulo “Transtorno do Neurodesenvolvimento” e o primeiro é o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. O termo

deficiência intelectual substitui retardo mental, usado no DSM-IV, e aponta que a gravidade passa a ser determinada pelo funcionamento adaptativo e não pelo escore do QI.

Nos transtornos da comunicação, segundo listado, além de mudanças de termos de transtornos específicos, a nova classificação inclui o transtorno da comunicação social (pragmática), em que se apresentam dificuldades no uso social da comunicação verbal e não verbal. Entende-se esse como os que se enquadram na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como, saindo da ordem listada no DSM-5, “Transtornos Funcionais Específicos”, como os transtornos motores, que podem gerar uma necessidade de atenção especial no processo pedagógico e que são incluídos novos itens, os intitulados Transtornos Específicos de Aprendizagem e o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (em que se permite diagnóstico comorbido com o Transtorno do Espectro Autista).

Sobre os Transtornos Funcionais Específicos da Política de Educação Especial, talvez necessário ainda considerar o novo capítulo do DSM-5, “Transtornos Disruptivos do Controle de Impulsos e da Conduta”. Esse capítulo afirma que nos diagnósticos de certos transtornos é frequente a comorbidade com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Por fim, o Transtorno do Espectro Autista, novo transtorno do DSM-5, que concentra os transtornos do DSM-IV caracterizado por déficits na comunicação social e interação social e padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

Ao fazer uma crítica a um sistema categórico rígido, às categorias fechadas comumente orientadoras da psiquiatria, da impossibilidade de capturar experiências clínicas e observações científicas, o DSM-5 (APA, 2013) propõe atenção ao modo como a maioria dos transtornos pode ser colocada em um espectro em que estão intimamente relacionados com sintomas e fatores de riscos compartilhados.

Os 11 indicadores⁸ recomendados com o propósito de formar agrupamentos de transtornos expõem um individualismo metodológico⁹. Ao apresentar fatores chamados de

⁸ “[...] substratos neurais compartilhados, traços familiares, fatores de risco genéticos, fatores de risco ambientais específicos, biomarcadores, antecedentes temperamentais, anormalidades de processamento emocional ou cognitivo, similaridade de sintomas, curso da doença, comorbidade elevada e resposta terapêutica compartilhada” (APA, 2013, p. 12).

⁹ De acordo com Mészáros (2009b), o individualismo metodológico segue a tendência de insuflar o indivíduo, por ter como ponto de vista a individualidade isolada. De diferentes formas, apresenta-se, no centro metodológico, “um “ego” orientado a si mesmo” (p. 50), em que se conceitua sobre conflitos, sem a necessidade de alcançar as causas. A procura das causas explicitaria um “sistema social de produção inerentemente antagônico” (p. 48), defendido ativamente por filósofos que partem desse ponto de vista, de forma consciente ou não. O imperativo metodológico que trata a particularidade como universalidade só pode ser explicado “pela contínua reprodução prática dos próprios interesses ideológicos subjacentes” (p. 50). Expressa-se nos limites estabelecidos pelo ponto de vista da subjetividade isolada um formalismo conceitual, ao trazer uma série de postulados morais abstratos que não consegue “oferecer nenhuma *solução real* para os conflitos objetivos de interesses subjacentes e suas correspondentes dificuldades conceituais” (p. 49).

internalizantes (ansiosos, depressivos, somáticos) e externalizantes (impulsivos, condutas disruptivas e uso de substâncias psicoativas), a expressão de uma dimensão que permitiria a identificação de marcadores biológicos e mecanismos subjacentes limitou-se a apontar como plataforma de pesquisa (futura), por ser “cientificamente prematuro propor definições alternativas para maioria dos transtornos” (APA, 2013, p. 13).

Ao apresentar essa discussão do DSM, não se pretende criar a expectativa de que seriam, nesse texto, desenvolvidas reflexões mais aprofundadas sobre critérios de diagnósticos, processos terapêuticos etc., mas de afirmar que, apesar da estreita relação de certos quadros de transtornos mentais do Manual e do considerado aluno da educação especial da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste não estão presentes questões pedagógicas. Como o “objetivo primordial do DSM-5 é auxiliar clínicos treinados no diagnóstico dos transtornos mentais de seus pacientes, na formulação de caso como parte de uma avaliação que conduz a um plano de tratamento plenamente informado para cada indivíduo” (APA, 2013, p. 19), fica evidenciado que, no discurso da psiquiatria sobre o transtorno mental, estão ausentes, como se esperaria, as questões pedagógicas.

A busca no campo psiquiátrico, como uma ciência que pode contribuir para construção de uma Educação Especial que contemple as necessidades de uma população específica, no processo de apropriação do saber sistematizado, ou de referência para se pensar a inclusão escolar como espaço de desenvolvimento de habilidades de convivência, antagoniza-se com os limites que esse campo tem para apresentar pesquisas mais conclusivas sobre os transtornos mentais. Ao conceituar como uma “[...] síndrome, com perturbações clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental” (APA, 2013, p. 20), demonstra claramente a falta de parâmetro quando afirma que a “resposta esperada ou aprovada culturalmente”, comportamentos sociais desviantes (de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo” (p. 20). Expressa uma classificação limitada que induz ao enquadramento de comportamentos sociais como doença a ser tratada, mesmo que o transtorno mental não possa alcançar o status de doença. Pois,

Até que se identifiquem mecanismos etiológicos ou fisiopatológicos incontestáveis para validar por completo transtornos específicos ou espectros de transtornos, o padrão mais importante para os critérios de transtorno do DSM-5

será sua utilidade clínica para a avaliação do curso clínico e da resposta ao tratamento de indivíduos agrupados por um determinado conjunto de critérios diagnósticos (APA, 2013, p. 20).

Analisar a gênese da hegemonia do discurso psiquiátrico sobre o transtorno mental e do discurso psicológico sobre a deficiência intelectual, além das aproximações desses discursos sobre a educação especial e fracasso escolar, nos permite ampliar o olhar, levantando os limites dos fundamentos teóricos que orientam a educação da pessoa com deficiência intelectual.

A insistência em unir o debate de inclusão educacional e fracasso escolar justifica-se pela observação realizada, a qual permitiu identificar que as reflexões desenvolvidas nesses dois campos apontam as mesmas questões ideológicas quando se trata da universalização da escola.

As mudanças na forma como o Estado regula a relação entre educação-trabalho – e seus impactos na educação especial – são produtos das mesmas necessidades do capital que impactam as construções científicas da psicologia e psiquiatria. E o olhar funcional dessas ciências para a educação não está desvinculado dos interesses sociais capitalistas que regulam educação-trabalho.

Dessa forma, levantou-se, neste capítulo, a necessidade de uma análise dos determinantes sociais, que permitem que as pautas dos movimentos sociais para inclusão educacional sejam atendidas. Proposta presente no capítulo 2 desta dissertação.

O movimento que gerou o distanciamento da medicina e permitiu a construção de saberes sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual pela psicologia não construiu uma condição de exclusão definitiva da influência médica da escola. Saberes médicos se fizeram presentes na constituição da psicologia e, de forma direta, na explicação do fracasso escolar. A transformação de problemas sociais em problemas médicos leva a uma nova aproximação, de forma intensa, em que o controle de comportamento escolar (tanto pela ideia de preservar o ambiente educativo para que não atrapalhe o aprendizado dos não problemáticos, quanto pela ideia de normalizar as funções psíquicas para o aprendizado) se articula às formas de controle do comportamento do trabalhador (nos uso da força de trabalho ao extremo, até o descarte, tendo a medicação como recurso potencializador).

Capítulo 2: Escola, direito à educação e capitalismo

2.1 Ideologia, inclusão e educação escolar

A inclusão escolar é apresentada como uma necessidade social e expressa como problemas um conjunto de situações que se manifesta na escola. A ausência de acessibilidade, de recursos pedagógicos adequados, a manifestação do preconceito, problemas relacionados à formação de professores, limites à produção científica que orienta as políticas de inclusão e de formação de professores, problemas estruturais afetam a escola para além dos objetivos da inclusão, entre vários outros. Entretanto, grande parte das formas de abordagem das barreiras que impedem a inclusão escolar desconsidera o papel da escola na sociedade de classes e sobretudo o papel do Estado, ao incorporar o discurso de inclusão social contraditoriamente às políticas econômicas de concentração de renda.

Os casos isolados (de redes educacionais, escolas, alunos etc.) de inclusão escolar e de conquistas no mercado de trabalho (formal, informal, empreendedorismo etc.); as experiências isoladas, ou com um conjunto expressivo de articulação de instituições para sustentar projetos inclusivos; as inúmeras experiências sem a garantia estrutural de apoio pedagógico mínimo; as manifestações de preconceito individual, coletivo ou institucional; o público-alvo da educação especial sem apoio na escola regular; em conjunto com vários outros elementos específicos e da organização social em geral compõem o quadro material para formas de expressão ideológica da inclusão escolar.

É importante ter “sempre em mente o modo de operação do discurso ideológico e as formas institucionais/instrumentais exigidas para tornar exequível o seu impacto” (Mészáros, 2008, p. 8), visando ao entendimento da natureza da ideologia. Os aspectos pragmáticos, com metas aparentemente construídas respeitando dados concretos da realidade, de um problema fundamental como a inclusão (da pessoa com deficiência) que se quer resolvido sem se questionar o fundamento que exclui não só pessoas com deficiência, ou qualquer grupo vulnerável, mas grande parte da classe trabalhadora da possibilidade de vender sua força de trabalho, reforçam as análises de Mészáros (2008) sobre o discurso ideológico:

É essa orientação prática que define também o tipo de racionalidade apropriada ao discurso ideológico, pois seus interesses devem se articular não como proposições teóricas abstratas (das quais nada surgirá, a não ser outras proposições teóricas da mesma espécie). [...]. Além do mais, sob as condições da sociedade de classes, os interesses sociais representados e conceituados pelas ideologias rivais não só estão enredados de forma conflitante (o que, sem dúvida,

é verdade), mas também enredados de tal forma que os problemas parciais são profundamente afetados por sua posição no interior global do conflito hegemônico vigente. Por conseguinte, o que pode parecer racional (ou ao contrário) nos limites de um determinado problema parcial, pode muito bem vir a ser o exato oposto quando inserido em um contexto apropriado e mais amplo, de acordo com a margem de ação historicamente mutável dos principais agentes (p. 10).

O pressuposto estabelecido por Marx (1845-1846/2007, p. 47), de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”, remete ao poder ideológico disponível às classes dominantes – poder material e arsenal político-cultural –, que só pode prevalecer “graças à preponderância da *mistificação*, por meio do qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, ‘consensualmente’, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses” (Mészáros, 2008, p. 8).

Segundo Marx (1845-1846/2007), “a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (p. 47) – que precisa fazer com que uma sociedade com interesses de classe distintos funcione como um todo orgânico – no mínimo, camufla a possibilidade de interpretação de que o conflito de classe se faz entre potencialmente iguais, além de realizar a função aglutinadora ao “reivindicar a representação da maioria esmagadora da população contra o ‘inimigo’ externo” (Mészáros, 2008, p. 12).

Nesse sentido, o atendimento das necessidades de emancipação política previstas nos documentos que tratam de educação e inclusão da ONU mascara a continuidade do processo global de exclusão inerente ao modo de produção capitalista. Cria-se assim uma falsa expectativa de que há espaço de inclusão real de todas as pessoas com deficiência em uma sociedade capitalista. O exemplo da sociedade brasileira, explicitado na série histórica de desemprego, desde o início do alinhamento do Brasil às políticas neoliberais, demonstra como as crescentes taxas expressam os limites do capitalismo em solucionar os problemas da população mundial (ver anexo).

O desamparo que a crítica ideológica pode construir no debate atual sobre inclusão educacional, estabelecendo limites da construção de uma alternativa à exclusão nos marcos de uma sociedade excludente, não deve impedir a construção de uma alternativa que se apresente como estratégia sem perder o horizonte revolucionário. Importante frisar que a identificação dos determinantes ideológicos de documentos que se propõem fazer o papel de diretrizes para inclusão educacional no mundo não constitui a solução em si do problema da inclusão. Ao pensar a inclusão educacional, a lógica construída para compreensão da problemática em questão não pode ser separada da lógica objetiva de seus fundamentos básicos. Assim, a

proposta inclusiva da ONU, às vezes se apresentando como descompromissada com o *status quo*, é apoiada por complexos financeiros que expõem, de forma explícita, interesse na manutenção do quadro social ou no máximo mudanças no processo de exploração do trabalho. “Somente indivíduos particulares, e não as classes, podem ser integrados em uma estrutura vigente da sociedade que é constituída pelas próprias classes” (Mészáros, 2008, p. 68).

Os dados empíricos, que parecem por si apresentar a solução da inclusão educacional, levando o debate para problemas parciais (o que não quer dizer sem importância), apresentam como o centro das respostas os métodos adequados à educação da pessoa com deficiência os recursos de acessibilidade, ou a discussão de qualidade educacional, além de outros apartados dos dados do fracasso/sucesso escolar em geral. Na articulação com o antagonismo de classe, as crises econômicas e, no momento neoliberal do capital, o abandono das políticas sociais pelo Estado criam uma falsa ilusão da possibilidade de resolver esses problemas sem tocar nos aspectos político-econômicos mais gerais. Conforme Marx (1845-1846/2007),

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [relaen], na vontade livre. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei (Marx, 1845-1846/2007, p. 76).

Segundo Mészáros (2008), os interesses sociais que se entrelaçam de modo conflitante manifestam-se na grande diversidade do discurso ideológico. Para o autor, a ideologia é inseparável das sociedades de classe e se articulam ao conjunto de valores e estratégias que visam ao controle do metabolismo social. Sua natureza “é o imperativo de se tornar *consciente em termos práticos* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de *resolvê-lo através da luta*” (p. 10).

Outra afirmação feita por Mészáros (2008), além de contribuir para o entendimento sobre a questão da ideologia, apresenta-se como um alerta: a situação sócio-histórica dos pensadores condiciona a teoria social. “É exatamente o conjunto específico de determinações sócio-históricas que constitui a dimensão ideológica de toda teoria social, independentemente da posição de observação histórica dos pensadores específicos” (p. 39). Isso não leva à defesa de um relativismo, mas que a possibilidade de reivindicação de um grau mais alto de

objetividade exige de qualquer solução a consideração da situação sócio-histórica dos problemas analisados.

A orientação prática, que compõe a ideologia, define o tipo de racionalidade do discurso ideológico. Neste caso, a “questão da “falsa consciência” é um *momento subordinado* dessa consciência prática circunscrita pela época e, como tal, sujeita a uma multiplicidade de condições especificadoras, que devem ser avaliadas concretamente em seu próprio cenário” (Mészáros, 2008, p. 11).

As análises aqui pretendidas não se colocam em nenhum lugar além da que lhe cabe. “Independentemente do grau de correção em sua orientação geral, a crítica da ideologia não é substituto para a solução dos problemas em si” (Mészáros, 2008, p. 38). A proposta de análise aqui presente entende que a “dimensão ideológica envolve tanto a formulação dos problemas em si quanto a elaboração de determinadas soluções para eles, pois o que, *em princípio*, é possível, somente se realiza se certos obstáculos forem previamente removidos” (p. 38).

O conceito de inclusão escolar é como um conceito-chave. Segue-se com Mészáros (2008), em que os conceitos-chave da teoria social são sistematicamente discutíveis e contestáveis. As análises desenvolvidas aqui inter-relacionam a questão específica da inclusão escolar com os limites da reinserção, inserção ou inclusão social na sociedade capitalista. Para isso, compreende “que a área ideologicamente mais sensível da ciência social é a cadeia de *princípios e pressupostos fundamentais*, no interior dos quais são elaborados os vários conjuntos de *proposições teóricas específicas* – em certo sentido, ‘deduções operacionais’” (p. 51).

Assim, determinantes do processo de inclusão escolar e que são comumente excluídos pelas linhas de investigação são aqui retomados. “O objeto verdadeiro da crítica é sempre o *determinante fundamental*” (Mészáros, 2008, p. 111), pois a negação da existência dessas forças que determinam de fato a inclusão social/escolar apresenta-se como uma forma de mistificação ideológica. Entende-se que o problema da inclusão escolar deva ser relacionado à totalidade objetiva. “Sem um esforço consciente de interligar os fenômenos sociais específicos às tendências gerais e às características do capitalismo global, o significado desses fenômenos permanece obscuro ou parece desproporcionalmente aumentado” (p. 85).

Para Abreu (2008), as formulações que impedem de enfrentar a propriedade privada, a alienação do trabalho e as diferentes formas de privação como um processo de objetivação histórica apenas atualizam os pressupostos da ordem. Ou seja, a inclusão escolar

pode ser transfigurada em direito, mas como compensação das condições de existência, “desde que o livre contrato entre sujeitos privados, como livre alienação e acumulação de qualquer propriedade, reproduza-se como matriz ordenadora da economia e da sociedade civil burguesa” (p. 54).

As contribuições de Abreu (2008) para se pensar a cidadania são fundamentais para uma análise crítica sobre a inclusão. Assim, a luta pela inclusão escolar é inseparável das disputas hegemônicas em curso na sociedade. A totalidade dos elementos constitutivos, e não só os pormenores cotidianos da inclusão escolar, define as condições, possibilidades e limites das estratégias de luta. A inclusão escolar não é imune às contradições e conflitos sociais das classes fundamentais. A inclusão escolar constitui-se como uma necessidade e expressão das contradições, principalmente do conflito entre capital-trabalho. Mas é um tema que aparece em momento específico do desenvolvimento do capitalismo, que exige que se retomem as bases materiais que constroem as condições para se pensar na inclusão e nos conflitos e negociações que se explicitam nas concepções de inclusão escolar.

Entende-se que a inclusão educacional se expressa como parte do que Mészáros (2005, p. 25), ao tratar da educação para além do capital, chamou de “multiplicidade de interesses particulares conflitantes”. Interesses que, ao compor o complexo construído para os processos ideológicos e educacionais, devem, nas palavras do autor, “*conformar com a regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*” (p. 26).

Para Mészáros (2005), em nome da reforma, somente ajustes menores na educação são admitidos, “mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade” (p. 25). A inclusão educacional, assim, apresenta-se como uma das reformas educacionais para remediar efeitos negativos da sociedade, sem eliminar suas causas.

O debate da inclusão educacional, permitido pelo capitalismo, não escapa às determinações causais do capital. Assim, esse debate deve assumir as ligações entre “processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução” (Mészáros, 2005, p. 25). Uma mudança significativa da educação para construção de uma escola inclusiva de fato só é concebível com uma transformação social radical.

Segundo Bezerra e Araújo (2013), o ideário da inclusão mistifica a superação da exclusão e as contradições capitalistas mais amplas, com reformas que não tocam na base material da sociedade, como se ajustes pontuais pudessem promover as mudanças necessárias para inclusão escolar, já que não se propõe radicalizar o debate sobre as desigualdades, nem

socializar as forças produtivas, mas somente ajustar para o trabalho flexível. Assim, para os autores, não é possível dispensar o debate político-econômico da reprodução sociometabólica do capital, quando em pautas as questões de inclusão escolar.

Para Ross (2000), reconhecer as formas de exclusão como resultantes do neo-economicismo liberal e as finalidades ideológicas das políticas educacionais são fundamentais para a compreensão dos direitos das pessoas com deficiência. Para o autor, a pedagogia implícita no ideário inclusivista desconsidera as forças produtivas e seus intercâmbios, justificando as desigualdades pelas diferenças que caracterizam os seres humanos. Supõe-se uma sociedade inclusiva pela inclusão escolar, com adaptações físicas e atitudes dos cidadãos que em parte aumentaria a solidariedade, tese idealista e abstrata, em decorrência da simples convivência.

Nozu e Bruno (2015) alertam para a necessidade de se considerar condicionamentos econômicos e políticos na educação inclusiva, visto que os organismos multilaterais financiam essas políticas em países em desenvolvimento, priorizando uma lógica de ampliação da oferta com redução de investimentos. Políticas que surgem dos conflitos da luta pela participação e igualdade com a necessidade de controle dos riscos sociais.

Segundo Mészáros (2005), as determinações gerais do capital não influenciam apenas a educação escolar, mas a totalidade dos processos sociais, que não “podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (p. 43). Esse funcionamento adequado é a legitimação da hierarquia social, em que cada sujeito internaliza as metas de reprodução do sistema, assumidas como próprias e permitidas à cada classe.

Para a reprodução da sociedade capitalista, a educação assume o papel de transmissão de valores, que legitima interesses dominantes e a formação do trabalhador para expansão do sistema. À medida que os processos sociais demonstram sua eficiência e a internalização dos valores e metas capitalistas, asseguram-se os parâmetros de reprodução do sistema do capital, a brutalidade é colocada em segundo plano e a violência só volta a prevalecer em períodos de crise (Mészáros, 2005).

Para Mészáros (2005), a educação formal (escolar) não é a força ideológica primária de consolidação do sistema do capital. Apesar de parte importante do processo de internalização dos valores e metas do capital, o tempo de escolarização oferecido à maior parte da população é limitado e assim os sujeitos, por distintos fatores, não frequentam a escola ou fazem por menos tempo que o estabelecido por lei como obrigatório. Para manutenção do sistema, “todos devem

ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (p. 44). Dessa forma, a escola, também, não é capaz de, “por si só” (p. 45), fornecer uma alternativa radical à sociedade capitalista.

Mesmo que garantidas em lei, as mudanças no sistema educacional podem ser “invertidas” (Mészáros, 2005, p. 45) para preservar a lógica do capital. Não é possível que a escola abrace a tarefa de “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (p. 45). Assim, Mészáros afirma que buscar a centralidade na mudança educacional na escola seria uma solução formal. A busca seria por soluções essenciais. “Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (p. 45).

Concordando com as reflexões de Mészáros (2005), Saviani e Duarte (2012), ao reafirmarem uma concepção de trabalho educativo, reforçam, em defesa de uma pedagogia, a histórico-crítica. E não se iludem na possibilidade de universalizar, na educação escolar, práxis que apontem superação da sociedade capitalista.

Saviani (1995) definiu o trabalho educativo, para a pedagogia histórico-crítico, como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de uma lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (p.17).

Para a pedagogia histórico-crítica, “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (Saviani; Duarte, 2012, p. 2). Apresentada como tese, os autores esclarecem que esta se apoia na contradição entre a socialização do conhecimento e o fato de esse ser parte constitutiva dos meios de produção – a impossibilidade de socialização dos meios de produção que são propriedade do capital.

Saviani e Duarte (2012) afirmam ser possível uma direção do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, favorável aos interesses da classe trabalhadora. Para os autores, a forma de dar direção ao movimento é fazer “do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior desta instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência” (p. 3). Reforçam os autores

que há uma diferença entre a luta para que se efetivem ao máximo as possibilidades de ensino e aprendizagem e a crença de que seja possível a plena socialização do conhecimento na sociedade capitalista.

Retornando às análises de Mészáros (2005) sobre a educação formal, esse autor alerta que somente uma ampla concepção de educação pode trazer a esperança de um possível êxito de uma mudança radical. Para este autor,

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (p. 47).

Mészáros (2005) realça os processos negativos ou de manutenção da sociedade capitalista desenvolvidos pela escola e a impossibilidade de universalizar a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, além de valorizar os processos de aprendizagem que ocorrem fora da educação formal, que não podem ser totalmente manipulados e controlados. Nesse sentido, afirma que os “jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (p. 54), e de que o “fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim” (p. 55-56). E isso parece se apresentar como uma crítica indireta à pedagogia histórico-crítica.

Entende-se que a assunção da postura de luta pela concretização do trabalho pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica constrói a condição de tensão permanente quando busca a socialização do saber sistematizado. Nessa tensão, podem-se permitir espaços de formação de professores e alunos na explicitação do significado da luta. Não se objetiva iniciar uma defesa de tese de que a compreensão do papel da educação escolar na luta de classes, defendido pela pedagogia histórico-crítica, seja complementar a qualquer tese sobre educação de Mészáros (2005). A defesa é de que a pedagogia histórico-crítica apresenta, para a realidade brasileira, a concepção mais avançada para se pensar a especificidade da escola como um espaço de luta pela hegemonia, sem abandonar a necessidade de transformar a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Dessa forma, outros espaços de internalização dos valores capitalistas também exigirão uma práxis que leve em consideração a especificidade de suas formas de atender ao capital para serem confrontadas.

Os mais de 30 anos de construção da pedagogia histórico-crítica apresentam avanços importantes que podem contribuir para o desenvolvimento necessário de uma ampla concepção educacional. E o conflito proposto por essa pedagogia de socialização dos meios de produção, expresso no conhecimento, nas suas formas mais desenvolvidas, pode intensificar as contradições presentes na instituição escolar. Isso por ter como horizonte não uma perspectiva reformista de resolver o fracasso escolar, com métodos e procedimentos que melhorem o ensino, mas que a educação em geral e a educação escolar sejam compreendidas como parte do complexo que compõe o ser da sociedade. Nesse sentido, se “busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais” (Duarte, 2012, p. 38), preocupando-se em “distinguir aquilo que deva ser suprimido no processo de superação da lógica societária comandada pelo capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade socialista” (p. 39), supere as concepções guiadas pela existência empírica ao adotar a referência do gênero humano para formação do indivíduo, permitindo afirmar que está presente a construção de uma concepção ampla de educação.

No desenvolvimento dessa concepção ampla de educação, constroem-se estratégias de lutas para as contradições particulares da educação escolar como um dos espaços de internalização das metas e valores capitalistas. Essas estratégias específicas se expressam a partir do desenvolvimento de uma perspectiva histórico-ontológica da formação humana e do sentido da filosofia, da arte e da ciência nessa formação sempre guiada por uma perspectiva materialista histórico e dialética.

Acredita-se que, no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, tanto os espaços de formação dos professores quanto as tentativas de *aplicação* na escola constroem possibilidades de seguir o alerta de Mészáros (2005) sobre a necessidade de desatar os princípios orientadores da educação formal da lógica do capital. A luta constante da pedagogia histórico-crítica, na socialização do saber sistematizado, coaduna com a concepção de que não haverá “uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (Mészáros, 2005, p. 67). A compreensão materialista histórico e dialética do sentido da arte, ciência e filosofia na formação humana, em desenvolvimento pela pedagogia histórico-crítica, também se coaduna com as afirmações de Mészáros (2005) de que “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de

reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (p. 65).

2.2 As décadas do desenvolvimento pós-Segunda Guerra

Um marco para análise das políticas de inclusão no Brasil é a década de 1970, cuja importância não está no impacto da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, mas na conjuntura que, conforme Antunes (2002), é marcada por um efeito depressivo profundo de uma crise estrutural do capital. Com isso, grande parte da esquerda rumou para uma vertente social democrática, em um período que a própria social-democracia vivia uma crise e que gerou o projeto econômico, social e político neoliberal como resposta para a reestruturação da sociedade capitalista.

A contradição que se expõe é que, em plena crise (1960/70) do modelo capitalista, em que o Estado se apresentava como protetor e garantidor dos direitos – porque sua intervenção tinha papel importante no desenvolvimento econômico e social – os movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência passam a tencionar por direitos.

[...] o capital teve de pôr de lado as “concessões” do Estado de bem-estar social, anteriormente concedidas aos trabalhadores. É preciso notar que não precisou pagar absolutamente nada na época que o Estado de bem-estar social começou a existir, já que as alegadas “concessões” faziam parte das dinâmicas da expansão do capital despreocupada e altamente lucrativa do pós-guerra. O insensível espírito do neoliberalismo redefiniu a orientação estratégica da ordem instituída, colocando em prática políticas cada vez mais exploradoras e repressivas, ditadas pela grosseira rotação autoritária do capital e por sua cínica justificação ideológica (Mészáros, 2009a, p. 105).

A participação dos indivíduos cidadãos, desde o segundo pós-guerra, ficou submetida à dinâmica das forças (condições materiais, ideológicas e regras do processo hegemônico) que regiam o trabalho e as instituições reguladoras da nação. Direcionava-se o processo para uma cidadania apolítica e que se realizava no mercado como consumidora. “A ofensiva política e ideológica do capital passou a mistificar uma cidadania consumista, passiva e resignada diante da força cega do mercado, ou seja, diante de um mundo que se desenvolve como um ente estranho ao domínio dos homens” (Abreu, 2008, p. 346).

Somente nações capitalistas com excedente de renda cederam às pressões dos movimentos de trabalhadores e implementaram os objetivos e meios reguladores da reprodução social para o bem-estar social, dada a dependência da política com o crescimento da massa

global de mais-valia, para financiar a regulação do processo de reprodução social. Qualquer tendência de queda da taxa de lucro ameaçava o bem-estar. Ao fim, a hegemonia do capital construiu a imagem de que crise e desemprego estavam relacionados à transferência do excedente para justiça distributiva (Abreu, 2008).

Segundo Petry (2008), a era do desenvolvimento se inicia após a Segunda Guerra Mundial, oficialmente com o discurso de posse do presidente dos EUA, Harry Truman. Para o autor, Truman usurpou o conceito de desenvolvimento “dividindo a humanidade em dois grandes grupos: os desenvolvidos (nações e povos) e os subdesenvolvidos (nações e povos), identificando-se os primeiros com a industrialização, o capital, a ciência e a tecnologia, e os segundos com a total privação destes recursos” (p. 1).

O fortalecimento do Estado como característica da regulação necessária para as formas de acumulação de capital, mesmo não garantindo o bem-estar, desenvolveu-se, com especificidades, nos vários países alinhados às Nações Unidas.

Nas décadas de 1940 e 1950, a visão das Nações Unidas em relação ao desenvolvimento estava alinhada com uma estratégia intervencionista, na qual a intervenção do Estado e o fortalecimento dos governos tinham um papel muito importante. O paradigma dominante estava intimamente ligado ao contexto histórico da época, isto é, à influência da Grande Depressão, da Segunda Guerra Mundial e da revolução Keynesiana (Machado; Pamplona, 2008, p. 56).

Os povos atrasados precisariam de programas de combate à pobreza. “Daí surgem organismos ou instituições com esta finalidade (Aliança para o Progresso, United States Agency International for Development – USAID, FMI, BM etc.), canalizando recursos (financeiros e tecnológicos) para a ajuda” (Petry, 2008, p. 2).

Com o anúncio de que a intenção de reduzir a diferença entre os países, a década de 1960 foi declarada pela ONU como a Década do Desenvolvimento. O alcance das metas de desenvolvimento por alguns países não se expressou em melhoria na condição de vida para a maioria da população (Machado; Pamplona, 2008). A limitação do sistema capitalista (desenvolvido e subdesenvolvido) de atender às demandas sociais, à medida que o desenvolvimento econômico se expressava em modernização e industrialização, finaliza a década de 1960 anunciando as contradições do programa Taylor-Fordista. Segundo Mészáros (2005),

[...] desde meados dos anos 50 exaltou-se muito a panaceia da “modernização” capitalista como solução para os problemas gravíssimos do chamado “Terceiro

Mundo”. Hoje, pelo contrário, mesmo em relação a isso só se pode falar de fracasso; um fracasso que na realidade é uma parte integrante e subordinada do escandaloso fracasso histórico do capital “globalizante” para se afirmar em toda a parte na forma mais adequada às suas determinações internas. Tudo isso é da máxima importância para o futuro do capital, a as implicações – potencialmente nefastas – desse desenvolvimento bloqueado não deveriam ser subestimadas por ninguém (p. 16-17).

Para Mészáros (2009a), o desenvolvimento não se expressou em melhora na condição de vida da maioria da população porque “nunca teve o sentido de satisfazer as necessidades da população faminta e socialmente carente dos países envolvidos, mas a de prover escoadouros irrestritos para a exportação de capital e gerar nos primeiros tempos níveis inimagináveis de superlucro” (p. 86).

Segundo Machado e Pamplona (2008), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é fundamental para a compreensão das ações promovidas pela ONU para o desenvolvimento econômico. Criado em 1965, atualmente se apresenta como uma das principais fontes de assistência financeira aos países em desenvolvimento e como o principal órgão da ONU de programas operacionais para o desenvolvimento. Desse órgão surge o Relatório de Desenvolvimento Humano, lançando em 1990 o conceito de Desenvolvimento Humano e de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

A tentativa de construção de uma forma de desenvolvimento que articulasse problemas relacionados ao crescimento demográfico, a fome, meio ambiente, desemprego, habitação etc. inicia a Segunda Década do Desenvolvimento (1970-1980) direcionando para uma estratégia global. A compreensão que se construía era a de que se “o desenvolvimento for essencial para satisfazer as necessidades humanas e melhorar a qualidade de vida, ele deve acontecer de tal maneira que não coloque em perigo a capacidade do meio ambiente natural de satisfazer as necessidades presentes e futuras” (Unesco, 2005, p. 35).

A estratégia global, anunciada como uma forma de promover o desenvolvimento a partir da década de 1970, tem como marco as reflexões que levaram à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, em 1972, gerando o conceito de desenvolvimento sustentável (Unesco, 2005). As estratégias de desenvolvimento passaram a se preocupar com as necessidades humanas básicas e a geração da pobreza (Machado; Pamplona, 2008). Para Petry (2008), “Os estudos direcionam-se cada vez mais para o social, o ecológico, o cultural. Contudo, os esforços teóricos perderam-se em decisões políticas e se inicia um enfraquecimento e esvaziamento dos Estados (é o início do declínio do Welfare State)” (p. 3). Entretanto, o que marca o declínio são as próprias contradições que se apresentam sobre a

possibilidade de um desenvolvimento sustentável e que alcance toda a humanidade no modo de produção capitalista.

Em resposta à crise da forma de acumulação capitalista que se apresentou como solução da crise dos anos de 1930, em 1979 foi eleito o primeiro governo de capitalismo avançado disposto a pôr em prática o neoliberalismo, Margaret Thatcher. “A morte ignominiosa do *Welfare State* equivale a admitir abertamente o fato de que foi a crise estrutural de todas as instituições políticas que cresceu sob a casca da ‘política do consenso’ durante mais de quinze anos antes de 1970” (Mészáros, 2005, p. 13). A postura de Thatcher foi acompanhada pelos EUA em 1980, Alemanha em 1982, e Dinamarca 1983 (Anderson, 1996).

Margaret Thatcher rompeu com os pactos que predominaram na Inglaterra por cerca de cem anos. As lutas dos trabalhadores, que desde 1970 se tornaram defensivas, depararam-se com o início de uma reestruturação – que dispensa e desconstrói direitos, com expansão do desemprego, miséria e violência – em que o excedente é destinado à própria acumulação do capital, principalmente financeiro (Abreu, 2008).

As estratégias de desenvolvimento apresentadas na Terceira década (1980-1990) referem-se à “nova ordem econômica internacional” pós-fordista. “A década perdida em função do processo de ajuste financeiro nos países industrializados” (Petry, 2008, p. 3) leva a transferência do ônus da dívida para os países devedores, transformando a ajuda internacional em dependência econômico-financeira a partir da dívida externa.

A crise da dívida na década de 1980 teve grande impacto nas políticas e estratégias de desenvolvimento durante o período. As organizações financeiras internacionais, os países credores e os bancos comerciais determinaram a abordagem e as políticas que os países afetados deveriam utilizar para tratar da questão da dívida. Houve um grande aumento da influência das ideias neoliberais na prática e na teoria do desenvolvimento, sob a égide do chamado Consenso de Washington. Durante este período, a ONU teve um papel marginal, sem ser capaz de apresentar uma agenda para lidar com as novas questões trazidas pela crise da dívida (Machado; Pamplona, 2008, p. 58).

Planos como Baker, 1985 (que não se apresentou atrativo), e Brady, 1989, sempre vinculados ao Tesouro dos EUA e ao auxílio condicionado do FMI, que Pires (2006) chamou de “política de chantagem”, preconizavam “políticas internas austeras, incentivar a iniciativa privada, diminuir o déficit público por intermédio de reforma tributária e adotar medidas para a atração de investimentos estrangeiros [...] abertura comercial e a supressão de subsídios à exportação” (p. 23).

O Consenso de Washington é produto de uma série de reuniões, tendo a primeira sido realizada em 1989, entre FMI, BID, Banco Mundial e Tesouro dos Estados Unidos, na qual se tratou dos problemas de crise econômica da América Latina, com lastro na crise da dívida externa, sem apontar as causas estruturais (Pires, 2006). Ao revelar uma inclinação para a subordinação do político ao econômico, para Batista (1994), no “Consenso de Washington, a sequência preferível pareceria ser, em última análise, capitalismo liberal primeiro, democracia depois” (p. 10).

As premissas neoliberais figuraram durante a década de 1990 como dogmas incontestáveis – convertendo os partidos social-democratas ao neoliberalismo – e as diretrizes do Consenso de Washington foram implementadas em todos os países latino-americanos, exceto Cuba. Países que liberalizaram a economia mesmo assim sofreram com o alastramento da miséria. “É o que leva o Banco Mundial a dedicar o seu World Economic Report de 1990 exclusivamente ao tema da miséria no Terceiro Mundo” (Batista, 1994, p. 11).

A concepção de desenvolvimento que marca a década de 1990 passa a propor duas direções. Uma que visava desenvolver o que foi mal desenvolvido nos países do Norte. Outra que visava desenvolver o Sul, não mais nos moldes praticados (Petry, 2008). O Consenso de Washington propunha estratégias para o desenvolvimento da América Latina, totalmente contraditórias às adotadas pelos EUA e países desenvolvidos em geral (Batista, 1994). O discurso unilateral de dependência e de ajuda ao terceiro mundo se transmutou em um quadro de dependência do capitalismo desenvolvido. Subordinado ao capital ocidental, o terceiro mundo alcançou significativa proporção no capital global, que, para Mészáros (2009a), seria o deslocamento de uma contradição para outra, guardando a contraditoriedade insolúvel da natureza interna do capital.

Consequentemente, não importa quão abastada e cinicamente manipulada teve de ser a industrialização neocapitalista do “Terceiro Mundo”, em sua origem e execução, inevitavelmente ela também adquiriu sua própria dinâmica e impulso local, levando ao extremo uma contradição irreconciliável entre a dinâmica local e os objetivos “metropolitanos” originais. Isso toma a forma do estabelecimento de poderosas unidades produtivas cuja existência efetiva intensifica as expectativas de uma incontrolável guerra comercial, além de causar a bancarrota estrutural e a quebra de setores inteiros das indústrias de trabalho intensivo nos “países-mãe” avançados no explosivamente contraditório – gerador de desemprego – interesse geral do capital metropolitano expatriado (Mészáros, 2009a, p. 86).

Vale frisar que o mundo capitalista central já se organizava a partir de novos direcionamentos políticos, mas o que se vivia no Brasil era a ansiedade pela abertura política, pós-ditadura civil-militar, identificada nos debates democráticos nos quais se construíram as bases da Constituição de 1988. Ou seja, o Brasil queria colher o fruto do sonhado Estado de Bem-Estar Social. E os movimentos sociais no campo da educação e seguridade social, para citar alguns, se organizaram e pressionaram de diversas formas para que isso constasse na Constituição. Uma Constituição promulgada momentos antes do Consenso de Washington. Esse conflito se coloca até hoje, fundamentalmente pelas dimensões que se referem à regulamentação da exploração do trabalho.

A Constituição alargou os direitos, mas esses não foram concretizados. A herança da dívida da ditadura de 1964 vem sendo refinanciada com juros altíssimos. Os excedentes legalmente tributados, para seguridade social, são constantemente desviados, além de outras situações que levam à transferência do excedente produzido, previsto para o bem-estar, mas destinado para o capital (Abreu, 2008).

Um processo que se ajusta à dinâmica do sistema, mesmo que em certo momento se acirrem contradições entre as formas como o Estado regula os modos de acumulação do capital, exigindo mudanças nessa regulação, constitui-se como ajuste facilmente corrigido porque se circunscreve sob o controle do capital. Daí os limites de confiar na legislação como o momento de garantia de direitos. Conforme Mézáros (2008), existem diferenças qualitativas entre os interesses do grupo dominante e dominado. “A mais óbvia delas é que o grupo dominante está interessado em mudanças apenas na medida em que as reformas e as concessões possam ser integradas ou institucionalizadas, enquanto mudanças desse tipo se opõem aos interesses do grupo subordinado” (p. 69). Pois os interesses imediatos da classe trabalhadora, que em parte o capitalismo se propõe a atender, em longo prazo, condena-a à subordinação, por se propor a concessões e não a uma integração estrutura da classe.

Segundo Pires (2006), os postulados neoliberais marcaram a política econômica dos países latino-americanos na década de 1990. Difundidos, principalmente, pelos EUA, visaram “criar um ambiente adequado, em escala mundial, para a reprodução da ordem econômica que mais o beneficiava” (p. 20).

A economia mundial desde 1973 não consegue apresentar ciclos longos de crescimento. A instabilidade como regra da economia mundial, os governos reféns do mercado e da financeirização da economia – produtos do acirramento da concorrência entre os países

centrais do capitalismo, entre outros fatores – revelam a gravidade da crise. Segundo Mészáros (2005),

Naturalmente, esta crise estrutural do sistema no seu conjunto, em contraste qualitativo com as crises periódicas e conjunturais da economia capitalista no passado, agrava a situação em vários sentidos e empurra o capital para a adoção de estratégias mais agressivas e também acentuadamente aventureiras, como vemos no militarismo cada vez mais evidente do poder hegemônico global do imperialismo de hoje (p.11).

É possível apresentar os elementos contraditórios que denunciam uma estreita relação com as mudanças da nova ordem econômica mundial. A redução dos gastos com a proteção social, em uma perspectiva que, após abandonar o inalcançável “pleno emprego” do período Taylor-Fordista, se organiza para manutenção de um desemprego estrutural sustentável. Isso sem discutir sobre quantos países conseguiriam oferecer educação escolar, formação profissional e emprego a todas as pessoas com deficiência, haja visto a demonstração de incapacidade de tal projeto até para quem não precisa de uma política de inclusão como as pessoas com deficiência.

Para Mészáros (2008), a defesa dos direitos humanos de maneira abstrata é intrinsecamente suspeita, por ser teorias que “também defendem os direitos da alienabilidade universal e posse exclusiva e, dessa maneira, contradizem necessariamente e invalidam de modo efetivo os mesmos ‘direitos do homem’ que pretendem estabelecer” (p. 159).

A transformação marcada pela reestruturação produtiva, a partir da década de 1970, explicita as contradições e põe em evidência o discurso ideológico que surge articulado à escola. A necessidade de uma mudança na escola, para inclusão, para resposta a problemas sociais etc., surge em momento que não há preocupação em ocultar as relações imperialistas do capital (ver Consenso de Washington).

A contradição anunciada aqui se expressa nas mudanças das políticas econômicas atuais no Brasil de várias formas. Uma dessas formas é a série que se inicia com o congelamento dos gastos públicos com as políticas sociais¹⁰ que se intensifica em 2016, mas que se expressa de forma mais nítida nos cortes constantes, antes disso, em setores como educação e saúde. Essa situação se construiu após impeachment de uma presidente eleita. Em 2017, é aprovada a

¹⁰Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que altera o regime fiscal e estabelece limites para as despesas primárias dos três poderes por 20 anos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

reforma trabalhista¹¹, a qual abre possibilidade de validar o que for acordado entre empregador e trabalhador, inclusive legalizando o acordo de demissão em um quadro de desemprego de 12,4%¹², alcançando mais de 18% em alguns estados do País; retirando a obrigatoriedade de o trabalhador pagar imposto sindical, o que ataca de forma frontal as organizações coletivas dos trabalhadores; flexibilizando jornada diária de trabalho, intervalo intrajornada, criando novas formas para jornadas parciais, temporárias e intermitentes; autoriza a terceirização de trabalhadores da atividade fim da empresa, antes proibida; entre outras. Em 2019, o debate no Legislativo sobre a reforma da Previdência¹³ ganha apoio midiático que tenta minimizar as perdas com o discurso de reforma necessária para que o sistema não quebre. Propõe ampliação de idade mínima para aposentadoria (direito e compulsória); sistema de capitalização; reduz o valor de benefício assistencial para o idoso, desvinculando do salário mínimo nos primeiros anos de recebimento. Além de outras, propõe, sobre a pensão por morte, a exigência de diagnóstico com condição grave para a deficiência, excluindo os casos moderados para enquadramento dos dependentes.

2.3 Subjetividade, educação e neoliberalismo

A personalidade¹⁴ – em que a individualidade e a sociedade constituem-se como polos fundamentais – possibilitada a partir de uma condição na qual estão presentes obrigações sociais e oferta de oportunidades de formação profissional, parece mais promissora que aquelas que impedem esse desenvolvimento, mesmo que, no segundo caso, se garanta a vida material a partir de aposentadoria prematura. Ninguém envolvido com a luta por garantia de direito a pessoas com deficiência levantar-se-ia contra.

¹¹Lei n.º 13.467, de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

¹²Dados para o primeiro trimestre de 2019, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 22 ago. 2019.

¹³Proposta de Emenda Constitucional n.º 6, de 2019, que modifica o sistema de previdência social. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192459>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

¹⁴Entende-se, como Costa (2012), que a “personalidade constitui um fenômeno de vasto alcance social que se estende a praticamente todos os homens em consequência do desenvolvimento da sociabilidade humana. Fenômeno intimamente relacionado à formação da individualidade como sistema pessoal determinado socialmente mediante o qual os homens reagem às alternativas criadas pela vida cotidiana. Desse ponto de vista, a sociabilidade se realiza em múltiplas dimensões, em sentido “omnilateral”, e tende a estender-se o máximo possível a todos os indivíduos. Um desenvolvimento que transforma as simples singularidades em individualidades e no qual a personalidade emerge como substância da individualidade, expressão da essência humana” (p. 57).

Para Costa (2012), a personalidade tem o trabalho como sua base ontológica fundamental. Direto ou por mediações, o trabalho possibilita a elevação das capacidades humanas mediando as relações entre homens e natureza de forma complexa. A percepção empírica do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, que envolve os processos de formação para e pelo trabalho, fortalece os movimentos de inclusão social, mesmo que em processos de alienação. As condições de existência determinam a reprodução do indivíduo.

As respostas elaboradas por ele [indivíduo] encontram-se em íntima relação com as demandas que lhe são formuladas pelas circunstâncias nas quais vive e age. Em consequência, o seu desenvolvimento individual e interior é o resultado da trama de demandas e respostas que implica decisões ante as alternativas socialmente determinadas (Costa, 2012).

Na formação do sujeito, “será alienador todo processo que resulta na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal” (Duarte, 1993, p. 97). E sua formação como ser humano é sua formação pertencente ao gênero humano, pois a “história humana é ao mesmo tempo um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas” (p. 131).

A formação do indivíduo na vida cotidiana garante-lhe a apropriação das objetivações genéricas em-si. A prática pedagógica escolar pode ser analisada como mediadora da “formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, nas esferas das objetivações genéricas para-si” (Duarte, 1993, p. 139). O caráter espontâneo da apropriação das objetivações genéricas em-si, acompanhado do pragmatismo, do raciocínio probabilístico, da hipergeneralização, pela analogia, pela imitação e pelo tratamento aproximativo da singularidade (Heller apud Duarte, 1993), contrasta-se com a necessidade de homogeneizar sua relação (do sujeito que se objetiva-apropria), ou seja, relacionar-se inteiramente com ela, para que ocorra a apropriação-objetivação das objetivações genéricas para-si. Como mediadoras das relações do indivíduo com o mundo, as objetivações genéricas trazem grandes implicações para a pedagogia. Assim, a distinção entre as em-si e para-si faz-se necessária para que se compreenda o papel da educação escolar. Entretanto, a defesa da

[...] formação da individualidade para-si [ter] tem como condição a mediação da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, não significa que a apropriação dessas objetivações pelo indivíduo impulse, por si só, esse indivíduo, no sentido da superação da alienação. Defender essa concepção seria defender uma ilusão iluminista, seria anular a teoria da alienação e reduzir o

processo de formação da individualidade para-si à questão da posse ou não-posse de determinadas formas de saber (Duarte, 1993, p. 145).

A individualidade em-si (condição humana) não pode ser considerada como sinônimo de alienação. Contudo, o indivíduo para-si, que não se pode afirmar que eliminou a alienação de sua vida, mantém

[...] uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência (Duarte, 1993, p. 180).

O indivíduo em-si, ao participar de forma espontânea, natural, no processo de reprodução da humanização e alienação, por não manter uma relação consciente com esse, “terá mais possibilidades de reproduzir a alienação que a humanização” (Duarte, 1993, p. 181). Por isso,

[...] a formação da individualidade para-si não pode ser vista apenas como consequência da instauração de novas estruturas políticas e econômicas, mas sim uma condição fundamental para o próprio processo de transformação das estruturas atuais e das relações sociais alienadas que as mantêm (Ibidem, p. 175).

A escola é a única instituição com o objetivo de socialização do conhecimento sistematizado, de forma organizada e com acompanhamento, possibilitando a aprendizagem. A negação da socialização desse conhecimento, ou sua secundarização, exclui, *a priori*, a participação social que exige a apropriação desse conhecimento. Apesar da quantidade de conhecimento trabalhado nesta, que não apresenta utilidade prática-direta com a vida social (e a presença desses devem ser repensadas), existem conhecimentos que são essenciais não só à vida cotidiana e ao trabalho, mas ao desenvolvimento do estágio de individualidade em-si para o de individualidade para-si.

Segundo Duarte (1993), esse desenvolvimento “não se realiza se os homens não se apropriarem das possibilidades já existentes de ascensão à individualidade para-si” (p. 175). Essas “possibilidades existentes de ascensão” se expressam nas objetivações humanas. No ser humano, a atividade vital, como atividade que reproduz a si próprio e em consequência a espécie, não assegura, apenas, a sobrevivência do indivíduo que a realiza, mas, também, a existência de toda a sociedade. Essa se distingue da atividade vital dos demais animais por se dar de forma consciente. Ao assegurar as condições materiais de existência do gênero humano,

a atividade vital humana, base indispensável da história humana, ao trazer em si a relação objetivação-apropriação, forma a dinâmica de desenvolvimento do gênero humano (histórico). A especificidade do processo de apropriação das formas humanas de produzir a vida (objetivações), necessárias à produção do novo, é que possibilita esse desenvolvimento, caracterizado pelas novas forças, faculdades e capacidades que geram novas necessidades na atividade e consciência do homem.

A objetivação humana não acontece somente quando se cria algo novo, mas a utilização do já existente, também, é um processo de objetivação-apropriação. As objetivações da atividade humana não se resumem à produção e utilização de instrumentos, entre outras, visto que as relações entre os seres humanos aparecem como resultado desses processos. Como a relação entre objetivação-apropriação se realiza, sempre, em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos, os indivíduos precisam se inserir na história, fato que ocorre ao se apropriarem dos resultados da história, constituindo-se como seres singulares. Isso porque as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética. “Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte” (Duarte, 1993, p. 41).

Compreende-se a apropriação de uma objetivação como ato educativo, visto que se percebe a importância desse par (objetivação-apropriação) para a escola. Entretanto, esses processos não podem ser limitados à análise do cognitivo e comportamental, mas em seu caráter humanizador e alienador. Para Duarte (1993), “o critério para se definir o que é humano e o que é alienação em relação ao humano é o das possibilidades já alcançadas historicamente” (p. 61). Assim, a alienação, como um processo objetivo,

É um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana. Que milhares de pessoas morram de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra, isso é alienação, pois decorre do submetimento dos seres humanos as relações de dominação, isto é, do submetimento dos homens a um produto da própria atividade humana (Duarte, 1993, p. 61).

O direito à educação, que leva à criação de sistemas nacionais de ensino na segunda metade do século XIX, atendia aos interesses da burguesia que se consolidava no poder. A construção de uma sociedade democrática burguesa estava condicionada à superação da barreira da ignorância. “É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola

surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (Saviani, 2003, p. 6).

A deficiência intelectual apresentar-se-á de forma mais expressiva à medida que se amplia a necessidade da educação para qualificação das forças produtivas. A revolução industrial e a escolarização obrigatória elevam a deficiência intelectual à categoria de problema social (Diaz, 1995).

A relação com o conhecimento, a relação entre professor e aluno, a organização do trabalho pedagógico e os objetivos definiram uma teoria que passou a ser chamada de Escola Tradicional. Essa foi alvo de várias críticas: “(nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (Saviani, 2003, p. 6-7).

Já no final do século XIX, as críticas à Escola Tradicional deram origem a outra teoria educacional, conhecida como Pedagogia Nova, ou escolanovismo. Alguns de seus principais representantes apresentavam uma preocupação com a educação dos que não atendiam aos critérios de normalidade. Para Saviani (2003, p. 8),

A partir das experiências levadas a efeito com crianças “anormais” é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começaram a se multiplicar.

A anormalidade deixa de ser fator negativo em si e passa a ser considerada uma diferença, mesmo que ainda compondo o grupo dos marginalizados, com os desajustados e inaptos (Saviani, 2003).

Segundo Patto (2010), o pensamento liberal não preconiza uma sociedade sem desigualdade, mas “trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a existência de igualdade de oportunidades” (p. 52). Para isso, filósofos e cientistas vão contribuir para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica. “No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais” (p. 52). A crença liberal de que a escola teria poderes de transformar a humanidade foi abalada pela Primeira Guerra Mundial (1915-1919).

O século XX tem início desmentindo a ideia de que a escola obrigatória viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano (Patto, 2010, p. 49).

Essa concepção burguesa, que anuncia a escola como fundamental para construção do humano não tirânico, ou pelo domínio de elementos da ciência, ou pela promoção espiritual do ser, expressa a negação das contradições da realidade concreta na formação para além da escola.

Conforme Manacorda (2006), a pedagogia moderna apresenta dois aspectos fundamentais na relação educação e sociedade. O primeiro é que a escola é o lugar separado para instrução técnico-profissional, aprendizado que não ocorreria no trabalho. O segundo é o que o autor vai chamar de exigências ativas da infância, descoberta pela psicologia. Para o autor,

[...] o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática (Manacorda, 2006, p. 305).

Essa psicologia, que passa a influenciar de forma expressiva a educação escolar, nitidamente se desenvolve na relação com os interesses do desenvolvimento da sociedade capitalista. A educação especial (ou o desenvolvimento da educação ofertada à pessoa com deficiência) desenvolve-se com grandes contribuições da psicologia; em um contexto de construção de instrumentos de medida da inteligência; da psicologia fundamentando o escolanovismo, como o movimento educacional que conseguiria apresentar o método científico para o ensino; em que a psicologia ousava, de forma conservadora, hipóteses sobre o fracasso escolar; em que no Brasil se desenvolvia de forma significativa – comparando ao que já havia sido ofertado à pessoa com deficiência – a educação especial segregada.

Saviani (2003) apresenta os determinantes de como a psicologia compôs o discurso hegemônico educacional, ao discorrer sobre sua tese filosófico-histórica acerca da educação: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência” (p. 41). Afirma o autor que na Idade Média a concepção essencialista tinha uma articulação com a criação divina. Assim, os homens teriam seus destinos pré-determinados por obra divina, explicando a existência de senhores e servos. Já na modernidade, a burguesia como classe revolucionária vai fundamentar a crítica à nobreza e ao clero, pela história. O raciocínio ataca diretamente a dominação, que não seria natural ou essencial, mas social.

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato (Saviani, 2003, p. 39).

À medida que a burguesia se consolida no poder, momento em que a classe revolucionária passa a ser aquela que a burguesia explora, os interesses deixam de ser revolucionários e passam a ser de perpetuação da sociedade. “Então, para burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história” (Saviani, 2003, p. 40). Assim, a pedagogia da essência, concepção essencialista fundada no igualitarismo, dará lugar à pedagogia da existência, segundo a qual

[...] os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que 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 que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo (p. 41).

É do movimento escolanovista que ecoará o discurso da pedagogia da existência. Segundo Manacorda (2006), a psicologia modificou a rotina da pedagogia. O confronto das pesquisas psicológicas influenciou “a grande estação da educação nova ou da ‘escola ativa’, que vimos nascer como um grande e generalizado movimento de democratização da educação” (p. 311), com maior impacto nas primeiras décadas do século XX.

No Brasil, final do século XIX, o deslocamento da economia do nordeste para o centro-sul, com o desenvolvimento da agricultura cafeeira, demandou a construção da malha

ferroviária, principalmente no oeste paulista. As “ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização” (Saviani, 2013, p. 188).

A atividade industrial no Brasil, acelerada principalmente durante a Primeira Guerra (1915-1919), e o aumento populacional, com concentração em algumas cidades, eram produtos de uma crescente complexidade social, proporcionados pela exploração do café. Desse contexto, emergiu, no campo educacional, o movimento renovador, impulsionado pela industrialização e urbanização (Saviani, 2013). Já na década de 1920, as reformas educacionais realizadas nos estados de São Paulo (1920), Ceará (1923), Bahia (1925), Minas Gerais (1927), Distrito Federal e Pernambuco (1928) “basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que ficou conhecido como o Movimento da Escola Nova” (Patto, 2010, p. 84). Esse movimento, que tinha John Dewey como um dos grandes pensadores, segundo Marendino (2009), levou à constituição de uma rede de intelectuais no Brasil, que seriam identificados por pontos de interesses, como a “introdução da psicologia na educação e formação de professores” (p. 285). Foram referência dessa rede de intelectuais “Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Noemy da Silva Rudolfer, Helena Antipoff, Antônio de Sampaio Dória, Ulisses Pernambuco, Isaías Alves de Almeida, Henry Pierón” (p. 285), além de Mario Casassanta e Carneiro Leão (Patto, 2010), entre outros.

O ideário era o de transformar a escola para que ela pudesse acompanhar o avanço material da civilização e preparar as mentalidades de forma moral e espiritual a fim de ajustar-se à ordem presente das coisas. Havia uma perspectiva de que a psicologia pudesse promover essas transformações coletivas através dos seus saberes. O imaginário da reorganização, da reforma e do novo tinha uma concepção subjetiva (e também objetiva) de configuração das políticas públicas na educação (Marendino, 2009, p. 286).

Em 1924, a mobilização de intelectuais cariocas dá origem à Associação Brasileira de Educação – ABE, que congregava interessados na causa da educação, independente das posições políticas, religiosas e filosóficas. Mas os interesses em consolidar a hegemonia sobre o campo educacional levam a ABE a abrir espaço no aparelho do Estado, no momento em que o governo buscava a legitimação para sua política educacional. A IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, apresentou o debate acerca dos elementos teóricos que foram apontados como sentido fundamental da política brasileira de educação, que precederam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Saviani, 2013).

No Manifesto (O Manifesto..., 2006), viu-se uma tentativa de tornar científico o processo educacional, afirmando que, ao assumir um caráter biológico, a educação se

desprenderia dos interesses de classes (crítica à escola tradicional), “com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (p.191). Com o objetivo de servir aos interesses do indivíduo, de forma pragmática, propõe-se “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (p. 191).

O Manifesto de 1932 atingiu seu ponto culminante na constituição do Estado Novo, promulgado em 1937, que, segundo Fernando de Azevedo, seria a força unificadora dos renovadores, expressa no Programa Geral de Educação, contra a degradação geral da educação brasileira após a destituição do Sistema Colonial do Ensino Jesuítico (Saviani, 2013).

Afirma-se no Manifesto que o que distinguiria a Escola Nova da Escola Tradicional seria a presença do fator psicobiológico do interesse.

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (O Manifesto..., 2006, p. 196).

A psicologia apresentou-se como principal protagonista na construção de uma forma de pensar a educação escolar, sobretudo a partir do caráter experimental da relação entre psicologia e educação com os laboratórios anexos às escolas. Entretanto, o impacto que o escolanovismo trouxe para esta instituição não foi suficiente para resolver os problemas que assolam o chão da escola, já que os problemas não se relacionam somente às questões metodológicas.

No Brasil, desde a Constituição de 1934, que apresentou mudanças progressistas, tem-se a educação para todos anunciada em seu texto. A segunda Constituição republicana, que estabeleceu a exigência das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação, foi a que menos tempo durou. Após o retrocesso de 1937, a máxima de educação para todos foi reproduzida também em 1946 e em 1969.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1961 (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), apresenta-se como marco legal da educação para a pessoa com deficiência no Brasil. Em título específico, já estabelecia que enquadrassem no sistema geral de ensino, quando possível, os ditos excepcionais, além de tratamento especial

(com bolsas de estudo, empréstimos e subvenções) à iniciativa privada, considerada eficiente na educação de excepcionais. Considera-se a LDB de 1961 como um marco, por pautar sobre dois temas que estruturam os principais debates do processo de inclusão educacional: a presença do aluno com deficiência na escola regular e a destinação de recursos públicos para iniciativa privada, desobrigando o Estado da oferta direta, principalmente da escola especial.

As alterações realizadas durante a ditadura civil-militar, em 1971, no ensino de 1º e 2º graus passam para o Conselho de Educação a competência de prever “tratamento especial” às pessoas com deficiência. A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, regula no mesmo artigo o que se pode refletir sobre fracasso escolar, ao tratar dos alunos “que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula”. Fundamental entender que, apesar da presença na legislação sobre a possibilidade de frequência de alunos com deficiência na escola regular na legislação educacional em 1961 e 1971, o que se consolidou foi a educação segregada, na forma de escolas especiais e classes especiais, que deveriam atender as pessoas com deficiência. Então, “além de não servir para ampliar as oportunidades educacionais, porque elas jamais incluíram aqueles alunos que nunca tiveram acesso à escola, serviram para excluir os alunos indesejados da escola regular” (Mendes, 2010, p. 30).

Os avanços produzidos pela Constituição de 1988, com relação à educação da pessoa com deficiência, ao estabelecer que o atendimento educacional especializado fosse ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, inauguram a possibilidade de priorizar ações de inclusão, a partir de políticas sustentadas na legislação e em consonância com o movimento internacional promovido pela ONU.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) contempla algumas das mudanças estabelecidas para a América Latina pelos países capitalistas centrais e em conformidade com os princípios de inclusão educacional, retomando, da Constituição de 1988, a preferência na rede regular de ensino para a oferta do atendimento educacional especializado. Entendida como modalidade de educação escolar, a Educação Especial recebe na LDB de 1996 um capítulo específico. De fato é aqui que se constrói o arcabouço legal para se estruturar ações no contexto da inclusão da forma como o debate ocorre atualmente no Brasil.

Importante notar que o debate contemplado na legislação, antes da LDB de 1996, é de integração no sistema de ensino regular, mas somente na educação básica, nos anos iniciais de ensino. Não se discutiam sobre o ensino superior ações que considerassem a presença da pessoa com deficiência. E não se discutiam pelo fato de que as poucas vagas do ensino superior

eram disputadas de forma acirrada, não havendo espaço, a não ser em casos isolados, para pessoas com deficiência, principalmente a deficiência intelectual. As ações deveriam enfrentar o processo de ensino no qual a escola não se colocava no lugar de que precisaria ser revista, que precisaria se reinventar para atender à diversidade humana. Era nessa instituição, que não *precisaria* ser alterada, que a pessoa com deficiência deveria se apropriar de conhecimentos para concorrer com alunos sem deficiência por vagas no ensino superior.

A presença do aluno com deficiência na escola regular, que passa a ser alvo do atendimento educacional especializado, ainda com a prerrogativa de ser preferencialmente na escola regular, e o auxílio financeiro a instituições privadas continuam a fazer parte dos fundamentos da educação especial na LDB de 1996. Outro importante elemento que compõe esses fundamentos constituiu-se como produto do próprio esforço de universalização da educação básica para pessoas com deficiência: a oferta do atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, contemplando o ensino superior – que passa a ser uma demanda desse público ao concluir a educação básica.

A presença do aluno com deficiência no ensino superior leva à necessidade de explicitar, na legislação, que também nesse nível de ensino o atendimento educacional especializado deveria ser ofertado. Em 2013, a redação da LDB é alterada, garantindo a oferta em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de nominar quais os quadros que devem receber atendimento educacional especial – evitando que o debate da inclusão educacional e as bases da educação especial se perdessem no processo ampliado do fracasso-sucesso escolar.

Ao estabelecer que o aluno, independentemente do nível de comprometimento, tem o direito de estar na escola regular, cria a condição de receber pessoas que apresentam limitações que não conseguirão se apropriar do saber sistematizado ofertado nessa instituição. Assim, o recurso da terminalidade específica, previsto na LDB, é utilizado nos casos em que o aluno não pode alcançar e demonstrar o nível de conhecimento exigido para conclusão do ensino fundamental. Essa situação legaliza o debate de que, para certos casos, a escola teria o papel específico de socialização.

Segundo Kuenzer (2005), as alterações do mundo do trabalho, a partir da década de 1990, “mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola” (p. 85). Assim, outro importante debate acerca da LDB de 1996 refere-se às reflexões de Saviani (2001), que afirma que essa lei incorpora uma concepção compatível com o Estado mínimo, com apelo à iniciativa privada e às organizações não

governamentais em detrimento do lugar das iniciativas do setor público. A LDB ratifica a liberdade de ensino à iniciativa privada, mesmo que o contexto já deixasse explícitos os abusos da liberdade de iniciativa, da mercantilização do ensino e dos expedientes escusos envolvendo corrupção.

Para Saviani (2013), o Neoprodutivismo, que assolou as ideias pedagógicas no Brasil de 1999 a 2001, apresentou variantes que entrelaçaram as bases didático-pedagógicas (neoescolanovismo e a afirmação de que o mais importante que aprender algo é *aprender a aprender*), as bases psicopedagógicas (o neoconstrutivismo que retira do horizonte qualquer compromisso social coletivo, responsabilizando o sujeito, que deve adquirir *competências* para se ajustar a condições em que não há garantias de sobrevivência) e as bases pedagógico-administrativas (em que o neotecnicismo propõe a adoção do modelo empresarial para organização do serviço público, em especial a escola).

Segundo Duarte (2001a), o lema “aprender a aprender”, que esteve presente no ideário dos educadores após a escola nova, é revigorado, em parte, pela divulgação da epistemologia genética e pela psicologia genética de Jean Piaget, fundamentando o construtivismo, mas tudo isso articulado ao modo como o lema assume, como palavra de ordem, a característica de uma educação democrática. “Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal” (p. 30).

O lema “aprender a aprender”, que está em consonância com perspectivas presentes nos documentos internacionais que têm como tema a educação de pessoas com deficiência, é apresentado como posições pedagógicas mais inovadoras e sintonizadas com as necessidades dos indivíduos e da sociedade do século XXI. Para Duarte (2001a), “o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (p. 8). Esse lema apresenta-se como mais uma das estratégias para adesão da população ao projeto neoliberal como forma de evitar ter de lançar mão da repressão constantemente. É, pois, “instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (p. 8).

Conforme Kuenzer (2005), todos esses elementos compõem um quadro que se manifesta no terreno educativo como uma inclusão excludente, no qual se alcançam melhoras

estatísticas educacionais, mas se exclui a participação ativa da sociedade por oferecer cursos de diferentes níveis e modalidades aquém dos padrões exigidos pelo mercado de trabalho. Dessa forma, o alerta de Saviani (2001) de que uma marca distintiva da ideologia liberal é mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados. Dessa forma, o lema de educação inclusiva deve ser considerado, como afirma Kuenzer (2005), que,

através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existente no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo (p. 93).

2.4 A escola de Vygotski, pedagogia histórico-crítica e deficiência intelectual

Segundo Barroco (2007), a forma como Vygotski apresentou elementos para construção da educação da pessoa com deficiência no começo do século XX era bastante original. Tendo a educabilidade como eixo fundamental, Vygotski defendia a humanização da criança com deficiência intelectual, que, precisamente pelas limitações, pode e deveria ser educada. “En el proceso del desarrollo cultural, el niño va asimilando no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento” (Vygotski, 1997, p. 347).

Na obra de Vygotski, não se desvinculava o desenvolvimento da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, como não se desvinculasse “o elevado nível de produção e acumulação de riqueza do elevado índice de miséria, a teoria da prática, a totalidade da parte, o homem particular do gênero humano” (Barroco, 2007, p. 387), o que, conforme esse autor, não permitiria pensar em reformas da sociedade que criam mecanismos para evitar seu colapso. Ou seja, a luta de Vygotski seria pela humanização de todos, não a luta de uma minoria com deficiência, como colocado no debate atual da inclusão escolar.

Vygotski (1997), ao tratar dos problemas fundamentais da defectologia¹⁵ em texto de 1929, afirmou que, a partir de constatação de Max Krünel, os métodos psicológicos mais difundidos de investigação da criança com deficiência baseavam-se em concepções puramente quantitativas do desenvolvimento infantil. O autor criticou o uso desses métodos por conseguir determinar a insuficiência do intelecto, mas não permitir caracterizar a estrutura interna da

¹⁵ Aqui compreendida como educação especial.

personalidade. Influenciados pela limitação, por se basearem em um esquema único – de avaliação de maior e menor a partir de categorias fundamentais dadas por escala de proporção, tamanho etc. – esses métodos levaram ao desenvolvimento da concepção de educação para pessoa com deficiência reduzida e mais lenta.

As reflexões de Vygotski (1997) sobre a educação da pessoa com deficiência apontam a necessidade de abandonar a pedagogia hospitalar medicamentosa e construir uma pedagogia criativamente positiva, apoiada no fundamento filosófico do materialismo dialético.

Para Vygotski (1997), a existência da defectologia como ciência estava condicionada à defesa da tese de que a criança com deficiência se desenvolve de outro modo, quando comparado com a criança sem deficiência. No caso da criança com deficiência intelectual, o desenvolvimento da personalidade dar-se-ia de forma qualitativamente distinta da simples soma de funções e propriedades pouco desenvolvidas. Para o autor, a manutenção dos princípios quantitativos para a pesquisa sobre a educação de crianças com deficiência não possibilitaria a construção de nenhuma prática educativa, por não ser possível nenhuma teoria partindo exclusivamente de premissas negativas.

Vygotski (1997) enfatiza o duplo papel que a insuficiência orgânica desempenha no desenvolvimento: o aspecto negativo se relaciona à criação da limitação, por outro lado, estimula a compensação. Esse duplo papel estabelece que não é possível limitar as investigações à gravidade da insuficiência, mas se deve procurar descobrir os processos compensatórios do desenvolvimento. Estabelece o autor que o importante não é o estudo da insuficiência, mas da criança com deficiência.

Fundamental compreender que o processo de compensação nem sempre conduz à formação de um talento, ou termina com êxito. O resultado das lutas no processo de compensação, contudo, indica como positivo que na ausência de funções faz nascer novas formações que representam a reação da personalidade ao defeito. “Los procesos de compensación tampoco están orientados para completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea” (Vygotski, 1997, p. 19).

Vygotski esclarece que não é a deficiência por si que gera um desenvolvimento incomum. Essa é sempre secundária. “Lo que decide el destino de la persona, em última instancia, no es el defecto em sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial” (p. 19). O desenvolvimento da criança é influenciado pela deficiência através da

posição social que esta passa a ocupar. Ela não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que derivam.

Assim, segundo Vygotski (1997), o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente a duas formas: a primeira, na realização social da deficiência; a segunda constitui a adaptação das condições dos meios criados para a criança com deficiência. O intelecto compreendido como um todo único, que se expressa de forma diversa e complexa, permite afirmar que a pessoa com deficiência intelectual não pode ser apresentada como pessoa com deficiência em geral. Isso porque são possíveis muitos tipos qualitativamente distintos de deficiência.

A personalidade também é compreendida como um todo único relacionado à deficiência e ao desequilíbrio que esta cria, já que o curso do desenvolvimento da criança com deficiência, no geral, está em desacordo com os processos culturais, que estão acomodados ao desenvolvimento típico. “La cultura de la humanidad se créa en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano” (Vygotski, 1997, p. 27). A criança com deficiência intelectual, por consequência da deficiência, não cumpre por completo o desenvolvimento cultural, que é social. A cultura é produto da atividade social humana. O desenvolvimento atípico condicionado pela deficiência não pode enraizar diretamente na cultura como ocorre com a criança sem deficiência. Assim, para Vygotski (1997),

[...] com frecuencia son necesarias formas culturales peculiares, creadas especialmente para que se realice el desarrollo culturales del niño deficiente [...] los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda peculiaridad en comparacion con el uso de los medios habituales de la cultura (p. 27-28).

Vygotski (1997) faz críticas aos processos educacionais destinados a pessoas com deficiência. Do ponto de vista psicológico, seria incorreto negar processos criativos à criança com deficiência intelectual. Para alcançar o mesmo que a criança sem deficiência, a criança com deficiência intelectual usa de maneira mais frequente processos criativos. Exemplo: “el dominio de las cuatro operaciones aritméticas es un proceso más creativo para el escolar mentalmente retrasado que para el normal” (p. 35).

A criança com deficiência intelectual tem, segundo Vygotski (1997), uma reserva compensatória pobre, exigindo uma modificação qualitativa no conteúdo do trabalho pedagógico. Entretanto, isso não seria motivo para a valorização do trabalho excessivo com método visual direto, que reforça suas experiências de impressões concretas, apresentando-se

como obstáculo para o desenvolvimento do pensamento abstrato. “Dicho de otro modo, la escuela no solo debe adaptarse a las insuficiências de esse niño, sino también luchar contra ellas, superarlas” (p. 36).

A limitação da educação da pessoa com deficiência intelectual à alfabetização e atividades da vida diária, que se alteram para o trabalho protegido na vida adulta, segundo Barroco (2007), é expressão da compreensão da “falsa ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento deles sofram pouca ou nenhuma implicação da direção filosófica, política e ética assumida pelos educadores e gestores da educação” (p. 376). Assim, considera-se que somente uma crítica do desenvolvimento da educação especial e seus determinantes permite identificar elementos pedagógicos que contribuam para construção de uma educação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual.

Parte da crítica necessária à educação especial, de acordo com Barroco (2007), deve considerar que, tanto para a pessoa com deficiência como para a pessoa sem deficiência, o desenvolvimento segue a mesma direção, do plano interspíquico para o plano intrapsíquico e que, mesmo para a criança com deficiência grave, as mediações com outros permitem a apropriação daquilo que é humano. “Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no solo adquiere algo de la cultura, assimila algo, algo del exterior echa raíces em el, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño” (Vygotski, 1997, p. 184).

A compreensão é de que processo educativo, também para pessoa com deficiência, deve provocar revoluções, que não se constroem somente com metodologias de ensino. Neste, o conceito científico deve se apresentar como instrumento para que a pessoa com deficiência apreenda o mundo, levando a necessidade de incluí-lo no debate da educação especial. Nesse sentido, “os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determinarão seu caráter reacionário ou revolucionário” (Barroco, 2007, p. 373). Assim, a questão que se coloca é a construção de uma sociedade que não produza diferenças de apropriação da produção humana, levando a menor distância entre o nível de desenvolvimento do gênero e do ser social particular.

Para Duarte (1996), existe uma mediação nas leituras da obra de Vygotski, a partir do ideário pedagógico que direciona essa leitura. Compreende-se que estão presentes na obra de Vygotski o reconhecimento da historicidade do ser humano e a valorização da transmissão da experiência e do conhecimento socialmente existente.

Assim, parte-se de uma compreensão afirmativa sobre o ato de ensinar, no qual se identifica uma confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, para que um processo intencionalmente dirigido eleve a formação dos indivíduos (Duarte, 1998). Para Duarte (2013a), a pedagogia histórico-crítica “defende a tese de que a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (p. 20). Não se afirma que, ao ensinar, a escola fará a revolução, mas que a revolução precisa de uma escola ensinando (2013b). Conforme Duarte (2006),

Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano, e da apropriação das obras e dos fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo (p. 612).

O desafio entre o contexto da produção do conhecimento e a validade universal desse conhecimento apresentam-se à pedagogia histórico-crítica na luta pela universalização do acesso da riqueza produzida na ciência, arte e filosofia (Duarte, 2006).

2.5 Os organismos internacionais e a pessoa com deficiência

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as várias experiências de organizações internacionais que mediavam os conflitos entre países encontraram seu ápice na criação da Organização das Nações Unidas (ONU, s.d.). Um dos documentos que se referem especificamente aos conflitos entre nações é proclamado em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nesta, uma de suas considerações iniciais reflete

[...] que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum (Unesco, 1948, p. 2).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos marca uma tentativa de alinhamento de comportamento. Não se estabelecem, neste documento, somente os direitos, mas se tenta

estabelecer limites para o comportamento ante outros sujeitos. Tenta-se alinhar a expressão da subjetividade ao desenvolvimento e civilidade alcançados até aquele momento.

É fato que não se tratava de pessoas com deficiência, que “os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei” (Unesco, 1948, p. 2), já que precisaram ser afirmados em resolução aprovada em 1975 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, qual seja, a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*.

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, p. 1).

A reconfiguração do capitalismo dos Estados Unidos da América - EUA para o neoliberalismo em 1980 provocou avaliações para redirecionamento à nova política. Uma crise econômica estrutural sem precedentes e a necessidade de realizar mudanças – abandonando uma perspectiva de Estado que apresentava como estratégia político-econômica a concessão de direitos à classe trabalhadora – levam à construção de argumentos que convencessem sobre a necessidade de se reorganizar o sistema de ensino. *A Nation at Risk* cumpriu esse papel. Relatório publicado em 1983, após 18 meses de trabalho, apresentando dados comparativos de outros países e colocando a educação como um dos problemas de um possível questionamento de sua proeminência no comércio, indústria, ciência etc., tratou de amedrontar a nação¹⁶ para realizar as mudanças sem questionamentos, fundamentadas em uma necessária competição (USA, 1983).

Indicadores de qualidade, ranqueamento das escolas, revisão no sistema de financiamento, entre outros, fizeram parte das mudanças que se desenvolveram ao longo da década de 1980, no sistema educacional dos EUA, com impacto na educação especial.

As justificativas da mudança na lógica da educação nos EUA são o mais importante para análise do nosso objeto que a própria lógica, uma vez que elas explicitam nitidamente a tentativa de se apontar caminhos para saída da crise.

Se a Declaração da ONU de 1975 referente à pessoa com deficiência não traz mudanças práticas de forma imediata, principalmente para a educação das pessoas com

¹⁶Não se tem análise do impacto do relatório na sociedade norte-americana. Entretanto, a linguagem aterrorizante utilizada guia-se por preocupação de perda de hegemonia, responsabilizando por problemas na educação, avanço das outras nações, mas em nenhum momento à crise de 1973.

deficiência, ela marca o início de um conjunto de mudanças que iria se desenvolver a partir da década de 1980, com maior intensidade na década de 1990, nas políticas educacionais, influenciadas por documentos internacionais que se pretendiam orientar mudanças no mundo, sobretudo nos países capitalistas dependentes, agora sem a luz de uma perspectiva socialdemocrata ou de estado de bem-estar social.

No campo da educação da pessoa com deficiência, o que se apresenta até 1970 no Brasil são processos educacionais segregados, cujo principal argumento era o de que “seriam melhores atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais” (Mendes, 2010, p. 13). Silva (2013) define o período de 1930 a 1973 como sendo o período de maior participação da sociedade civil e política na educação da pessoa com deficiência, com uma clara tentativa de escolarização. São entendidos como escolarização os processos sistemáticos de oferta de conteúdos e habilidades escolares tradicionais, a partir de várias formas de organização do trabalho pedagógico.

As críticas ao modelo segregado de educação da pessoa com deficiência alcançaram seu auge no fim da década de 1960, início de 1970. Juntaram-se ao alto custo dos programas segregados e à crise do modelo Taylor-Fordista questionamentos sobre a marginalização de grupos sociais; as possibilidades construídas a partir da convivência de alunos com e sem deficiência, além do problema da segregação; o fortalecimento de movimentos organizados representativos das pessoas com deficiência, com aumento das pressões políticas para garantia dos direitos fundamentais, que leva à construção de uma base legal, para dar origem ao processo que ficou conhecido como integração escolar (Mendes, 2010).

Com uma compreensão de que as pessoas com deficiência deveriam ter uma vida comum em sua cultura, processos que apontaram para níveis de integração almejados, como a integração física, social, funcional e comunitária, levaram à reflexão sobre serviços que se organizariam com graus de exigência diferenciados, contemplando desde serviços restritivos a espaços segregados para atender aos casos mais graves de deficiência. Contudo, o que estava estabelecido era que a deficiência era um problema da pessoa e que esta precisava desenvolver, de forma especial, até ser considerada apta para escola regular (Mendes, 2010).

A bandeira dos movimentos sociais representativos das pessoas com deficiência é assumida pela ONU. Fato observado pela sequência de contribuições que esse organismo apresentou a partir de suas assembleias.

Em 1982 é lançado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes – PAM, a partir do qual foi criada a década da pessoa com deficiência (1983-1992). A par de que o

entendimento é que a década da pessoa com deficiência não tenha alcançado as metas estabelecidas no PAM, a análise do documento desse Programa permite estabelecer relações com as mudanças geradas pela crise da década de 1970 e com a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990. Assim buscou-se identificar quais elementos estão presentes de forma explícita nesses documentos que nos permitem apontar uma ação sistemática, na construção de subjetividades, que delinea o novo trabalhador e que insere a pessoa com deficiência nesse contexto.

Na esteira das mudanças do mundo do trabalho e das novas recomendações para o novo lugar social da pessoa com deficiência, em 1993 são lançadas as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Documento produzido a partir de avaliações das mudanças propostas para garantia de direitos às pessoas com deficiência, feitas ainda em 1987, que apresentavam como necessidade a elaboração de uma doutrina orientadora baseada no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 1993).

Retomando os argumentos que levaram ao desenvolvimento das Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, e, apesar dos esforços, identificada a limitação de acesso pelas pessoas com deficiência à educação, a ONU, na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, reafirmou o compromisso com a Educação Para Todos e detalhou uma Estrutura de Ação em Educação Especial na Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Demonstra-se a impossibilidade de analisar alguns documentos da ONU e suas agências, principalmente os que contêm conteúdos teórico-técnicos sobre questões sociais, sem explicitar as contradições sócio-históricas do desenvolvimento do capitalismo. Desenvolvimento este direcionado pelo mesmo organismo internacional, com apoio das instituições financeiras internacionais responsáveis por financiar os projetos e programas.

No que se refere à educação, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes inaugura oficialmente, nos documentos dos organismos internacionais, o debate sobre a concepção contemporânea de inclusão. Em 1981, a ONU havia aprovado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. A aprovação do Programa se deu em 1982, com a finalidade de apontar medidas para prevenção das deficiências e reabilitação, além da igualdade e participação plena na sociedade.

Uma preocupação apresentada no PAM refere-se à responsabilidade dos governos frente às condições que levam ao aparecimento das deficiências e às consequências dessas na

população. E isso foi um dos motivos que levou o documento a propor que deveria partir dos governos o interesse de despertar na população a consciência dos benefícios da inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, econômica e política, inclusive nos casos graves, possibilitando-lhes que alcançassem níveis de vida iguais aos dos seus concidadãos (ONU, 1982).

O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência significa que as necessidades de todo indivíduo são de igual importância, e que estas necessidades devem constituir a base do planejamento social, e todos os recursos devem ser empregados de forma a garantir uma oportunidade igual de participação a cada indivíduo. Todas as políticas referentes à deficiência devem assegurar o acesso das pessoas deficientes a todos os serviços da comunidade (ONU, 1982, p. 10).

Assim se poderia garantir que as pessoas com deficiência, além de não terem seus direitos violados, assumiriam obrigações. “Isto significa, entre outras coisas, que se devem oferecer aos jovens deficientes oportunidades de carreira e formação profissional, e não pensões de aposentadoria prematura ou de assistência pública” (ONU, 1982, p. 10).

O que se apresenta é que a discussão sobre direitos humanos, que se constrói em documentos da ONU, constitui-se no limite de que, sendo uma instituição do sistema capitalista, não se propõe o autoextermínio buscando a superação do sistema, mas se limita a propostas abstratas de busca por garantias de direito, em que as concessões e suas “contradições são toleráveis apenas até o ponto onde começa a ameaçar o próprio metabolismo social fundamental” (Mészáros, 2008, p. 165).

No PAM há o reconhecimento da força dos movimentos sociais de pessoas com deficiência influenciando instâncias governamentais, e que essas mesmas instâncias deveriam estimular o desenvolvimento desses movimentos. A proposta de uma luta para que se mude o foco das limitações, reconhecendo as capacidades que se apresentam em um contexto, ganha força nas ações organizadas em defesa dos direitos, em distinção aos movimentos sociais que lutavam por uma ordem social que não o capitalismo.

Há de se valorizar a possibilidade de participação político-social em movimentos sociais, que, para além das conquistas permitidas pela luta, constrói subjetividades sem ações sistemáticas e intencionais, mas como reações ao lugar social ocupado por estes, que se diferenciam sobremaneira das formas segregadas de vida proporcionadas nas instituições. Contudo, quais as contradições que se apresentam em uma proposta de “estímulo” a movimentos de autorrepresentação de pessoas com deficiência, inclusive com deficiência

intelectual, que tensionem o Estado por garantia de direitos, promovidos por organismos internacionais? Ou, quais os limites de um movimento tutelado, por estímulo estatal, de luta por direitos?

No PAM, existe atenção a grupos especiais (mulheres, crianças e idosos, refugiados e trabalhadores empregados em países estrangeiros com deficiência, além de pessoas que adquiriram a deficiência por torturas e ou violência/crime) porque vão apresentar necessidades específicas.

Em decorrência das questões emocionais promovidas pela gênese da deficiência, o Programa expõe a necessidade de uma atenção especial. Entretanto, pelas desvantagens de fazer parte de um grupo especial dentro da população com deficiência, o que se expõe é o desenvolvimento de uma multiplicidade de personalidade limitada ao gênero, faixa etária etc., que duplica os fatores de desvantagens sociais, econômicas e culturais.

A mudança valorizada de um crescimento do esforço para a escolaridade do chamado no PAM como “ensino aberto”, com redução das instituições especializadas, põe em relevo o potencial de cada indivíduo com deficiência que fora reprimido e do potencial impacto social do lugar da deficiência. Mas camufla o interesse na redução de gastos com a educação e com os custos da escola especializada.

Tratando especificamente do ensino, o Programa apresenta uma preocupação com pessoas com deficiência – que demonstra uma necessidade de intervenção ativa e de serviços especializados – e que não acessa nem a educação especializada, nem a educação regular. Apresentando uma compreensão que se conhece sobre o potencial desses sujeitos, expõe a diferença de nível de instrução apresentado por pessoas com deficiência em diferentes países. No documento, fica claro, em nossa análise, que o desenvolvimento será mais determinado pela oferta que pelos diferentes quadros de deficiência.

O documento do PAM apresenta, em seu terceiro tópico, as propostas para execução do programa. Em título específico sobre Educação e Formação, estabelece como proposta que a educação da pessoa com deficiência “deve-se dar, a medida do possível, dentro do sistema escolar geral” (p. 29), estendendo a obrigatoriedade da educação, também, aos casos graves.

Da crítica ao modelo de educação segregada constrói-se uma lógica de se pensar a educação para pessoa com deficiência chamada de integração escolar, em que serviços (tipos de escola e de atendimentos) seriam baseados nas necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência. Tal crítica e a proposta que se acreditava superadora precedem o PAM. Nesta

mudança, como exemplo, tem-se o Relatório Warnock, cuja proposta almejava uma integração física (classes especiais em escolas regulares), integração social (alunos de escola especial participando de atividades com alunos da escola regular, em atividade extraclasse) e a integração funcional (participação integral ou parcial na classe regular). O relatório, publicado em 1979, foi elaborado por um comitê de especialistas ingleses, instalado em 1974, quando Margaret Thatcher era Secretária de Estado para Educação e Ciência do Reino Unido. Presidido pela filósofa Mary Warnock, o comitê sintetizou, em um documento estatal, formas de operacionalizar a integração escolar, apresentando, pela primeira vez, uma ampliação do público-alvo, substituindo o termo deficiência por necessidade educacional especial (Mendes, 2010).

Os elementos aqui tratados são insuficientes para afirmar se o descontentamento com a forma como o movimento de integração se tornou prática real influencia os organismos internacionais, ou se os organismos internacionais apresentam a proposta do que se conhece hoje sobre inclusão a partir de fatores econômicos, de forma prioritária, e passa a influenciar os movimentos sociais representativos das pessoas com deficiência. Independente, o que se identifica é que o movimento integracionista, se gerou alguma economia, não garantiu o acesso ao conhecimento, já que as análises apresentam que era “a mera colocação de pessoas com deficiência juntamente com pessoas não-deficientes na mesma escola” (Mendes, 2010, p. 19).

Uma crítica que insurge contra a integração escolar tem origem nos movimentos em defesa dos casos mais graves de deficiência. Como a proposta era de construção de um conjunto de serviços, que se organizaria gradativamente a partir dos níveis de exigência, em que o funcionamento convencional da escola regular seria o nível mais exigente e que os casos mais graves de deficiência continuariam em situações segregadas, a crítica era de que deveria ser feita uma mudança radical do conjunto apresentado pela integração. Como o objetivo da crítica era de garantir mudanças para os casos mais graves de deficiência, a escola deveria se reinventar para atender a todos. Para isso, o papel da escola deveria incorporar, de forma prioritária, a oportunidade de fazer amizades, fortalecendo habilidades de socialização (Mendes, 2010).

Em contraponto a esta proposta, conhecida como inclusão total, aparece um movimento, que também direciona críticas à integração escolar, mas que o papel da escola se mantém como o de oferecer condições para que os alunos dominem habilidades e conhecimentos. Nesse sentido, o movimento reconhece que a escola tem uma capacidade finita para mudanças, não atendendo a todas as limitações. Explicitamente, não se alterariam as

condições dos casos graves de deficiência, no que se refere ao local segregado de ensino, já que outro elemento que se apresenta nesta proposta é a manutenção do contínuo de serviços constitutivo na integração educacional. Ou seja, locais e serviços distintos a depender do quadro de gravidade da deficiência e necessidade educacional (Mendes, 2010).

Independente das duas principais propostas de inclusão educacional, essas se diferenciam da integração educacional por identificar a necessidade de mudança da escola para que a educação das pessoas com deficiência se efetive. Não seria só oferecer um conjunto de serviços para tentar atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, mas alterar a escola com o objetivo de atender melhor essas pessoas. A compreensão era de que a escola deve passar a se preocupar em se tornar capaz para acolher a todos e que a deficiência é um problema da escola que não consegue atender as necessidades das pessoas com deficiência.

Em concordância, ou gerando esse debate – de crítica à integração e de apresentação de uma proposta – no PAM, vemos que se “devem dar margem para uma maior flexibilidade na aplicação, às pessoas portadoras de deficiência, de qualquer regulamentação que afete a idade de admissão, a promoção de uma classe para outra e, quando for cabível, dos procedimentos de exame” (ONU, 1982, p. 29), alterando o que tradicionalmente se desenvolve na escola. As necessidades dos alunos com deficiência, independente da variedade, devem fundamentar serviços individualizados (entendam como atenção individualizada), com metas de curto prazo. Os locais devem ser acessíveis no território, garantindo a todos, independentemente da gravidade. Se o sistema regular de ensino não for adequado, deve-se oferecer a educação para pessoas com deficiência, com a mesma referência de qualidade, em instalações especiais.

A existência de vários serviços, que atendiam desde a classe comum, passando pela escola especial, até serviços hospitalares, não foi suficiente para atender as demandas de todos os movimentos sociais que lutavam pelos direitos da pessoa com deficiência. Sem conseguir conjugar os serviços prestados pela escola especial e pela escola regular para resolução de problemas acadêmicos apresentados pelas pessoas com deficiência, a integração educacional foi tensionada a assumir mudanças em suas estruturas para conseguir, mesmo para a pessoa com deficiência, um sistema escolar que auxiliasse o aluno a dominar certos conhecimentos e habilidades. Por outro lado, ao não eliminar as instituições segregadas, mantendo o princípio de que os casos graves de deficiência seriam melhores atendidos em separado da educação regular, a integração educacional foi questionada de forma radical. Propondo uma escola que fortalecesse a socialização e a modificação do pensamento sobre a deficiência, que se

reinventasse para atender a diversidade humana, desenvolvendo habilidades de socialização, apresentava a necessidade de eliminação de qualquer programa paralelo de educação com a inclusão de todas as pessoas, independente de seus limites, na escola regular (Mendes, 2010).

Pode-se identificar as reflexões que pensam a escola como o espaço de desenvolver habilidades de convivência, com concepções para educação em geral que se apresentariam de forma importante a partir da década de 1990. Porém, vale frisar que as ações dos Organismos Internacionais estão estritamente articuladas e que as contradições que se apresentam entre desenvolvimento político-econômico e desenvolvimento humano, nesses documentos, são necessárias para manutenção do consenso político-social. Dessa forma, vê-se no PAM:

Como a situação das pessoas deficientes está estreitamente relacionada com o desenvolvimento geral a nível nacional, a solução dos seus problemas, nos países em desenvolvimento, depende, em grande medida, da criação de condições internacionais adequadas para um desenvolvimento socioeconômico mais rápido nesses países. Por conseguinte, o estabelecimento de uma nova ordem econômica internacional é de importância direta para se atingir os objetivos do Programa. É fundamental que o fluxo de recursos para os países em desenvolvimento seja aumentado de forma considerável, de acordo com o convencionado na Estratégia Geral de Desenvolvimento para a Terceira Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONU, 1982, p. 22-23).

A análise do período da crise do modelo Taylor-Fordista é imprescindível para compreensão do novo modelo educacional direcionado à pessoa com deficiência, que se constrói a partir da década de 1980. A estreita relação entre desenvolvimento das forças produtivas e subjetividade na sociedade capitalista encontra sua forma sistematizada no conjunto de convenções, orientações, planos, programas etc. promovidos pelas agências da ONU.

Na década de 1990, a discussão sobre educação orientada pela ONU para a Unesco é inaugurada pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Unesco, 1990). Ao apresentar uma análise sobre o quadro educacional no mundo referente ao não acesso ao conhecimento escolar, a não conclusão dos ciclos básicos etc. apresenta, como problemas concomitantes, os educacionais e a imprescindibilidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, determinantes e que são determinadas pelos problemas sociais, econômicos e de degradação do meio ambiente. Apesar do quadro catastrófico apresentado no preâmbulo, o documento defende que, pela primeira vez na história, a meta de educação básica para todos seria viável devido às

experiências acumuladas de reformas, inovações, pesquisas e progressos registrados em muitos países.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) é composta de 10 artigos, que se dividem em objetivos de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; estruturação de um sistema que tenha uma visão abrangente e compromisso renovado com a universalização, equidade, com foco na aprendizagem, propiciando um ambiente de educação básica adequado para primeira infância, crianças, jovens e adultos; e os requisitos de gestão desse sistema.

Ao tratar da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, apresenta que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, p. 3).

Aqui um avanço importante para a reformulação dos sistemas educacionais, já que diferente do PAM – que é um documento que parte de uma população específica e segue o caminho para pautar a educação em geral sobre a necessidade de se pensar na aprendizagem da pessoa com deficiência – a Declaração (Unesco, 1990) é um documento que se pretende orientador geral de sistemas educacionais inclusivos.

Ao entender que o “principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental” (Unesco, 1990, p. 4), na Declaração se afirma que

Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (p. 4).

Ao se pensar no ambiente adequado de aprendizagem, nossa análise estabelece que se devem criar condições para que não só a escola construa a subjetividade necessária para a lógica neoliberal, mas que a família deva ser educada para que se tenha nesta apoio para educação da nova classe trabalhadora. Segundo Oliveira (2002),

[...] os objetivos neoliberais para a educação dizem respeito à constituição do sujeito que promove o desenvolvimento humano (conceito produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – que se autoapresenta como paradigmático) e que está/é apto a adaptar-se, subjetiva e instrumentalmente, à regulação do mercado, na perspectiva da produção (cada vez mais efetivada pelas máquinas, na esteira do avanço tecnológico, o que causa o desemprego estrutural) e, principalmente, na perspectiva do consumo (p. 35).

O que se identifica na análise dos documentos, que tratam de temas que dizem respeito à pessoa com deficiência produzidos por agências vinculadas à ONU até o final da década de 1980, é que não é possível analisar esses documentos de forma endógena, mas necessariamente se devem estabelecer as devidas relações com outros documentos, inclusive os que não se propõem de forma direta à discussão sobre esse público.

Identifica-se também uma relação orgânica entre educação e trabalho, o que leva a uma relação que se altera, sem perder sua dimensão central, entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano. Relações essas suscetíveis de críticas de várias ordens.

Os documentos da ONU apresentam-se como marco legal internacional para construção de um modelo educacional para pessoa com deficiência em oposição à educação segregada. Se forem analisados esses documentos a partir dos dados concretos do desenvolvimento da educação especial no Brasil – em que a experiência de integração escolar foi incipiente – será possível observar que o impacto nas políticas educacionais já se direcionam para o movimento contemporâneo de inclusão.

O Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes, de forma sucinta, estabelece proposta de mudanças importantes para a pessoa com deficiência em uma conjuntura internacional de crise e reestruturação econômica. Essa contradição aponta limites para alcance de objetivos que levam a ONU, em 1990, a promulgar a Resolução 45/91, após análise do não alcance das metas estabelecidas no PAM, incentivando a implementação contínua do Programa para além da década estabelecida, com o lema “uma sociedade para todos”.

A Declaração Mundial de Educação para Todos não rompe com os conceitos construídos para educação especial no PAM. De fato, apresenta um desenvolvimento das concepções.

Aponta a necessidade de análise dos programas, planos, convenções e declarações internacionais, apresentados pela ONU, a partir da década de 1990, para compreensão das contradições presentes na perspectiva de desenvolvimento político-econômico e os objetivos anunciados para educação e desenvolvimento humano.

Segundo Nozu e Bruno (2015), a inclusão escolar passa a ser veiculada no bojo dos ideários da educação para todos, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e da escola inclusiva da Declaração de Salamanca de 1994 e o Estado brasileiro passou a fomentar as políticas educacionais inclusivas influenciadas pelas agências multilaterais internacionais.

Ross (2000) afirma que o Estado passa a ser acusado de deteriorador das condições sociais na sua organização neoliberal e que são atribuídas à educação as estratégias de mascaramento da exclusão social, como as estratégias inclusivistas. “Trata-se, pois, de educar para as diversidades social, cultural, étnica, racial, de gênero, etária e biológico-físico-sensorial” (p. 49).

Para Bezerra e Araújo (2013), como um mecanismo tipicamente marginal à lógica dominante, o discurso da inclusão é uma variante sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade. Segundo os autores, não por acaso os apelos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência emergem, sobretudo, na última década do século XX, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, mas, principalmente, como uma estratégia reformista do capital, sendo um novo mecanismo ideológico para perpetuar a ordem estabelecida e manter o *status quo* dominante.

Em 1991, a Comissão para o Desenvolvimento Social da ONU criou um grupo de trabalho para construção de um texto a ser analisado na Assembleia Geral em 1993. O texto que foi aprovado trata das Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU (ONU, 1994). O documento estabelece estratégias que seriam adotadas pelos Estados para que as pessoas com deficiência viessem a exercer os mesmos direitos e obrigações dos demais cidadãos.

No documento há um desenvolvimento do conceito de “incapacidade” – resultado de deficiências ou transtornos mentais – e do conceito de “desvantagem”, ou limitação em tornar parte da vida em comunidade nas mesmas condições que outros cidadãos, para explicar os problemas das formas de conceber o meio físico, as atividades, a comunicação, a educação etc., as quais impedem que as pessoas com deficiência participem em condições de igualdade. Há o reconhecimento de que obstáculos que se apresentam para a participação das pessoas com deficiência são imperfeições da sociedade que precisam ser superadas (ONU, 1994).

Nas Normas, a educação básica é apresentada como uma das várias atividades que devem fazer parte dos programas de reabilitação e a educação pública deveria ser construída a partir das contribuições das pessoas com deficiência e suas famílias. E em certos casos devem

ser garantidos assistência pessoal e serviços de interpretação para aumentar a participação, não só na escola, mas em outras dimensões da vida cotidiana (ONU, 1994).

A educação é apresentada nas Normas como uma das áreas alvo da igualdade de participação e a educação para pessoas com deficiência deve constituir-se como parte integrante do sistema de ensino geral, contemplada no planejamento geral, na elaboração curricular e da organização geral da escola, pressupondo, no ensino nas escolas comuns, serviços de apoio adequados. Para isso, as políticas devem ser formuladas de forma clara, para que sejam compreendidas por todos e garantida a formação de professores além do professor de apoio (ONU, 1994).

Uma questão apresenta-se fundamental para se pensar a proposta de educação presente nas Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, a qual se refere aos programas de ensino especial. Esses seriam aceitos “nas situações em que o sistema geral de ensino não esteja ainda em condições de responder às necessidades de todas as pessoas com deficiência” (ONU, 1994, p. 10) e o ensino especial teria de manter as mesmas ambições, preparando o aluno para integração no sistema geral. Mas reconhecem que, para alguns casos, “o ensino especial pode ainda ser considerado como a forma mais adequada de ministrar educação a alguns estudantes com deficiência” (p. 10). A importância dessa questão é que ela explicita as contradições ainda existentes sobre o papel da educação especial nas políticas públicas de educação brasileira, haja visto que a construção de um sistema educacional inclusivo, dadas as condições atuais da educação brasileira, exige investimentos maiores do que as previsões estabelecem para os 20 anos de congelamento dos gastos públicos primários no Brasil.

Para Bezerra e Araújo (2013), o ideário inclusivista tem sua oficialização em duas grandes conferências internacionais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, com a Declaração já analisada anteriormente, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, dando origem à Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação Especial. Segundo os autores, ao afirmar textualmente o apoio das agências de regulação global do capitalismo, são demonstrados os tentáculos do capital nas mudanças educacionais das décadas de 1990.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante algumas garantias. Sobre a pessoa com deficiência, será garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino”. No título do Direito à Educação e do Dever de Educar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o termo portador de deficiência é alterado para necessidades especiais, tendo em vista a ampliação da clientela, não restringindo somente à deficiência.

No capítulo sobre educação especial, essa é reconhecida como modalidade de educação escolar para educandos portadores de necessidades especiais. Prevê apoio especializado desde a educação infantil, integrado à classe comum, em classes na escola regular ou em serviços especializados (permitindo apoio técnico e financeiro do Poder Público para as instituições privadas sem fins lucrativos, que atenderem a critérios estabelecidos por órgãos normativos do sistema de ensino). O Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurem:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresentam importantes elementos que tratam da formação de professores, tanto da educação especial quanto da educação regular, que atendam alunos com necessidades especiais. Estabelecem alguns dos conhecimentos que precisam ser contemplados para que o professor atenda às necessidades dos alunos e algumas novas profissões para que a educação especial enfrente problemas relacionados a acesso e permanência. Como exemplo, cita-se o cuidador, para atender as necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, quando exigir auxílio no cotidiano escolar.

Já com algum impacto na legislação e na política educacional brasileiras, em 2015, produziu-se a Declaração de Incheon para a Educação 2030 (Unesco, 2016). A Declaração, com construção iniciada no Fórum Mundial de Educação, promovido pela Unesco, com apoio do Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, entre outros, e

atualizada a partir de outros eventos internacionais sobre educação nos quais contou-se com apoio da ONU, estabeleceu o que se espera para educação até 2030. Reafirmando a visão do movimento global de Educação para Todos, iniciado em 1990, e afirmando que a meta educação para todos está longe de ser alcançada, assegura uma nova visão: a de transformar vidas por meio da educação, reconhecendo-a como o principal impulsionador para o desenvolvimento sustentável, o elemento-chave para o pleno emprego e a erradicação da pobreza.

Interessante o uso do termo “pleno emprego” remetendo às políticas do Estado de bem-estar social abandonadas após crises e substituídas pelas políticas neoliberais. Caberia uma análise ideológica mais profunda para identificar se existe de fato uma compreensão de que a educação seja a chave para o pleno emprego, ou se se trata de mera manipulação. Neste trabalho, cabe somente levantar alguns elementos que compõem o quadro conceitual da Declaração.

Os ajustes funcionais da educação ao sistema já aparecem na Declaração em seu primeiro item, que trata da Visão, Fundamentação e Princípio. “Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez” (Unesco, 2016, p. 7).

A educação deve responder, também, de acordo com a Declaração, ao desemprego global crescente e à persistência da pobreza. Questiona-se então se a universalização de uma educação que “desenvolva o pensamento crítico [o que se entende por crítico?] e criativo e habilidades colaborativas, bem como [garantir que os alunos] adquiram curiosidade, coragem e resiliência” (Unesco, 2016, p. 7) são suficientes para o enfrentamento das contradições reais que geram a pobreza, ou se a resiliência é a principal habilidade para o fardo do desemprego.

Afirma-se na Declaração, como princípio de inclusão e equidade e forma de enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização, que nenhuma meta será considerada cumprida se não atingida por todos.

O foco da nova agenda educacional em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de vulnerabilidade. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro *status*, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Unesco, 2016, p. 6).

A citação da pessoa com deficiência, como um grupo que exige ações específicas para inclusão educacional, apresenta-se como um ganho para os movimentos sociais.

Na Declaração não se abre mão de apontar defesas do ponto de vista metodológico em que se qualificam professores como os que utilizam “abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas” (Unesco, 2016, p. 10). Entretanto, os limites da crítica que se apresenta na proposta de inclusão social da pessoa com deficiência, defendidos pela ONU ao longo de quase quarenta anos, desconsideram a forma de regulação estabelecida pelas políticas neoliberais e o complexo, que conta com a educação escolar para ampliar o impacto do discurso ideológico. Nesse complexo, como forma de amalgamar o consenso, estabelecem-se algumas exigências para educação escolar, algo que já estava posto em outros momentos da história. Segundo Saviani (2013), o preparo polivalente, a flexibilidade e o domínio de conceitos gerais, de modo especial de ordem matemática, compõem elementos de reconfiguração da Teoria do Capital Humano. A contribuição da educação para o processo produtivo-econômico não é mais direcionada para incorporação de trabalhadores em um mercado em expansão, mas na necessidade de aquisição de competências por esse trabalhador para que alcance uma melhor posição no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Declaração de Incheon (Unesco, 2016) apresenta como resposta uma análise “de um mercado de trabalho que muda rapidamente; do desemprego cada vez maior, principalmente entre os jovens; do envelhecimento da força de trabalho em alguns países; da migração; e de avanços tecnológicos” (p. 17). Esses são desafios a serem superados e que os países têm de enfrentar “a necessidade de desenvolver conhecimentos, as habilidades e competências das pessoas para um trabalho decente” (p.17), negando que o trabalho indecente, também, se apresenta como necessidade do capital.

O “empreendedorismo e a vida” (Unesco, 2016, p. 17) também são alvo do que se deve alcançar com o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências. Fato que não traz novidade, já que não altera o que Kuenzer (2005) trata como exclusão includente, que se manifesta no terreno produtivo, excluindo o trabalhador do mercado formal e incluindo-o no mercado informal, ou, como proposta novidadeira, no empreendedorismo, além dos ataques constantes à seguridade estabelecida pela legislação trabalhista.

Na Declaração de Incheon (Unesco, 2016), a ideologia também se mostra quando o sistema educacional é colocado como salvador do processo de exclusão que ocorre fora da escola. Ao afirmar que os “sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos sob o risco de serem marginalizados” (p. 10), relativiza-se a importância

do trabalho para que alguém da classe trabalhadora não seja marginalizado, pois nesse aspecto a educação trará a condição de empregabilidade e não a ampliação de vagas no mercado de trabalho. E é nesse contexto de ingenuidade e manipulação que se afirma que,

Em função dos grandes desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência no acesso a uma educação de qualidade e a falta de dados que sustentem intervenções eficazes, é necessário foco especial para garantir o acesso e os resultados de uma educação e aprendizagem de qualidade para crianças, jovens e adultos com deficiência (Unesco, 2016, p.11).

Frisando que o conceito de educação inclusiva na Declaração de Incheon não se refere somente aos sujeitos da educação especial no Brasil, mas a um conjunto de grupos considerado vulnerável e que, no mundo, tem dificuldades de acessar a escola. Propõe-se no documento que as políticas deveriam transformar os “sistemas educacionais para que possam responder melhor à diversidade e às necessidades dos alunos” (Unesco, 2016, p. 18). Para isso, com relação à deficiência, propõe-se melhorar a capacidade de desagregar os dados para tornar as decisões mais eficientes.

Coletar dados de melhor qualidade sobre crianças com deficiência, de modo a catalogar as diferentes deficiências e dificuldades e, assim, avaliar sua gravidade. É necessário desenvolver indicadores e os dados devem ser usados para estabelecer uma base de informações para informar programas e políticas (Unesco, 2016, p. 20).

Como forma de fortalecer os sistemas de dados nacionais, estabelece-se a construção de uma rede de “compartilhamento de melhores práticas” (Unesco, 2016, p. 32). Incluindo “marcos de qualidade nos planos nacionais de educação e para construir a capacidade dos países de monitorar a equidade, a inclusão e os resultados da aprendizagem” (p. 32), estabelece-se uma pergunta central como “critério-chave” (p. 35) para direcionar todos os investimentos que os alvos desses investimentos devem ajudar “a garantir que todas as pessoas, inclusive as mais marginalizadas e vulneráveis, adquiram conhecimentos, atitudes e habilidades de que necessitam para a vida e a subsistência, assim como para a realização plena de seu direito à educação?” (p. 35).

A leitura fragmentada da Declaração de Incheon permite uma reflexão equivocada da possibilidade de tomar os aspectos positivos das propostas e avançar na inclusão educacional. Porém, qualquer análise de conjunto das relações macroeconômicas, das relações entre os países centrais do capitalismo e o que se espera da formação da classe trabalhadora do

capitalismo periférico, da “política de desemprego estrutural”, da intrínseca relação entre os sistemas de ensino e a formação de mão de obra e, principalmente, das relações da redução de investimento previsto nas políticas neoliberais com a seguridade social desmancham o castelo construído sobre areia.

Não se questiona a relevância do debate sobre a necessidade de instalações apropriadas para que a inclusão ocorra, já que sua ausência limita a participação. Ainda não se questiona, como proposta no documento, a necessidade de promoção de normas e sistemas para garantir que as escolas sejam seguras e livres de violência, pois os grupos vulneráveis têm muito a ganhar com essas ações, nem o uso de melhores práticas ou investimento com critérios. Entretanto, uma “educação sobre paz e direitos humanos” (Unesco, 2016, p. 22) apresenta limites muito claros para superação do modo como a violência se sustenta de forma estrutural. Os aspectos de uma educação de qualidade impõem possibilidades de desenvolvimento subjetivo importantes, mas os processos que alienam o humano da produção humana não se articulam somente com a ausência de um sistema de educação inclusivo e com intervenções educacionais eficazes. A defesa de uma educação que permita o acesso a conhecimentos, habilidades e atitudes para a vida produtiva e decisões bem informadas se articulam às necessidades de produção e reprodução da vida, por conseguinte de reprodução social. Mas existe a necessidade de uma análise da ideologia possível na afirmação de que o cidadão precisa assumir “papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais” (p. 22).

De quais desafios globais se falam? Das contradições insuperáveis nessa ordem, produzidas pelo capitalismo? Ou da máxima, socialismo ou barbárie? As respostas a essas e outras questões permitem compreender do que se trata o “bom ensino” (Unesco, 2016, p. 26).

Propõem-se, na Declaração de Incheon, quatro níveis de indicadores. Primeiro, um conjunto de indicadores globalmente comparáveis, “desenvolvido por meio de um processo consultivo liderado pela Comissão Estatística das Nações Unidas (United Nations Statistical Commission) para monitorar o progresso rumo às metas associadas” (Unesco, 2016, p. 26); no nível temático, indicadores desenvolvidos “pela comunidade educacional para acompanhar as metas de educação de forma mais abrangente entre países” (p. 26), também comparáveis globalmente; um conjunto de adicional de indicadores que se referem ao nível regional, “desenvolvidos para dar conta de contextos regionais específicos e prioridades políticas de conceitos que sejam menos relevantes no âmbito global” (p. 26); e, por último, o nível nacional, remetendo-se aos sistemas e planos educacionais e agendas políticas. Sugere-se, ao final do documento, um conjunto de indicadores temáticos desenvolvidos pelo Grupo de Consultoria

Técnica a partir dos critérios de “relevância, alinhamento com os conceitos da meta, viabilidade de coleta regular (mas não necessariamente anual) de dados entre os países, facilidade de comunicação com um público global e possibilidade de interpretação” (p. 26).

Considera-se, na Declaração, que os professores deveriam ser envolvidos em todo o processo, quando se discute sobre governança, responsabilização e parcerias para implementação. Afirma-se que os professores podem “trazer a realidade da sala de aula para a linha de frente do diálogo político, da elaboração de políticas e do planejamento; bem como fazer a ponte entre política e prática” (p. 27).

Contrário a um movimento que pudesse delegar ao Estado o papel de realizar a oferta direta na garantia de direito à educação, valoriza-se a contribuição do setor privado e de instituições filantrópicas. Mas o setor privado é chamado a contribuir também para que os “planejadores” entendam “as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho”.

A análise da ampliação de funções que a educação assumiu ao longo do tempo do capitalismo e as formas como se configuraram nos vários documentos da Unesco/ONU e suas interpretações no Brasil, com a oferta de consultoria técnica Unesco/ONU – em que se distanciando inicialmente do trabalho, assumindo objetivos para formação de situações do cotidiano da vida, expressos em conceitos educacionais como temas transversais, educação para a vida, educação para paz etc., chega-se a um documento no qual esses conceitos não são abandonados, mas ressignificados e ampliados. Paralelo à assunção explícita de uma formação pragmática para o mercado de trabalho – leva a uma necessidade importante de voltar as reflexões realizadas sobre a impossibilidade de uma escola única em uma sociedade dividida em classes (Snyders, 1977)¹⁷.

A coordenação do processo de implementação, para ser efetiva, de acordo com a Declaração, constitui-se dos esforços coletivos de coletivos regionais, como o “Projeto de Educação Regional para a Educação na América Latina e Caribe” (Unesco, 2016, p. 29). Imputa a responsabilidade a todo o governo nacional e não só ao Ministério da Educação, mas deixa claro que existe uma agenda a ser cumprida como necessidade do capitalismo.

¹⁷Não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre o tema, mas se sugere a leitura de *Escola, Classe e Luta de Classes* (Snyders, 1977). “[...] a escola favorece os já favorecidos, socialmente favorecidos; exclui, repele, desvaloriza os outros; é aos herdeiros de situações privilegiadas que cabe por sorte a herança escolar” (p. 17). “Era tão importante defender a escola, a escola laica contra a escola enfeudada a um dogma, a escola republicana contra a escola directamente, abertamente reaccionária, a escola pública contra o embargo patronal – e sobretudo a escola em si, a instrução face a ignorância e à utilização do trabalho de crianças de oito, dez, doze anos – que varremos do campo lúcido da consciência o carácter de classe do mundo escolar” (p. 18).

O mecanismo de coordenação global da Educação 2030, que funciona no escopo mais abrangente da arquitetura da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, é constituído pela totalidade das estruturas e processos relevantes, inclusive o Comitê Diretivo da Educação 2030, as Reuniões da Educação Global (Global Education Meetings – GEMs), reuniões regionais e a Consulta Coletiva de ONGs sobre a Educação para Todos (CCONG). O mecanismo de coordenação será revisado por meio dos GEMs e adaptado conforme o necessário (Unesco, 2016, p. 30).

Ao se amplificar o papel do Estado, na defesa dos interesses da classe trabalhadora, como garantidor de direitos necessários à pessoa com deficiência para que seja incluída, as propostas de inclusão social, e especificamente inclusão educacional, da ONU, claramente anuncia a superação do direito negado: o acesso à educação como o lugar onde todos devem passar, em que os preceitos formativos para o trabalho, nos documentos mais atuais, já estão previstos na própria formação básica e o trabalho como ápice da inclusão. Mas desconsidera o desemprego estrutural e o papel do Estado como o gestor dos interesses da classe dominante. Não se pode esquecer a natureza objetiva das circunstâncias e tratar o Estado como conciliador das vontades das pessoas interessadas.

Nega-se, no documento, a interdependência da forma como o problema da inclusão escolar se manifesta e as relações de produção estabelecidas, já que as relações de produção não se apresentam como algo que merece questionamento. O problema da inclusão nas propostas da ONU, como não poderia ser diferente, apresenta o modo de inserir as pessoas com deficiência nessas relações de produção, retirando princípios estruturais e atitudinais de preconceitos, qualificando a força de trabalho e deixando aos resultados do conflito capital-trabalho a exclusão de classe. Conforme Mészáros (2008, p. 68), considerando o “antagonismo estrutural entre capital e trabalho, qualquer discurso sobre ‘integração’ ou o ‘aburguesamento’ do proletariado, em uma sociedade cujas relações produtivas permanecem essencialmente as mesmas, é uma contradição em termos”, reflexão que é descartada nas propostas de inclusão da ONU não compondo o “construto lógico *apriorístico*”.

A necessidade de pensar processos inclusivos nessa sociedade, também, para pessoas com deficiência é explicada por Marx (1845-1846/2007) quando discute o envolvimento dos indivíduos na cooperação condicionada pela divisão do trabalho, induzidos por uma potência estranha.

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (p. 38).

Desse modo, o natural é que todos se envolvam no metabolismo social, sem questionamento sobre o processo de exploração do trabalho. Também é natural que as pessoas com deficiência pudessem se envolver. Se a educação se apresenta como uma condição para o trabalho, a inclusão educacional passa a ser elemento de reivindicação.

O corpo teórico que sustenta a ideologia dominante no debate educacional, ao se valer de agências internacionais, mídia e outros mecanismos, congrega um número de agentes que permite supor que a ideologia não se processa somente nas formas e conteúdos transmitidos na escola, mas nos diferentes níveis em que o debate sobre a escola se processa. Assim, uma das instituições de disseminação da ideologia dominante estende seu alcance ao formatar o debate sobre o papel da escola e como esta deve funcionar.

Capítulo 3: A inclusão escolar como ideologia

A crise da década 1970 denuncia a insustentabilidade do Estado de bem-estar social no mundo. Concomitantemente, o período iniciado na mesma década, como um marco para as políticas de equidade em educação no Brasil, anuncia o processo de reestruturação produtiva, no qual a ideologia dominante passa a ter como palavra de ordem a inclusão dos excluídos.

Os movimentos integradores e inclusivistas relacionados à educação da pessoa com deficiência podem ser apontados como o mesmo movimento (Jannuzzi, 2012; Silva, 2013) dentro do conjunto de ações e discursos para reconstrução da hegemonia. A centralidade das políticas abandona a possibilidade de garantias de direitos, mas o discurso constante é de inclusão social, que é, segundo Sasaki (2010),

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos (p. 39).

De fato a inclusão é um movimento da realidade, sendo inegável sua existência. Mas o limite da inclusão na sociedade capitalista está marcado pela estrutura social de classes e o momento em que a inclusão aparece como discurso está marcado pela reestruturação produtiva. Assim, Sasaki (2010), ao conceituar inclusão social, tratando das pessoas “ainda excluídas”, estabelece uma inclusão formal como referência ou se carrega uma ilusão. As duas formas de compreender demonstram o sucesso da inclusão como ideologia.

Os sinais da crise já em 1960 (econômica e de hegemonia) apresentavam-se como realidade sua eminência – várias rupturas com a democracia e a instalação de regimes autoritários pelo mundo evidenciam isso. A reivindicação das classes subalternas, realizada em sintonia com a ordem estabelecida, permitiu que instituições da própria ordem encampassem as lutas pela inclusão social.

Nesse bojo, a ideologia dominante, que é a ideologia de um bloco social dominante, fez seu papel no campo educacional e, da década de 1970 em diante, pavimentou o caminho para a escola inclusiva da década de 1990. Ao reconhecer os desejos gerados não por ela mesma, a ideologia dominante anuncia um sistema de significados que viria dar corpo à inclusão escolar. Esses significados podem apresentar pequenas divergências com o que os diretamente envolvidos entendem sobre a educação da pessoa com deficiência, sem trazer graves problemas

para os objetivos ideológicos. Isso porque o sistema é mantido em funcionamento pela lógica material rotineira da vida cotidiana. Se a parte da força dessa ideologia se dá na multiplicidade de situações formadas de interesses às vezes divergentes, de classes e facções que compõem o bloco social dominante, acaba não oferecendo alvo isolado e essa difusão ajuda a fragmentar ainda mais os explorados (Eagleton, 1997). E isso ocorre com os conflitos entre as concepções de inclusão escolar.

A análise da inclusão escolar como ideologia está mais relacionada à identificação dos contextos sociais em que o texto é desenvolvido. Dessa forma, identifica-se a primeira categoria de análise: a inclusão escolar como manipulação. A análise da Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas na Área das Necessidades Especiais permite expressar as pretensões da ideologia como falsa consciência.

Contudo, a complexidade da ideologia exige a ampliação do olhar sobre os processos que se desenvolvem para atender às demandas educacionais de pessoas com deficiência. E nas rotinas que se constroem nesse processo, identifica-se a segunda categoria de análise: o cotidiano da inclusão escolar como manutenção da ideologia. A análise das concepções de inclusão, presente em autores tomados como referência em várias publicações para a conceituação de inclusão escolar (Sasaki, 2010; Mendes 2010; Mittler, 2003; Mazzotta, 2008; Aranha, 2001; Mantoan 2009a, 2009b), permitiu identificar como a inclusão escolar provê sua própria ideologia através da lógica material rotineira da vida cotidiana.

3.1 A manipulação como um momento da inclusão escolar como ideologia

O contexto no qual se anuncia a inclusão escolar se constrói historicamente a partir de elementos fundamentais: as formas de reivindicação dos movimentos sociais e o processo de reestruturação produtiva.

Quando se analisa a fase interna do capitalismo, que se consolida após a Segunda Guerra Mundial, um texto que permite identificar importantes elementos da compreensão da relação da formação humana com trabalho é “Americanismo e Fordismo”, de Gramsci (2001). Ao refletir sobre como o desenvolvimento do capitalismo levou à necessidade de organização de uma economia programática, Gramsci (2001) registra como um dos importantes problemas e analisa de forma crítica: a “questão de saber se o desenvolvimento deve ter seu ponto de partida no interior do mundo industrial e produtivo ou se pode ocorrer a partir de fora, através da construção cautelosa e maciça de uma estrutura jurídica formal que guie a partir de fora os desenvolvimentos necessários do aparelho produtivo” (p. 242).

Na análise realizada ainda no período inicial do fordismo, Gramsci (2001) afirmou que a hegemonia nasceria na fábrica e que o processo de racionalização que ocorreu nos EUA “determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano” (p. 248). Compunha a “adaptação psicofísica à nova estrutura industrial” desde o controle dos instintos sexuais, passando por prêmios salariais, até a “moralidade” dos operários. “As iniciativas ‘puritanas’ têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psicofísico, capaz de impedir o colapso fisiológico do trabalhador, coagido pelo método de produção” (p. 267).

Em Gramsci (2001), pode-se identificar como o processo de produção espera e constrói o tipo humano ideal. E na análise do processo de produção industrial, identifica-se uma importante articulação com as ações estatais, principalmente o sistema de ensino escolar.

As concessões feitas pelo capital ao trabalho no período fordista constituíram-se como base material de sustentação da hegemonia.

Aquilo que Marx certa vez denominou “a coerção do econômico” é suficiente para manter homens e mulheres em seus lugares, e estratégias como o reformismo — a habilidade do sistema capitalista de conceder benefícios tangíveis a pelo menos alguns de seus subordinados — são mais cruciais, nesse aspecto, do que qualquer cumplicidade ideológica entre os trabalhadores e seus patrões (Eagleton, 1997, p. 43).

Os riscos da agitação dos trabalhadores levaram à ampliação de gastos públicos com ou sem pactos sociais, com políticas de proteção social (Abreu, 2008). A pedagogia da existência, proposta pelo escolanovismo (Saviani, 2003), a relação com os sindicatos institucionalizados e outras formas utilizadas para inculcar os valores capitalistas lograram êxito que transmutaram os movimentos sociais, que passam a se estruturar atendendo à ordem estabelecida, abandonam as pretensões de ruptura radical com a ordem e confiantes na possibilidade do bem-estar social, passam a reivindicar direitos dentro dos limites permitidos pela ordem (Abreu, 2008).

Entretanto, pondo fim às concessões, a reestruturação produtiva retoma a livre concorrência como um dos fundamentos do processo de modulação da acumulação do capital e os gastos com a proteção social passaram a dar lugar a outras formas de regulação das contradições e dos conflitos sociais (Abreu, 2008).

Do ponto de vista ideológico, as frações de classe da burguesia que convivem e entram em conflito sobre o direcionamento das formas como se desenvolve o processo de exploração do trabalho, expõe a presença de uma tentativa de humanização do capitalismo no

conflito com as formas mais deletérias de exploração. Constrói-se nos documentos que direcionam a inclusão escolar, portanto, o momento da ideologia como manipulação.

Uma das estratégias de controle das contradições, a de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados (Saviani, 2001), encontra-se presente na Declaração de Salamanca.

Após os países ricos adotarem o sistema neoliberal, segundo Sasaki (2010), já na segunda metade da década de 1980, começa de forma incipiente o movimento de inclusão social. Mas é na década de 1990, ainda segundo o autor, que tomou impulso nos países em desenvolvimento. Ou seja, após o Consenso de Washington.

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994. Nesta estão presentes diretrizes para a formulação de políticas educacionais inclusivas, em alinhamento com as propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990.

Segundo Laplane (2007), a Declaração de Salamanca atribui à escola poderes como o de combate a atitudes discriminatórias, ou como principal fator de transformação social. Desconsidera que a “educação reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses” (p. 14). Para a autora, a possibilidade de integração, em última instância, deve partir de luta contra os interesses político-econômicos que têm prevalecido. Ao analisar textos favoráveis à inclusão, percebe que “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudanças nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (p. 17).

Como alertam Bezerra e Araújo (20013), os tentáculos do capital estão explícitos nas proposições educacionais da Declaração¹⁸. Ao Congregar esforços com o Banco Mundial para as reformas na política educacional, expõem-se de fato os objetivos reais.

No Brasil, utiliza-se dinheiro emprestado do Banco Mundial desde 1949. Com relações difíceis em certos momentos, por ser considerado rebelde com relação às políticas do Consenso de Washington. Mas a verdade, segundo Soares (1996), “é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor” (p. 36).

¹⁸ No seu artigo 4º a Declaração de Salamanca informa: “Nós também 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, UNDP e o Banco Mundial” (UNESCO, 1994).

No final da década de 1980, o Banco Mundial desenvolveu vários documentos sobre educação, que orientam as reformas que ele financia. “A *relação custo-benefícios* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais a partir das quais se definem a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade” (Torres, 1996, p. 138). Segundo Torres (1996), no modelo escolar proposto pelo Banco Mundial estão ausentes o professor e a pedagogia, num pacote homogeneizador e prescritivo.

Coraggio (1996) já alertava sobre as políticas financiadas pelo Banco Mundial desde a década de 1990, que poderiam ser interpretadas como “necessárias para garantir a continuidade de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais” (p. 78). Dessa forma, os objetivos das políticas setoriais declarados, no caso em questão, do setor educação, ficariam sempre em contradição e subordinados às políticas de ajuste estrutural.

Segundo Eagleton (1997), as “ideologias são frequentemente consideradas, de modo específico, unificadoras, orientadas para a ação, racionalizantes, legitimadoras, universalizantes e naturalizantes” (p. 50). Quando documentos sobre educação articulam as ações necessárias para melhoria da qualidade ao mercado, constrói-se um processo de universalização das leis do mercado e, por conseguinte, uma naturalização dessas leis. Para Eagleton (1997), a “naturalização tem uma ligação óbvia com a universalização, já que aquilo que se percebe como universal é, frequentemente, tido como natural” (p. 62).

Os efeitos dissimuladores e mistificadores de uma ideologia governante desestimulam uma luta radical e constroem lutas permitidas dentro da ordem. Como diz Laplane (2007), o discurso da inclusão serve para “o apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos” (p. 15). Entretanto, é na luta política mais ampla que as formas de consciência podem ser transformadas (Eagleton, 1997) e não no debate cotidiano da inclusão escolar. Na forma como vem se processando, este debate se encontra dentro dos limites estabelecidos pela ordem.

Se há algum valor em uma teoria da ideologia, “este consiste em auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada praticamente tal libertação diante de crenças letais” (p. 195). Então, o próximo tópico propõe-se a contribuir para identificação da ideologia no debate acadêmico sobre o cotidiano da inclusão escolar.

3.2 O cotidiano da inclusão escolar como manutenção da ideologia

As análises aqui pretendidas não se propõem a solucionar, de imediato, problemas práticos sobre a inclusão escolar. Não se negligencia a importância de temas como técnicas de ensino, ou mesmo recursos didáticos com desenho universal¹⁹ etc. O que se propõe é apresentar elementos presentes no debate estrito da inclusão escolar, que ancoram a ideologia dominante. Esse debate encontra-se presente em autores como Enicéia Mendes, Maria Mantoan, Maria Aranha, Romeu Sasaki, Petes Mittler e Marcos Mazzota, que são comumente utilizados pela produção em psicologia para fundamentar concepções de educação inclusiva.

No Brasil, segundo Mendes (2010), a inclusão escolar se inicia a partir de um movimento de crítica à integração. Para Sasaki (2020), a integração surge na década de 1960, mas com maior impulso na década de 1980, após a organização das lutas pelo direito das pessoas com deficiência. Surge para superar a prática de exclusão social das pessoas com deficiência, que se dava em todos os espaços sociais por serem consideradas inválidas.

Para Aranha (2001), integração e inclusão partem do pressuposto de que é “direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade” (p. 171). Para Sasaki (2010), “a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (p. 40).

Segundo Mittler (2003), na mudança da integração para inclusão há uma diferença real de valores e práticas. Na integração, não há uma perspectiva de que a escola promoverá mudanças para acolher a diversidade, pois o aluno é preparado para a escola regular. Do contrário, na “*inclusão* implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (Mittler, 2003, p. 34).

Para Aranha (2001), o investimento na normalização para integrar a pessoa com deficiência se contextualiza no paradigma de serviços. A integração, ao localizar no sujeito o alvo da mudança, visava garantir serviços e recursos para aproximar a pessoa com deficiência do “normal”. Os serviços, que visavam construir padrões da vida cotidiana, favoreceram o processo de desinstitucionalização, demarcando a normalização como fundamento filosófico. Esse fundamento, segundo Sasaki (2010), “se trata de criar um mundo – moradia, escola, trabalho, lazer etc. – separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa” (p. 31).

¹⁹ A ideia de desenvolver produtos para serem usados por todos, evitando a produção para atender às necessidades específicas.

Sassaki (2010), refletindo sobre os limites da integração, afirma que parte das pessoas com deficiência tem condições de se integrar, sem que a sociedade seja modificada. Contudo, para o autor, “a maioria das pessoas não poderá participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva” (p. 41).

Os serviços, constituídos a partir da lógica do mais normal possível, perspectivavam níveis de integração²⁰, organizados a partir de uma estrutura em cascata ou contínuo, em que a escola comum era o nível de maior exigência e contemplando como menor exigência para o aluno não só a escola especial, mas instituições asilares e hospitais para oferta de escolarização (Mendes, 2010).

O contexto dos movimentos que reivindicavam direitos sociais das pessoas com deficiência demonstra a apropriação pelo capital das pautas reivindicatórias em pleno estado de crise e busca de reestruturação. A interpretação do poder de determinação dos argumentos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais²¹, feita por Mendes (2010) e outros autores, não considerou a real importância dos fatores econômicos, simplificando os gastos com as escolas especiais.

Para Abreu (2008), a ampliação da cidadania dos trabalhadores, a partir do século XIX, foi uma reconfiguração do pertencimento à ordem social e de participação dos indivíduos e identidades coletivas, o que garantiu, até o final do século XX, a reprodução dos pressupostos básicos do capitalismo e da subsunção da subjetividade dos homens ao fetichismo da mercadoria.

[...] na segunda metade do século XX, a positividade da ordem e as estratégias de seus dirigentes demonstraram, por diversas formas e meios, sua força real e simbólica. Os herdeiros das gerações de trabalhadores que se rebelaram contra suas condições de existência passaram a se autoidentificar como cidadãos obedientes às leis (p. 200).

²⁰ Como exemplo, tem-se o Relatório Warnock, no qual “foram apontadas três formas de operacionalizar a integração escolar na prática: a integração física, a social e a funcional. A integração física envolvia a construção de unidades ou classes especiais em escolas comuns, mas como organizações independentes. A integração social pressupunha a frequência a serviços de Educação Especial, atrelados à participação dos portadores de deficiências em algumas atividades extra-sala de aula com os demais alunos. A integração funcional, a mais desejável na opinião dos especialistas, pressupunha a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, em tempo parcial ou integral, na classe comum” (Mendes, 2010, p. 17).

Segundo Mittler (2003, p. 136), Mary Warnock arrependeu-se publicamente da ingenuidade do relatório, o qual estava baseado na pressuposição de que o governo daria uma maior prioridade às crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a maioria das quais vivia em áreas de pobreza e de desvantagem”.

²¹ Até a década de 1970, a “segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais. E assim, ao longo da história, a rede de serviços de Educação Especial foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para o movimento de integração escolar” (Mendes, 2010, p. 13).

O processo que indicava a segurança das bases materiais da hegemonia capitalista era o fim da consciência de classe como força contra a economia política do capital. O colapso das políticas de pleno emprego já no final da década de 1960, em que o capital pôs de lado as concessões do Estado de bem-estar social (Mészáros, 2009a) e os trabalhadores identificavam seu bem-estar com a expansão capitalista e sua realização no mercado (Abreu, 2008), põe em ação uma ofensiva do capital e uma fragilização progressiva da resistência dos trabalhadores.

As contradições entre a cínica justificação ideológica (Mészáros, 2009a) de integração/inclusão social proclamada pelo capital, em que faz parte o movimento de integração escolar, com as políticas cada vez mais exploradoras e repressivas não deixa dúvidas de que

Uma ideologia dominante tem continuamente de negociar com as ideologias de seus subordinados, e essa abertura essencial a impedirá de alcançar qualquer espécie de autoidentidade pura. Na verdade, aquilo que confere poder a uma ideologia dominante – sua capacidade de intervir na consciência daqueles que ela subjuga, apropriando-se da experiência deles e reínterindo-a – é também o que tende a fazê-la internamente heterogênea e inconsistente (Eagleton, 1997, p. 51).

Todo o processo que se desenvolve, a partir dos novos fatos político-econômicos, explicita a consolidação da inclusão escolar como ideologia. Como a ideologia tem de continuamente ser renovada e defendida (Eagleton, 1997), as formas de abstrair das experiências de integração escolar os elementos para inclusão escolar, tanto nos processos práticos do cotidiano escolar, quanto nas produções intelectuais sobre o tema, constroem as bases de sustentação da hegemonia. Como afirma Laplane (2007),

O elogio à inclusão apresentava a vantagem de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz, é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos. A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso (p. 18).

Segundo Mendes (2010), o descontentamento com a integração – principalmente pela “constatação de que a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro supostamente mais integrador dependia unicamente dos progressos da criança; mas essas transições raramente aconteciam” (p. 19) – levou a um conjunto de críticas.

Conforme Sasaki (2010), o movimento da integração consistia no esforço de inserir aqueles que atendiam aos padrões sociais vigentes, ou seja, um esforço unilateral, que se expressava de três formas: inserção daqueles que conseguiam, por mérito, estar nos espaços físico-sociais, programas e serviços sem nenhuma modificação da sociedade; a inserção com poucas adaptações; e a inserção em ambientes separados – escolas, mas especiais; na escola comum, mas em classes especiais etc. Para o autor, nenhuma dessas formas “satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência [...]. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes” (p. 34).

As críticas baseavam-se em um modelo social da deficiência, o qual partia do princípio de que as instituições eram “opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes” (Mittler, 2003, p. 26). Segundo Sasaki (2003), no modelo social da deficiência, “a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas com deficiência, causando incapacidades” (p. 44). Para o autor, a semente para inclusão escolar foi plantada pela ONU a partir de várias conferências, assembleias e documentos, com início em 1981.

Quando se limita a identificação dos obstáculos a partir da aparência do fenômeno, as soluções possíveis de serem pensadas também se apresentam no mesmo nível.

Para Mittler (2003), a inclusão e a exclusão começam na sala de aula. “As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças” (p. 139). Dessa forma, o “ponto de partida no caminho para inclusão deve ser a sala de aula e os professores” (170). Para Mantoan (2009b), as crises educacionais se medem na sala de aula, espaço onde as mudanças do ensino se efetivam ou fracassam.

Como lembra Mészáros (2008), o objeto verdadeiro da crítica é o determinante fundamental. Quando se idealizam as soluções das barreiras para inclusão, desconsideram-se as múltiplas determinações que constroem cada uma delas e propõem-se os limites que essa perspectiva autoriza. A negação das forças que determinam de fato a inclusão escolar apresenta-se como uma forma de mistificação ideológica. Pois, como afirma Eagleton (1997), “o que às vezes se percebe como ideológico em uma forma de consciência não é o modo como ela ocorre, ou se é verdadeira ou não, mas o fato de ser funcional para legitimar uma ordem social injusta” (p. 50).

Conforme Mendes (2010), a insatisfação com o modelo de integração escolar levou ao desenvolvimento de propostas que configuraram o movimento da inclusão escolar atual. Para a autora, na Europa, a evolução do movimento pela integração parece ter sido um processo contínuo de ampliação de acesso.

Entretanto, o importante é demarcar que, contraditoriamente ao direcionamento que o Consenso de Washington dava às políticas econômicas da América Latina, com clara priorização do capitalismo liberal em detrimento da democracia, na década de 1990 (Batista, 1994), percebe-se uma mudança também nas reflexões da ONU sobre a educação da pessoa com deficiência. Os preceitos da integração presentes no Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência da ONU se transmutam, adotando a inclusão, que são reflexões presentes na Declaração de Salamanca. Neste último, os objetivos proclamados incorporam o modelo social da deficiência, o que pode se apresentar como um avanço, não fosse o fato dos interesses ideológicos de direcionar as ações de transformação ao ambiente escolar, como se esse se apresentasse de maneira autônoma aos determinantes sociais reais da exclusão social.

Mas, para Eagleton (1997), essa formatação dada à ideologia se faz necessária. “Mais do que sistemas teóricos especulativos, as ideologias são vistas, com frequência, como conjuntos de crenças particularmente orientados para a ação” (p. 53). Ou seja, as ideias devem traduzir-se em um estado prático “capaz de prover seus adeptos de metas, motivações, prescrições, imperativos, e assim por diante” (p. 53). Nesse caso, a ideologia dominante, ao ligar os níveis teóricos e práticos, não poderia denunciar que as ações necessárias à inclusão estivessem relacionadas à mudança radical do modo de produção capitalista.

Sobre a inclusão escolar, tanto as estratégias para alcançar quanto as formas de entender qual seria o ideal para atender às necessidades educacionais dos alunos expressam-se, segundo Mendes (2010), em duas correntes: os inclusionistas e os inclusionistas radicais.

Mazzotta (2008) defende o que ele chama de inclusão com responsabilidade, que seria utilizar diferentes serviços e auxílios educacionais para atender às necessidades dos alunos. Para o autor,

[...] o reconhecimento do valor de cada um implica ultrapassar o âmbito da igualdade formal como princípio da democracia social; implica agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades possível, sabendo-se que sua concretização se dá em situações específicas, historicamente determinadas (p. 165).

A possibilidade de contestar e de sistematicamente discutir a inclusão escolar torna-se como um conceito-chave da teoria social. As diferentes formas de fundamentar as proposições específicas revelam as bases concretas apropriadas pela ideologia dominante (Mészáros, 2008).

Mendes (2010) apresenta, a partir das análises de Ferguson e Ferguson (1998), conflitos nas posições da educação inclusiva: o questionamento se a inclusão é para todos ou só para alguns. Isso põe em evidência o debate que se racionaliza a partir da concepção de educação. Ou seja, saber se a inclusão é só para alguns refere-se ao questionamento se a inclusão prioriza o desempenho acadêmico ou a aprendizagem social. De acordo com Mendes (2010),

Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum e na escola é finita e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças e os adolescentes; ao passo que os “inclusionistas radicais” creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (p. 25).

O fato de as concepções de inclusão não partirem de uma base comum para a discussão, mas de que a escola teria papel diferente para cada concepção, constrói-se uma polêmica que falseia o que deveria ser o real debate. Superestimando a ideia de que uma concepção não quisesse que todos frequentassem o mesmo espaço, a impossibilidade de pensar em inclusão real na sociedade capitalista concentra a perspectiva de inserção na escola (já que esta se faz necessária ao capital).

A concepção de escola como uma instituição especializada na formação das novas gerações para a vida social diz pouco sobre a formação social efetivamente realizada pela escola. Para Algebaile (2017), não se pode recusar a realização de políticas sociais em relação com a escola. Entretanto, “não podem provocar seu transformismo em registro negativo, ou seja, subalternizando as funções e tarefas de relação com o conhecimento que cabem centralmente à escola” (p. 45).

Mendes (2010) posiciona-se contrária aos inclusionistas radicais. Afirma que, para certos casos “(como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação), pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula regular do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada” (p. 26). A concepção de que a escola tem papel de transmissão de certos saberes, implícita ao posicionamento da autora, a coloca no centro do debate, em que um dos extremos é que a escola se organize para fortalecer as habilidades de convivência. Esse debate, que parece ser um debate da inclusão escolar da pessoa com deficiência, é de fato um debate do papel social da escola.

Ferreira e Ferreira (2007) alertam para o fato de que a educação inclusiva, tomada pela perspectiva econômico-neoliberal, em que a eliminação de serviços de educação especial atende à concepção de Estado mínimo, levando ao entendimento de que o direito da pessoa com deficiência se reduz ao acesso e permanência. Além disso, para os autores, o quadro no qual a escola está inserida, em que se demanda a universalização da educação básica, atende, também, à necessidade dessa instituição sustentar o modelo da livre-iniciativa e as relações competitivas.

Mazzotta (2008) chama de inclusão selvagem a extinção de auxílios e serviços especializados. O autor “revela uma perversa desconsideração das reais condições individuais e sociais de significativos segmentos da população que deles ainda possam necessitar, o que tem mais se prestado à sua marginalização e exclusão” (p. 166).

Quando Mantoan (2009a, p. 33) afirma que a escola deve “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” e que assim seria possível a construção de “contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma” (2009b, p. 61), reproduz uma concepção já analisada por Duarte (2001b).

Duarte (2001b), ao analisar o construtivismo e outros modismos educacionais, consegue identificar relações entre as ilusões da chamada sociedade do conhecimento e as pedagogias do aprender a aprender. Os posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender demonstram, segundo o autor, uma concepção voltada à formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, preparando para a condição de desemprego.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade 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 da sociedade capitalista (p. 38).

Segundo Duarte (2001b), no lema aprender a aprender está ausente a transmissão de conhecimento, visto que a importância está em desenvolver um método de aquisição ou construção de conhecimentos, com pouco valor dado ao aprender conhecimentos descobertos por outros. O valor educativo da atividade está relacionado aos interesses e necessidades da própria criança e o indivíduo deve ser preparado para acompanhar os processos de mudança da sociedade. Em crítica ao exposto, o autor afirma “ser possível postular uma educação que

fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (p. 36).

A junção de mais dois dos questionamentos feitos por Ferguson e Ferguson (1998 apud Mendes, 2010) permite compreender o papel da inclusão escolar como ideologia, ainda na sua articulação com o papel da educação. Nesse sentido, a inclusão significa colocação integral na classe comum ou se pode combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem? Quem verdadeiramente se opõe à inclusão: os professores especializados ou os professores do ensino regular?

Diferente de Mendes (2010), Mantoan (2009b) identifica, além dos inclusionistas e dos inclusionistas radicais, os que defendem a direção única ao ensino especial. Ao se posicionar como uma inclusionista radical, “inclusão total e incondicional” (p. 36), a autora enfatiza a contribuição do modelo de integração escolar na construção das propostas inclusionistas. Como nos alerta Eagleton (1997), quem enfatiza sempre enfatiza em excesso. A inclusão radical tem muito a ensinar. Ao se posicionar frontalmente, a escola especial tensiona sobre a necessidade de inclusão para todos de fato. Entretanto, as contribuições de Eagleton (1997) permitem analisar a inclusão total como um slogan. Crença literal na possibilidade da escola regular – com os recursos disponíveis e com as perspectivas de ampliação desses recursos, de que os processos de formação inicial e continuada de professores, que a cada nova diretriz se intensifica a precarização, de que os recursos da escola especial não farão falta, ou que o papel que a educação escolar anuncia no momento atual do capitalismo será garantido na escola regular, entre outras constatações – se reorganizar para atender todas as necessidades de aprendizagem, independente das características dos alunos, é ser vítima de um mito.

Segundo Eagleton (1997), a ideologia não é o que se pensa da situação. Isso porque os debates sobre questões centrais do cotidiano da inclusão escolar têm seu lastro nos avanços e retrocessos das experiências reais, nas tentativas de inclusão de sujeitos concretos. Ou seja, a ideologia, conforme o autor, está inscrita na situação e esta “pode ser vista não simplesmente como ‘expressando’ interesses sociais, mas como ‘racionalizando-os’” (p. 56). A ideologia da exclusão está inscrita na segregação, mesmo que racionalizando para justificar a partir de uma melhor educação (escola especial de forma exclusiva), da mesma forma que as concepções de inclusão escolar carregam em si a ideologia dominante por abrirem mão de uma discussão radical de transformação social para ajustes pontuais na ordem.

Assim, a inclusão escolar como manipulação concretamente se encontra nos objetivos anunciados de inclusão social (escolar) e das práticas que decorrem construindo

campos de discussão sobre as melhores formas de incluir e as melhores estratégias para se chegar ao almejado; sobre as diferentes formas de entender a escola como uma instituição pertencente ao complexo contraditório da sociedade capitalista; que parte de uma concepção universal, no pior sentido do termo, como se todos os países se encontrassem nas mesmas condições de buscar as metas estabelecidas pelos organismos internacionais; de como os empréstimos financeiros estão acompanhados de uma cartilha político-econômica de ajuste, intensificando políticas liberais; de como essas políticas expressam interesses dos países ricos (ou do centro do capital) na criação de novos mercados, no direcionamento do perfil dos consumidores e na formação da classe trabalhadora. Aqui se apresenta o elemento central da ideologia como manipulação. Os frutos colhidos pelo capital, após anos de concepções nas diversas formas em que os princípios do Estado de bem-estar se materializaram, produziram uma classe trabalhadora disposta a lutar, acompanhando o que o desenvolvimento do capitalismo poderia oferecer, geraram o contexto de reestruturação de uma crise em que o anúncio realizado pelas agências da ONU de que há um projeto que visa à inclusão de todos é suficiente para apaziguar os ânimos dos necessitados e que não estão excluídos – esses ocupam o lugar devido para que o funcionamento do capitalismo legitime suas explicações que naturalizam um conjunto de relações, papéis sociais etc.

O cotidiano que se produz pelos agentes promotores da inclusão (políticos, professores da educação básica, pesquisadores, familiares, associações representativas etc.) não é secundário, mas se processa nos limites estabelecidos pela inclusão social como um discurso que visa à manipulação. Os casos incluídos, na mesma lógica dos casos de ascensão socioeconômica, legitimam e comprovam a existência da inclusão como um movimento real. Contudo, é preciso explicar os sujeitos não incluídos. Essas explicações, manipulação ou fato, legitimam a ordem.

No campo educacional, o centro, no qual orbitam as explicações, são os interesses presentes nas concepções de inclusão escolar. É delas, ou do conflito entre essas concepções, que as defesas se tornam práticas. Ou seja, “o que se deve fazer para incluir” fica palpável. E são os resultados dessas ações que de fato modificam qualitativamente as possibilidades de formação da subjetividade, mesmo que só de alguns indivíduos, sobretudo dos casos graves de deficiência, pelas novas relações sociais permitidas, que dão força à ideologia dominante por meio do discurso da inclusão escolar. Mas é na radicalidade da proposta da inclusão total que estão a força e a fraqueza para construção de uma perspectiva crítica de inclusão escolar. É nela que se anuncia que todos são todos e que o mérito para frequentar a escola é negado ao extremo.

Entretanto, para isso, uma instituição com papel social tão importante precisa abrir mão daquilo que lhe dá sentido. E aqui a amalgama dos interesses do capital na formação da classe trabalhadora, com a concepção de educação escolar, tem papel de restringir o acesso a conhecimentos que permitam o questionamento da ordem estabelecida, expressando-se de forma clara e evidente.

É na racionalização da necessidade do abandono de um projeto de escola que se permite a toda a classe trabalhadora o acesso ao saber elaborado historicamente, que se convence que não é possível mais aceitar a separação; o ensino dos casos graves ocorrendo em outra instituição que não em uma escola comum a todos. Mas se se entende a educação especial transversal aos níveis de ensino e não em substituição, e se mantém a transmissão do conhecimento científico como o pilar de sustentação do papel da escola, Vygotski (1997) contribui para se pensar nas necessidades específicas que estarão presentes no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, quando afirma que, para se alcançar o máximo de desenvolvimento possível em cada criança, será necessário lançar mão de processos específicos que atendam a necessidades específicas.

Claro que essa racionalização também ocorre, às avessas, quando os inclusionistas propõem a manutenção da educação segregada para certos casos como forma de não mudar o projeto de educação escolar fundamentado na transmissão do saber científico. Projeto que não tem, na presença dos casos graves de deficiência na escola, sua maior oposição, mas nos interesses do capital, que, além de outros, conta com essa instituição para ofertar à classe trabalhadora a formação de uma subjetividade limitada em comparação com as objetivações genéricas existentes e com a necessidade do atual regime de acumulação de redução dos gastos. Assim, passam a ser secundários ou desconsiderados, na luta pela inclusão escolar, temas como a redução significativa do número de alunos por sala, a oferta ampliada de recursos da educação especial (como neuropsicólogos, fonoaudiólogos, musicoterapeutas, arteterapeutas, assistentes sociais, intérpretes e professores de libras, professores de braile, de orientação e mobilidade etc. e seus instrumentos, para um efetivo movimento de educação para todos e não só de acesso à escola), a qualificação profissional densamente teórica e a valorização do professor refletida em salário.

Considerações finais

A pesquisa guiou-se pela construção da análise da inclusão escolar como ideologia. Para isso, foram feitos levantamentos no campo da psicologia de teses que refletiram sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual. O processo de revisão bibliográfica permitiu identificar um conjunto de documentos, principalmente da Unesco, que orienta políticas públicas para inclusão escolar, além de um levantamento de importantes autores que constroem o debate atual do tema no Brasil.

Considera-se que as reflexões atuais sobre inclusão educacional na produção científica circunscrevem-se a estudos a partir dos limites estabelecidos pelo modo de produção capitalista. Sem perspectiva de superação dessa sociedade, apegam-se a processos ilusórios que delimitam caminhos para inclusão em uma sociedade que se aproxima constantemente da barbárie. Somente uma crítica do desenvolvimento da educação especial, considerando seus determinantes, permite identificar elementos pedagógicos que contribuam para construção de uma educação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual.

Fundamental a análise do processo de inclusão escolar em conjunto com os determinantes do fracasso escolar, dos processos históricos que geraram contribuição de várias ciências para se pensar a educação da pessoa com deficiência intelectual e a compreensão das contradições que se apresentam na escola, uma instituição necessária à organização social capitalista. Identificam-se assim elementos da complexa teia que envolve o direito à escola como parte do discurso ideológico como auxiliar da manutenção da hegemonia, da escola como um dos espaços educativos de enfrentamentos para formação humana, da escola como espaço de luta pela democratização do saber elaborado, da escola como um espaço construído para que todos acessem e permaneçam frequentando por um período importante da vida, da escola para construção de comportamentos e valores que atendam ao capital, ou seja, da escola como um espaço de contradição.

Entende-se que a ideologia pode ser examinada criticamente, concordando com Eagleton (1997), por produzir efeitos que legitimam formas injustas de poder. As análises dos documentos internacionais que orientam concepções e práticas de inclusão, quando contextualizadas ao processo de reestruturação produtiva, aos princípios educacionais neoliberais e aos interesses das agências financiadoras dos projetos, permitem afirmar que a

inclusão escolar faz parte de um complexo ideológico, construído a partir de um discurso que visa à manipulação.

As concepções que discutem e constroem práticas e resistências à inclusão escolar apresentam um debate de fundo vinculado ao papel da educação na sociedade de classes. As formas como essas concepções resolvem o problema da inclusão escolar da pessoa com deficiência desconsideram as determinações que atravessam essa instituição. Apesar disso, no processo cotidiano do movimento real da inclusão, constroem-se reflexões pedagógicas específicas, com grande contribuição da psicologia, incorporadas a uma visão da escola em geral, além de avançar na compreensão das necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual. Entretanto, as reflexões sobre inclusão escolar não devem mais se submeter à crítica que alcança os processos de mediação das políticas macroeconômicas e o papel da escola na sociedade de classes.

O discurso da inclusão escolar se expressa como ideologia de duas formas. A primeira pela naturalização das desigualdades sociais; a segunda, pelo conflito cotidiano dos debates entre as concepções de inclusão escolar, na disputa pela hegemonia da orientação das políticas e práticas inclusivas.

A naturalização das desigualdades sociais se manifesta pela ausência das reflexões sobre a escola como uma instituição dialeticamente determinada pelas contradições sociais, nos autores que são referência, na fundamentação do debate da inclusão escolar em teses de doutorado da área de psicologia. Esses autores enredam em si o discurso da inclusão escolar, restando como solução a formação de professores a partir de métodos inovadores como a principal arma contra a exclusão.

Como o debate das concepções de inclusão escolar não chega ao chão da escola com a mesma intensidade que se desenvolve nos espaços acadêmicos, pode-se subsumir a inclusão a uma das concepções. Mas a questão central é que as estratégias para se chegar à inclusão escolar almejada reforçam uma autonomia da instituição escolar inexistente. Se por um lado os inclusivistas se fecham para se pensar processos integrativos para os casos mais graves; por outro, os inclusivistas radicais abandonam a importância da apropriação do saber científico para formação humana contemporânea, retomando estratégias relativistas já presentes nas tentativas do capital à escola, existentes desde o início do movimento escolanovista.

Fundamental frisar que, além de outros, nem a revolução necessária para que a escola receba a todos com apoio primordial para aprender a aprender, nem os recursos para promoção da melhor educação escolar para deficiências graves fazem parte do rol de interesses

de gastos ou investimentos do capital. Mas serão anunciados sempre que possíveis, incorporando desejos e necessidades dos sujeitos envolvidos, para manutenção da inclusão escolar como ideologia.

Referências

- Abreu, H. (2008). *Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Afonso, P. B. (2015). *Capacitação de pais e professores para ações integradas de ensino de leitura e escrita para aprendizes com autismo e deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSCar – São Carlos-SP.
- Algebaile, E. (2017). Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais. *e-Mosaicos*, 6(12), 33-47. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30296>.
- Amaral, T. P. (2004). *Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e de subjetivação*. 219f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - USP, São Paulo.
- Amarante, Paulo. (1994). Asilos, alienados e alienistas: pequena história da psiquiatria no Brasil. In: Amarante, Paulo. *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Amarante, Paulo. (2007). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Anderson, Perry (1996). Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir & Gentili, Pablo (Orgs.) *Pós-Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra.
- Antunes, R. (2002). Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: Gentili, P.; Frigotto, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez.
- APA. American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Aranha, Maria Salete Fábio. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 3(2), 63-70. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2020.
- Aranha, Maria Salete Fabio. (2001), "Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência". *Revista do Ministério Público do Trabalho*, n. 21: 160-73.
- Azevedo, Fernando et al. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Nacional, 1932. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3360206/mod_resource/content/0/O%20MANI

- FESTO%20DOS%20PIONEIROS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NOVA.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.
- Barroco, Sonia Mari Shima (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para psicologia e a educação atuais*. Araraquara: USP. [Doutorado]
- Batista, P. N. (1994). O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: Batista, P.N. (et al.). *Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 99-144.
- Bezerra Jr. (2014), Benilton. Introdução – A psiquiatria contemporânea e seus desafios. In: Zorzanelli, Rafaela; Bezerra Jr., Benilton; Costa, Jurandir Freire. *A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bezerra, Giovani Ferreira; Araújo, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>.
- Brasil (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Caetano, A. M.; Pletsch, M. D. (2019). Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? *Revista Contrapontos*, v. 19, p. 392-407.
- Campos, C. A. (2007). *Esperanças equilibradas: a inclusão de pais de filhos com deficiência*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC-SP – São Paulo.
- Casado, C. C. C. (2012). *Interações e relações de amizade: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva*. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – UFPA – Belém.

- Costa, G. M da. (2012). *Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade de Georg Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Diaz, A. L. A. (1995). *Historia de las deficiências*. Madrid: Escuela Libre Editorial Fundacion Once.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 227p.
- Duarte, N. (1996). A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, 7(1-2), 17-50. <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>
- Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, 19(44), 85-106. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- Duarte, N. (2001a). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001b). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Duarte, N. (2006). A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa (USP)*, v. 32, p. 607-618.
- Duarte, N. (2013a). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances*, v. 24, p. 19-29.
- Duarte, N. (2013b). A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade Para Si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, p. 59-72.
- Dunker, Christian Ingo Lenz e Kyrillos Neto, Fuad. (2011). *A crítica psicanalítica do DSM-IV: breve história do casamento psicopatológico entre psicanálise e psiquiatria*. Rev. latinoam. psicopatol. fundam.[online]. v.14, n.4 [cited 2018-03-23], p.611-626. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142011000400003&lng=en&nrm=iso. ISSN 1415-4714. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142011000400003>.
- Eagleton, T. (1996). A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: Zizek, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia*. Uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo.

- Facila, R. A. (2012). *A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção*. Tese (Doutorado em Teoria do Comportamento Humano) – UFPA – Belém.
- Ferreira, J. M. (2017). *Crianças com déficit intelectual e processos internacionais com pares na pré-escola: reflexões sobre desenvolvimento*. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) – USP – Ribeirão Preto-SP.
- Ferreira, C. C. e Ferreira, J. R. (2007). *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: Laplane, A. L. F. de e Góes, M. C. R. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Foucault, M. (1968). *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (1978). *História da loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Foucault, M. (2016). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, F e Amarante, P. (2015). *Medicalização em Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Freitas, M. C. de (2012). *Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFSCar – São Carlos-SP.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*, volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jannuzzi, G. S. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- Kitahara, A. M. V. (2018). *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre alunos com deficiência e a educação inclusiva*. 228f. Tese (Doutorado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Lacerda Jr, F. (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi*. 2010. 394f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.
- Lacerda Jr., F. (2013). Capitalismo dependente e psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y Crítica de La psicología*, v. 3, p. 216-263.
- Laplane, A. L. F. de (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: Laplane, A. L. F. de e Góes, M. C. R. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados.

- Lo Bianco, Anna Carolina et al. (2010). A internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia: perfil e metas de qualificação. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 1-10.
- Lobo, L. F. (2015). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Machado, João Guilherme Rocha; Pamplona, João Batista. (2008). A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. *Economia e Sociedade*, 17(1), 53-84. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-06182008000100003>
- Manacorda, M. A. (2006). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Marendino, R. B. (2009). A psicologia e a formação de professores nas décadas de 1910 e 1920: particularidades históricas e campos de diálogos. *Inter-ação* (UFG. Impresso), v. 34, p. 283-306.
- Mascaro, A. L. (2013). *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo.
- Mazzotta, M. J. S. (2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168.
- Mejía, C. F. (2017). *Relação família-escola na perspectiva da legislação educacional inclusiva, dos familiares e gestores escolares*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora-MG.
- Melo, K. K. G de. (2017). *A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no Centro-Oeste brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Mendes, E. G. (2010). *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin.
- Mészáros, I. (2005). *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*. Antítese: marxismo e cultura socialista. Goiânia: CEPEC. Outubro nº1.
- Mészáros, I. (2008). *Filosofia, ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2009a). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mészáros, I. (2009b). *Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social do método*. São Paulo: Boitempo.

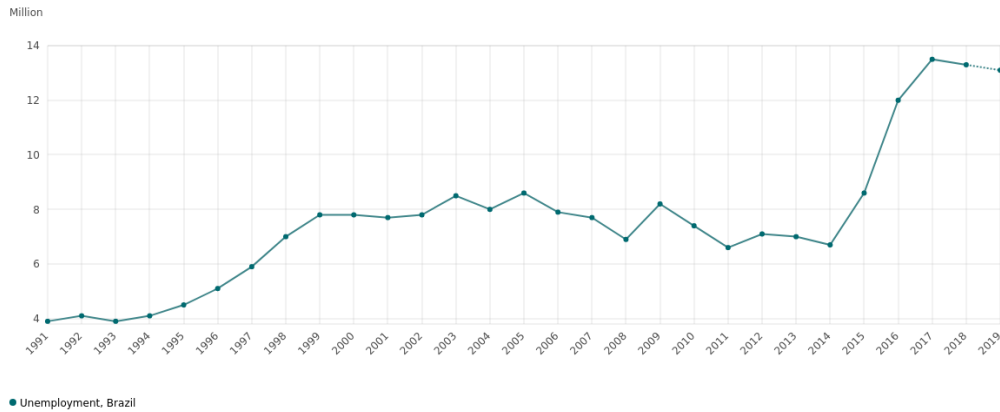
- Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). UnB – Brasília.
- Miranda, M. G. (2005). Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 26, n.91, p. 639-651.
- Miranda, M. G. (2009). A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 24-34.
- Miranda, M. G. (2016). Crise na educação: a retórica conservadora. *Retratos da Escola*, v. 10, p. 567-579.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (2011). *Reverendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar*.
- O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932 (2006). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- Observatório do PNE. *Metas do PNE*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>> Acesso em: 5 set. 2019.
- Oliveira, Gina Gladys de; Miranda, M. G. (2014). O fracasso escolar e suas interpretações: da marginalidade à diversidade cultural. *Educativa* (Goiânia. Online), v. 17, p. 1-2.
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1975). *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 4 dez. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência*. Nova York. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/PROGRAMA%20DE%20ACaO%20MUNDIAL%20PARA%20AS%20PESSOAS%20COM%20DEFICIECIA.doc/view>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1993). *Normas sobre equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência – Resolução 48/96* - Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>>. Acesso em: 6 set. 2019.

- ONU. Organização das Nações Unidas. (s.d.). *História da ONU*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao/>>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- Ortega, Francisco. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, Oct. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=en&nrm=iso>. accesson 21 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-931320080>
- Padilha, A. M. L.(2007). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Laplane, A. L. F. de e Góes, M. C. R. de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Patto, M. H. S. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp.
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pessotti, I. (2006). Sobre a teoria da loucura no século XX. *Temas em Psicologia*, 14(2), 113-123. Recuperado em 25 de janeiro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2006000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Petry, A. (2008). *Desenvolvimento: conceituação e modelos*. São Leopoldo-RS: Unisinos. Disponível em: <<http://www.projeto.unisinos.br/humanismo/al/desenvolvimentoal>>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- Pimenta, M. T. de R. (2014). *A política de inserção no Brasil na sociedade da informação: uma avaliação política do Programa Sociedade da Informação – SOCINFO*. Universidade Federal do Maranhão: São Luís. Tese (Doutorado).
- Pires, M. C. (2006). *A “nova ordem mundial” e o Consenso de Washington*. *Novos Rumos*: São Paulo. Ano 21, n. 45.

- Ramos, Fernando (2014). Do DSM-III ao DSM-5: Traçando o percurso Médico-Industrial da psiquiatria de mercado. In: Zorzanelli, Rafaela; Bezerra Jr., Benilton; Costa, Jurandir Freire. *A criação de diagnósticos na psiquiatria contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Rodrigues, Mavi. (2006). *Michel Foucault sem espelhos: um pensador proto pós-moderno*/Mavi Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ/ESS.
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de habilidades sociais educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP – Ribeirão Preto.
- Russo, Jane; Venâncio, Ana Teresa A. (2006). Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM III. *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, 9(3), 460-483. <https://dx.doi.org/10.1590/1415-47142006003007>.
- Sánchez-Gamboa, S. Á. (1987). *Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP.
- Saviani, D.; Duarte, N (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar*. 1. ed. Campinas: Autores Associados. 184p.
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 5. ed. São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, D. (2001). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, C. C. B. da (2003). *O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP – São Paulo.
- Silva, Otto Marques da. (1986). *A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Silva, P. C. D. (2015). Apontamentos críticos à concepção de poder em Michel Foucault. *Revista Virtual En_Fil - Encontros com a Filosofia*, v. 5, p. 1.
- Silva, R. H. R. (2006). *Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

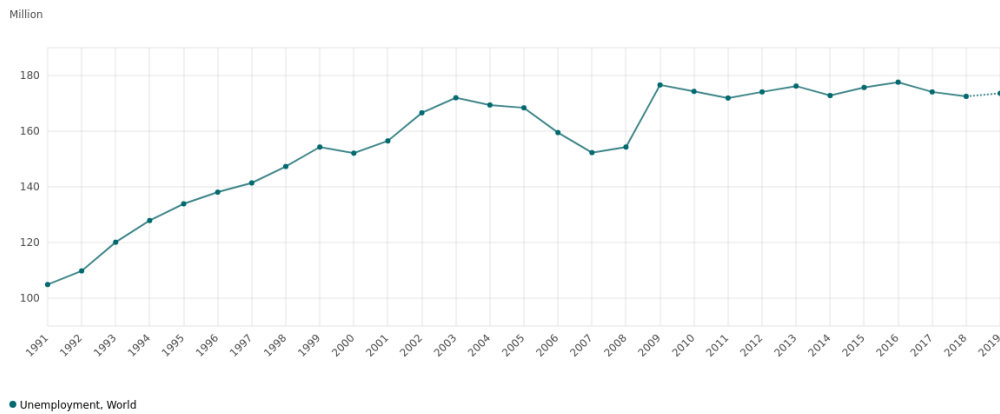
- Silva, R. H. dos R. (2013). *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)*. Campinas-SP. [s.n.]. Tese (Doutorado).
- Snyders, Georges. (1977). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores.
- Soalheiro, Nina I.; Mota, Flavio S. (2014). Medicalização da vida: doença, transtornos e saúde mental. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 65-85.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014*: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: Unesco.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 4 dez. 2018.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos–ONU. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Acesso em: 29 nov. 2018.
- USA. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation At Risk: The Imperative For Education Reform*. Disponível em: <<https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html> >. Acesso em: 15 dez. 2018.
- Viana, Milena de Barros. (2010). *Mudanças nos conceitos de ansiedade nos séculos XIX e XX: da “Angstneurose” ao DSM-IV*. São Carlos: UFSCar.
- Vianna, Cid Manso de Mello. (2002) Estruturas do sistema de saúde: do complexo médico-industrial ao médico-financeiro. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 12 (2), 375-390. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312002000200010>
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Wettheimer, M. (1978). *Pequena história da psicologia*. São Paulo: Editora Nacional.

Anexo



This dataset includes both real and imputed data from 1991-2018, as well as projections from 2019-20. Estimates may differ from official national sources. Source: International Labour Organization, ILO modelled estimates (ilo.org/wesodata)

Figura 1. Fonte: Organização Internacional do Trabalho. Disponível em <<https://www.ilo.org/wesodata/?chart=Z2VuZGVyPVsiVG90YWwiXSZ1bml0PSJ0dW1iZXIiJnNlY3Rvcj1bIkluZHVzdHJ5IiwuU2VydmVudCJdJnN0YXR1cz1bIlRvdGFsIl0mcmVnaW9uPVtdJmNvdW50cnk9WyJCcmF6aWwiXSZ5ZWZyVG89MjAxOSZ2aWV3Rm9ybWF0PSJDaGFydCIuYmVudlPvsiQWdlMTVwbHVzIl0mbGFuZ3VhZ2U9ImVuIlg%3D%3D>>. Acesso dia 06 de set. de 2019.



This dataset includes both real and imputed data from 1991-2018, as well as projections from 2019-20. Estimates may differ from official national sources. Source: International Labour Organization, ILO modelled estimates (ilo.org/wesodata)

Figura 1. Fonte: Organização Internacional do Trabalho. Disponível em <<https://www.ilo.org/wesodata/?chart=Z2VuZGVyPVsiVG90YWwiXSZ1bml0PSJ0dW1iZXIiJnNlY3Rvcj1bIkluZHVzdHJ5IiwuU2VydmVudCJdJnN0YXR1cz1bIlRvdGFsIl0mcmVnaW9uPVtdJmNvdW50cnk9WyJCcmF6aWwiXSZ5ZWZyVG89MjAxOSZ2aWV3Rm9ybWF0PSJDaGFydCIuYmVudlPvsiQWdlMTVwbHVzIl0mbGFuZ3VhZ2U9ImVuIlg%3D%3D>>. Acesso dia 06 de set. de 2019.