

EDUCAÇÃO INCLUSIVA É EDUCAÇÃO PARA TODOS? UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA DE ESTADO

MARA APARECIDA DE CASTILHO LOPES

MARIA ELIZA MATTOSINHO BERNARDES

Nos últimos anos, nas escolas brasileiras têm sido cada vez mais comum o discurso da educação inclusiva, da maneira como está vem sendo imposta pelas políticas públicas brasileiras. De forma repentina, e sem prévia reflexão sobre tal fato, diversas ações surgem no contexto da escola, a pretexto de inclusão, mas que se revelam como excludentes em sua essência e, principalmente, em suas consequências.

O conceito de educação inclusiva nos remete à igualdade de oportunidades para que todos os indivíduos tenham acesso aos diferentes espaços educativos, sobretudo à escola - enquanto espaço formal de transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Neste contexto, podemos compreender que existe um propósito de educação para todos implícito nesse conceito.

Entretanto, temos visto que a ideia de educação inclusiva nem sempre é considerada dessa forma. O termo *inclusão* - sobretudo na escola - tem sido cada vez mais utilizado no contexto de inserção de pessoas com deficiência em classes e escolas regulares. Distancia-se, portanto, da ideia de uma educação para todos, ao tratar, especificamente, de uma forma particular de ensino, destinada a estudantes que apresentem uma particularidade específica, que é a deficiência.

Assim sendo, alguns fatores têm sido problematizados nas pesquisas acadêmicas que tratam da educação desse alunado, tais como os serviços oferecidos pelas escolas, ou a formação dos professores para o ensino na diversidade. No Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural - GEPESPP USP, a temática da educação inclusiva tem sido contemplada nas pesquisas acadêmicas, quando buscam-se identificar as condições concretas em que tais políticas são implantadas nas escolas públicas e as contradições que emanam da realidade em movimento.

O método de investigação nas referidas pesquisas tem como ponto de partida a realidade concreta, considerada difusa e caótica, uma vez que a mesma é a expressão da cotidianidade compreendida em sua aparência. A análise desta realidade e dos determinantes sociais e históricos que a produz, gera abstrações que se integram aos fatos históricos da ciência, possibilitando maior capacidade de compreensão e explicação da realidade pelo pensamento. Trata-se de investigar a realidade caótica por meio de abstrações que nos permitem explicar a realidade em sua totalidade, com maior grau de consciência a partir do pensamento teórico. Dialeticamente, tal processo de produção de conhecimento sobre a realidade é compreendido em movimento contínuo, que a transforma, assim como transforma os sujeitos que a produzem. Os fundamentos teórico-metodológicos anunciados são considerados a base científica para as pesquisas citadas a seguir.

Na pesquisa *Educação Inclusiva ou educação para todos: contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar* (BATISTÃO, 2013), foram analisados os limites e possibilidades da educação inclusiva a partir da gestão de política pública para o exercício da ação pedagógica do professor e do professor assessor frente a proposta de um contexto educacional específico. Constatou-se, a partir dos eixos de análise, a *dimensão tarefa na ação pedagógica*, a *imediatez na realidade concreta* e a *governança do tempo e do espaço* no conjunto das ações na educação inclusiva; são identificadas contradições que promovem objetivações fragmentadas no processo de escolarização de crianças em processo de inclusão.

Na tese de doutorado, *Ensinar: “então, é função de quem?”*: atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista (LOPES, 2015), problematiza-se a contratação de professores interlocutores na rede estadual de ensino de São Paulo, uma vez que a mesma tem gerado dúvidas sobre sua função no processo educacional de estudantes surdos, pois os documentos estaduais não delimitam sua atuação de forma explícita. A contradição entre as políticas estaduais de São Paulo e as políticas federais é identificada como a unidade de análise, que identifica que, apesar de se considerar que o significado social da atividade do professor interlocutor é ser professor, os dados evidenciam que tal significado não é compartilhado entre os profissionais que ocupam o cargo. A cisão entre o significado social e o sentido pessoal da função do professor e de sua atividade dominante evidencia o processo alienado instituído no contexto educacional em análise.

A pesquisa *Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural* (PEREIRA, 2016)

analisa a fragmentação entre o significado social e o sentido pessoal dos processos formativos de professores que atuam na educação de alunos com diagnóstico de autismo, no âmbito das Políticas de Educação Inclusiva. As contradições analisadas vinculam-se à fragmentação entre o significado e o sentido das formações oferecidas aos professores de uma rede municipal de ensino, caracterizando a alienação nos processos formativos. Contatou-se na pesquisa que os processos formativos que desencadeiam transformações nas práticas pedagógicas são aqueles cujas ações pedagógicas possibilitam a significação da finalidade do ensino envolvendo alunos com Transtornos do Espectro Autista, sustentada pela concepção de educação como instrumento mediador no processo de desenvolvimento humano e pela compreensão do papel da constituição da linguagem.

A análise da realidade nas pesquisas citadas, emerge de alguns questionamentos que norteiam a reflexão sobre a temática da educação inclusiva: *Quais seriam os motivos responsáveis por tais ações se perpetuarem ao longo do tempo?* Por que diferentes ações destinadas à promoção da *educação para todos* parecem beneficiar o ensino de apenas alguns, deixando a maioria dos estudantes fora desse processo? *De que maneira as políticas públicas contribuem para a permanência de tal situação no país?*

Em busca de responder a tais questionamentos, o presente capítulo tem a finalidade de apresentar uma síntese sobre o movimento histórico da educação inclusiva, da compreensão de escola como espaço original de formação e dos processos de inclusão e exclusão que coexistem no espaço escolar, e, finalmente, comentar as contradições presentes nas políticas públicas e o impacto desse fenômeno na perpetuação da exclusão na sociedade contemporânea.

O MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva enquanto pressuposto educacional que compreende a inserção de pessoas com deficiência em classes e escolas regulares origina-se de um movimento norte-americano que se tornou popular na década de 90, conhecido como *mainstreaming* (MENDES, 2006).

Aranha (2001) discute esse movimento como uma evolução observada na relação da sociedade com as pessoas deficientes ao longo da História: inicialmente, partindo-se de uma abordagem totalmente excludente, exterminando os indivíduos que nasçam com alguma deficiência; posteriormente, preservando a vida de tais indivíduos, porém segregando-os

do convívio social; e, finalmente, as primeiras tentativas de integração dessas pessoas à sociedade, após a ampliação de serviços direcionados à eliminação/diminuição dos desvios orgânicos, que pudessem caracterizar qualquer tipo de limitação ao sujeito para sua plena integração.

Ainda de acordo com a mesma autora, a mudança nos paradigmas observados nessa relação da sociedade com a deficiência apresenta-se, atualmente, na passagem do paradigma da integração para o paradigma da inclusão. Nessa mudança, a principal diferença que se observa no paradigma atual, em relação ao anterior, é o foco que mantém nas adaptações que devem ser realizadas: se anteriormente se falava unicamente em promover mudanças no próprio sujeito, a fim de que este se adapte à sociedade, atualmente já são exigidas adequações e transformações também nos próprios espaços sociais, a fim de que se tornem ambientes inclusivos.

Essas transições no pensamento da época também contribuíram para as primeiras reflexões sobre o conceito de inclusão e quem deveria ser, portanto, incluído. Tem-se, dessa forma, as primeiras aproximações entre os conceitos de educação inclusiva e educação para todos – observadas nas ações políticas realizadas a partir de então: em 1990, a Declaração de Jomtien sobre educação para todos estabelece a universalização do ensino como objetivo a ser atingido no mundo todo; logo após, em 1994, a Declaração de Salamanca apresentou os princípios para a educação das pessoas com deficiência – ou quaisquer outras condições que pudessem ser compreendidas como *necessidades especiais*. Em tal documento, verifica-se o princípio fundamental da escola inclusiva, que é o de que todas as crianças aprendam juntas.

No Brasil, o movimento histórico da educação inclusiva segue a tendência internacional, que compreende a inclusão como uma forma de atendimento especializado, destinada aos que apresentem, portanto, uma condição denominada *especial*. Nesse direcionamento, o Brasil determina como deve ser a educação das pessoas com deficiência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Artigo 4º, caracterizando esse processo enquanto “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O termo “preferencialmente” que se lê no documento anterior, o qual sugere a ideia de que o ensino especial poderia substituir o ensino comum, oferecido nas escolas regulares, foi posteriormente confirmado pela Resolução CNE/

CEB n. 2, de 2001 (BRASIL, 2001). Nesse documento, a educação especial é concebida como um *processo* educacional, a qual deve contemplar recursos e serviços capazes de complementar, suplementar ou, ainda, substituir os serviços educacionais comuns, em alguns casos.

No entanto, após alguns anos, esse caráter substitutivo que a educação especial trazia foi paulatinamente sendo modificado, devido à popularidade e influência norte-americana com o *mainstreaming*. Essa tendência, que já vinha sendo compartilhada por autores brasileiros como mais adequada para a integração social das pessoas com deficiência, ganha consistência e *status* oficial com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Em tal documento, a educação especial já é apresentada como modalidade de ensino, a qual deve perpassar todos os níveis e etapas da educação escolar; nesse contexto, a educação especial se caracteriza, portanto, como parte integrante da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, assumindo o papel de apoio ao ensino, mas sem substituí-lo.

Na presente análise, poderíamos afirmar que essa modalidade educativa tem, portanto, a finalidade de criar possibilidades alternativas de desenvolvimento para as crianças com deficiência, através de processos compensatórios para suas limitações biológicas; integra-se, dessa forma, ao atual paradigma de inclusão, o qual admite a necessidade de transformação tanto nos sujeitos quanto no próprio ambiente em que se inserem.

No entanto, ao longo dos anos, prevalecem as visões educacionais em que a responsabilidade de transformação deve centrar-se unicamente no sujeito, sendo este quem deve adaptar-se ao ambiente – ou conformar-se à sua situação de exclusão. Nesses termos, a ideia de educação inclusiva acarreta, atualmente, a tarefa de educar sujeitos que estejam fora dos padrões de normalidade, com os quais a escola sempre esteve habituada a trabalhar.

Um fator característico desse pensamento, recorrente nos discursos atuais do espaço escolar, é a própria utilização do termo *inclusão* para designar uma situação atípica de ensino – e não uma condição inerente ao espaço escolar, que teria como propósito garantir o acesso de todos os alunos ao conhecimento escolar; um *aluno de inclusão* traz, assim, a ideia de um sujeito que não pertence a esse espaço, o que evidencia o fato de que *educação inclusiva* não é sinônimo de *educação para todos*. Porém, se a escola não é um espaço destinado a todos, a quem ela se destina? Discutiremos tais aspectos a seguir.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A partir da teoria pedagógica atualmente conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se o espaço escolar como lugar de apropriação do conhecimento, a partir da mediação da cultura objetivada na organização sistemática dos processos de ensino, a fim de promover a transmissão dos conceitos teóricos para as novas gerações. Tal processo se caracteriza, em sua totalidade, como expressão da atividade de trabalho essencialmente humana, na qual o produto dessa atividade não se separa do ato de produção – uma vez que pressupõe a existência de uma aula produzida por um professor e consumida por um aluno, ao mesmo tempo (SAVIANI, 1991; 2013).

Ao imaginar a origem desse espaço de transmissão de conhecimento na História, pode-se conceber que os primeiros processos educativos tenham sido iniciados ainda nas sociedades primitivas, a fim de reproduzir as formas de uso dos instrumentos, da divisão do trabalho, bem como da própria organização social. Ao longo da História, esses processos se desenvolveram até atingir um caráter institucionalizado – a escola.

Nessa concepção, a função da escola consiste, portanto, na “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14), ou seja, o conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua trajetória histórica. Em tal perspectiva, dois aspectos poderiam ser identificados como essenciais: a) identificação dos elementos culturais que consistem no conjunto desse conhecimento; b) as formas mais adequadas para que as novas gerações consigam se apropriar de tais elementos.

Outrossim, o papel da escola também se compreende pela mediação da relação entre os alunos singulares e a cultura humana, em um processo que deve possibilitar a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado - ou seja, a apropriação do saber historicamente produzido pelas novas gerações (PARO, 1997).

Na compreensão de que a escola é o espaço social em que essa apropriação do saber historicamente produzido deve ocorrer de forma intencional, cabe à educação escolar promover o desenvolvimento daqueles que estiverem inseridos nesse espaço. Para tanto, o ensino devidamente organizado (VIGOTSKI, 1989)⁶² deveria se converter em um processo consciente, orientado para tal finalidade.

62. O ensino devidamente organizado é indicado por Vigotski (1989) como aquele que promove desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos em atividade. Trata-se de ações de ensino que vão além do que a criança consegue fazer sozinha (desenvolvimento atual) e dentro do conjunto de possibilidades do que a criança consegue fazer com ajuda de outros (zona de desenvolvimento próximo). Caso o ensino não se insira neste campo de possibilidades, ou o ensino não promoverá mudanças no desenvolvimento dos alunos ou, certamente, fracassará por estar além ao que é possível de aprender no momento.

No entanto, conforme afirma Saviani (1991; 2013), no decorrer dos últimos anos, o que tem se observado é uma contínua descaracterização da função apriorística do espaço escolar, na medida em que ganham força os recentes discursos de democratização da escola. Com isso, o espaço escolar hoje já se apresenta enquanto um espaço que muitos opinam sobre sua função social, e até mesmo sobre o quê, de fato, deve ser aprendido e por quem.

Nesse sentido, o espaço que outrora esteve ocupado apenas por educadores e educandos hoje deu lugar a diversos outros tipos de dinâmicas, as quais, embora revestidas de teor educativo, são incapazes de promover transformações reais nos sujeitos envolvidos, para além da certificação, de caráter meramente tecnicista.

O conceito de *democracia* que se percebe nesse contexto evidencia, portanto, uma visão semelhante à utilizada por Saes (1987), ao explicar a existência de um padrão de organização interna das atividades estatais, caracterizado pela relação que se estabelece entre os funcionários estatais e a classe dominante. No contexto do modo de produção capitalista, a democracia é tão somente uma das expressões do Estado burguês, que apresenta a função de manter a divisão de classes e a própria exploração de uma classe sobre a outra. Ora, se na escola o conceito de democracia também é utilizado para decidir as ações que devem ou não acontecer, também na escola a divisão de classes se perpetua, travestida por um discurso meritocrático.

Segundo Duarte (2006), o lema que melhor define a descaracterização do espaço escolar como ambiente de transmissão do conhecimento é o “aprender a aprender”, fundamentado nas teorias construtivistas de aprendizagem e nos princípios do neoliberalismo. Nessas teorias, o conhecimento é visto como algo indefinido e inconstante, pois depende das demandas do mercado de trabalho, em uma lógica empresarial de educação.

Ainda de acordo com esse autor, nessa concepção de escola a transformação que se pretende realizar com o processo educativo centra-se no próprio sujeito e na sua adaptação ao meio. Assim, aprender a aprender traduz-se na “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (DUARTE, 2006, p. 42).

Em tal dimensão, a escola afasta-se de sua função histórica de instituição de transmissão de conhecimento para assumir a função de preparação para o trabalho – e não qualquer trabalho. Na análise realizada por Duarte (2006), trata-se do trabalho que atende ao que a sociedade capitalista estabelece como

necessário, aquele que possa ocorrer em qualquer posto, pelo tempo que for do interesse do próprio mercado. Assim são formados os indivíduos, para que consigam aprender qualquer coisa, desde que útil para sua adaptação ao meio.

De que maneira uma educação orientada para a adaptação dos sujeitos ao meio contribui para a manutenção da divisão de classes? A resposta para esse questionamento está no fato de que nem todos os processos educativos se propõem a esse fim, mas apenas aqueles que se destinam à educação das massas.

Nos primórdios da organização social atual, a exploração do trabalho proporcionou o surgimento de um grupo elitizado com tempo ocioso, que precisaria ser ocupado em algum lugar. Origina-se, assim, o termo *escola* – oriundo do grego, “lugar do ócio” (SAVIANI, 1991; 2013). Assim sendo, a escola estava, desde o seu início, destinada à elite.

Apenas com o aparecimento da indústria, da burguesia e dos novos meios de produção é que a escola passa a aceitar, em seu interior, a classe operária, a qual precisa adquirir um mínimo de instrução para adaptar-se às necessidades do novo modelo social. Paralelamente, os discursos de universalização do ensino contribuem para mascarar as reais intenções da elite, ao permitir o ingresso da classe explorada no espaço escolar.

É nesse momento que o propósito de adaptação dos sujeitos ao meio começa a ser evidenciada na divisão social da escola em dois setores, conforme explica Saviani (1997): um ensino primário, destinado ao preparo para as profissões manuais; e um ensino que proporcionasse mais domínio teórico, a fim de formar os filhos da elite para as profissões intelectuais, com maior possibilidade de influência social e liderança. Esse propósito, de acordo com Bueno (2001), teve êxito na educação escolar do Brasil até os anos 30, quando as grandes taxas de evasão e repetência nas séries iniciais se ocupava em impedir o avanço das camadas populares às séries escolares.

No entanto, com o discurso da universalização do ensino, que já começava a circular na década de 70, os filhos da classe explorada passaram a ter mais acesso ao espaço da escola. Entretanto, o movimento que se percebe a partir de então é o da migração dos filhos da elite para as escolas da iniciativa privada, deixando a escola pública como espaço destinado às classes sociais menos favorecidas (SAMPAIO, 1998; MENDONÇA, 2007).

Em consequência disso, também o ensino ofertado na escola pública foi se tornando cada vez mais empobrecido em relação ao ensino nas escolas particulares, resultado de cortes subsequentes nas verbas destinadas aos gastos

com a educação, sobretudo a partir da década de 90 (PRIETO, 2006). Além disso, o fato de que a responsabilidade pelo ensino foi sendo paulatinamente outorgada aos Estados e Municípios também resultou em progressiva fragmentação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o que limita sua utilização decorrente investimento no ensino.

Em meio a esse fenômeno, a influência internacional pelo *mainstreaming* e as políticas nacionais em defesa de uma educação inclusiva encontram respaldo na ideia de uma escola pública para todos; entretanto, na medida em que esse alunado é composto majoritariamente pelos representantes da classe explorada da sociedade, de que modo essa inclusão poderia acontecer na escola? Ou, ainda, seria possível que tal espaço - já segregado em sua essência pelo próprio movimento histórico de universalização do ensino para as massas - contemple, assim, uma proposta de inclusão? Explicitamos melhor tais aspectos a seguir.

A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO NA ESCOLA

Diante do que já foi exposto, verificam-se condições instituídas socialmente que evidenciam os motivos pelos quais a exclusão historicamente se faz presente no contexto da escola pública. No entanto, como as políticas públicas se relacionam com a característica excludente de ações que, a princípio, são criadas com a finalidade de promover a inclusão e a chamada *educação para todos*?

Se pensarmos na educação inclusiva sob o enfoque da deficiência - compreendendo-se que o conceito de inclusão abrange também todas as demais minorias sociais que atualmente se encontram excluídas - percebemos que essa temática consiste em espaço de muitas contradições.

Conforme anteriormente mencionado, o atual paradigma da sociedade em relação às pessoas com deficiência preconiza a existência de suportes e adaptações existentes no próprio ambiente, a fim de que este possa ser considerado inclusivo; tais adequações não dispensam, todavia, formas alternativas de desenvolver no próprio sujeito as compensações necessárias ao seu desenvolvimento, tal como aponta Vigotski (2012).

No entanto, as práticas educacionais que se verificam nas escolas e nos discursos dos profissionais que atendem esse alunado se mostram contrárias a essa visão, atribuindo sempre ao próprio aluno com deficiência a responsabilidade pelo

seu sucesso ou fracasso escolar; essa visão, fundamentada em uma concepção médico-clínica sobre a deficiência, fortalece a ideia da adaptação dos sujeitos ao meio, de modo que os que não conseguirem se adaptar à escola possam ser negligenciados, com base nessa justificativa.

Dessa forma, de acordo com a análise feita por Barroco (2012), a escola tem conseguido se esquivar da responsabilidade pelo ensino de muitas crianças, simplesmente rotulando-as com os mais diversos diagnósticos médicos. Assim, a responsabilidade de encontrar respostas para o problema da criança com algum tipo de deficiência ou problema de aprendizagem é transferida para profissionais da área da saúde, para que possam ser medicalizados e *normalizados*, pois somente assim conseguiriam se adequar ao ambiente escolar.

Com isso, evidencia-se que a inserção de alunos com deficiência em escolas comuns baseia-se muito mais em uma política da tolerância; ou, ainda, do que hoje se possa chamar de politicamente correto – uma vez que se fundamenta em convenções legais – mas que não refletem uma real aceitação da diversidade. Nesse direcionamento, cabe destacar que o próprio conceito de “diversidade” hoje vem sendo muito mais utilizado em referência às minorias sociais do que ao próprio fato de que os indivíduos são diferentes, mesmo quando pertencem a um mesmo agrupamento socioeconômico.

Outro aspecto que evidencia a contradição presente nos discursos concernentes à educação inclusiva refere-se ao próprio conceito de adequação; se, inicialmente, tal medida seria necessária e importante para garantir a inserção e permanência dos sujeitos em ambientes propícios para a sua inclusão, hoje o termo adequação vem sendo manipulado e aplicado como justificativa para a relativização do que os sujeitos podem ou não acessar em determinado espaço – sobretudo na escola.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já é possível observar a afirmação de que o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças que apresentem necessidades educacionais especiais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p. 33), essas adaptações são descritas como ações que visam definir “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno”.

Porém, atualmente já é possível perceber que, com o pretexto de adequação curricular, muitos alunos permanecem sem acessar os conteúdos curriculares originalmente organizados para todos os estudantes; além disso, o princípio da adequação tem sido aplicado para outras circunstâncias – além do ensino de estudantes com alguma deficiência ou condição específica. Com a justificativa

de trazer o currículo para a realidade dos estudantes (DUARTE, 2006), o ensino de muitas escolas permanece restrito ao conhecimento empírico e naquilo que já está ao alcance dos alunos, contribuindo para que essa realidade nunca seja modificada. Klein e Silva (2012) alertam para o perigo oculto na adequação do currículo, quando esta se restringe a uma mera acomodação às limitações dos estudantes; o currículo torna-se, assim, superficial e frágil.

No mesmo direcionamento, a pretexto de adequação, também se defende, atualmente, currículos adaptados à realidade dos alunos; sob essa justificativa, aqueles que mais se encontram distanciados dos elementos culturais produzidos pela humanidade, devido às condições sociais em que se encontram, vão permanecendo sem acesso aos mesmos na escola, de maneira proposital; com isso, evidencia-se que, embora exista acesso ao espaço escolar, ainda há muitas barreiras dificultando o acesso ao conhecimento que deveria estar sendo transmitido nesse espaço (MENDONÇA, 2007).

À essa exclusão camuflada, escondida por um discurso democrático, Bourdieu (1997) denomina “exclusão do interior”. As práticas excludentes que observamos no contexto escolar atual refletem a estrutura social capitalista, que não comporta qualquer tipo de inclusão, visto que se mantém da exploração do trabalho e da divisão de classes (CARVALHO; MARTINS, 2012).

No mesmo direcionamento, Eidt e Cambaúva (2001) afirmam que a escola tem, ao mesmo tempo, um duplo papel: a capacitação da mão de obra para as exigências do mercado de trabalho – mas sem permitir que os trabalhadores se apropriem do conhecimento de forma aprofundada, pois isso diminuiria as possibilidades de perpetuação da exploração.

De que maneira a escola poderia, então, reverter a situação atual de exclusão? Como as práticas escolares poderiam contribuir para que a educação inclusiva seja, de fato, uma educação para todos? Saviani (1991; 2013) indica tal possibilidade ao afirmar que a escola deveria ser um espaço de transformação social e reflexão, orientadas para o fim da exploração e da desigualdade de classes.

Tais pressupostos já estavam indicados na Declaração de Salamanca, quando pontua que as mudanças indicadas no mesmo documento se aplicavam a todos os estudantes, não apenas os que apresentassem necessidades educacionais especiais.

A educação para todos não se concretiza, portanto, com a mera inserção de todos os alunos em um mesmo espaço. Desse modo, também seria necessário repensar se esse modelo atual de educação inclusiva corresponde, de fato, à proposta de *inclusão* originalmente idealizada e desejada.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De modo geral, verifica-se que os problemas concernentes ao tema da educação inclusiva estão concentrados no despreparo docente e nas próprias limitações dos estudantes, a fim de justificar as dificuldades percebidas no atual formato de educação inclusiva.

Apesar desses fatores, a inserção de estudantes com deficiência em escolas comuns continua aumentando, sem maiores reflexões ou questionamentos sobre como isso está ocorrendo.

Percebe-se, ainda, que o conceito de educação para todos permanece ocultando um amplo fenômeno de exclusão daqueles que não conseguem aprender nos moldes da atual escola. Ademais, na dificuldade de compreender como ações inclusivas ocultam práticas de ensino excludentes, a responsabilidade pelo insucesso acadêmico recai sempre sobre o aluno.

Por outro lado, a função social da escola enquanto espaço de transmissão do conhecimento historicamente produzido ainda deve ser recuperada, além de compartilhada entre todos aqueles que são responsáveis por garantir que a escola cumpra sua função. Na medida em que o objetivo da escola se tornar consciente pelos professores, poderemos pensar em propostas adequadas para o ensino de todos os estudantes.

Reivindica-se, portanto, o movimento contínuo do exercício de crítica sobre as políticas públicas instituídas, para além da sua aparente coerência, fundamentada em princípios que nos permitam compreender a realidade em sua dimensão histórica.

Cabe, ainda, identificar as contradições presentes em tais políticas e promover mediações na formação de professores e alunos, de tal modo que a consciência sobre a realidade concreta os capacite a agir de modo intencional, visando a sua transformação. Trata-se um movimento consciente de autotransformação e de transformação da própria sociedade, dialeticamente constituído.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, p. 160-173, Março, 2001.

BARROCO, S. M. S. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 277-298.

BATISTÃO, S. P. S. *Educação Inclusiva ou Educação para todos?*: contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 19-32.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”*: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 33-51.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.;

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EDUEM, 2012, p. 23-39.

LOPES, M. A. C. *Ensinar: “então, é função de quem?” - Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista*. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDONÇA, S. R. D. *Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares*. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1997.

PEREIRA, E. C. *Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC, 1998.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. In: *Educação e Filosofia*, n. 11, v. 21 e 22, Jan/Jul e Jul/Dez. 1997. p. 127-140

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Original de 1991.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.