

A ESCOLA INCLUSIVA NO BRASIL: QUESTÕES PARA O DEBATE

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi*

Resumo: Este artigo tem o propósito de apresentar uma análise do movimento pela educação inclusiva no Brasil, tendo como referência um balanço do debate sobre este tema no discurso educacional brasileiro. Considerando como premissa que os termos inclusão e exclusão social não podem ser suficientemente explicados se não vinculados à desigualdade fundante das sociedades estruturadas em classes sociais, apresenta a defesa da escola pública leiga, universal e gratuita como condição necessária e suficiente da escola inclusiva.

Palavras chave: Escola inclusiva, desigualdade social, desigualdade educativa.

The inclusive school in Brazil: issues for discussion

Abstract: This article is intended to present an analysis of the movement for inclusive education in Brazil, with reference to a balance of the debate on this topic in the Brazilian educational discourse. Considering the premise that inclusion and social exclusion cannot be sufficiently explained if not linked to the founding of companies structured inequality in social classes, presents the defense of lay public school, universal and free of charge as a necessary and sufficient condition of the inclusive school.

Keywords: inclusive school, social inequality, inequality in education.

Introdução

A escola inclusiva é tema atraente para todas as áreas das ciências sociais, em razão da variedade de significados sociais e epistemológicos que se pode atribuir ao termo. Assim, devo esclarecer que ao analisar este tema o faço de um ponto de vista pedagógico, buscando neste campo as indicações para a leitura do movimento pela escola inclusiva no Brasil. Como referência básica para esta leitura tenho que: toda pessoa capaz de interagir de algum modo com outra pessoa é também capaz de aprender. Esta premissa define minha perspectiva de compreensão e análise do movimento pela escola inclusiva que orienta este artigo.

Para identificar trabalhos sobre o assunto realizei um breve levantamento na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹, de 1944 a 2015. Esta pesquisa bibliográfica me permitiu apreender três proposições distintas presentes no discurso educacional brasileiro.

* Professora Titular do Departamento de Educação/Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro – GPPEB. E-mail: tiballi@terra.com.br.

1 - Uma proposição política constante nos textos legais que recomenda ou instaura a escola inclusiva nas redes de ensino, a exemplo das Cartas da UNESCO e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica onde se lê: “As escolas inclusivas proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo benefício de todo o sistema educacional”.

2 - A proposição de um novo paradigma explicativo da exclusão que coloca o respeito às diferenças como condição para a inclusão dos socialmente excluídos, de modo a garantir a integração social dos excluídos seja pelo gênero, pela raça, pela religião, pela cultura, ou pela deficiência física ou mental.

3 - A proposição da integração sócio-afetiva, o “acolhimento”, dos portadores de necessidade especiais pela escola.

Unificando esses três discursos encontram-se princípios considerados como orientadores para a Escola Inclusiva: respeito às diferenças e igualdade de direitos; cooperação, tolerância e solidariedade; participação social e integração afetiva de todos, especialmente dos portadores de necessidades especiais; inclusão em oposição à exclusão no contexto escolar; em síntese, promover a inclusão pela via da escola. Segundo seus autores, esses discursos foram formulados basicamente na década de 1990, embora o debate tenha sido iniciado na década de 80 do século XX.

Essa constatação possibilitou outras indagações que orientaram o percurso da análise que apresento neste artigo. A preocupação com a inclusão, pela via da escola, só ocorre entre os educadores brasileiros a partir da década de 80? Ao falarmos de escola inclusiva, de qual instituição estamos falando? Se o discurso polariza a argumentação entre exclusão e inclusão, que significado social têm estes dois termos?

Sobre o início do debate podemos afirmar que este pode ser localizado entre os educadores que discutiram o acesso, a permanência e o rendimento da criança das camadas populares no processo de escolarização muito antes da década de 1980. Recuperar esse discurso é condição para não repetirmos os erros já registrados pela história da educação e, nesse sentido, é preciso revisitar essa história.

O rastreamento dos estudos sobre acesso, permanência e desempenho da criança no processo de escolarização, publicados pelos educadores brasileiros, nos fornece indícios que permitem afirmar que tais estudos tiveram início nas primeiras décadas do século XX e mantiveram-se prioritariamente voltados para o desempenho cognitivo e o rendimento escolar do aluno até os anos 1950, quando se elegeu um novo objeto e se inaugurou uma outra perspectiva teórico-metodológica para a investigação do problema. Permitiu constatar, ainda, que embora o tema da inclusão seja recorrente no discurso educacional brasileiro sua abordagem se modifica, bem como as temáticas solicitadas para o debate sobre este assunto, nos diferentes momentos históricos em que ele aflora.

Assim, este artigo se propõe a apresentar tendências do pensamento educacional brasileiro na discussão da inclusão escolar, considerando o modo como este assunto surge no debate educacional, traduzido em temas específicos tais como: dificuldade de aprendizagem / fracasso escolar, desigualdade educativa / desigualdade social e inclusão / exclusão escolar.

A individualização do desempenho cognitivo e a dificuldade de aprendizagem/fracasso escolar

Em 1903, foi apresentada uma tese à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro com o título *A educação sob o ponto de vista da higiene pedagógica* e, a partir de então, esse tema tornou-se freqüente na literatura pedagógica brasileira. Mais de uma dezena de trabalhos sobre higiene mental e educação foram publicados até o início dos anos 1940, sendo a maioria deles resultado de estudos realizados por médicos que atuavam nos serviços de inspeção médico-escolar ou de estudos e pesquisas realizados para a elaboração de teses de doutoramento exigidos para a conclusão dos cursos nas Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador.

A adesão ao movimento internacional de *higiene mental* por parte de alguns profissionais da medicina encontrou espaço aberto e apropriado para o desenvolvimento das ações preventivas que aquele movimento propunha. *Higiene mental na escola e pela ação da escola* tornou-se um lema. Aquele movimento preconizava o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e mental, o que exigia um

ensino rigorosamente adaptado às necessidades da criança, de modo a evitar a estafa do aluno, a *surmenage scolaire*ⁱⁱ.

Surmenage scolaire (estafa escolar) foi expressão conhecida no meio acadêmico europeu no final do século XIX. Significava um estado crônico ou patológico de fadiga que se manifestava no aluno, através de perturbações da vista, congestão cerebral, dores de cabeça, hemorragias nasais, nervosismo, fraqueza etc, quando este era submetido aos rigores e exigências impostas pelas práticas educativas escolares. Claparède assim explicou o problema:

Um mesmo indivíduo é mais fatigável em certas épocas ou momentos de crescimento. Ademais, a fadiga, se não é excessiva, não tem nada de perigosa nem mesmo para as crianças. Somente é necessário, e isto é absolutamente indispensável para a conservação da saúde, que a fadiga de um dia desapareça completamente durante o sono da noite. Toda fadiga que se sustenta de um dia para outro acaba por ser uma bola de neve, e se chega à 'surmenage', estado patológico. Menciono agora, a título de curiosidade, um procedimento elogiado na Alemanha para dissipar a 'surmenage' dos escolares. Trata-se de pulverizar nas classes determinadas substâncias, a 'antikenotoxina' do Dr. Weichardt, cujos efeitos neutralizam as substâncias patogênicas do sangue. Diversos pedagogos têm publicado diferentes resultados favoráveis a este procedimento (CLAPARÈDE, 1944, p. 94).

Antes de Claparède, a *surmenage* já vinha sendo objeto da Psicologia, sendo estudada, entre outros, por Binet que publicou a obra "La fatigue intellectuelle", em 1898. Há indícios da influência de Binet nos estudos de Claparède, mas o certo é que ambos influenciaram os pesquisadores brasileiros, sobretudo aqueles que se dedicaram aos estudos e investigações sobre higiene mental e desempenho escolar de crianças anormais no campo das ciências médicas, particularmente no campo da neurologia. O INEP procedeu a um levantamento da bibliografia pedagógica nacional, compreendendo as publicações de 1812 a 1944ⁱⁱⁱ, por aquele levantamento, o primeiro trabalho a abordar a idéia de problemas de aprendizagem no Brasil foi elaborado por Basílio de Magalhães e publicado em 1913. Nessa obra, o autor analisou o problema das *crianças anormais de inteligência*, discutindo a situação do problema em vários países, dentre eles o Brasil, e apresentando os processos de diagnose, seleção, métodos de tratamento e metodologia de ensino dos anormais (RBEP, 1945, n.1).

Já na segunda década do século XX, os estudos médicos sobre o desempenho cognitivo das crianças *mentalmente atrasadas* já haviam incorporado as contribuições da Psicologia e essa evolução culminou com o desenvolvimento de inúmeros trabalhos que, a partir de pressupostos médico-psicológicos, analisaram o desempenho cognitivo do escolar. Termos como *anormal, retardado, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado* tornaram-se categoria explicativas para o insucesso escolar e indicavam uma vertente de interpretação responsável pela medicalização do processo de aprendizagem

Esse era um período em que o atendimento escolar era destinado a uma parcela reduzida da população. O processo de exclusão deixava fora da escola não apenas os economicamente desfavorecidos, como também aqueles que, mesmo pertencendo às famílias abastadas, não apresentavam condições cognitivas consideradas “favoráveis” para a aprendizagem. Esse fato reduzia o número de crianças que freqüentavam a escola – “em 1920 a taxa de escolarização da população de 5 a 19 anos no Brasil era de 8,99%” (ROMANELLI, 1982, p. 64) – propiciando um ensino individualizado que permitia ao aluno o pronto atendimento por parte do professor, o que evitava a multiplicidade de problemas de aprendizagem comuns ao ensino massificado dos tempos atuais. Isso explica, em parte, porque os problemas de comportamento eram observados fora da escola e atendidos pelos profissionais da saúde que estendiam os diagnósticos médicos aos problemas e dificuldades escolares, isentando a escola de qualquer responsabilidade.

Apesar de ainda presentes, as explicações de natureza médico-psicológica para os problemas de aprendizagem na escola não foram as mais expressivas na produção pedagógica brasileira. O debate pedagógico de maior repercussão foi aquele que se fez a partir da primeira metade do século XX, segundo os pressupostos da Psicologia Diferencial, via testes mentais, e dos ditames da Escola Nova, via ensino ativo. O pensamento pedagógico brasileiro, na primeira metade daquele século foi marcado pela publicação de dezenas de obras sobre medidas objetivas do ensino e sobre testes mentais. No mesmo período foram amplamente divulgados no país os princípios da Escola Nova e suas propostas pedagógicas conhecidas como ensino ativo. Esses temas, abordados sob diferentes concepções,

emergiram em vários países no início de século. São exemplos dessa tendência: na Rússia, Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977); na Bélgica, Claperède (1873-1940) e Piaget (1896-1980); na França, Wallon (1879-1962). Nos Estados Unidos, este movimento consubstanciou-se por meio do pragmatismo e se voltou para as questões educacionais particularmente através de John Dewey (1859-1952). Dewey foi considerado o principal mentor intelectual do movimento de renovação da escola - Escola Nova -, que se propagou em vários países, inclusive no Brasil.

Todos estes autores tiveram obras publicadas no Brasil no início do século XX, demonstrando que também aqui o objetivo de renovação da escola demandou a utilização de recursos teóricos diferenciados e de distintas nacionalidades. Este fato evidencia o contrário do que comumente se afirma, ou seja, que no início do século passado teria havido uma simples importação de idéias e teorias formuladas alhures, incorporadas pelos educadores brasileiros devido à ausência de formulações pedagógicas genuinamente brasileiras. Houve, na verdade, por parte de educadores brasileiros do período, uma absorção deliberada daquelas idéias de inovação pedagógica que, mesmo formuladas em outros países, apresentavam compatibilidade ideológica com os projetos pedagógicos que aqueles intelectuais pretendiam ver implantados no país. A exemplo do que vemos hoje, naquele período também ocorreu a importação de temas e proposições nem sempre relevantes para os problemas educacionais brasileiros, mas, obviamente, compatíveis com as perspectivas teóricas e ideológicas de quem os absorveu.

Na década de 1940, surgiu uma outra explicação para os problemas de aprendizagem escolar que, apesar de apresentar novos argumentos, mantinha o aluno como objeto central da investigação. Esse outro viés para a explicação do problema foi motivo de intenso debate no I Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado na cidade de São Paulo, de 21 a 27 de abril de 1941. Os anais daquele congresso constituem uma amostra significativa para a identificação dos temas que animavam o debate pedagógico sobre problemas de aprendizagem escolar naquele período. É preciso considerar, entretanto, que até meados do século passado as condições sanitárias dos centros urbanos brasileiros eram extremamente precárias, ocasionando epidemias e alastrando doenças infecto-contagiosas que se tornaram

crônicas entre a população, tais como a tuberculose, a sífilis e a malária. A educação sanitária passou a ser apontada como um importante recurso profilático, ao mesmo tempo em que as doenças infantis eram consideradas causas primordiais do insucesso escolar.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o debate ocorrido no congresso restringiu-se a insistir na necessidade de renovação da escola, com as seguintes recomendações: ampliar o período escolar; melhorar a remuneração dos professores; instituir a merenda escolar; implantar os serviços de orientação pedagógica para professores e de assistência médico-dentária para os alunos; diminuir o número de alunos por turma; adotar métodos eficientes de leitura e escrita; e, por último, verificar periodicamente o rendimento escolar, considerado como problema que antecede e ocasiona a repetência (RBEP, 1945, nº 11, p. 275-287).

Embora consideradas inovadoras numa primeira análise, essas recomendações pedagógicas de renovação da escola limitavam-se a medidas de racionalização do trabalho escolar, na tentativa de torná-lo mais eficiente. As causas do problema de aprendizagem escolar continuavam localizadas no âmbito individual e, apesar de identificadas e citadas, não eram consideradas nos planos de renovação pedagógica da escola.

Na década de 1960, a *patologização* do problema de aprendizagem se fez com base em uma nova abordagem cuja ênfase era posta em distúrbios neuropsicológicos tais como a deficiência intelectual supostamente associada à desnutrição e a hiperatividade causadas pelas disfunções cerebrais mínimas o que originou várias publicações sobre diagnóstico, orientação e prevenção dos distúrbios de aprendizagem e de adaptação escolar.

Em 1918, após uma epidemia de encefalite letárgica nos Estados Unidos, chegou-se à conclusão de que o comportamento atípico, basicamente inatenção e hiperatividade, exibido pelas crianças sobreviventes, seria secundário a lesões anatômicas no cérebro, provocadas pela doença. A partir daí observa-se na literatura a tentativa de extrapolação deste dado, assumindo-se que crianças com comportamento semelhante deveriam ter também uma lesão cerebral. Entretanto, como muitas destas crianças não apresentavam nenhuma história de problemas neurológicos anteriores, Strauss sugere o conceito de uma lesão cerebral mínima como base destes distúrbios de comportamento. É somente a partir da década de 50 que se estrutura o conceito de “síndrome hiperkinética”, isto é, a hiperatividade juntamente com a inatenção, impulsividade e outros sintomas, passam a constituir,

no interior da medicina, uma entidade clínica passível de tratamento medicamentoso. Difunde-se o uso de drogas no tratamento da hiperatividade, com base apenas na construção empírica de que algumas crianças melhoram com o uso de calmantes e outras apresentam, paradoxalmente, melhora com drogas estimulantes (SUCUPIRA, 1986, p. 30-31).

O *ensino especial*, uma modalidade de educação destinada ao atendimento escolar de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ou seja, aquelas que fracassavam na escola, ganhou ampla divulgação no período. Tais explicações, vindas da Medicina e da Psicologia e da Pedagogia, nelas permanecem, extraindo o aluno da escola e nele buscando o entendimento clínico para o insucesso escolar. Esse modelo psicológico e patologizante de explicação do insucesso escolar permanece ainda no debate, de certo modo, imune às severas críticas que lhe têm sido dirigidas. Iniciadas na década de 40, essas críticas consubstanciaram-se no final dos anos 50, em um novo gênero de análise do insucesso escolar. A constatação de que o insucesso escolar incide preponderantemente sobre os alunos oriundos dos estratos mais pobres da sociedade colocou em xeque a tese funcionalista que sustenta a ideologia da igualdade de oportunidade pela via da escola.

As condições socioculturais e a desigualdade educativa

Se antes a ignorância foi considerada a principal causa das desigualdades educacionais, posteriormente o talento, o dom e as patologias predominavam como justificativa. No final dos anos 50 o aumento rápido e desordenado da rede pública de ensino recriou a problemática das desigualdades educacionais exigindo novas explicações para a realidade de um sistema de ensino que, embora ampliado e modificado, continuava excluindo da escola a parcela maior da população.

Assim, paralela à discussão individualista que focalizava a criança para nela investigar o problema de aprendizagem uma outra se fez, ampliando o debate para o âmbito social, tomando a escola como objeto e, conseqüentemente, mudando a natureza das explicações sobre o insucesso escolar. A escola, nessa concepção, foi considerada inadequada e importante diante dos determinantes sociais, para cumprir sua tarefa de escolarizar a população. O aluno deixou de ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo esta responsabilidade atribuída também à escola,

cujo fracasso se comprovava através das altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar.

Em 1956, Moreira foi um dos que investigaram os problemas do ensino elementar no Brasil, buscando elucidar a realidade educacional brasileira naquele período. Desenvolveu sua pesquisa através de questionários dirigidos a professores, pais, alunos, representantes de diversas classes sociais, procurando descobrir as idéias dominantes a respeito do que deveria ser o ensino primário, obtendo cerca de 10.000 respostas, vindas de quase todos os Estados brasileiros. Apenas três Estados não responderam ao questionário. Os dados levantados lhe permitiram chegar às seguintes conclusões: ausência de uma opinião nacional a respeito dos fins e dos meios da escola elementar; utilização de currículos rotineiros e uniformes por anos seguidos; emprego de técnicas de memorização em detrimento do propalado objetivo primordial da educação, que é o de promover o *desenvolvimento harmônico e integral da criança*; e sistema de promoção demasiadamente seletivo. Em suas análises Moreira associou a evasão ao trabalho em casa e ao pauperismo, para concluir que as condições econômicas se aliavam à disfunção da escola para determinar o fracasso escolar.

Outro estudo, que também apresentou uma análise ampliada da escola brasileira, foi realizado por Werebe (1963). Ao elucidar, com comprovação estatística, *as grandezas e as misérias do ensino no Brasil*, aquela autora situou a escola nas condições gerais do país buscando encontrar explicações corretas para as mazelas do ensino público. Caracterizando o ensino primário afirmava que, a despeito de todas as recomendações legais, a escola primária não vinha desempenhando o papel que lhe cabia na sociedade brasileira. Como responsáveis pela situação deficitária do ensino, citou, de um lado, as precárias condições materiais de funcionamento das escolas, acentuadas pelas diferenças regionais, ignorância das famílias e estado doente dos alunos e, de outro lado, o desprestígio da escola primária, a redução do horário escolar, a expansão da rede com estagnação dos recursos financeiros destinados ao ensino e a indefinição quanto ao princípio que deveria orientar o ensino primário – educar e alfabetizar.

Entre os estudos que, analisando o sistema público de ensino, responsabilizaram a escola pelo fracasso escolar, alguns se detiveram na prática pedagógica do professor vendo-a como responsável pelo insucesso do aluno. Boisson, através de inquérito realizado em 1956, no Distrito Federal, Moreira, com a pesquisa realizada nos vários Estados brasileiros, em 1956, Gouveia, segundo pesquisa realizada com professores do Estado do Rio de Janeiro, em 1956, Pereira, com o estudo de uma escola em uma área industrial de São Paulo, em 1969, todos eles, embora não compartilhassem das mesmas concepções de educação, foram unânimes na constatação de falta de preparo do professor para o cumprimento de sua tarefa pedagógica^{iv}.

Grande parte dos estudos e pesquisas realizados na segunda metade da década de 50 e início dos anos 60, tinha como pressuposto o papel da educação na perpetuação, estabilização e inovação cultural. Nesta perspectiva, os estudos pedagógicos prenunciavam que só lograriam sucesso as instituições educativas conhecedoras da cultura da região onde atuavam. Os objetivos desses estudos centralizavam-se na caracterização sócio-econômica e cultural da população escolar – professores, agentes administrativos e alunos – e registravam, particularmente, dois fatores: o tradicionalismo pedagógico, em oposição às modernas orientações da Escola Nova e a diferença cultural existente entre os profissionais da escola e a clientela que atendiam.

A discussão sobre a diferença cultural trouxe para o interior do debate propostas que situavam as soluções para o fracasso escolar no âmbito da própria escola. Tais propostas foram objetivadas nos programas pedagógicos de educação compensatória, cuja divulgação foi promovida principalmente pela equipe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas coordenada por Poppovic, que desde o início dos anos 70 investigava o fracasso escolar na escola pública brasileira. Na justificativa do programa elaborado na Fundação afirmava-se que o padrão desejável estabelecido pela organização escolar correspondia àquele apresentado pela classe média. Assim sendo, o fracasso escolar incidia preponderantemente sobre a criança pobre pois a ela não era garantido o acesso aos estímulos socioculturais que fornecem às crianças das classes médias as habilidades prévias, exigidas como garantia do

sucesso escolar. Supunham, conseqüentemente, que a criança pobre fracassava em decorrência de sua *marginalização cultural*, que lhe privava da bagagem cultural exigida quando do seu ingresso no processo de escolarização. Nessa perspectiva os problemas de aprendizagem foram vistos como decorrência da estrutura social de classes que mantinha à margem, excluídos do acesso aos bens culturais, grande contingente da população.

Essa explicação, embora tenha avançado com relação às anteriores por assumir uma perspectiva mais sociológica, apresenta um viés ideológico que foi alvo de severas críticas. Nesse sentido, pode-se considerar o final da década de 70 e início dos anos 80, como marco cronológico para o pensamento pedagógico brasileiro em razão da radicalização das análises que se fundamentavam nas explicações sociológicas das relações antagônicas das classes sociais para explicar o insucesso escolar. Para se contrapor ao discurso ideológico das *deficiências culturais*, foram chamadas não apenas a teoria do sistema de ensino como *violência simbólica* de Bourdieu e Passeron (1975), como também a teoria da escola como *aparelho ideológico do Estado - AIE* de Althusser (1969) e ainda, a teoria da *escola dualista* de Baudelot e Establet (1971), para citarmos apenas aquelas que tiveram primazia na fundamentação das análises críticas da educação brasileira. Com esses aportes, as desigualdades educativas passaram a ser analisadas como decorrência inevitável de um sistema de ensino cuja finalidade era manter e reproduzir a estrutura social vigente.

Os estudos de Bourdieu e Passeron foram os que mais diretamente contribuíram para elucidar os equívocos da idéia do *déficit cultural*. Reconhecendo que a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos, os autores defenderam a tese de que existem *diferenças culturais*, diferenças de *capital cultural* e de *ethos cultural* em uma mesma sociedade. Nas sociedades capitalistas a escola transmite a cultura dominante, estando o ambiente cultural da criança mais ou menos próximo dessa cultura. Ao tratar a todos de maneira igual, a escola favorece a aprendizagem daqueles que vivem o *ethos cultural* por ela veiculado, segregando e marginalizando os que apresentam características culturais diferentes. Dessa forma a escola produz e reproduz a divisão social de

classes impondo – numa forma de *violência simbólica* – um padrão cultural como legítimo e eliminando qualquer outra forma de expressão cultural (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

Essa argumentação transformou-se em um quase consenso:

Recusar tanto a etiologia culturalista ingênua, quanto o triunfalismo da medicação ‘compensatorista’ porque o mal que se pretende curar assim é, em grande parte, ilusório: não há ‘culturalmente deficientes’ ‘em si’; o que existe são grupos desfavorecidos em face da escola, em relação à escola. E é a própria escola que é, em grande parte, responsável pelo fracasso escolar das crianças de meios populares porque veicula uma cultura e uma simbólica fundamentalmente estranha à sua cultura, destruidora de sua identidade, e que as desqualificam ao pretender ‘salvá-las’. (FORQUIN, 1995, p. 47)

No Brasil, uma geração de educadores, entre eles Cunha (1977), Garcia (1977), Warde (1977), Rossi (1978), Freitag (1978) e Saviani (1983), contribuíram para tornar explícitos os determinantes sociais da educação, desvendando, de diferentes perspectivas sociológicas, o caráter seletivo e discriminador da escola em uma sociedade de classes.

Nos anos 80, o debate pedagógico deslocou-se das análises macro-estruturais para as causas intra-escolares do insucesso escolar, das teorias explicativas para a observação, apreensão e interferência na prática pedagógica escolar. As explicações reprodutivistas foram perdendo espaço para uma visão mais otimista, calcada nas possibilidades de uma atuação mais efetiva da escola pública. Os teóricos da *reprodução* foram substituídos por autores como Snyders, Gramsci e Sucholdolski que desvendavam espaços para a efetivação possível de uma pedagogia transformadora, contidos na contradição básica da escola: “ainda que desempenhe a contento sua função mantenedora e reprodutora da sociedade capitalista, a escola contém o germe da inovação social pelo caminho da inovação tecnológica” (SNYDERS, 1977, p.18).

Com base nesse pressuposto e com o objetivo de buscar alternativas para o redimensionamento do ensino público, vários pesquisadores adentraram a sala de aula buscando conhecer e desvendar o *cotidiano* e as *práticas pedagógicas escolares*. Aquelas pesquisas, quase sempre de abordagem etnográfica, concentraram-se nas primeiras séries do ensino fundamental, especialmente na série de alfabetização, por ser neste nível de ensino que se apresentavam os mais altos índices de reprovação, repetência e evasão. André (1986, 1987), Penin (1989, 1994) e Kramer (1984, 1986), estão entre os pesquisadores que se dedicaram aos estudos etnográficos da escola, visando esses objetivos.

Esses, e vários outros estudos dessa natureza, permitiram compor um retrato das fragilidades internas da escola pública, localizadas na precariedade de suas instalações físicas e de seus recursos didáticos e, em especial, nas deficiências de formação do professor, no tradicionalismo elitista da organização curricular. A didática e o currículo ganham espaço no discurso educacional em razão das proposições que apresentam para ações pedagógicas da escola, mas a formação de professores foi priorizada, tornando-se tema central no discurso educacional brasileiro nas duas últimas décadas do século XX.

Na sequência, a produção pedagógica publicada na RBEP vem revelando, nas últimas décadas a centralidade de dois temas: formação de professores e aprendizagem. A aprendizagem é tema constante no discurso pedagógico mais recente e, quase sempre, considerada de uma perspectiva que se convencionou chamar de *construtivista*, muito embora sob este mesmo rótulo sejam usados como referência autores com proposições díspares como Paulo Freire, Piaget e Vygotsky. A unificar esse discurso, hoje quase um movimento educacional dada a proporção de escolas que o tem adotado, encontra-se a preocupação com os processos cognitivos da aprendizagem.

Anão obstante, a inclusão/exclusão, seja na vertente da desigualdade educativa, da dificuldade de aprendizagem ou do fracasso escolar, continuam na pauta dos debates educacionais evidenciados pelas publicações da RBEP nas primeiras décadas do século XXI. Entretanto, modificam-se os propósitos investigativos das dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar, da

desigualdade educativa, para a busca de alternativas que facilitem a aprendizagem e possibilitem o sucesso escolar e a inclusão de crianças com deficiência.

Assim, ao deixar à margem temas relacionados às mazelas da escola e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, o discurso educacional, quando aborda estes temas, privilegia os estudos investigativos que culminam em resultados propositivos visando a qualidade do ensino e a inclusão escolar. Os poucos estudos sobre fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem publicados pela RBEP a partir dos anos de 1990 estão focados na análise patologizante da dificuldade de aprendizagem a partir de parâmetros variados, a exemplo da dislexia, dificuldades psicomotoras, déficit de atenção e hiperatividade. Esta vertente, que torna a patologia médico-psicológica como referência para os problemas de aprendizagem, tomou novo impulso nas últimas décadas e vem apresentando aumento significativo de publicações. Merece registro a denúncia, ainda velada, da medicalização abusiva dos alunos que apresentam sintomas apressadamente diagnosticados como problema comportamental ou cognitivo. Este é um assunto que deve ser indagado com investigações mais específicas e detidas sobre o problema.

Outros dois temas relacionados à desigualdade educativa surgem no discurso educacional neste período, embora com pouca frequência: 1- a pobreza, considerada como promotora da desigualdade educativa, sobretudo em análises das desigualdades regionais reveladas pelas avaliações em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação; 2- as famílias, consideradas como condição necessária para facilitar a melhoria do rendimento escolar das crianças do ensino fundamental.

Em síntese, os estudos contemporâneos marginalizaram as indagações que remetem a questões mais estruturais da desigualdade educativa e que evidenciam as contradições que gestam as desigualdades sociais e educativas, para enfatizar alternativas que viabilizem a escola inclusiva. Mantendo o debate sobre a escola inclusiva encontra-se uma pulverização temática, apoiada em amplos e variados propósitos, mas, sempre atualizada com novos temas.

Considerações finais

Com esta breve retrospectiva do discurso educacional brasileiro, não podemos afirmar que idéia de inclusão seja recente entre os educadores deste país. Recente, é a versão atualizada do termo e o desencadear de um movimento educacional que, assim como os anteriores, propõe o novo como condição necessária de adequação da escola às exigências mais recentes e sempre renovada do mundo globalizado. Como sabemos, sempre que a sociedade capitalista entra em crise a escola é chamada em seu socorro. Para cada ocasião uma nova proposição de escola. Portanto, se hoje formulamos um discurso como se fosse novo, original e sem antecedentes históricos, estamos novamente tentando inaugurar uma nova escola? E mais, o movimento da Escola Inclusiva tem por propósito *incluir na escola, ou pela escola*? Qualquer resposta afirmativa à estas questões contém pelo menos um equívoco.

Os termos inclusão e exclusão social não podem ser suficientemente explicados se não vinculados à desigualdade social que tem na estrutura social de classes a sua sustentação. Inclusão e exclusão são desdobramentos da desigualdade social fundante das sociedades estruturadas em classes sociais. É preciso considerar que o polo antagônico da exclusão é a pobreza, a exclusão não se resolve com a inclusão. A exclusão resulta da desigualdade promovida pela diferença estrutural entre as classes sociais, que cria a condição de pobreza, destituindo os que se encontram nesta condição do acesso aos bens e serviços e ao capital cultural promovido pela escola.

Assim, se nos referimos à inclusão pela escola estamos voltando à ilusão pedagógica durkeimiana, que delega à escola o poder de proporcionar a equidade social e, após Bourdieu, Passeron, Althusser e os sociólogos da geração dos anos 70, não podemos mais cometer as ingenuidades do passado, “o milagre que esperávamos no íntimo do nosso coração: a escola como universo preservado, ilhéu de pureza – à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais, esse milagre não existe; a escola faz parte do mundo” (SNYDERS, 1977,p18)

Ao falarmos de inclusão na escola, falamos de presença física do sujeito para assimilação de comportamentos considerados socialmente válidos? Assimilação cultural não significa integração social, pelo contrário, pode significar a legitimação de um processo de exclusão social para o qual a escola efetivamente contribui. Se defendemos a igualdade de oportunidades escolares não estamos desconsiderando as diferenças individuais, sociais e culturais que tornam desiguais os sujeitos no ponto de partida do processo de escolarização? Se defendemos a igualdade dos diferentes que frequentam a escola não estamos eliminando a diversidade, expressão necessária da escola universal, leiga e gratuita?

A concepção simplificadora e redutora da natureza humana, da vida social e da ordem pública, tal como a encontrada na Doutrina dos Direitos dos Homens e nas novas constituições Modernas – a questão da igualdade – descompromete o homem em relação à sua comunidade de origem, a qual deve sua diferença histórica, arranca-lhe as raízes das quais depende sua vida pessoal, que é social e é civil. Assim, o discurso revolucionário da igualdade pauta-se, sobretudo, numa concepção abstrata de homem pretensamente universal, provocando, assim, um ‘desnudamento’, já que despojado de suas diferenças culturais, quando desvalorizados em suas diferenças. (ARENT, 2001, p.57)

Então, de que escola estamos falando quando defendemos a Escola Inclusiva? Precisamos reinventar a escola para torná-la um espaço possível de escolarização para todos, segundo suas diferenças? Para que a escola cumpra sua função específica e insubstituível não precisamos reinventá-la, basta permitir que as instituições educativas realizem a sua especificidade, “lugar específico, onde as gerações são reunidas por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que elas teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida em função de demandas espontâneas” (FORQUIN, 1993, p.169). Para que a escola se realize por meio de seus três elementos fundantes - o aluno, o professor e o conhecimento - e cumpra sua tarefa de garantir a todos o acesso e a permanência no processo de escolarização basta que:

- 1- Sejam garantidas às escolas as condições institucionais e materiais necessárias para o desenvolvimento do processo de escolarização de todos os alunos;
- 2- Seja propiciada ao professor a qualificação profissional e as condições materiais que lhe possibilitam distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de aula;
- 3- Seja garantida a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural e a preparação para o trabalho que se dá por meio do conhecimento.
- 4- Sejam consideradas as diferenças e garantido o atendimento escolar especializado aos alunos que dele necessitam.

Somente quando o acesso, a permanência e a conclusão do ciclo básica de escolarização forem garantidos a todas as crianças e jovens poderemos falar de universalização da escola básica neste país. Somente quando a escola for capaz de possibilitar a toda pessoa capaz de interagir com outra pessoa, o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar, condição necessária para o exercício da cidadania, termos realizado a escola pública, leiga, universal e gratuita que secularmente desejada pela população marginalizada deste país.

Notas

ⁱ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, por ser o mais antigo periódico científico da área da Educação, com publicação ininterrupta, foi considerado como fonte primária da pesquisa cujo resultado encontra-se parcialmente registrado neste artigo.

ⁱⁱ Sobre este assunto ver: Soares, R. D. A concepção gramisciana de estado e o debate sobre a escola. São Paulo: PUC – 1992, p.202-208. (Tese de doutorado).

ⁱⁱⁱ Os levantamentos bibliográficos de 1812 a 1943 foram publicados sequencialmente nos cinco primeiros números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos -RBEP, editados no ano de 1944. O levantamento da bibliografia pedagógica do ano de 1944 foi publicado na RBEP n 11, editada em 1945.

ⁱⁱⁱⁱ Todos estes autores realizaram suas pesquisas como pesquisadores do INEP, órgão do Ministério da Educação, responsável pela maioria das pesquisas educacionais realizadas no Brasil nos anos 50 e 60 do século XX.

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1969.
- ANDRE, M. E. D. A. Aprendizagem da subordinação e resistência no cotidiano escolar. *Perspectiva*, v. 6, n. 4, p. 39-52, 1986.
- _____. Pesquisa no Cotidiano da Escola e o Repensar da Didática. *Educação e Sociedade*. v. 9, n. 27, p. 84-92, 1987.
- ARENDT, A. *A condição humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BOISSON, O. Alguns problemas de ensino de linguagem. (Primeira parte). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N.61, p.35-90, jan./mar. 1956.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- CLAPARÈDE, E. *La escuela e la psicologia*. Buenos Aires: Ed. Losada, 1944
- CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Madrid/España: Siglo Veintiuno, 1971.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação dez anos de Pesquisa*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart, 1978.
- GARCIA, P. B. *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KRAMER, S. (org). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986
- _____. *A política da Pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. 2 eds. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- PENIN, S. T. S. *Cotidiano e Escola – a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. S. Paulo: Ed. Cortez, 1989.
- _____. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1994. v. único.
- INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n. 11, 1945.
- _____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n.1, 1945.
- MOREIRA, J. Roberto. O problema do ensino elementar no Brasil. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. N. 64, p. 44-59, 1983. (1 ed. 1956).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSSI, W. G. *Capitalismo e Educação: contribuições ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SNYDERS, Georges. *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

SUCUPIRA, Ana Cecília S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? *Caderno Cedes*. São Paulo: Cortez, n.15, p. 30-43, 1986.

WARDE, M. J. *Educação e estrutura social no Brasil: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia, 1979. (1 ed. 1963)