

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Mestrado em Educação**

**Leonardo Docena Pina**

**AS ILUSÕES DO PARADIGMA DA INCLUSÃO NA  
PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Juiz de Fora**  
**2009**

LEONARDO DOCENA PINA

**AS ILUSÕES DO PARADIGMA DA INCLUSÃO NA PRODUÇÃO TEÓRICA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º. Dr.º. André Silva Martins

Juiz de Fora

2009

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LEONARDO DOCENA PINA**

### **AS ILUSÕES DO PARADIGMA DA INCLUSÃO NA PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

---

Dr. André Silva Martins (orientador)  
Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF

---

Dr<sup>a</sup>. Diva Chaves Sarmiento  
Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF

---

Dr. Hajime Takeuchi Nozaki  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS

Juiz de Fora, 27 de abril de 2009.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta pesquisa. Dentre essas pessoas, faço questão de destacar:

Meu orientador, André Silva Martins, sobretudo pela atenção, dedicação e rigor demonstrados durante o processo de construção desta dissertação.

Carlos Alberto Marques, principalmente por ter despertado em mim o interesse pela temática a ser estudada. Vale salientar também suas sugestões que contribuíram para a elaboração do anteprojeto de pesquisa e sua atenção evidenciada pelas inúmeras conversas que me deram mais força nos momentos difíceis.

Álvaro de Azeredo Quelhas, pelo importante papel desempenhado em meu processo de formação, desde a graduação. Faço questão de destacar as inúmeras conversas, estudos e sugestões, que contribuíram para consolidar minha forma de compreender o mundo e de atuar nas relações sociais.

Carlos Fernando F. da Cunha Júnior e Luciana Pacheco Marques, por me orientarem durante os semestres iniciais desta pesquisa.

Luís Carlos Lira, sobretudo por me fornecer as revistas do CBCE e os Anais do CONBRACE, a partir dos quais foi possível delimitar a fonte de análise.

José Francisco Chicon, por comparecer à banca de qualificação do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho.

Hajime Takeuchi Nozaki, Diva Chaves Sarmiento, Lúcia Maria Wanderley Neves e Rubens Luiz Rodrigues, por aceitarem compor a banca examinadora.

Também gostaria de agradecer aos integrantes da Coordenação e da Secretaria do PPGE e aos professores desse programa de pós-graduação. E ainda: à Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), pela bolsa de estudos.

As diferenças não podem florescer  
enquanto homens e mulheres definham  
sob formas de exploração.

Eagleton (1998)

## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as formulações do paradigma da inclusão veiculadas pela produção teórica da educação física. Para isso, recorre aos trabalhos – que tratam da temática “educação física e inclusão” – publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) durante o período de 2001 a 2007. O referencial teórico-metodológico de análise é o materialismo histórico. Além de situar o paradigma da inclusão como uma expressão teórica e política do pós-modernismo, o estudo revela que as ideias centrais deste paradigma constituem-se como ilusões por manterem lacunas entre os problemas sociais e os processos históricos reais. Essas ilusões reproduzem manifestações fenomênicas como sendo o produto concreto da realidade, de modo a desorganizar a compreensão crítica do real e afirmar a manutenção das relações sociais vigentes. O estudo comprova que as formulações da inclusão assimiladas pela produção teórica da educação física convertem-se em um mecanismo que legitima, no campo pedagógico da área, ideias conservadoras, as quais tendem a enfraquecer as críticas ao capitalismo, debilitar a luta pela superação desse modo de produção da existência e, ainda, instruir práticas pedagógicas na educação física que não abordam a problemática social em sua radicalidade. O estudo evidencia que as formulações do paradigma da inclusão veiculadas pela produção teórica da educação física contribuem para legitimar um novo senso comum no campo educacional.

Palavras-chave: Capitalismo. Pós-modernismo. Inclusão. Educação física.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the formulations about inclusion paradigm promulgated by Physical Education theoretical production. For this, appeals to the works – concerning about the thematic “Physical Education and Inclusion” – published in the annals of the Sport Science Brazilian Congress (CONBRACE) during the years 2001 to 2007. The theoretical-methodologic reference is the Historic Materialism. Beyond to put the inclusion paradigm as a Post-Modernism theoretical and political expression, this research shows that the main ideas constitute themselves as ilusions because they keep up a blank space between the concret social problems and the real historic processes. These ilusions reproduce phenomenical manifestations as if they were the reality concret product in order to disorganize the real critical understanding and defend the maintenance of the in force social relationships. This work confirms that the inclusion formulations assimilated by Phisical Education theoretical production convert themselves in a mecanism that legitimates, in the pedagogic field, conservative ideas of which tend to turn weak the capitalims’critical, to enfeeble the struggle by the surmounting of this kind of existence production and, also, to teach Physical Education pedagogic practices that don’t take in account the social question in its radicality. The study puts in evidence that the formulations about inclusion promulgated by Physical Education theoretical production contribute to legitimate a new common sense in the educational field.

Key-words: Capitalism. Post-Modernism. Inclusion. Physical Education.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>IMPLICAÇÕES DA CRISE CAPITALISTA NO CAMPO TEÓRICO E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>14</b>
	1.1 A recomposição capitalista do final do século XX.....	15
	1.2 A interferência da crise capitalista no campo teórico.....	17
	1.3 A interferência da crise capitalista na educação escolar.....	26
<b>2</b>	<b>A QUESTÃO DA DIFERENÇA NO QUADRO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: EXPRESSÕES DA CRISE NO CAMPO TEÓRICO.....</b>	<b>43</b>
	3.1 O aparecer imediato da “exclusão”.....	44
	3.2 A essência da “exclusão”.....	61
	3.3 Por que a integração não superou a “exclusão”.....	67
	3.4 As ilusões da inclusão.....	74
<b>4</b>	<b>O PARADIGMA DA INCLUSÃO NA PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>114</b>
	4.1 As ilusões da inclusão nas produções do primeiro grupo.....	115
	4.2 As ilusões da inclusão nas produções do segundo grupo.....	131
	4.3 A produção teórica da educação física é expressão da ideologia dominante.....	148
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>163</b>



## APRESENTAÇÃO

Quando ainda era acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), conheci o Núcleo de Educação Especial (NESP) da Faculdade de Educação dessa mesma Universidade e, desde o ano de 2004, passei a integrar um de seus projetos de pesquisa, que recebeu o nome de *Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão*. Nesse projeto de pesquisa, foram estudados os pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault com base no deslocamento de sentidos sobre a diferença caracterizado como a passagem do paradigma da exclusão à inclusão. Resguardando os pressupostos epistemológicos desses autores e reconhecendo as diferenças teórico-metodológicas existentes entre eles, buscou-se identificar, no pensamento de cada um deles, pontos de ruptura com o que se convencionou chamar de paradigma da exclusão<sup>1</sup>.

Das discussões e estudos desenvolvidos em *Uma leitura Crítica da Educação Especial a caminho da Inclusão*, foram surgindo questionamentos sobre a atuação da educação física no deslocamento de sentidos sobre diferença. Buscando respostas para tais questionamentos, direcionei meus estudos para a questão da diferença na educação física.

Um dos marcos que possibilitou ampliar as reflexões sobre essa temática ocorreu em março de 2005, quando ingressei na monitoria de *Didática da educação física e prática de ensino em educação física escolar* do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (MTE) da Faculdade de Educação da UFJF, na qual permaneci até abril de 2006, ocasião em que me tornei Licenciado em Educação Física pela mesma Universidade. Na monitoria, pude estudar as diferentes concepções metodológicas da educação física, dentre as quais se encontra a mais importante a ser concretizada na escola: trata-se daquela pautada no *paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal* (SOARES et al., 1992). Foi sobre essa perspectiva que o foco dos estudos desenvolvidos na referida monitoria se concentrou. Além de vivenciar experiências educacionais pautadas no paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal, foi possível estudar, nessa ocasião, o referencial teórico que sustenta tal perspectiva, vale dizer, o materialismo histórico.

Os estudos desenvolvidos na monitoria me encaminharam, ainda em 2005, ao *Grupo de Estudos em Trabalho, Educação Física e Materialismo Histórico* (GETEMHI). Em síntese, pode-se dizer que esse grupo tem buscado analisar o trabalho dos professores de

<sup>1</sup> As ideias principais desenvolvidas nesse projeto de pesquisa realizado pelo NESP encontram-se sistematizadas no livro que está no prelo pela EDUFJF e recebe o seguinte título: *Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault*.

educação física – nos campos não-escolares e escolar – levando em consideração as modificações ocorridas no mundo do trabalho, provenientes da tentativa do capital gerenciar sua crise expressa pelo colapso do modelo fordista-keynesiano.

A partir dos estudos desenvolvidos nessa trajetória acadêmica, foi possível entender a necessidade – sobretudo no momento histórico atual – de adotar ferramentas teóricas que reflitam com base na *totalidade concreta* (KOSIK, 1985), não só reconhecendo o movimento perpétuo no qual se inserem todas as coisas, mas também compreendendo que a contradição marca o referido movimento. Foi possível ainda entender que a luta pela valorização das diferenças humanas deve estar atrelada ao compromisso ético-político de construir uma nova organização societária, através da práxis transformadora ou revolucionária das relações sociais – cada vez mais violentas – do capitalismo.

Atualmente, as formulações teóricas predominantes que se propõem a valorizar as diferenças estão pautadas no chamado paradigma da inclusão, que tem sido difundido por todo o tecido social, marcando presença, inclusive, no âmbito educacional. Nas formulações sobre educação escolar, o paradigma da inclusão ganha força sobretudo a partir da defesa que realiza em prol da construção de uma *escola inclusiva*, supostamente capaz de superar as práticas educacionais que segregavam e discriminavam muitos educandos, principalmente os considerados diferentes.

Decorrente do movimento intelectual contemporâneo que configura e expressa a lógica cultural da atual fase capitalista, a inclusão emerge assumindo a forma de um paradigma que valoriza as “diferenças humanas”, ou melhor, que valoriza a “diversidade”. Exatamente porque a inclusão aparece como algo que valoriza as diferenças, sentimos a necessidade de analisar suas formulações, de modo a apreender possíveis significados que não são imediatamente aparentes.

Ao realizar um levantamento das pesquisas que abordam a temática “educação física e inclusão”, foi possível identificar a escassez de estudos que tratam esse tema a partir do materialismo histórico<sup>2</sup>. Essa constatação concretizou o interesse em produzir uma investigação sobre a referida temática utilizando como referencial a dialética marxista. De acordo com Jameson (1995), somente esse referencial continua sendo capaz de compreender o real sem supersimplificações ideológicas. Além do mais, trata-se de um modo de apreensão da realidade que permite transcender as compreensões integrantes do *mundo da*

---

<sup>2</sup> Recorreu-se ao banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse levantamento se concentrou nas Teses e Dissertações – defendidas entre os anos de 2000 a 2006 – que mencionavam os termos educação física e inclusão.

*pseudoconcreticidade*, as quais se reduzem à *práxis fetichizada* dos seres humanos (KOSIK, 1985).

O mundo da pseudoconcreticidade fornece aos seres humanos condições de se orientarem no mundo, de se familiarizarem com os fenômenos e conceitos, mas não proporciona a compreensão destes e da realidade. Para compreendê-los, é necessário realizar um processo de mediação. Porém, como nem todos fazem uso desse processo para compreender o real, muitas pessoas nada veem de misterioso naquilo que é contraditório. É por isso que muitos podem estar lidando com a inclusão sem se atentarem ao fato de que as formulações desse paradigma não revelam de imediato seu vínculo com os processos históricos reais. Dito de outra forma, muitas pessoas podem estar estabelecendo relações com a inclusão sem ao menos compreender os nexos orgânicos entre esse paradigma e a prática social concreta. Daí a necessidade de analisar as formulações sobre a inclusão com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, de modo a transcender as compreensões que não ultrapassam o plano do aparecer fetichizado da inclusão.

Em virtude disso, as **questões gerais** que orientam o presente estudo são as seguintes: a inclusão valoriza as diferenças humanas? O que revela a essência da inclusão? Quais as implicações ideológicas das formulações veiculadas por esse paradigma? Buscar respostas para essas questões é importante para ampliar a compreensão do empírico ponto de partida desta pesquisa.

O fato empírico que constituiu o ponto de partida deste estudo é a produção teórica da educação física sobre inclusão. Recorreu-se aos trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) durante o período de 2001 a 2007. Após a leitura dos resumos presentes nos Anais desse período, foram selecionados todos os textos que tratam da temática “educação física e inclusão”. Delimitou-se um total de vinte trabalhos, que foram divididos em grupos temáticos de acordo com o grau de assimilação e distanciamento das formulações sobre inclusão veiculadas por Sasaki (1999) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009)<sup>3</sup>.

Conforme consta na Tabela 1 (APÊNDICE B), a produção teórica selecionada foi dividida em três grupos temáticos. O primeiro reúne os trabalhos que assimilam o ideário da inclusão com ressalvas: trata-se de textos que apresentam formulações críticas sobre esse paradigma, mas que, ainda assim, assimilam suas ideias centrais. O segundo grupo, composto

<sup>3</sup> Recorreu-se às formulações veiculadas por Sasaki (1999) porque constituem uma importante referência difusora da inclusão. Vale salientar, conforme evidencia o Quadro 1 (APÊNDICE A), que esta foi a obra mais citada pela produção teórica da educação física a ser analisada. Como a Declaração de Salamanca também é outro importante difusor do paradigma da inclusão, sendo utilizada como referência pelo próprio Sasaki, optou-se por resgatar também algumas de suas formulações.

pelos trabalhos que assimilam de forma mais forte as formulações da inclusão, diz respeito aos estudos que adotaram as ideias desse paradigma sem criticá-lo. O terceiro grupo reúne os trabalhos que não apresentam definições conceituais sobre a inclusão, ou seja, trata-se de estudos a respeito da temática “educação física e inclusão” que se reduzem a aspectos descritivos, sem reflexões conceituais sobre o tema. Esse grupo, composto por cinco trabalhos, não constitui fonte de análise desta pesquisa.

Vale salientar que, ao analisar a produção teórica de uma área, torna-se possível compreender três aspectos importantes: o seu grau de desenvolvimento frente ao debate contemporâneo sobre as questões sociais, o caminho indicado por ela para abordagem dos problemas concretos da realidade e sua possível influência no espaço pedagógico – não só para legitimar teorias mais amplas, como para influenciar sua absorção no campo educacional. Considerando esses aspectos e com base nas questões gerais acima descritas, optou-se por levantar os seguintes questionamentos: de que modo a produção teórica da educação física se insere no debate contemporâneo sobre a inclusão? Os estudos analisados estão atuando de modo a orientar os seres humanos para algum tipo de ação? O que explica a assimilação da inclusão pela produção teórica da educação física?

Partindo dos pressupostos teórico-metodológicos da dialética marxista, esta pesquisa busca analisar as formulações sobre inclusão veiculadas pela produção teórica da educação física. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate sobre as questões anteriormente formuladas, tendo em vista a hipótese de que a inclusão pode ser uma expressão dos interesses históricos da classe dominante, ou melhor, um ideário que, através de seu aparecer fetichizado, tende a mascarar o sentido histórico da luta de classes.

O primeiro capítulo deste estudo apresenta reflexões sobre as *Implicações da crise capitalista no campo teórico e na educação escolar*. Trata-se de uma tentativa de elucidar o fato de que o reordenamento capitalista do final do século XX determinou mudanças tanto no campo teórico, a exemplo da crise da razão, como na educação escolar, a exemplo da implementação do projeto de Educação para Todos. Busca-se apresentar essas mudanças como componentes delineadores das políticas de Educação Especial implantadas na década de 1990 no Brasil.

Dando continuidade às reflexões, em *A questão da diferença no quadro histórico da educação física*, busca-se apresentar reflexões sobre o modo como esse componente curricular tem assimilado a preocupação com a formação humana demandada pelo trabalho abstrato nas diferentes fases do capitalismo no Brasil e ainda, como essas assimilações têm determinado a questão da diferença na educação física. O objetivo central do capítulo é

explicar algumas implicações da recomposição capitalista do final do século XX para a questão da diferença na educação física.

O terceiro capítulo, *Da exclusão à inclusão: expressões da crise no campo teórico*, centra suas reflexões no deslocamento de sentidos sobre a diferença caracterizado como a passagem do paradigma da exclusão à inclusão. Trata-se de uma tentativa de situar a “exclusão”, a “integração” e sobretudo a “inclusão” como formulações que assimilam – e ao mesmo tempo expressam – pressupostos vinculados à lógica cultural que instaurou a crise no campo teórico.

Em *O paradigma da inclusão na produção teórica da educação física*, busca-se clarificar o vínculo dessa produção teórica com o paradigma da inclusão. Além disso, pretende-se evidenciar a relação dos trabalhos analisados com o modo de produção da vida a partir do qual os seres humanos constroem sua existência nos dias de hoje.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho possam contribuir para o debate sobre a inclusão, principalmente para auxiliar a articulação da produção teórica da educação física em torno de um projeto de sociedade e de educação que caminhe no sentido de erradicar todas as formas de opressão.

## **1 IMPLICAÇÕES DA CRISE CAPITALISTA NO CAMPO TEÓRICO E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR<sup>4</sup>**

Sob o ponto de vista da dialética marxista, a análise de uma produção teórica qualquer demanda a consideração de um pressuposto geral que pode ser evidenciado a partir de três aspectos.

O primeiro deles consiste no fato de que a produção teórica de qualquer área do conhecimento não se constitui à parte do modo como os seres humanos produzem sua existência: ela é expressão específica de um tempo histórico e das relações sociais que compõem a totalidade concreta. A partir desse entendimento, é possível interpretá-la como uma tentativa de afirmar ou contestar, de bloquear ou buscar respostas para problemas encontrados em diferentes práticas sociais.

Outro aspecto reside no entendimento de que as mediações – de cunho objetivo e/ou subjetivo – que envolvem a produção teórica de qualquer área do conhecimento não descartam ou reduzem a intencionalidade que a gera em primeira instância. Pelo contrário, essas mediações ampliam a intencionalidade, visto que as ideias produzidas sempre possuem maiores repercussões e contribuem para afirmar, adequar ou contestar um determinado projeto de sociedade.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que toda produção teórica gera implicações que repercutem nas práticas sociais concretas e na configuração da ciência, das áreas de conhecimento e – de modo mais amplo – da própria sociedade em determinado contexto histórico.

É por isso que analisar a produção teórica de uma área a partir do materialismo histórico exige considerar o contexto sócio-político-econômico no qual esta foi criada, de modo a identificar não só o conteúdo da produção, como também seus nexos orgânicos com a realidade.

Considerando esse pressuposto geral, o presente capítulo busca analisar o movimento de redefinições ocorrido no campo teórico nas últimas décadas do século XX, momento em que o reordenamento do capitalismo configurou, conforme instigam Frigotto (2001) e Jameson (2006), uma espécie de crise dos referenciais teóricos. Vale salientar que uma

---

<sup>4</sup> Grande parte das reflexões apresentadas neste capítulo foi publicada nos seguintes trabalhos: Pina (2008a) e Pina (2008b).

caracterização principal dessa crise é a incorporação do ideário neoliberal e pós-moderno como fundamento geral da produção teórica.

O pressuposto geral mencionado anteriormente também deve ser levado em conta para a análise das políticas para a educação escolar, visto que estas resultam dos processos sociais vigentes em determinado contexto histórico e repercutem conforme o projeto de sociedade ao qual se vinculam. Partindo desse entendimento, o presente capítulo ainda busca situar algumas mudanças determinadas pelas redefinições do capitalismo no campo educacional: trata-se de situar o projeto de Educação para Todos como parte integrante de um projeto específico de sociedade e de educação que vem sendo consolidado em todo o mundo desde os anos de 1970. Partindo do entendimento de que o capitalismo está fadado a crises, busca-se estabelecer a conexão entre sua crise estrutural do final do século XX e a consequente tentativa capitalista de retomar os patamares de expansão anteriores, de modo a evidenciar a compreensão de que as atuais mudanças no campo educacional e no campo teórico estão articuladas ao movimento geral da crise estrutural contemporânea do capital<sup>5</sup>.

### **1.1 A recomposição capitalista do final do século XX**

Após o período de acentuado crescimento econômico nos anos de auge do fordismo e das políticas keynesianas, os países capitalistas, sobretudo os de capitalismo central, viram-se em um quadro crítico acentuado no início da década de 1970 (ANTUNES, 2006).

Expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, esse quadro crítico fez com que importantes setores da classe burguesa implementassem uma tentativa de recuperar seus patamares de expansão anteriores. Conforme alerta Antunes (2006), embora a crise do fordismo e do keynesianismo tenha sido a expressão fenomênica da crise estrutural do capital, a resposta a esse fato se deu apenas em nível superficial, isto é, sem transformar os pilares essenciais que sustentam o modo de produção capitalista<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> O capital é a relação social que funda o modo de produção capitalista. Trata-se, segundo Harvey (2007), de um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias, em que todas as pessoas do mundo capitalista estão profundamente implicadas. Conforme explica o autor, as regras internalizadas de operação do capital “são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade de trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida” (HARVEY, 2007, p.307).

<sup>6</sup> É importante salientar, em conformidade com Frigotto (2001), que o *modo de produção* envolve, de forma indissociável, três dimensões básicas, a saber. A primeira delas é a atividade material de produzir, pelo trabalho,

A denominada crise do fordismo e do keynesianismo exprime, em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, na qual se destaca a tendência decrescente da taxa de lucro. Segundo Antunes (2006), essa crise manifesta a *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital, além do sentido de sua lógica destrutiva, presente na intensificação da *lei de tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias.

Anderson (1998) explica que, sob o ponto de vista do ideário neoliberal, as raízes da crise capitalista do início dos anos de 1970 estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, os quais teriam corroído as bases da acumulação capitalista através da pressão por aumentos de salário e encargos sociais do Estado. A alegação era a de que esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucro das empresas e desencadearam processos inflacionários que só poderiam acarretar uma crise generalizada das economias de mercado (ANDERSON, 1998).

A solução dessa crise, para os neoliberais, encontrava-se na redefinição do papel do Estado. Essa redefinição deveria ser capaz de quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários, além de diminuir o alcance das políticas sociais. O papel primordial do Estado seria assegurar as condições para a realização do chamado “livre-mercado”, o que demandava, conforme explica Anderson (1998), a realização de alguns procedimentos, a saber: contenção dos gastos sociais, enxugamento da máquina estatal e, nos países centrais, aumento do exército de reserva para quebrar o poder dos sindicatos.

Outro procedimento defendido pelos neoliberais era a realização de reformas fiscais para incentivar agentes econômicos. Segundo Chauí (2001), esse incentivo fiscal significava uma redução dos impostos sobre o capital e as fortunas. Tal redução deveria ser acompanhada de um aumento dos impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio. Nessa ótica, o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais fossem restituídos (ANDERSON, 1998).

Uma das características fundamentais das medidas anti-crise econômica foi o processo de substituição do regime de acumulação fordista e do modelo político-econômico keynesiano pelo “regime de acumulação flexível” (HARVEY, 2007). Chauí (2001) explica que, ao modelo fordista, o bloco no poder respondeu com a terceirização, a desregulamentação, o domínio do capital financeiro, a dispersão e fragmentação da produção, além da centralização/velocidade da informação e da velocidade das mudanças tecnológicas; ao

---

bens úteis para satisfazer às múltiplas necessidades humanas, como a própria reprodução da vida biológica. A segunda dimensão é a produção de ideias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam essa forma de organização material. Outra dimensão que o modo de produção envolve refere-se à exigência de instituições encarregadas da reprodução social no seu conjunto.



modelo keynesiano do Estado de Bem-Estar, o bloco no poder respondeu com a ideia do “Estado mínimo”, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública.

Vale salientar, conforme o alerta de Antunes (2006), que ao contra-poder que emergia das lutas sociais, o bloco no poder se opôs de modo a gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade<sup>7</sup>. Nesse ponto, torna-se importante evidenciar o fato de que a substituição do regime de acumulação fordista pelo regime de acumulação flexível demandou também uma modificação do modo de regulamentação da vida. Em virtude disso, o conjunto de condições materiais delineado pelo novo regime de acumulação do capital foi acompanhado pelo culto a uma nova cultura, representada por um modo de vida vinculado à concepção de mundo que tem como objetivo, dentre outros, justificar, como racionais, as condições materiais do capitalismo atual; legitimar, como corretas, tais condições, e dissimulá-las, como formas contemporâneas da exploração e dominação. É exatamente a difusão do “novo” modo de vida que veio a configurar a chamada crise no campo teórico.

## 1.2 A interferência da crise capitalista no campo teórico

O modo de vida do novo regime de acumulação do capital tem como principal subproduto a concepção de mundo pós-moderna. Conforme explica Eagleton (2005), “pós-moderno” refere-se ao movimento do pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade do conhecimento objetivo. O autor ainda explica que

A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações

<sup>7</sup> De acordo com Gramsci (2000), hegemonia é uma relação de poder presente nas sociedades capitalistas que expressa a dominação de uma ou mais frações de classe sobre o conjunto de sua própria classe e das classes antagônicas, em que o econômico e o político expressam a “direção moral e intelectual” a ser seguida pelo conjunto da sociedade.

desunificadas, gerando, um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “política de identidade”. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana. O quão dominante ou disseminada se mostra essa cultura – se tem acolhimento geral ou constitui apenas um campo restrito da vida contemporânea – é objeto de controvérsia (EAGLETON, 1998, p.7).

Dentre as correntes de pensamento que se apresentam como subdivisões dentro do pós-modernismo, pode-se citar, em conformidade com Duarte (2004): o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras correntes similares que possuem em comum uma atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser substituído por uma sociedade que lhe seja superior.

Embora o pós-modernismo seja constituído por uma ampla gama de correntes de pensamento, sendo algumas delas portadoras de um certo potencial crítico, as teorias que o compõem correspondem exatamente ao seu papel ideológico, pois, conforme explica Chauí (2001, p. 22-23),

Por ser a ideologia da nova forma de acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade: as idéias de racionalidade e universalidade, o contraponto entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura etc. Em seu lugar, afirma a fragmentação como modo de ser da realidade; preza a superfície do aparecer social ou as imagens e sua velocidade espaço-temporal; recusa que a linguagem tenha sentido e interioridade para vê-la como construção, desconstrução e jogo de textos, tomando-a exatamente como o mercado de ações e moedas toma o capital; privilegia a subjetividade como intimidade emocional e narcísica, elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, a subjetividade fragmentada e dilacerada; define a filosofia, a ciência e a arte como narrativas, isto é, como elaborações imaginárias de discursos auto-referidos. Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela da circulação; substitui a lógica do trabalho pela da comunicação; e

substitui a luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo.

A ofensiva do bloco no poder no embate das ideias contou com o auxílio de alguns acontecimentos marcantes, a exemplo da experiência dos limites das revoltas dos estudantes em maio de 1968, a experiência do nazismo, o colapso dos partidos stalinista e social-democrata na década de 1980, além da derrota dos movimentos da classe trabalhadora em meados do século XX. Segundo Malik (1999), tais fatos contribuíram para que teóricos radicais chegassem a conclusões semelhantes à dos liberais, que já haviam perdido a esperança na possibilidade de transformação social e, conseqüentemente, passaram a seguir – à deriva – rumo à crença de que a desigualdade é inevitável e, até mesmo, necessária. Decepcionados com o curso da história e sem esperança na mudança social, pensadores pós-modernos afirmaram que igualdade e humanidade não tinham sentido e que a diferença e a diversidade deveriam ser a meta (MALIK, 1999).

Outro fato que contribuiu para a hegemonia do pós-modernismo foi a falência do que se convencionou chamar de socialismo real. Segundo Saviani (2005c), o desmoronamento dessas experiências contribuiu para propagar nos meios intelectuais a ideia de que o liberalismo e a economia de mercado triunfaram em termos absolutos, transformando-se, dessa forma, em padrão permanente e definitivo de organização da vida humana.

Além do mais, conforme ressalta Malik (1999), a barbárie do século XX passou a ser interpretada pelos teóricos do pós-guerra não como produto de relações sociais específicas, mas como consequência da “modernidade”. De um lado, há modernidade de um ponto de vista intelectual ou filosófico que sustenta ser possível compreender o mundo através da razão e da ciência – o que veio a ser chamado de projeto do iluminismo – e do progresso tecnológico deles resultante; de outro lado, modernidade também passou a significar uma sociedade particular em que essas ideias encontraram expressão – vale dizer, a sociedade capitalista:

Ao fundir as relações sociais do capitalismo com o progresso intelectual e tecnológico da “modernidade”, os resultados do primeiro podem ser atribuídos ao segundo. Os problemas específicos criados pelas relações sociais capitalistas perdem seu caráter histórico. No discurso pós-estruturalista, a teoria racial, o colonialismo e o holocausto não são investigados em sua especificidade, mas reunidos num saco de gatos como consequência geral da “modernidade”. Dessa maneira, os aspectos positivos

da sociedade “moderna” – sua invocação da razão, seus progressos tecnológicos, seu compromisso ideológico com a igualdade e o universalismo – são denegridos, enquanto seus aspectos negativos – a incapacidade do capitalismo superar as divergências sociais, a propensão para tratar grandes segmentos da humanidade como “inferiores” ou “subumanos”, o contraste entre progresso tecnológico e torpeza moral, as tendências para a barbárie – são consideradas como inevitáveis ou naturais (MALIK, 1999, p. 142).

Esse ponto consiste exatamente em uma das ironias do pensamento pós-moderno: enquanto aceita o capitalismo, ou pelo menos a ele se rende, o pós-modernismo rejeita o “projeto iluminista”, responsabilizando-o por crimes que seriam justamente creditados ao próprio capitalismo (WOOD, 1999).

A rejeição ao projeto iluminista tem sido acompanhada pelo anúncio de uma profunda crise dos paradigmas da modernidade<sup>8</sup>. De acordo com Lombardi (2005), o argumento sustenta-se na compreensão de que a referida crise é decorrência do colapso de um modelo de análise baseado em uma perspectiva macroscópica, privilegiadora das regularidades sociais e que tem, por fundamento, uma lógica vinculada à tradição da modernidade – de fé na razão.

Ao declarar o fim da razão moderna, o pós-modernismo instaura, no campo teórico, a chamada “crise da razão”<sup>9</sup>. De acordo com Chauí (2001), essa crise no campo teórico se exprime por cinco aspectos principais.

O primeiro aspecto é a negação de que haja uma esfera da objetividade, por esta ser considerada um mito da razão. Em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante. O segundo aspecto se refere à negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar um sentido da história. Surge, em seu lugar, a perspectiva do contingente, do descontínuo, do local, ou seja, o tempo passa a ser visto como descontínuo e a história, como local, descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência. Outro aspecto apontado pela autora consiste na negação de categorias gerais – como universalidade, objetividade, ideologia, verdade – que são entendidas como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária. Nega-se a ideia de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. Em seu lugar, surge a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público. A realidade passa a ser constituída

<sup>8</sup> A construção teórica denominada de paradigma refere-se a determinado quadro de referências filosóficas, políticas, científicas e culturais que instruem diferentes práticas sociais (SOARES et al., 1992).

<sup>9</sup> Frigotto (1995) explica que o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo do final do século XX. Porém, conforme explica o autor, essa alternativa deriva do “delírio de uma razão cínica” que prognostica o fim da história. De acordo com o autor, esse “delírio” se apresenta em diferentes planos, como, por exemplo: o plano econômico, o ideológico, o ético e o teórico.

por diferenças e alteridades. O quarto aspecto apontado por Chauí (2001) é a negação da diferença entre Natureza e Cultura, tanto porque movimentos ecológicos *místicos* tendem a antropomorfizar a Natureza, quanto porque a biogenética, a bioquímica e a engenharia genética determinam o cultural como simples efeito dos códigos genéticos naturais. O quinto aspecto é a negação da existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições e organismos fundados tanto na lógica da dominação quanto na busca pela liberdade. É a negação de que o poder emana das relações de hegemonia presentes na vida social. Em seu lugar, surgem micro-poderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.

É nesse contexto de “crise da razão”, que vem sendo instaurado um novo senso comum sobre a emergência ou existência de um “novo paradigma” – neoliberal, pós-estruturalista, pós-crítico – que atenderia aos desafios de uma “nova sociedade”, entendida como pós-industrial, pós-moderna, sociedade do conhecimento. Porém, essa compreensão resulta de uma determinada concepção de mundo, despida de historicidade, que não distingue mudanças ou rupturas que transformam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente, daquelas que, apesar de profundas, mantêm a velha ordem social (FRIGOTTO, 2001).

Nesse ponto, torna-se importante salientar o fato de que o pós-modernismo é uma expressão ideológica da recomposição capitalista do final do século XX. Trata-se, conforme afirma Jameson (2006), de um sintoma das mudanças estruturais mais profundas ocorridas na sociedade capitalista e em sua cultura como um todo. Essas mudanças, decorrentes da tentativa do bloco no poder de gerenciar a crise capitalista, têm dado uma “nova” configuração às relações sociais contemporâneas, colocando em crise todos os referenciais teóricos pré-existentes (JAMESON, 2006), visto que suas categorias analíticas não têm conseguido apreender a materialidade das determinações e das mediações constitutivas no interior de uma nova sociabilidade do capital (FRIGOTTO, 2001).

A constatação de que as forças – filiadas à utopia socialista – historicamente empenhadas em superar as relações sociais capitalistas estariam atravessando uma crise contribuiu para configurar um novo campo de batalha de ideias. Esse embate é constituído, por um lado, pelos marxistas e, por outro, pelos pós-modernos e ex-marxistas, os quais trazem “novas” formas de explicar a sociedade, visto que, para estes o marxismo estaria morto<sup>10</sup>. O

<sup>10</sup> Eagleton (2005, p.60-61) explica que a crise do marxismo não começou com a queda do muro de Berlim, já que podia ser sentida no cerne do radicalismo político do final dos anos de 1960. Em meio ao questionamento de que “seria ou não possível flexibilizar a teoria marxista”, “a resposta dos pós-modernistas foi um inequívoco não”. Diz ele que “uma parte da teoria dos Estudos Culturais da época fez uma tentativa de radicalizar o marxismo e terminou, com bastante frequência, saindo totalmente do político. Começou aprofundando o marxismo e terminou substituindo-o. O pluralismo pós-estruturalista agora parecia mais bem exemplificado não

posicionamento adotado pelos pós-modernos e ex-marxistas desconsidera o fato – já apontado por Jameson (1995) – de que as crises do paradigma marxista sempre ocorreram exatamente nos momentos em que seu objeto de estudo fundamental – o capitalismo como sistema – parecia estar mudando de aparência, ou passando por mutações imprevistas e imprevisíveis. A proclamada “morte do marxismo” corresponde à tentação de se concluir que o próprio paradigma marxista foi derrubado e ultrapassado, tendo em vista a suposição de que a “antiga” articulação da problemática já não corresponde à “nova” configuração da realidade. Como a dinâmica fundamental do capitalismo não foi radicalmente alterada no atual contexto histórico, torna-se paradoxal celebrar a morte da dialética marxista com o mesmo fôlego com que se celebra o triunfo final do capitalismo, pois, segundo Jameson (1995, p.92-93),

o marxismo é a própria ciência do capitalismo. Sua vocação epistemológica reside em sua inigualável capacidade de descrever a originalidade histórica do capitalismo, cujas contradições estruturais fundamentais lhe conferem sua vocação profética e política, que não pode ser distinguida das analíticas. É por isso que, quaisquer que sejam suas outras vicissitudes, um capitalismo pós-moderno sempre chamará a existir, contra si mesmo, um marxismo pós-moderno.

Embora seja caracterizado como ideologia específica do neoliberalismo, não se pode negar que o pós-modernismo contribuiu para evidenciar questões políticas importantes, a exemplo da maneira pela qual as diferenças humanas como “raça”, gênero, condição física, origem étnica etc. interferem para a obtenção ou não do acesso a melhores condições de vida. Contudo, a forma como o pensamento pós-moderno tende a tratar tais problemáticas contribui para manter a divisão da sociedade em classes sociais. Conforme explica Palmer (1999), isso ocorre porque o antagonismo do pós-modernismo às metanarrativas traz consigo uma “etiqueta especial de preço”, na qual a importância da categoria classe social é quase sempre remarcada para baixo.

Identificada como sendo simplesmente uma de muitas subjetividades pluralistas, a classe tem sido obscurecida e reduzida à concepção analítica e política do pós-modernismo. Nessa concepção, a categoria “classe social” – quando considerada – tende a florescer como

---

pela revolução cultural chinesa, mas pelo supermercado norte-americano. Roland Barthes passou da política para o prazer. Jean-François Lyotard voltou sua atenção para viagens intergalácticas e apoiou o direitista Giscard nas eleições presidenciais francesas. Michel Foucault renunciou a todas as aspirações a uma nova ordem social. Se Louis Althusser reescreveu o marxismo a partir de dentro, a porta que ele assim abriu foi a mesma pela qual muitos de seus discípulos saíram do marxismo de uma vez por todas.”

um item da tríade classe, raça e gênero, que até pode parecer bem convincente se entendida de modo superficial. A ideia proveniente da referida tríade é a seguinte: “algumas pessoas sofrem opressão em virtude do gênero a que pertencem, outras por causa da raça e outras em virtude da classe”. Segundo Eagleton (1998), essa formulação engana profundamente porque a opressão de classe não resulta do fato de alguns indivíduos apresentarem certas características conhecidas como “da classe”: pertencer a uma classe social significa necessariamente ser opressor ou oprimido; classe é uma categoria totalmente social, o que não acontece com o fato de ser mulher ou de ter determinada pigmentação de pele. Nas palavras do autor:

A opressão das mulheres é uma questão de *gênero*, que é exclusivamente um constructo social; mas as mulheres são oprimidas *como mulheres*, o que envolve o tipo de corpo que por acaso se tem. Ser burguês ou proletário, ao contrário, não se trata de uma questão biológica. Não haverá burguesia nem proletariado numa sociedade emancipada, mas certamente haverá mulheres e celtas. Pode haver mulheres liberadas, isto é, indivíduos do sexo feminino que são ao mesmo tempo emancipados, mas não podem existir assalariados liberados, dada a impossibilidade de ser as duas coisas ao mesmo tempo. “Classe média industrial” e “proletário” são questões interligadas, visto que uma sociedade não pode ter um sem o outro; mas as categorias sexuais e étnicas não são mutuamente constitutivas nesse sentido. Masculino e feminino, como caucasiano e afro-americano, são categorias bem mais reciprocamente definidoras. Ninguém, entretanto, tem um tipo de pigmentação da pele porque outra pessoa tem outra, nem é homem porque alguém mais é mulher. Mas certas pessoas só são trabalhadores sem terra porque outros são senhores fazendeiros (EAGLETON, 1998, p.63).

O que o pós-modernismo pretende manter como lacuna é o fato de que a apropriação privada dos meios de produção divide a sociedade em *possuidores* de propriedade e *trabalhadores* sem propriedade. Em virtude dessa divisão, os seres humanos se inserem nas relações sociais de modo desigual, de acordo com a classe à que pertencem. Um sujeito – seja ele deficiente, negro, branco, homossexual, homem, mulher – que possui condições de estruturar seu próprio negócio ou de consumir os melhores serviços oferecidos pela sociedade, como de educação, saúde, habitação etc., vive suas experiências de modo muito diferente daqueles que mal têm asseguradas suas condições básicas de sobrevivência. A experiência de sexismo de uma empresária, por exemplo, por mais visceralmente que tenha sido vivida, é aliviada pelos recursos provenientes de sua posição de classe. Além do mais, a divisão da sociedade em classes permite que alguns indivíduos se beneficiem da opressão de

outros e, ainda que seja contraditório, o pós-modernismo consegue unir, em um mesmo movimento social de questão única, indivíduos de classes antagônicas, unificados em torno de identidades mais específicas como mulher, homossexuais, deficientes etc. A missão ideológica disso consiste em não evidenciar o sentido de pertencimento de classe. Embora seja importante reconhecer que alguns grupos sociais são afetados pelo preconceito, pela discriminação etc., não se pode esquecer que as situações de inferioridade social são determinadas por condições culturais e, ao mesmo tempo, econômicas. Para a ideologia da classe dominante, porém, interessa desvincular o econômico do cultural ou mesmo o econômico do político, de modo a pensar o modo de vida sem considerar as condições reais de produção da existência.

Para o pós-modernismo, a possibilidade de luta centra-se em uma espécie de “micropolítica”: lutas locais, em torno de assuntos particulares e desvinculados das condições objetivas da existência. A ênfase do pós-modernismo na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento impõe sérios obstáculos a qualquer política emancipatória em uma perspectiva totalizante. Até mesmo em suas manifestações menos extremas, o pós-modernismo insiste na impossibilidade de políticas libertadoras baseadas em qualquer conhecimento ou visão “totalizantes” (WOOD, 1999), restando como ação política concebível aquela baseada em “diferenças de identidade” (STABILE, 1999).

De acordo com Wood (2003), uma forma de se testar os limites do que se convencionou chamar de “política de identidade” é explorar seu próprio princípio constitutivo: o conceito de “identidade”.

A autora explica que esse conceito afirma ser capaz de – igualmente, sem preconceito ou privilégio – abranger tudo, desde gênero à classe, de etnia à raça ou preferência sexual, ao contrário das noções como classe, que seriam “reducionistas” ou “essencialistas”. Em vista disso, a “política de identidade” afirma ser mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a “velha política” do socialismo, já que aspira a uma comunidade democrática que reconheça, incentive e celebre todo o tipo de diferença – de gênero, cultura, sexualidade etc. Porém, conforme afirma Wood (2003), a política de identidade revela suas limitações – tanto teóricas quanto políticas – quando se tenta situar as diferenças de classe em sua visão democrática. Nas palavras da autora:



A diferença que define uma classe como “identidade” é, por definição, uma relação de desigualdade e poder, de uma forma que não é necessariamente a das “diferenças” sexual ou cultural. (...) em que sentido seria “democrático” celebrar as diferenças de classe? (...) É claro que existem muitos pontos fracos no conceito de identidade tal como é aplicado às relações sociais, e isso é verdade não apenas como referência à classe; mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” em um caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como classe, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, a igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam à igualdade sexual ou racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo (WOOD, 2003, p.221).

Se o capitalismo não pode sobreviver à erradicação da opressão de classe, o mesmo não pode ser dito sobre outras formas de opressão, como, por exemplo, a de gênero, de raça, de condição física, as quais não possuem *status* privilegiado na estrutura do capitalismo. Embora esse modo de produção faça uso dessas formas de opressão, isso não quer dizer que haja necessidade estrutural específica dessas opressões nas relações sociais capitalistas. Conforme explica Wood (2003), o capitalismo é indiferente às pessoas que explora: ao contrário dos modelos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extra-econômicas, políticas ou jurídicas; a extração da mais-valia dos trabalhadores ocorre em uma relação entre indivíduos formalmente iguais e livres, sem pressupor diferenças de condição política ou jurídica. Além do mais, o capitalismo possui uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero ou raça, sem esquecer o dado de que toda opressão extra-econômica pode ser utilizada pelo capital em benefício próprio.

Meszáros (2002) entende que a transferência da lealdade dos socialistas desiludidos da classe trabalhadora para os chamados “novos movimentos sociais” – hoje valorizados em *oposição* ao trabalho e desprezando todo o seu potencial emancipador – deve ser considerada como prematura e ingênua. É que os movimentos de questão única, mesmo quando lutam por causas não-integráveis, podem ser derrotados e marginalizados um a um, já que não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada como modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social. Em virtude disso, o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho torna-se hoje mais importante do que nunca: o trabalho pode proporcionar o quadro de referências estratégico abrangente no qual todos os

movimentos emancipadores de “questão única” podem conseguir transformar em sucesso sua causa comum para a sobrevivência da humanidade.

Apesar de ser um empreendimento mais difícil, pela dificuldade de resgatar o sentido de pertencimento de classe que o capital e suas formas de dominação procuram ocultar, a emancipação dos nossos dias é centralmente uma revolução *no* trabalho, *do* trabalho e *pelo* trabalho (ANTUNES, 2006). A construção dessa emancipação exige que sejam convocados interesses e recursos que unifiquem a luta anticapitalista (WOOD, 1999). Daí a necessidade de pensar a temática da diferença transcendendo o fetichismo da diversidade instaurado pelo pós-modernismo, de modo a visualizar a superação do modelo contraditório de sociedade contemporânea e o sentido histórico da luta de classes, visto que, segundo Wood (1999), são os interesses e recursos da classe a mais universal força isolada capaz de unificar lutas libertárias diferentes.

As reflexões apresentadas até o momento buscaram evidenciar o entendimento de que a crise no campo teórico, assim como a difusão do pós-modernismo pelo tecido social são expressões das relações sociais de produção da vida humana, mais especificamente, da recomposição capitalista do final do século XX. Essas expressões constituem uma tentativa de responder a problemas sociais concretos sem colocar em evidência as contradições geradas pelo capitalismo. As repercussões disso evidenciam a intencionalidade de reforçar o projeto de sociedade demandado pela classe burguesa. No que diz respeito às implicações do pós-modernismo, pode-se afirmar que suas repercussões tendem configurar-se como um novo senso comum não só nas práticas sociais concretas, como nas diferentes áreas de conhecimento, de modo a atender às demandas do novo regime de acumulação do capital e do modo de regulamentação da vida a ele associado.

### **1.3 A interferência da crise capitalista na educação escolar**

Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem (SAVIANI, 1991, p.39).

Harvey (2007) explica que Henry Ford, em 1914, introduziu seu “dia de oito horas e cinco dólares” como uma forma de recompensa aos trabalhadores da linha automotiva de montagem por ele estabelecida. Além de convencer os trabalhadores a adquirir a disciplina

necessária para operar os sistemas de linha de montagem de alta produtividade, outro motivo pelo qual foram oferecidos cinco dólares por oito horas de trabalho consistiu no interesse de Ford em fornecer aos trabalhadores renda e tempo suficientes para que eles consumissem as mercadorias – produzidas em massa – que as grandes corporações estavam fabricando em quantidades cada vez maiores. Porém, para garantir que o dinheiro fosse gasto “adequadamente”, Ford chegou a enviar assistentes sociais às casas dos trabalhadores para ter certeza de que “o novo homem da produção em massa” atrelava-se às necessidades e expectativas da corporação. Esse ato de Ford evidenciou a ideia de que a implantação e manutenção do novo tipo de produção em pauta requeriam a construção de um “novo homem” e de uma nova sociabilidade.

Gramsci (2001b), ao analisar o americanismo e o fordismo, demonstrou a eficiência do processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos, evidenciando o fato de que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, de comportamentos e de atitudes. Isso pode ser evidenciado pelo trecho anterior que demonstra a preocupação de Ford em formar indivíduos que atendessem às necessidades correspondentes ao emergente modelo de produção racionalizada.

O regime de acumulação fordista e o modo de regulamentação a ele associado demandavam um “novo tipo” de homem, capaz de se ajustar aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social. A formação desse “novo tipo” de ser humano, conforme salienta Kuenzer (2005), demandava a articulação de novas competências a outros modos de viver, pensar e sentir, que deveriam ser adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas. A autora explica que o novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com indivíduos cujos comportamentos e atitudes correspondessem às suas demandas de valorização.

Resguardadas as especificidades da reestruturação produtiva que introduziu o regime de acumulação flexível, a análise de Gramsci sobre o processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos ainda mantém seu poder explicativo. Ao mudar as bases materiais de produção, a acumulação flexível também tornou necessária a capacitação de um trabalhador de “novo tipo”; agora, para atender às demandas de um processo produtivo cada

vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo (KUENZER, 2005).

No que diz respeito ao conteúdo do trabalho, a produção fordista apresentava características como a realização de uma única tarefa pelo trabalhador e com um alto grau de especialização; Porém, com a acumulação flexível, o trabalhador passou a desempenhar múltiplas tarefas, que perderam o alto grau de especialização presente no fordismo. Essas e outras modificações no conteúdo do trabalho, introduzidas pela reestruturação produtiva, fizeram emergir, sob o ponto de vista do capital, a necessidade de um trabalhador munido de novas capacidades.

No âmbito do atual projeto de formação humana para a gerência da crise do capital, as capacidades a serem obtidas pelos trabalhadores mudaram e receberam a denominação de “competências”. O capital passou a almejar não mais o executor de tarefas repetitivas e segmentadas, do padrão taylorista/fordista, mas o possuidor de competências cognitivas complexas. Dentre as novas capacidades exigidas pelo regime de acumulação flexível, pode-se citar, dentre outras: o domínio do raciocínio abstrato; a tomada de decisões; a facilidade de trabalhar em equipe; a comunicação clara e objetiva; a resolução de problemas; a adaptação aos avanços tecnológicos; a responsabilidade pessoal sobre a produção; além de qualificação diversificada e de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, que permita o desempenho de tarefas múltiplas (RUMMERT, 2000).

A formação do trabalhador polivalente, exigido pelo novo regime de acumulação do capital, passou a envolver a aquisição de informações cada vez mais específicas e diversificadas. Além disso, o aumento do desemprego, desde a década de 1980, passou a estimular os trabalhadores a aceitarem os termos do conceito de empregabilidade (MELO, 2003). De acordo com Gentili (2005), a empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora. Conforme explica o autor, esse conceito ganhou espaço e centralidade a partir da década de 1990, sendo definido como eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas à diminuição de riscos sociais gerados pelo desemprego. Para o discurso dominante, o conceito de empregabilidade não significa garantia de integração, mas apenas melhores condições para competir na luta pelos poucos empregos disponíveis no mercado de trabalho. Esse conceito acaba com a concepção do emprego e da renda como esferas de direito, pois parte do entendimento de que a posse de determinadas condições de empregabilidade não garantem a inserção no mercado (GENTILI, 2005).

Para formar o trabalhador de “novo tipo” exigido pelo regime de acumulação flexível, o bloco no poder sentiu a necessidade de colocar em prática um novo projeto de formação humana, de modo a contribuir para a gerência da crise do capital. Conseqüentemente, a educação escolar, subordinando-se aos interesses do capital, vem passando por um processo de reajuste, levando em conta as novas exigências de qualificação humana para o trabalho abstrato.

Seguindo as necessidades pontuadas pela ótica neoliberal, a educação escolar, sob o ponto de vista técnico, deveria ser destinada à preparação para o trabalho simples e complexo, de modo a dar conta da maior racionalidade científico-tecnológica requerida pelo atual estágio de organização do trabalho, da produção e da vida (NEVES, 2007). No que diz respeito ao ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, sob a ótica neoliberal, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar – como inevitável e até mesmo desejável – a perda de soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento da “exclusão social”, a perda de direitos historicamente conquistados e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à restrita participação política como estratégia de convivência social (NEVES, 2007). Portanto, com o intuito de atender às novas necessidades de gerência da crise capitalista, o bloco no poder formulou um novo projeto de formação humana, vinculado ao projeto neoliberal de sociedade e de educação. As reformas educacionais operadas a partir dos anos de 1990 são expressões desse movimento.

De acordo com Melo (2003), as políticas educacionais realizadas entre os anos de 1980 e 1990 na América Latina e no Caribe fazem parte de um processo de aceitação e implementação de ajustes conduzidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM). Esses organismos traduzem particularmente para a educação escolar as mudanças ideológicas (teóricas e práticas) situadas anteriormente como instrumentos de gerência da crise capitalista. A respeito dessas mudanças que se pautam no projeto neoliberal de sociedade e de educação e no ideário pós-moderno, pode-se destacar um importante marco: trata-se da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 na Tailândia. Convocada e financiada pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, além de diversos países e organizações, essa conferência provocou – na América Latina, no Caribe e em outras regiões do mundo – um impulso para ações que contribuíram para centralizar a educação básica nas políticas educacionais de diversos países. Trata-se da conferência que consolidou uma política para implantar uma educação seletiva para as massas, sendo resultado de ações compensatórias para reduzir a pobreza. Por meio dessas ações, tenta-se não só cobrir as

funções assistenciais do estado previdenciário, que foram paulatinamente desmontadas nos países subdesenvolvidos desde os anos de 1980, como também diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural conduzidas pelo FMI e pelo BM (MELO, 2003).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) foi o condutor nacional do programa de Educação para Todos. Melo (2003) explica que, agindo contra a Constituição Federal democrática de 1988, na qual estava prevista a organização de um Plano Nacional de Educação envolvendo todos os níveis e modalidades da educação no país, o MEC – em conjunto com o BM, a UNESCO e seus aliados políticos tradicionais – promoveu o programa de Educação para Todos a partir de diversas ações. Essas ações culminaram no Acordo Decenal de Educação para Todos, que reafirmou o Plano Decenal de Educação (1993-2003). Seguindo as recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o referido Plano possui os seguintes eixos principais: o aumento da eficiência da gestão e da produtividade administrativa do sistema educacional brasileiro; a universalização da educação básica e a formação da cidadania para o desenvolvimento, que envolve a formação de habilidades e competências básicas mínimas. Vale ressaltar, em conformidade com Melo (2003), o fato de que esses objetivos se mostram uma farsa na consolidação das políticas do MEC, pois todos os programas de educação tiveram cortes financeiros de peso e restringiram, no fim da década de 1990, o acesso aos diversos níveis e modalidades da educação escolar.

Já foi mencionado que o pós-modernismo contribuiu para evidenciar questões importantes, a exemplo das condições de inferioridade social vividas por inúmeros grupos historicamente discriminados, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência e condutas típicas. Em meio à denúncia de que esses educandos estavam sendo “excluídos” das escolas regulares por meio da segregação nas chamadas escolas especiais, foram surgindo propostas de ataque a tal problemática. Conforme será evidenciado mais adiante, uma dessas propostas formuladas consiste no paradigma da inclusão. Nesse momento, torna-se importante apenas salientar o fato de que a crescente preocupação com a segregação de educandos em escolas especiais resultou na inserção desse tema no projeto de Educação para Todos. A inserção dessa temática no referido projeto pode ser evidenciada pela presença do paradigma da inclusão como forma de se combater as condições de inferioridade social vividas por inúmeros educandos pertencentes a grupos historicamente discriminados. A defesa do paradigma da inclusão representou, sobretudo na década de 1990, um momento de transição

para as políticas da Educação Especial no Brasil, já que essa modalidade de educação escolar acompanhou a tendência preconizada pelo projeto neoliberal de sociedade e de educação<sup>11</sup>.

Com base nas reflexões apresentadas neste capítulo, pode-se compreender que o movimento de redefinições do capitalismo configurou não só a crise no campo teórico, representada pelo culto ao ideário neoliberal e pós-moderno, como também uma modificação na educação escolar, evidenciada pela implantação do projeto de Educação para Todos. Essas configurações repercutiram na Educação Especial, sobretudo a partir da difusão e adoção do paradigma da inclusão, que nada mais é do que outra expressão da recomposição capitalista do final do século XX.

---

<sup>11</sup> Não é objetivo da presente pesquisa apresentar uma análise das políticas da educação especial brasileira a partir da década de 1990. Para saber mais sobre as relações entre o projeto de Educação para Todos e as políticas da educação especial na década de 1990, pode-se recorrer aos trabalhos de Romero (2006) e Romero e Noma (2008).

## **2 A QUESTÃO DA DIFERENÇA NO QUADRO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Já foi mencionado que uma visão histórica da educação evidencia a preocupação desta com a formação de determinado tipo de homem. Com a educação física não é diferente. A partir de uma visão histórica, é possível compreender que esse componente curricular tem assimilado a preocupação com a formação humana demandada pelos diferentes projetos históricos do bloco no poder, delineando, em virtude disso, determinados tratamentos à temática da diferença. Mas não só as políticas educacionais sofrem influência do solo concreto no qual se inserem: a produção teórica da área e as práticas pedagógicas também são determinadas pelo modo como os seres humanos se organizam na sociedade para produzir sua existência.

O presente capítulo busca refletir sobre o modo como a educação física vem tratando a problemática da diferença ao longo da história. Vale salientar que o objetivo não é realizar uma historiografia da educação física, mas apenas resgatar elementos que nos permitam evidenciar como seu pensamento pedagógico, suas políticas e suas práticas pedagógicas vêm tratando a questão das diferenças humanas. Esse resgate pode contribuir para entender como a recomposição capitalista do final do século XX interferiu na forma de se pensar a questão da diferença na educação física.

Inicialmente, buscou-se refletir sobre o tratamento dado à diferença pela educação física durante o período que antecedeu a referida recomposição capitalista. Retornar a esses antecedentes, embora não constitua o foco das reflexões a serem desenvolvidas nesta pesquisa, é importante, pois evidencia que a produção teórica da área da década de 1990 expressa uma tentativa de superar o paradigma da aptidão física, que predominava até então.

Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate sobre as seguintes questões: como a educação física lidou com a questão da diferença ao longo da história? Como a recomposição capitalista que instaurou o pós-modernismo afetou o movimento do campo teórico-prático da educação física da década de 1970 a de 1990?

O ponto de partida das reflexões é o entendimento de que o pensamento pedagógico, as políticas e as práticas pedagógicas que abordavam, na escola, as práticas corporais como jogo, esporte, dança e ginástica seguiram, até meados da década de 1980, uma mesma direção,



delineando uma forma de se tratar as diferenças que atendia aos interesses e necessidades do projeto dominante.

De acordo com Soares (2001) e Soares et al. (1992), os exercícios físicos na forma cultural de jogos, dança, equitação e ginástica surgiram, no âmbito da escola, na Europa do final do século XVIII e início do XIX, momento em que se formaram os sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade em constituição e consolidação naquele período. No modo de produção da vida em formação nesse contexto, os exercícios físicos passaram a assumir um papel de fundamental importância, visto que o novo tipo de homem demandado pelo bloco no poder deveria possuir um corpo saudável, forte, ágil e disciplinado, construído a partir da adoção de um novo modo de vida. Para contribuir à formação desse novo tipo de homem, a educação física, seja aquela estruturada dentro ou fora da instituição escolar, passou a constituir um dos mecanismos utilizados pelo bloco no poder para instrumentalizar a vontade, adequar e reorganizar gestos e atitudes necessários à obtenção da ordem. Em virtude disso, a educação física assimilou uma determinada forma de se compreender a questão da diferença, que pode ser evidenciada pelo seguinte trecho votado, em 1918, no Congresso Internacional de Educação Física em Paris:

1º - antes de serem submetidos à educação física todos os meninos e meninas serão examinados pelo médico-inspetor, que os classificará em normais e retardados;

2º - os meninos normais (ou por outra parte, os regulares físicos) *serão confiados ao educador físico sob a vigilância efetiva do médico-inspetor;*

3º - Entre os retardados, aqueles aos quais for recomendável um tratamento cinésico serão confiados ao médico especialista cinesioterapeuta. (AZEVEDO apud SOARES, 2001, p.130, grifos da autora).

Nessa deliberação, torna-se evidente o entendimento de que as pessoas deveriam ser classificadas em normais e anormais de acordo com as normas estabelecidas nos exames médicos para a educação física. No Brasil, o pensamento pedagógico de autores como Fernando de Azevedo, a legislação educacional, além da utilização do Método Francês nas escolas são algumas expressões dessa forma de entender a questão da diferença.

No campo do pensamento pedagógico, as formulações de Fernando de Azevedo são elucidativas expressões do pensamento médico-higienista, sobretudo a de vertente eugênica. Conforme explica Soares (2001), a educação física na escola é, para Fernando de Azevedo, uma questão médica e não pedagógica. O professor desempenharia apenas um papel

secundário, de executar e fiscalizar as tarefas pensadas pelos médicos. Estes últimos deveriam ter presença garantida no espaço escolar; pois, dessa forma, seria possível conhecer o “perfeito estado fisiológico” das crianças. Vale salientar que esse “perfeito estado fisiológico” corresponde às características definidoras do aluno padrão, isto é, aquele que se enquadra nos moldes definidos como normais.

Outra expressão dessa forma de se entender a questão da diferença pode ser evidenciada no campo político, mais especificamente, no das legislações. O artigo 27, letra b do Decreto nº 21.241 e o item 10 da Portaria nº 13, de 16 de fevereiro de 1938, do Ministério da Educação e da Saúde, estabelecem a **proibição da matrícula** nos estabelecimentos de ensino secundário de educandos “cujo estado patológico os impeçam permanentemente da freqüência às aulas de educação física” (CASTELLANI FILHO, 1999, p.99, grifos nossos). Nesse ponto, torna-se evidente o fato de que a classificação dos indivíduos em normais e anormais culmina na ação de proibir a participação na educação física dos educandos desviantes do padrão de normalidade, ou seja, dos ditos incapacitados.

É importante destacar ainda que o campo das práticas pedagógicas também foi influenciado por essa forma de tratar as pessoas consideradas diferentes. Vale lembrar que em 1931, ano em que a educação física se tornou obrigatória nos “cursos secundários”, o denominado “método francês” foi estendido à rede escolar. Segundo Marinho (s.d., p. 89-90), o método francês define a educação física como “o conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica é susceptível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico compatível com sua natureza”. Esse método de ensino adotou uma “classificação racional em grupos de valor fisiológico sensivelmente equivalente” (MARINHO, s.d., p.96). De acordo com essa classificação, o “valor fisiológico” dos indivíduos deveria ser determinado por um minucioso exame médico, a ser levado em conta no início de cada ano escolar. No exame inicial de jovens e adolescentes, caberia ao médico decidir se o aluno poderia ser considerado normal e em condições de seguir o grau correspondente à sua idade. Os classificados como normais, aptos à realização das atividades, estariam prontos para frequentar as chamadas “lições de educação física”, que em muito se assemelhavam às atividades que eram desenvolvidas no quartéis, tal como evidenciam as instruções do Método Francês sobre os “comandos” que deveriam ser dados aos alunos:

Para fazer executar um movimento, o instrutor comanda – “Posição fundamental”, devendo este comando ser substituído, para as crianças, pela

advertência: “Atenção!” Se o movimento exige uma posição de partida, o instrutor a indicará e comanda: “Posição!” Enuncia o exercício e ao comando: “Começar!” Todos executam o movimento prescrito. As posições de partida dos “assouplissements” assimétricos são, a princípio, tomadas à esquerda. Terminado o exercício nesta posição, o instrutor comanda: “Mudar!” Os alunos retornam à posição de partida à direita e executam novamente o exercício prescrito. Ao comando de “Cessar!” todo o movimento cessa sem precipitação e a posição de partida é retomada. A posição de partida só é deixada ao comando de “Posição fundamental”. No comando de “Descançar!”, os alunos permanecem no lugar sem serem obrigados a conservar a posição primitiva e a imobilidade (MARINHO, s.d., p. 110-111).

O referido trecho evidencia o fato de que, nas lições de ginástica, os alunos eram tratados de forma homogênea, com suas ações reduzidas à repetição de movimentos estereotipados. O resultado disso para a questão da diferença é claro: trata-se de uma tentativa de homogeneizar as diferenças, de modo que todos os alunos pudessem realizar os exercícios da mesma forma e com a mesma intensidade, em prol da disciplinarização do caráter e do corpo.

Embora os alunos considerados incapazes tenham sido impedidos de participar com os ditos normais das referidas sessões, a seleção para compor as turmas de educação física não se reduzia ao critério da normalidade *versus* anormalidade. Entre os não-desviantes também deveria haver uma criteriosa seleção, de modo a obter turmas cada vez mais homogêneas. Conforme afirma Soares (2001), nessas tendências da educação física pautadas na concepção biológica, na abordagem positivista de ciência e no seu método de observação e comparação dos resultados, a seleção dos educandos para compor as turmas das diferentes séries para as sessões de educação física também deveria ser realizada a partir da utilização de critérios biológicos, tais como: “o *critério de equivalência física resultante da idade, do coeficiente de robustez, do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um*” (SOARES, 2001, p.132, grifos da autora).

É importante salientar que a influência do projeto higienista, que configurou a forma de entender e lidar com a questão da diferença evidenciada no Congresso de 1918, não ocorreu por acaso em nosso país. A preocupação com os problemas resultantes do processo de industrialização impulsionou o interesse em situar a educação física como agente para fortificar e disciplinar o caráter e o corpo. Nesse período, a educação física não se configurava como campo de conhecimento. A produção relacionada às práticas corporais centrava-se na medicina e assumia o propósito de contribuir para a assepsia social e o fortalecimento da raça.

Conforme explica Soares (2001), o ideário colocado em prática pela Higiene impôs uma disciplina que pretendia adequar o corpo ao trabalho fabril, tornando-o mais dócil e submisso sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo, mais ágil, forte e robusto sob a ótica da produção como expressão do poder e da ordem. A disciplina a que se refere a autora constituía a educação higiênica do trabalhador. A educação física, para auxiliar essa formação humana demandada pelo bloco no poder, integrou as propostas pedagógicas em conformidade com o projeto higienista, expressando sua influência no pensamento pedagógico, nas leis e reformas educacionais, assim como nas práticas pedagógicas, os quais foram importantes instrumentos, ao lado de outras iniciativas, para fornecer às camadas urbanas a formação moral e física necessária ao modo de vida capitalista no país.

Embora tenham sofrido modificações pontuais, as ideias do Congresso de Educação Física de 1918 mantiveram-se presentes ao longo do tempo, visto que as formulações do Decreto nº 69.450/71 significaram mais uma continuidade do que uma ruptura com as ideias vigentes até então. Isso porque o referido Decreto somente reforçou o paradigma biológico e o vínculo do pensamento pedagógico, das políticas e das práticas pedagógicas da educação física com o projeto dominante. A nova etapa da modernização conservadora presente nos anos pós-1964, momento em que o bloco no poder procurou assegurar a condição capitalista do país em um novo patamar, comprova o empenho para subordinar a educação física ao projeto dominante. A partir desse viés, o tratamento dispensado à questão da diferença não poderia ser outro: os princípios de seleção e discriminação dos educandos foram mantidos, ainda que em outras bases.

O Decreto nº 69.450/71 entende a educação física como a “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971, Art. 1º). No que diz respeito aos objetivos, consta a afirmação de que a educação física se caracterizaria:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário, da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento

da vontade, a aquisição de novas habilidades, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos saudáveis.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzem à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no “campus” universitário, à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade (BRASIL, 1971, Art 3º).

Como evidencia a lei, a educação física mantém-se centrada em atividades que deveriam contribuir para formar um determinado modo de vida, do qual faria parte a adoção de “hábitos higiênicos”, do “espírito comunitário”, da criatividade, do senso moral e cívico, dentre outras. No âmbito específico das práticas corporais, essas atividades teriam como referência a aptidão física<sup>12</sup>, visto que o § 1º do Art. 3º a estabelece como “referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física” (BRASIL, 1971).

O estabelecimento da aptidão física como referência para a educação física evidencia o tratamento dado a questão da diferença por esse documento. Seguindo a tendência de selecionar os educandos a partir de características físicas de cada indivíduo, o referido Decreto estabelece, em seu Artigo 5º, a composição das turmas: “50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física”.

Outro trecho em que se torna evidente o tratamento dado à questão da diferença refere-se ao Artigo 6º, no qual se abre a possibilidade de impedir alguns alunos de participarem das atividades de educação física. Nesse Artigo, é facultada a prática de educação física aos alunos que, dentre outros, fossem maiores de trinta anos de idade ou estivessem fisicamente incapacitados. A ação de facultar a prática da educação física aos maiores de 30 anos de idade vincula-se à compreensão de que, a essa altura da vida, o indivíduo já estaria vinculado ao mercado de trabalho, cabendo aos empregadores tomar as providências para manutenção e/ou recuperação da aptidão física de seus funcionários e funcionárias. No que diz respeito ao ato de facultar a educação física aos fisicamente incapacitados, pode-se afirmar que tal ação confirma o entendimento de que, nesse Decreto, a educação física era justificada pela centralização exclusiva de sua ação pedagógica na atividade física, isenta da necessidade de ser pensada, refletida, teorizada<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física* (BRASIL, 1998), a aptidão física, tradicionalmente, é concebida como um conjunto de capacidades – tais como, força, resistência e velocidade – que os indivíduos deveriam possuir para estarem aptos à prática de atividades físicas.

<sup>13</sup> Esse quadro pode ser evidenciado por uma leitura crítica das descrições de aulas de educação física contidas em Wagner Moreira Wey (1992).

No campo das práticas pedagógicas, o nº Decreto 69.450/71 reforça a seleção e discriminação dos educandos, visto que a subordinação da educação física aos códigos, sentidos e valores do esporte de rendimento auxilia a configurar, na escola, um quadro de competição e rivalidade entre os alunos do qual nem todos podem sair vitoriosos. O princípio da meritocracia e o valor moral da “vitória a qualquer custo” se tornaram referências importantes naturalizadas nas práticas pedagógicas.

As reflexões desenvolvidas até o momento nos permitem afirmar que a educação física, seja sob a forma predominante de ginástica, seja sob a forma predominante de esporte de rendimento, foi marcada pela seleção e discriminação de educandos, reproduzindo a dinâmica das relações capitalistas no campo escolar.

Nesse ponto, torna-se possível direcionar as reflexões para o aspecto que constitui foco central deste capítulo, qual seja, o de compreender algumas mediações da recomposição capitalista do final do século XX no tratamento dado pela educação física à questão da diferença.

O processo de redemocratização do Brasil nos anos de 1980, resultado de uma crise de hegemonia da sociedade brasileira, possibilitou a construção de um efervescente período de denúncias, revelações e descobertas sobre o papel que vinha sendo atribuído à educação física. Com isso foi aberto um período de buscas para se construir a autonomia pedagógica da área, frente a um quadro histórico de vinculação ao projeto do bloco no poder (BRACHT, 1989). Tal constatação foi um importante marco para delinear não só um grande inconformismo, mas também uma crise de legitimidade do paradigma que, por mais de um século, orientou a produção dirigida às práticas corporais, a definição de políticas e da legislação, bem como todo o trabalho realizado no âmbito escolar. Vale salientar que o quadro de referências que sustentou a produção teórica, as políticas e as práticas pedagógicas da educação física brasileira até a década de 1970 é denominado de *paradigma da aptidão física* e

Apóia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia

tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (SOARES et. al., 1992, p.36).

As críticas ao paradigma da aptidão física nos anos de 1980 constituíram um momento de inflexão na área. O delineamento primário da educação física enquanto área de conhecimento e a crise de legitimidade que se abateu sobre o regime ditatorial possibilitaram o engajamento de uma incipiente produção teórica para a constituição de um novo paradigma, processo que vislumbrou outras possibilidades de se tratar a questão da diferença. Contudo, a imaturidade acadêmica da área nesse período gerou apenas indicações para uma nova forma de se tratar a questão da diferença na educação física.

Na década de 1990, a possibilidade de tratar a questão da diferença em uma perspectiva de mudança é ampliada pelas formulações produzidas por um grupo que se autodenominou de Coletivo de Autores. Importante marco para a educação escolar, a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, pelo Coletivo de Autores (SOARES et al.,1992), apresentou a *pedagogia crítico-superadora*, que se sustenta na *pedagogia histórico crítica* (SAVIANI, 2005b).

O paradigma no qual se pauta a perspectiva de educação física apresentada por Soares et al. (1992) é o da reflexão crítica sobre a cultura corporal. Antagônica ao paradigma da aptidão física, essa tendência entende a educação física como a prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais que configuram uma área de conhecimento denominada de cultura corporal. Conforme explica Martins (2002), essa abordagem metodológica, além de definir a educação física em outras bases, filosófica, ético-política, pedagógica, articulou-a com a função social da escola no que havia de mais avançado: a formação do indivíduo enquanto sujeito histórico, visando a uma transformação social compromissada com os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

No paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal, os conteúdos a serem trabalhados pela educação física devem ser tematizados a fim de “formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos interesses de classe” (SOARES et al., 1992, p. 36). A tematização proposta nessa perspectiva abrange a compreensão das relações de interdependência que os diferentes conteúdos da cultura corporal, tais como jogo, esporte, dança, ginástica têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais, como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros” (SOARES et al., 1992, p. 62-63).

Esse trecho evidencia o fato de que a pedagogia crítico-superadora se compromete com o descortinamento das diferentes formas de preconceito produzidas ou aprofundadas pelo capitalismo. Além de se comprometer com a reflexão crítica sobre os problemas sociais contemporâneos, essa pedagogia ainda valoriza a liberdade de expressão de movimentos e defende a reflexão sobre valores, como: “solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação” (SOARES et al., 1992, p.40), ações que se contrapõem àquelas vinculadas ao paradigma da aptidão física.

Outra preocupação demonstrada pelo Coletivo de Autores que abre a possibilidade de se pensar a questão das diferenças em um novo patamar diz respeito à necessidade de se romper com a predominância do sentimento de competição e rivalidade na escola:

Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, [que] defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário”. (SOARES et al., 1992, p.71).

Embora não tenha sido formulada a partir da preocupação com a questão da diferença, a pedagogia crítico-superadora permitiu à educação física pensar essa temática a partir do sentido histórico da luta de classes, abrindo a possibilidade de visualizar a valorização das diferenças em uma perspectiva de mudanças. Evidência disso é fato de que essa pedagogia, articulada aos interesses da classe trabalhadora, criou possibilidades para a participação ativa de todos os educandos nas aulas, além de contribuir para a superação dos preconceitos e para a tomada de consciência da condição de sujeitos históricos, por parte dos educandos.

Sob o ponto de vista da pedagogia crítico-superadora, por exemplo, não faz sentido facultar a presença nas aulas de educação física a determinados educandos, nem separar indivíduos por sexo, por condicionamento físico, sobretudo porque tal perspectiva fora pensada como parte integrante do *currículo ampliado*, que tem como eixo, “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (SOARES et al., 1992, p.28). Nessa concepção de currículo, o objeto de cada disciplina é questionado e colocado em destaque no que diz respeito à função social de cada um dos componentes curriculares. Busca-se situar a contribuição particular de cada disciplina para a explicação da realidade social e natural, no nível do pensamento/reflexão dos educandos, visto que os diferentes conhecimentos – matemático, geográfico, artístico, histórico,



linguístico, biológico, etc. – expressam particularmente uma determinada dimensão da realidade e não sua totalidade (SOARES et al.,1992). Além disso, sob a ótica dessa perspectiva, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada, pois a visão de totalidade dos educandos vai sendo construída à medida que estes realizam uma síntese, em seus pensamentos, da contribuição das diferentes áreas do conhecimento para a explicação da realidade. Dessa forma, cada disciplina legitima-se ou torna-se relevante quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica dos educandos e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (SOARES et al., 1992). Tais reflexões nos permitem afirmar que a pedagogia crítico-superadora abriu a possibilidade de defender a ideia de que todos os educandos, independentemente de suas diferenças, devem participar das aulas de educação física, já que a ausência dos indivíduos pode representar a impossibilidade destes compreenderem o real em sua totalidade.

Mas, apesar de a pedagogia crítico-superadora representar uma oposição antagônica ao paradigma da aptidão física, não se pode esquecer que a crise de paradigma na educação física ocorreu em um contexto de crise econômica do capitalismo, que instaurou a crise no campo teórico. Conforme salienta Nozaki (2004), a crítica epistemológica na educação física nasce a partir de transformações sociais e políticas do cenário brasileiro dos anos de 1980, mas vai se consolidando ao mesmo tempo em que ela vai sendo redimensionada, na década de 1990, para um debate permeado pela crise dos referenciais teóricos. Dessa forma, a produção científica da educação física da década de 1990 foi mediada pelo abandono da perspectiva de concretização histórica do socialismo, junto ao colapso do Estado de centralismo burocrático e a crise teórica instaurada (NOZAKI, 2004). Portanto, se, por um lado, a década de 1990 constitui o momento no qual a educação física se afirma como área de conhecimento e a produção teórica do campo confirma os limites da biologização; por outro lado, constitui o momento no qual predomina a proliferação da cultura pós-moderna como parte do esforço para se evitar que a crise econômica capitalista fosse convertida em uma crise política de proporções mais amplas.

A implicação da crise capitalista na forma de se entender a questão da diferença na educação física se resume ao fato de que essa temática passou a ser pensada a partir de enunciados e propostas que se articulam sob um eixo que minimiza ou não evidencia os determinantes das problemáticas em questão. Portanto, apesar do crescente debate protagonizado sobretudo pela abordagem crítico-superadora, predominou na área a tendência influenciada pela crise no campo teórico. Essa tendência manifestou-se no pensamento pedagógico através da rejeição das categorias do marxismo, na política através da formulação

dos PCNs e nas práticas pedagógicas através da influência sofrida pelo pensamento e pela política.

Já foi possível compreender que, a partir da década de 1990, o Brasil vai sendo marcado por ajustes estruturais efetivados através de reformas para a gerência da crise da economia capitalista. Seguindo a tendência de reformas no campo educacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação física evidenciam a tentativa de reordenar esse componente curricular no sentido de superar o paradigma da aptidão física por uma pedagogia que se mantenha atrelada ao projeto de formação humana demandado pelo bloco no poder. Dessa forma, esse documento sintetiza o movimento de produção teórica fruto da crise de paradigma da educação física: trata-se de uma produção crítica, se comparada ao período anterior, mas que, direcionada pela crise no campo teórico, rejeitou os fundamentos da dialética marxista, que sustentavam o paradigma da reflexão crítica sobre a cultura corporal.

A educação física brasileira, sendo parte integrante da educação escolar do país, assimilou o projeto neoliberal de sociedade e de educação, vinculando-se ao projeto de Educação para Todos. No que diz respeito à temática da diferença, os PCNs da educação física também assimilam a tendência evidenciada pelo movimento geral da Educação Especial da década de 1990, apresentando explicações pouco úteis para pensar a questão da diferença em um projeto alternativo de sociedade, de educação e de educação física.

Em síntese, pode-se afirmar que, no pensamento pedagógico, nas políticas e nas práticas pedagógicas da educação física, predominava, até a década de 1970, o chamado paradigma da aptidão física, que subordinava a educação física e a questão da diferença aos ditames do bloco no poder. Ao longo da década de 1980, mediante a crise de hegemonia na sociedade brasileira, o paradigma da aptidão física entrou em crise a partir das crescentes interpretações críticas sobre a relação da educação física com a sociedade. Os enunciados surgidos na década de 1980 delinearam o surgimento de novas tendências da educação física, a exemplo da pedagogia crítico-superadora, abrindo novas possibilidades para se pensar a temática da diferença em uma perspectiva de mudanças. Contudo, na década de 1990, a recomposição capitalista do final do século XX afetou de modo especial a educação física, produzindo não só a debandada de intelectuais marxistas, como também a incorporação das teses pós-modernas na produção da área. Portanto, pode-se afirmar que, no quadro histórico da educação física, com exceção do movimento crítico dos anos de 1980 e da pedagogia crítico-superadora, predominam as formulações que atendem aos interesses do bloco no poder e impedem uma plena valorização das diferenças humanas.

### 3 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: EXPRESSÕES DA CRISE NO CAMPO TEÓRICO

Enxergamos o Sol como uma pequena esfera, mas não temos dúvidas quanto à sua imensidão; não percebemos os movimentos da Terra, mas sabemos-la em constante fluxo. Mas quando se trata de compreender a sociedade em que estamos inseridos, freqüentemente é aceito como verdade definitiva o aparecer imediato. *Que na aparência as coisas se apresentam freqüentemente invertidas, é conhecido em quase todas as ciências, exceto na Economia Política* (OLIVEIRA, 2004a, p.182).

Há algumas décadas, especialmente a partir dos anos de 1960, uma série de estudos vem enfatizando supostas formas não diretamente econômicas de segregação, que passaram a ser denominadas de “exclusão”. Dentre esses estudos, encontram-se as análises que denunciam a “exclusão” de grupos historicamente discriminados. Muitas vezes pautadas em uma certa perspectiva teórica, essas análises têm servido de base não só para se contestar as referidas formas de segregação, como para a formulação de ações que proclamam ter o objetivo de resolver ou minimizar a problemática da segregação dos indivíduos com deficiência.

Como será mencionado no decorrer deste capítulo, duas formulações foram difundidas, em diferentes épocas, com o intuito de resolver a problemática da “exclusão”. Trata-se dos chamados paradigmas da integração e da inclusão, ambos surgidos a partir dos anos de 1960, sendo este último mais recente. É exatamente sobre as formulações da inclusão que se pretende refletir neste capítulo.

O objetivo central adotado consiste em compreender a inclusão para além de seu aparecer imediato. Tal compreensão demanda o entendimento de um “percurso” que vai desde a “exclusão” à inclusão, passando pela integração. Em síntese, pode-se dizer que o presente capítulo apresenta tal percurso, tendo como foco a análise do paradigma da inclusão, predominante nos dias de hoje.

As reflexões sobre *O aparecer imediato da “exclusão”* tratam do ponto de partida da “inclusão”, isto é, da forma como esse ideário compreende a segregação das pessoas com deficiência. Busca-se refletir sobre algumas questões, dentre as quais pode-se destacar as

seguintes: por que, sob a ótica pós-moderna, a “exclusão” não pode ser entendida como parte integrante da totalidade concreta? Qual a implicação política dessa forma de se entender as condições de “exclusão”?

Dando continuidade às reflexões, busca-se evidenciar *A essência da “exclusão”*. Trata-se de uma análise desse fenômeno a partir de uma compreensão que transcende o aparecer imediato, de modo a entendê-lo como parte integrante da totalidade concreta.

Em seguida, parte-se para um segundo momento do capítulo, no qual se faz referência às formulações que se tornaram predominantes, na sociedade, como estratégias de ataque à “exclusão”. Embora não constitua o foco central desta pesquisa, o paradigma da integração é apresentado, em uma breve análise, na seção que busca refletir sobre a seguinte questão: *Por que a integração não superou a exclusão?*

Desenvolvidas essas reflexões, torna-se possível, em *As ilusões da inclusão*, direcionar o foco para o paradigma da inclusão. Optou-se por analisar algumas teses desse paradigma, apresentadas por Sasaki (1999) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009). Recorreu-se às formulações veiculadas por Sasaki (1999) devido ao fato de ser esta a obra mais citada pela produção teórica da educação física a ser analisada, conforme evidencia o quadro 1 (APÊNDICE A). Tendo em vista o fato de que a Declaração de Salamanca consiste em um importante difusor do paradigma da inclusão, sendo utilizada como referência pelo próprio Sasaki, optou-se por resgatar também algumas de suas formulações. Embora não englobe todas as teses da inclusão, a análise das noções selecionadas é suficiente para atingir o objetivo de compreender esse paradigma para além de sua aparência.

### **3.1 O aparecer imediato da “exclusão”**

Para Santos (2007, p. 63), Michel Foucault foi de grande importância, com seus estudos sobre a normalização, para ver como se cria exclusão: “um sistema em que alguém fica totalmente de fora”.

Optou-se por iniciar esta seção com as palavras – apresentadas acima – de Boaventura de Sousa Santos, porque se considera o referido trecho muito ilustrativo para evidenciar basicamente dois aspectos, a saber: o primeiro refere-se ao fato de que os estudos realizados por Michel Foucault têm sido considerados de grande importância para o entendimento de como se cria o fenômeno denominado de “exclusão”; o segundo aspecto refere-se a esse modo de se entender a “exclusão” – como “um sistema em que alguém fica totalmente de

fora”. Esses dois pontos serão abordados no decorrer desta seção, a começar pela influência do ideário pós-moderno no trato com a “exclusão”.

Fontes (2005) explica que, especialmente a partir da década de 1960, sobretudo a partir das obras de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, foi aberto um imenso painel sobre modalidades de banimento, encarceramento e segregação, que, exercidas de forma regular e “naturalizadas”, constituíram uma longa – e penosa – prática social estabelecida a partir do século XVII. Concomitante com o estudo histórico dos processos constitutivos da formação da sociedade moderna, buscava-se evidenciar modalidades de segregação até então tidas como “normais” ou “naturais” (FONTES, 2005).

Uma das modalidades de segregação cuja análise teve grande impacto refere-se aos problemas diretamente relacionados ao internamento psiquiátrico. Segundo Fontes (2005), esse tema não só denunciava práticas de isolamento e reclusão da doença mental, como apontava para o deslizamento sistemático entre contestação social e “anormalidade”, numa prática que, generalizada na União Soviética, disseminava-se na maioria dos países. A análise do sistema penal e hospitalar mostrava que “a punição por confinamento ou encarceramento constituiria, a rigor, a *norma social* e não uma exceção, paradoxalmente reforçada a partir da generalização do liberalismo” (FONTES, 2005, p. 35, grifos da autora). A análise ainda mostrava que a segregação configurada pela reclusão psiquiátrica englobava não só aqueles atingidos por graus diversos de sociabilidade como aqueles que contestavam as formas políticas dominantes. Em virtude da fertilidade da proposição surgiu uma série de trabalhos dedicados a analisar, por exemplo: a segregação das mulheres do universo político ao longo do tempo, a estigmatização de grupos sociais em razão de profissões, de doenças, de local ou moradia, ou do vínculo religioso, étnico ou linguístico. Dessa forma, ainda de acordo com Fontes (2005), demonstrava-se como expressivas parcelas da população eram mantidas em situações de inferioridade social, por meio de um discurso de poder tendente a hierarquizar e reproduzir formas de controle social. Essas situações de inferioridade social – fruto das modalidades de segregação de grupos historicamente discriminados – foram designadas pelo termo exclusão.

Em Michel Foucault, o termo exclusão encontrava-se diretamente associado à controle social e disciplinarização, à circulação de poderes e constituição de hierarquias, não necessariamente sincronizados nem dependentes das formas pelas quais se justificava ou circulava o poder econômico. Assim explica Fontes (2005, p. 35-36, grifos nossos):

O termo exclusão – utilizado por Foucault ao lado de expressões como banimento, reclusão e expulsão – constituía um viés pelo qual o autor demonstrava os efeitos de seu eixo principal de reflexão, **as formas de distribuição de poder, com ênfase na instauração de uma sociedade disciplinar, com modalidades específicas de disseminação e radiação das formas de controle social**. Assim, foi largamente empregado para designar aspectos específicos, pontuais, culturalmente diversos do exercício de poderes no interior de diferentes sociedades, caracterizando a circulação de poder e evidenciando a cristalização de pequenos poderes que, agindo na sociedade e perfeitamente disseminados, reproduziam e amplificavam formas “naturalizadas” de segregação social. Com isso, permitia identificar o estabelecimento de múltiplas hierarquias, **não necessariamente sincronizadas ou dependentes das formas pelas quais se justificava ou circulava o poder econômico**.

É importante evidenciar que, para Foucault, o fenômeno da exclusão é entendido como um dos efeitos das formas de distribuição de poder por ele descritas. O resgate do modo como esse autor compreende a temática do poder pode evidenciar a ótica pela qual ele analisa o fenômeno da exclusão.

Conforme explica Veiga Neto (2005, p.144-145), “Foucault pulveriza e descentra o poder”, ou seja, “não o compreende como algo que emane de um centro – instituições ou Estado –, como algo que se possui e que tenha uma natureza ou substância própria, unitário e localizável”.

Essa ideia foucaultiana de que o poder não emana de um centro capta um determinado aspecto da realidade: trata-se do fato de que o poder é resultado das relações sociais e, dessa forma, emana do modo de vida, mais especificamente, da forma como os seres humanos se organizam na sociedade para produzir sua existência – material e imaterial. Entendendo que o poder é uma relação, pode-se afirmar que ele não é uma coisa a ser conquistada mediante um simples golpe, visto que o poder se exerce, não se dá, nem se troca etc. Daí Foucault entender que

*o poder não existe (no sentido definido do artigo e no sentido duro do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente. (...) o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação (VEIGA-NETO, 2005, p. 148, grifos do autor).*

No entendimento de Foucault, “o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (VEIGA-NETO, 2005, p. 148). Sobre a relação de força a que se refere o autor, é importante salientar que:

as forças de que fala Foucault – e de que falava também Nietzsche – não estão nas mãos de alguns atores ou de algum grupo que as exerçam sobre outros. Elas não são colocadas em movimento como resultado de arranjos políticos ocultos; elas não emanam de algum centro, como o Estado (nem mesmo o absolutista). Ao contrário, tais forças estão distribuídas difusamente por todo o tecido social (VEIGA-NETO, 2005, p.73).

Aparentemente, pode-se considerar que Foucault trouxe importantes contribuições à temática do poder, sobretudo devido sua contribuição para difundir a compreensão de que o poder é uma relação social. Entretanto, dois aspectos devem ser ressaltados. O primeiro deles refere-se ao fato de que a descoberta da concepção relacional de poder é habitualmente atribuída pela Academia à Michel Foucault. Dessa forma, é silenciado o fato de que, quarenta anos antes de Foucault expor sua concepção em “microfísica do poder”, Antônio Gramsci, seguindo Lenin, já tinha defendido, em seus Cadernos do Cárcere, o poder e a política “em termos de relações” – não em geral, mas como relações de força, fato irrefutável da teoria política que, contudo, não desmerece a correta ênfase foucaultiana naquela dimensão relacional (KOHAN, 2009). O segundo aspecto a ser destacado é o de que se, por um lado, com a teoria da *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 1999), o pensamento político pôde avançar no sentido de desmistificar as visões que, concebendo o poder como uma coisa materializada no aparelho estatal, subestimam as múltiplas dimensões das relações de poder (SADER, 2003); por outro lado, a teoria de Foucault “deshistoriciza” completamente o poder, hipostasiando e abstraindo todo o seu vínculo com as relações de produção (KOHAN, 2009).

De acordo com Neves e Sant’Anna (2005), nas sociedades capitalistas, as relações de poder emanam das relações sociais de produção. Tais relações ganham forma na organização e dinâmica da sociedade civil até atingir o aparelho estatal, sendo o seu resultado o fundamento para a dominação de classe. Embora o aparelho estatal não seja a única e mais importante instância de exercício do poder, esvaziar ou negar sua função educativa, coercitiva e/ou de convencimento em nada contribui para explicar a problemática da dominação na sociedade capitalista.

Foucault não busca evidenciar que a classe dominante, para manter sua hegemonia, precisa criar uma unidade, difundindo, por todo o tecido social, as ideias e comportamentos capazes de organizar e direcionar o conjunto da sociedade. Ao invés de compreender as relações de poder distribuídas difusamente pelo tecido social a partir da hegemonia da classe dominante, o autor nos conchama a realizar uma análise ascendente do poder. Essa forma de análise consiste em

partir dos mecanismo infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. **Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo** (FOUCAULT, 1999, p.184, grifos nossos).

Sob a ótica do autor, não é a dominação global, posta em prática pela burguesia, que repercute “até embaixo”, nos poros da sociedade. O que Foucault (1999) propõe é evidenciar o suposto fato de que as múltiplas formas de dominação que ocorrem na sociedade não emanam dos interesses da classe, mas de mecanismos próprios, isto é, que não são criados para atender a estratégias de domínio de classe. Além de defender a análise ascendente do poder, que não vincula as formas de dominação à totalidade da vida social, Foucault (1999) ainda critica o que denomina de “análise descendente” do poder. Nas palavras do autor:

Creio que deva ser analisada a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos de poder atuam nos níveis mais baixos; como estes procedimentos se deslocam, se expandem, se modificam; mas sobretudo como são investidos e anexados por fenômenos mais globais; como poderes mais gerais ou lucros econômicos podem inserir-se no jogo destas tecnologias de poder que são, ao mesmo tempo, relativamente autônomas e infinitesimais. Para que isto fique mais claro pode-se dar o exemplo da loucura. A análise descendente, de que se deve desconfiar, poderia dizer que a burguesia se tornou a classe dominante a partir do final do século XVI e início do século XVII; como é então possível deduzir desse fato a internação dos loucos? A dedução é sempre possível, é sempre fácil e é exatamente esta a crítica que lhe faço. Efetivamente, é fácil mostrar como se torna obrigatório desfazer-se do louco justamente porque ele é inútil na produção industrial. Poder-se-ia dizer a mesma coisa a respeito da sexualidade infantil e, de resto, foi o que algumas pessoas fizeram, como por exemplo, e até certo ponto, W. Reich: a partir da dominação da classe burguesa, como é possível compreender a repressão da sexualidade infantil? Muito simplesmente: já que o corpo humano se tornou essencialmente força



produtiva a partir dos séculos XVII e XVIII, todas as formas de desgaste irreduzíveis à constituição das forças produtivas – manifestando, portanto, sua própria inutilidade – foram banidas, excluídas, e reprimidas (FOUCAULT, 1999, p.184).

Foucault (1999) acredita ser possível “deduzir” qualquer coisa do fenômeno geral da dominação burguesa e opta por realizar suas análises sem buscar, nos interesses das classes, a origem das formas de dominação exercidas na sociedade:

Creio que é possível deduzir qualquer coisa do fenômeno geral da dominação da classe burguesa. O que faço é o inverso: examinar historicamente, partindo de baixo, a maneira como os mecanismos de controle puderam funcionar; por exemplo, quanto à exclusão da loucura ou à repressão e proibição da sexualidade, ver como, ao nível efetivo da família, da vizinhança, das células ou níveis mais elementares da sociedade, esses fenômenos de repressão ou exclusão se dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, responderam a determinadas necessidades; mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc.) e como estes mecanismos de poder, em dado momento, em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis (FOUCAULT, 1999, p. 185).

Partindo desse seu método que desconsidera a totalidade concreta, Foucault (1999, p. 185), entende, por exemplo, que “não foi a burguesia que achou que a loucura deveria ser excluída ou a sexualidade infantil reprimida”. No seu entendimento, os mecanismos de “exclusão da loucura” e de vigilância da sexualidade infantil evidenciaram um lucro econômico e uma utilidade política, que – de repente – tornaram-se naturalmente colonizados e sustentados por mecanismos globais do sistema do Estado.

Na verdade, o que Foucault (1999) defende é a análise dos fenômenos da sociedade sob outra ótica que não a da totalidade concreta. Dessa forma, torna-se possível atingir a compreensão de que o poder em localidades, contextos e situações sociais distintos é construído de forma independente da cultura gerada nos processos de produção da existência humana. Isso permite a Foucault compreender diferentes organismos da sociedade como lugares em que uma organização dispersa e não integrada é construída independentemente de qualquer estratégia sistemática e de domínio de classe. Para Harvey (2007, p.50), o entendimento de Foucault é o de que o que acontece em cada um desses locais – como a

prisão, o asilo, o hospital, a universidade, a escola, o consultório do psiquiatra etc. – “não pode ser compreendido pelo apelo a qualquer teoria geral abrangente”, e mais, Foucault interpreta a repressão soviética como “o desfecho inevitável de uma teoria revolucionária utópica (o marxismo) que recorria às mesmas técnicas e sistemas de conhecimento presentes no modo capitalista que buscava substituir”. Harvey (2007, p. 50) afirma que, para Foucault,

o único caminho para “eliminar o fascismo que está na nossa cabeça” é explorar as qualidades abertas do discurso humano, tomando-as como fundamento, e, assim, intervir na maneira como o conhecimento é produzido e constituído nos lugares particulares em que prevaleça um discurso de poder localizado.

Já foi possível compreender que Foucault, embora “descoisifique” o poder, não consegue ver que, em uma sociedade de classe, os interesses distintos, organizados na sociedade civil, são inseridos na aparelhagem estatal. O autor também não consegue ver que os micropoderes que penetram no tecido social, difundidos em modo de vida, criam uma cultura baseada nos interesses de determinada classe.

Nesse ponto, torna-se possível afirmar que a teoria da microfísica do poder pouco contribui para elucidar os complexos e sutis processos de dominação de classe na sociedade capitalista. Além do mais, trata-se de uma teoria ancorada no pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo.

Conforme mencionado no capítulo anterior, Chauí (2001) explica que o pós-modernismo instaurou, no campo teórico, a crise da razão, que se explicita principalmente a partir de cinco aspectos. Dentre os aspectos mencionados por Chauí (2001, p. 130, grifos nossos) – e que caracterizam o pós-modernismo – encontra-se a “negação de que o poder se realize a distância do social, por meio de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade”; em seu lugar, o pós-modernismo afirma que “**existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social**”. Dito de outra forma, a ideologia específica do neoliberalismo instaura a

negação de que o poder se realiza a distância do social por meio de instituições que lhe são próprias, fundadas tanto na lógica da luta de classes e da dominação, quanto nas ações emancipatórias. Em seu lugar surgem as idéias de micropoderes capilares, que disciplinam a sociedade e políticas que

se realizam sem as mediações institucionais, resultando, no primeiro caso, em ações fragmentadas que terminam em meras demandas, e, no segundo, em reforço dos populismos e dos facismos (CHAUI, 2001, p. 154).

É a partir da concepção pós-moderna de poder que Foucault identificava o estabelecimento de múltiplas hierarquias, que – a seu ver – não estariam necessariamente sincronizadas ou dependentes das formas pelas quais se justificava ou circulava o poder econômico. Dessa forma, o autor visava “ressaltar *os efeitos segregadores de práticas não econômicas*”, “desnudar a reprodução e a criação de diferenças estigmatizantes e hierarquizantes, para além de clivagens clássicas calcadas no aspecto econômico ou centradas na relação capital-trabalho” (FONTES, 2005, p.36, grifos da autora).

Seguindo a tendência de tratar modalidades de segregação para além de clivagens clássicas calcadas na dominação de classe, Marques (2001), L. Marques (2001), além de Marques e Marques (2003) apresentam reflexões sobre a chamada “exclusão” dos indivíduos com deficiência, processo evidenciado pela segregação dessas pessoas em instituições especializadas<sup>14</sup>.

Marques (2001) parte do princípio de que o entendimento dos novos rumos que vem tomando a humanidade – inclusive no que se refere à temática da deficiência – depende do modo como vem sendo compreendida a própria vida. Sua compreensão é a de que o “descortinamento do processo de transição entre o pensamento da Modernidade e os preceitos Pós-Modernos” constitui uma condição básica para a tentativa de se responder às questões por ele formuladas (MARQUES, 2001, p.29). Daí a adoção do deslocamento do pensamento moderno ao “Atual” como pano de fundo de sua análise<sup>15</sup>.

Sob a ótica dos referidos autores, a padronização do “normal” e a segregação dos desviantes é marca do “pensamento Moderno”, no qual as formas de se conceber o mundo e as relações entre os seres humanos estariam calcadas no princípio do universal, nas dicotomias normal/anormal, certo/errado, bom/ruim (L. MARQUES, 2001).

De acordo com Fontes (2001), “universal” refere-se a tudo aquilo que pode ser partilhado pelas pessoas (em princípio, pois, demonstrável), independentemente de sua origem, crença, filiação etc. A autora explica que a enunciação da gravidade, por exemplo, é

<sup>14</sup> Recorreu-se às formulações desses autores porque ambos são referência no campo, sendo inclusive citados por alguns textos que constituem a produção teórica da educação física a ser analisada. Além disso, chama a atenção o fato de que suas formulações identificam e descrevem a “exclusão” das pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, como é típico do pensamento pós-moderno, prezam a superfície do aparecer social e não captam a essência do fenômeno em questão.

<sup>15</sup> O autor não utiliza o termo “pós-modernidade”. Diz ele: “Por opção, o pensamento denominado de Pós-Modernidade por alguns autores será denominado, aqui, por ‘Atualidade’” (MARQUES, 2001, p.29).

universal, tanto em sua aplicabilidade quanto pela possibilidade dada a qualquer indivíduo, detentor de conhecimentos (uma forma de linguagem), aceder à sua formulação e, eventualmente, contestá-la a partir de seus próprios pressupostos.

No entendimento de Marques e Marques (2003), o “pensamento Atual”, não mais fundado no universal, mas na diversidade, conduziria às práticas de reconhecimento e respeito pelo outro, que superariam aquelas predominantes na “Modernidade”.

A “Modernidade” é entendida por Marques (2001, p.32) como sociedade disciplinar ou normalizadora, que “pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos, cada qual com suas leis e sanções disciplinares próprias”. No entendimento do autor, a vigilância e o controle que constituem a “sociedade disciplinar”

são exercidos sutilmente pelas instituições e por aqueles que detêm o poder, de um lado, e pelos atores, uns mais outro menos anônimos, de outro, estabelecendo aquilo que Foucault (1985 e 1989) denominou de “microfísica do poder”. De acordo com Silva (2000, p.79), “em oposição a outras perspectivas, o poder é concebido não como tendo origem em um centro, mas como estando capilarmente difundido por toda a rede social”. O poder de vigilância – e em muitos casos o próprio poder de punição – é, assim, exercido por todos os membros da sociedade, uns sobre os outros (MARQUES, 2001, p.36).

A partir dessa ótica, Marques (2001) afirma que os indivíduos portadores de deficiência e condutas típicas compõem uma categoria colocada à margem do processo social. Dentre os aspectos abordados pelo autor que evidenciam a problemática de grupos historicamente discriminados, encontra-se a temática da normalidade/anormalidade.

Exatamente nesse ponto reside um grande mérito do estudo de Marques (2001). Suas reflexões evidenciam o fato de que a segregação das pessoas com deficiência e condutas típicas, assim como a segregação de outros grupos desviantes, constituiu um processo perverso, que se assenta na criação da figura do anormal<sup>16</sup>.

O autor explica que, a partir da criação do padrão de normalidade, os desviantes desse padrão passaram a ser considerados anormais. Em virtude disso, os indivíduos com deficiência – assim como os outros casos de desvio do padrão de normalidade – foram sendo segregados em instituições especializadas.

---

<sup>16</sup> O caráter perverso desse processo pode ser evidenciado pela contradição entre as finalidades manifesta e latente da segregação, que será apontada a seguir.

No interior dessas instituições, vários grupos sociais mantinham-se à margem do convívio com as pessoas consideradas normais, configurando o que se convencionou denominar de *paradigma da exclusão* (MARQUES, 2001; SASSAKI, 1999).

Para consolidar a segregação, tais instituições apresentaram como *finalidade manifesta* a redução das mazelas vividas por aqueles que se desviavam do padrão de normalidade. Dessa forma, a segregação aparecia como algo benéfico aos desviantes, sobretudo pela atuação dos *especialistas* (MARQUES, 2001), que formularam e difundiram o discurso de que as instituições especializadas serviam para proteger, educar, reabilitar ou integrar, na sociedade, cada grupo desviante.

O olhar clínico dos especialistas atingiu, inclusive, o sistema educacional, resultando na aplicação de estereótipos e na segregação dos educandos desviantes nas chamadas escolas especiais, que funcionavam em conformidade com a chamada Educação Especial. Conforme explicam Glat e Fernandes (2005), o trabalho nas escolas especiais, sob o enfoque médico ou clínico, era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.) e com pouca ênfase dada à atividade acadêmica, já que, nessa instituição, a educação escolar não era compreendida como necessária, ou mesmo possível, sobretudo para os educandos com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. Dessa forma, o trabalho era desenvolvido como um

interminável processo de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 2).

Mesmo com o desenvolvimento teórico-prático ocorrido nas décadas de 1970 e 1980, do qual resultou uma mudança de enfoque da perspectiva do “modelo médico” ao “modelo educacional”, a educação especial não deixou de funcionar como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios (GLAT e FERNANDES, 2005).

Há de se concordar com Marques (2001) de que essa forma de funcionamento das escolas especiais, vale dizer, a partir da criação de uma *estrutura paralela* para atender às supostas necessidades dos deficientes, constitui um processo perverso. Conforme explica o autor, “não são os deficientes os verdadeiros beneficiários da referida estrutura, e sim a sociedade”, que tem interesse em mantê-los à margem do processo social (MARQUES *apud* MARQUES, 2001, p.57). Vale ressaltar, porém, que “sociedade” é um termo demasiadamente

genérico para designar quem são os beneficiários de tal estrutura, visto que os indivíduos com deficiência também integram a sociedade e não são beneficiados com essa segregação.

Uma evidência do caráter perverso desse processo pode ser captado nas palavras de Ferreira e Glat (2005). As autoras afirmam que as escolas e classes especiais implantadas nas décadas de 1970 e 1980 atuaram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que como possibilidade de promover o ingresso dos educandos com deficiência no ensino público, tal como era proclamado em seus objetivos.

Em síntese, pode-se dizer que, por trás da finalidade manifesta de atender às supostas necessidades dos indivíduos com deficiência, as instituições especializadas, dentre elas a escola especial, assumiam outra função: distanciar o deficiente do convívio social, difundindo uma imagem negativa em relação a ele – imagem associada à incapacidade, invalidez, inferioridade, tristeza etc. (MARQUES, 2001). Vale salientar, de acordo com Marques (2001), que a segregação dos desviantes do padrão de normalidade, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência, não ocorria para atender às supostas necessidades dos indivíduos atendidos nas instituições especializadas, mas sim para manter distante do convívio com os indivíduos considerados normais aqueles que supostamente significavam um risco à saúde do corpo social.

Em virtude disso, torna-se evidente a necessidade de se inserir na luta pela superação de tais práticas. Entretanto, é sobre a “Modernidade” – e não sobre o bloco que detém a direção do processo histórico – que autores pós-modernos costumam concentrar a “origem” do mecanismo de criação da figura do anormal e das ações discriminatórias e segregadoras geradas por esse processo. Enquanto o “mundo Atual”, com o pensamento pós-moderno, pautado na diversidade, conduziria às práticas de reconhecimento e respeito pelo outro, a “Modernidade”, sob o ponto de vista desses autores, seria responsável pelo processo de segregação de grupos historicamente discriminados, a exemplo dos indivíduos com deficiência:

a Modernidade caracterizou-se pela delimitação do espaço passível de ocupação por cada indivíduo na sociedade, fenômeno este denominado por Foucault (1989) de *quadriculamento*. Assim, a posição de cada um estaria definida conforme o espaço a ele destinado em um determinado ambiente sociocultural.

A deficiência, entendida como desvio da normalidade constituiu, como se pôde perceber, um objeto permanente de práticas de vigilância e de

isolamento sociais. Tais atitudes se manifestariam no cotidiano das pessoas nas formas do preconceito e da discriminação. O isolamento das pessoas com deficiência em asilos, internatos e hospitais representa a materialização do que ora é discutido (L. MARQUES, 2001, p. 51).

O discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, ou, em outras palavras, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 229).

Apesar de a modernidade ser um período histórico delimitado por relações sociais específicas, geradas pelo modo capitalista de produção da existência humana, para alguns autores pós-modernos, a modernidade torna-se mera abstração, sendo desvinculada da história real produzida pelos seres humanos em seus espaços concretos de realização da vida. Até mesmo quando a organização estrutural da sociedade é mencionada, esta tende a ser pensada fora de sua especificidade. Dessa forma, o que é específico do modo capitalista de produção da vida humana tende a ser configurado como algo da “Modernidade”, da “sociedade disciplinar”, da “sociedade normalizadora” ou, simplesmente, como algo da “sociedade”. Em qualquer uma dessas denominações, o específico, isto é, o modo de produção capitalista não é evidenciado. Para Marques (2001), o processo de segregação e discriminação dos indivíduos com deficiência

não pode ser desvinculado da **concepção funcionalista de sociedade, modelo que representa bem a estrutura social vigente na Modernidade**. Ao colocar as pessoas deficientes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, **a sociedade gera** uma extratificação com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. Ao ser concebida como um corpo estruturado com órgãos e onde cada órgão tem uma função social muito precisa, **a sociedade estabelece** as funções de cada indivíduo e determina quem pode e quem não pode desempenhar os diversos papéis sociais. Por analogia com o corpo humano, os órgãos devem se relacionar entre si, trazendo uma harmonia fisiológica para esse corpo, não devendo existir órgãos estragados ou em mau funcionamento. Nas palavras de Ribas (1989, p.15), “Um corpo com órgãos ‘deficientes’ não é um ‘corpo social’ bem estruturado e em ordem. Dessa forma, não é toda a sociedade que estaria fragmentada, mas apenas uma parte dela seria considerada ‘fora do normal’”. Além do suposto “prejuízo funcional” causado ao corpo social, está também presente o sentido de que um “órgão estragado” poderia “contaminar” os demais, devendo, por isso, ser afastado do conjunto dos órgãos sadios (MARQUES, 2001, p. 51, grifos nossos).

Associada, pois, à concepção funcionalista de sociedade está, a idéia de corpo saudável e produtivo. Um corpo deficiente é considerado um corpo doente e improdutivo, sobre o qual as relações de poder têm alcance imediato. Elas investem nele, o dirigem, obrigam-no a situações determinadas por um contexto social mais abrangente. Esse investimento ético e político no corpo está ligado diretamente à sua utilização econômica (MARQUES, 2001, p.52).

O que Marques (2001) chama de “concepção funcionalista de sociedade”, denominação originalmente formulada por Emile Durkheim, não passa de uma expressão específica do modo de produção capitalista da vida humana, que é a própria estrutura social vigente na modernidade. Se, por um lado, Marques (2001) demonstra que a “concepção funcionalista de sociedade” contribuiu para efetivar a segregação das pessoas com deficiência, por outro lado, o autor não relaciona a referida concepção com o modo de controle sociometabólico do capital, do qual resultam as determinações impostas pela sociedade capitalista.

De acordo com Mészáros (2002), o sistema do capital constituiu-se, no curso da história, como uma poderosa estrutura *totalizadora* de controle, à qual tudo deve se ajustar, inclusive os seres humanos. O autor explica que, para funcionar como modo totalizador de controle sociometabólico, o sistema do capital forma uma estrutura de comando adequada para exercer suas funções. Conseqüentemente, para atingir os objetivos metabólicos adotados, tudo deve se sujeitar às exigências do modo de controle do capital, cabendo, inclusive, a cada ser humano, provar sua “viabilidade produtiva” (MÉSZÁROS, 2002).

Em relação à criação da figura do anormal, pode-se dizer que, ao não provarem sua “viabilidade produtiva” ao capital, as pessoas com deficiência foram obrigadas a se inserir em situações determinadas, em função da posição política e econômica ocupada nas relações de poder. Dentre as determinações da sociabilidade capitalista daquele contexto, encontrava-se o entendimento da deficiência como anormalidade, além da segregação de seus portadores, visto que os indivíduos pertencentes a esse grupo historicamente discriminado foram tidos como economicamente improdutivos.

Essas reflexões nos permitem afirmar que, sob o ponto de vista da classe dirigente do processo histórico, a preocupação com a capacidade produtiva das pessoas, e da sociedade em geral, é elemento de fundamental importância para a construção da figura do anormal. Marques (2001) reconhece essa importância, porém não a relaciona com a hegemonia das classes dominantes na sociedade capitalista. Talvez por tomar a modernidade sem os devidos



vínculos com a história produzida por homens e mulheres reais, o autor percebe a sociedade capitalista como “sociedade disciplinar ou normalizadora”, ou como um modo de produção da vida humana que não mais precisasse ser definido, bastando denominá-lo de “sociedade”. Nas palavras do autor:

É com a força de trabalho que a sociedade, em última instância, se preocupa. Nesse sentido, a deficiência assume a marca da incapacidade produtiva e da dependência econômica, fazendo de seus portadores seres inadaptados aos padrões de aceitabilidade com que ela, sociedade, classifica seus membros. Um corpo improdutivo é necessariamente um corpo deficiente. E é sobre esse corpo deficiente que as relações de poder têm alcance imediato (MARQUES, 2001, p.58).

No entendimento de Marques (2001, p.37), “a Modernidade foi marcada pelo desejo do normal”, e mais: “a anormalidade constituía uma necessidade do pensamento Moderno”. Isso teria gerado a necessidade de se criar a categoria da anormalidade, para que a dicotomia normal *versus* anormal pudesse ser estabelecida. Com a consolidação dessa dicotomia, teria sido instaurado o *paradigma da exclusão*, que “entende a deficiência como anormalidade, colocando seus portadores na condição de desviantes, incapazes e doentes, ou seja, totalmente à margem do processo social” (MARQUES, 2001, p.49).

Para Marques (2001, p.37), o estabelecimento de padrões e o enquadramento das pessoas e dos comportamentos dentro ou fora dos mesmos é um exemplo do “esquema de vigilância e controle típico da Modernidade”. Daí a padronização dos indivíduos em normais e anormais e a segregação dos considerados desviantes em instituições especializadas.

Sob o ponto de vista do autor, portanto, o “paradigma da exclusão” estaria pautado genericamente no pensamento moderno, sobretudo porque apresenta como marca a identificação da diferença como desvio e a norma como instrumento disciplinar:

Identificada como uma marca do pensamento Moderno, a caracterização da deficiência como anormalidade constitui uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro para tal caracterização. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade. Vaz (s.n.t.) identifica esse mecanismo como um procedimento típico do pensamento Moderno, cuja prática social encontra-se fundada na normatização e no controle disciplinar (MARQUES, 2001, p.50).

Nesse ponto, é importante ressaltar uma reflexão já abordada no capítulo anterior. Conforme afirmação de Malik (1999), os pós-modernos costumam interpretar problemas do século XX como consequência da “modernidade” e não como produto de relações sociais específicas. Dessa forma, problemas específicos criados pelo capitalismo perdem seu caráter histórico: ao invés de serem investigados em sua especificidade, “são reunidos num saco de gatos como consequência geral da ‘modernidade’” (MALIK, 1999, p.142).

Considerar o mecanismo de criação da figura do anormal como uma espécie de consequência da “modernidade” acarreta duas implicações. Primeiramente, isenta-se o modo de produção capitalista de sua culpa na constituição de todo o processo de segregação dos desviantes. Outra forma de atuação importante refere-se ao seguinte fato: ao atribuir ao “pensamento moderno” a culpa pelo mecanismo de criação da figura do anormal, torna-se “incoerente” buscar a superação desse mecanismo com base no próprio “pensamento moderno”. Consequentemente, em prol da adoção do pós-modernismo, são descartadas as teorias críticas pautadas nos preceitos da Modernidade, dentre elas, a concepção de mundo empenhada em superar todas as formas de desigualdade, exploração e dominação social, política e econômica. Com isso, o enfrentamento da segregação dos considerados desviantes sintoniza-se com os interesses e necessidades do bloco dirigente da atual etapa capitalista.

A tentativa de explicar o processo de criação e segregação do “anormal” com base nos preceitos pós-modernos dificulta – ou até mesmo impede – a compreensão desse processo como síntese de múltiplas determinações. Para alcançar essa compreensão, seria necessário considerar que o mecanismo de criação da figura do anormal foi incorporado e aprofundado pelo modo capitalista de produção da existência humana e pelas relações sociais nele constituídas. No entanto, isso evidenciaria a atuação estratégica do bloco dirigente da sociedade capitalista na constituição do referido processo. Nesse ponto, torna-se possível compreender por que ao pós-modernismo não interessa considerar o processo de criação da figura do anormal como parte integrante de uma totalidade concreta. Busco a explicação disso nas palavras de Eagleton (1998, p.20): “Não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo”. Ou seja: o pós-modernismo desconsidera a categoria totalidade, tornando possível atribuir a culpa do processo de segregação dos desviantes à “Modernidade” e não ao modo de vida gerado no capitalismo.

Em relação ao fato de adotar a concepção pós-moderna de poder, a estratégia não se diferencia muito, pois considerar que o mecanismo de criação da figura do anormal é um dos

efeitos dos micropoderes capilares implica aceitar o pressuposto de que tal mecanismo não foi colocado em prática por processos de hegemonia presentes na totalidade da vida social.

É importante reconhecer a perversidade do processo de segregação identificado e analisado por Marques (2001), L.Marques (2001) e Marques e Marques (2003), mas atacar a “Modernidade” de maneira genérica, sem considerá-la na história, não é a melhor escolha para os que interpretam os fenômenos da sociedade capitalista como parte integrante da totalidade concreta. Conforme ressalta Evangelista (1992), a sociedade burguesa dissolve a sociabilidade capitalista na reprodução imperceptível do cotidiano, fazendo da opacidade a marca dos fenômenos e relações sociais. Nessa realidade reificada da vida cotidiana, desaparece a visibilidade do poder opressivo, que está em todo lugar e não está em lugar nenhum:

O poder dissolve-se e esconde-se na cotidianidade, ampliando o seu próprio espaço e aperfeiçoando sua eficácia. Daí a aparência fenomênica desse processo social contemporâneo conduzir alguns a considerarem-no como uma “nova” substantividade da dominação - o poder “microfísico” -, que transcenderia o espaço institucional (EVANGELISTA, 1992, p. 62-63).

À primeira vista, o denominado paradigma da exclusão aparenta ser uma forma de segregação desvinculada da totalidade da vida social, decorrente de micropoderes difusos e capilares. Analisada na totalidade, porém, essa segregação revela algo distinto, tal como será evidenciado na seção a seguir.

Além de contribuir para que o fenômeno da segregação de grupos historicamente discriminados seja compreendido como resultado de outra lógica que não a das relações sociais entre desiguais, os estudos de Michel Foucault – e de outros autores que compartilham de suas formulações – têm contribuído para que a essência de tal fenômeno seja confundida com a sua manifestação imediata. Isso permite que a segregação dos desviantes do padrão de normalidade seja considerada uma exclusão, isto é, “um sistema em que alguém fica totalmente de fora” (SANTOS, 2007, p. 63).

Segundo Fontes (2005), o fato de grandes parcelas da população terem ficado de fora do processo de assalariamento durante longos períodos não significa que tenham permanecido fora das relações capitalistas, já que, para caracterizar algum grupo social como permanecendo “fora do mercado”, seria necessário que ele fosse capaz de garantir sua subsistência de modo independente das formas mercantis, ou recorrendo a elas apenas de

maneira acessória. Seguindo essa mesma lógica, pode-se compreender a segregação de grupos historicamente discriminados não mais como uma exclusão, visto que os grupos em tese “excluídos” ainda se encontram no interior das relações sociais capitalistas.

A afirmação de que grupos sociais foram excluídos, isto é, mantidos totalmente de fora, desconsidera que, independentemente da forma pela qual as populações ou grupos sociais se conectam às relações sociais capitalistas, todos fazem parte dessas relações, sendo de alguma forma afetados por elas. Inúmeros acontecimentos, fatos, fenômenos que, à primeira vista, parecem absolutamente independentes, formam, na verdade, um sistema cuja coesão é garantida pelo princípio do capital, que submete todos e cada elemento da vida social à sua lógica onímoda e oniparente (OLIVEIRA, 2004b). A partir dessa submissão à intenção e objetivação do contínuo acúmulo de capital, inúmeros grupos sociais são obrigados a se adequar ao modo de vida exigido pelo bloco no poder. Dentre tais formas de enquadramento, encontra-se a segregação dos indivíduos considerados anormais, a qual se configura como uma *exclusão interna* (FONTES, 2005) e não como uma exclusão do sistema enquanto tal<sup>17</sup>. Utilizando as palavras de Etienne Balibar, Fontes (2005, p.25) evidencia que, uma vez generalizada a mercantilização das relações sociais,

*ninguém pode ser excluído do mercado, simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma ou “formação social” que não comporta exterioridade. Dito de outra forma, quando alguém é expulso do mercado, na realidade, funcionalmente ou não, ele é mantido em suas margens, e suas margens estão sempre ainda no seu interior.*

Portanto, embora a segregação dos indivíduos com deficiência aparente ser um processo em que tais indivíduos ficam “totalmente de fora”, esse fenômeno não configura uma exclusão do sistema enquanto tal, pois a margem do convívio social ainda é parte integrante das relações sociais capitalistas.

Nesta seção, buscou-se refletir sobre a influência dos estudos de Michel Foucault no entendimento da segregação de grupos historicamente discriminados, evidenciando que, a partir das formulações de Foucault, a segregação das pessoas com deficiência tende a ser entendida como uma exclusão.

---

<sup>17</sup> Além da denominada exclusão interna, Fontes (2005) menciona a utilização do termo exclusão em sua acepção mais forte, isto é, quando condiz inclusive ao extermínio do outro. A autora menciona, por exemplo, a exclusão por externalização, a exclusão por indiferença e a exclusão por extermínio.

Conforme afirmação de Fontes (2005), no período compreendido entre o final da década de 1970 e o final dos anos 1980, a categoria exclusão passou a designar também outros fenômenos típicos da sociedade contemporânea avançada. Aplicado a diversas situações e conjunturas, o termo exclusão tomou a aparência de “uma espécie de paradigma do final do milênio” (FONTES, 2005). Dessa forma, passou a ser empregado como um conceito científico de uso tão corrente que sequer precisaria ser definido. Essa problemática que envolve a utilização do termo exclusão pode ser evidenciada pelas palavras de Oliveira (2004b, p.160, grifos do autor):

até mesmo certos movimentos religiosos, cujo conceito de “pobre” transcende o significado sociológico, renderam-se ao magnetismo do “excluído”. Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não tem acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. Tendo se tornado um conceito de utilização tão disseminada, paga o preço da indefinição. Na verdade, desde que o uso da exclusão começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é *empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo*, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual.

Na seção seguinte, com o objetivo de ampliar o entendimento do fenômeno da segregação de grupos historicamente discriminados, serão apresentadas reflexões no sentido de captar a essência da “exclusão”.

### **3.2 A essência da “exclusão”**

Os temas referentes ao que atualmente se denomina de “exclusão social” foram analisados ao longo deste século, em sua maioria, a partir do entendimento de que a exclusão seria uma forma passageira de um desequilíbrio ou uma disfunção social ou, ainda, uma inadaptação individual. Em oposição a essas compreensões, encontram-se as análises que

partem do pensamento de Marx (2008), a exemplo dos estudos de Oliveira (2004a), Oliveira (2004b) e Fontes (2005), que evidenciam a relação da “exclusão” com a dinâmica capitalista. Para compreender a essência da “exclusão”, faz-se necessário retomar as reflexões de Marx sobre a acumulação primitiva.

Ao refletir sobre a acumulação primitiva, Marx (2008) explica que o acúmulo de capital pressupõe a produção capitalista e esta, a existência de grandes quantidades de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadorias. Mas, para estabelecer esses fatores, foi necessário realizar um intenso processo de expropriação, uma espécie de *acumulação primitiva* – história inscrita a sangue e fogo nos anais da humanidade (MARX, 2008). Em síntese, pode-se dizer que acumulação primitiva é o processo histórico a partir do qual foram estabelecidas as condições básicas para a acumulação capitalista:

Como os meios de produção e os de subsistência, dinheiro e mercadoria em si mesmo não são capital. Tem de haver antes uma transformação que só pode ocorrer em determinadas circunstâncias. Vejamos, logo a seguir, a que se reduzem, em suma, essas circunstâncias. Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção, como os escravos e servos, e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos esses dois pólos do mercado, ficam dadas as condições básicas da produção capitalista. O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista (MARX, 2008, p.828).

Na história da acumulação primitiva, marcam época as transformações que serviram de alavanca à classe capitalista em formação, com destaque para os deslocamentos das grandes massas humanas que, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência,

foram lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos (MARX, 2008).

Nesse processo, os camponeses foram privados de sua fonte tradicional de subsistência. Antes, eles dispunham do usufruto das terras comuns, de onde retiravam os meios necessários para sobreviver, como lenha e turfa, por exemplo. Depois, com a transformação da propriedade comunal em propriedade privada, o consumo desses meios assumiu a forma de roubo. Além disso, a expropriação dos camponeses foi marcada pela chamada “limpeza das propriedades”, que consistiu em varrer destas os seres humanos, para que os trabalhadores agrícolas não encontrassem mais, na terra em que lavravam, o espaço necessário para sua própria habitação (MARX, 2008). Desse modo, a acumulação primitiva formou uma população detentora apenas de sua força de trabalho, uma vez que muitos foram impedidos de assegurar sua própria subsistência a partir das condições anteriores de vida.

Conforme ressalta Oliveira (2004a), o fenômeno da acumulação primitiva constituiu um processo de exclusão que pode ser evidenciado pelos seguintes excertos ilustrativos extraídos da obra de Marx<sup>18</sup>:

*“... grandes massas humanas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência...” (...); “A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo o processo” (...); “... mediante exclusão violenta do campesinato da base fundiária...” (...); “... usurpação de sua terra comunal.” (...); “... a expropriação dos pequenos camponeses arruína o país” (...); “O processo de expropriação violenta da massa do povo recebeu novo e terrível impulso, no século XVI, pela Reforma...” (...); “... os proprietários fundiários impuseram legalmente uma usurpação, que em todo continente realizou-se sem rodeios legais.” (...); “... a usurpação da terra comunal e a revolução da agricultura que a acompanhou tiveram efeitos tão agudos sobre o trabalhador agrícola...” (...); “... 15 mil habitantes, cerca de três mil famílias, foram sistematicamente expulsos e exterminados.” (...); “... os 15 mil gaélicos já tinham sido substituídos por 131 mil ovelhas.” (...); “Os gaélicos foram expulsos pela segunda vez” (...); “A intermitente e sempre renovada expropriação e expulsão do povo do campo, como foi visto, forneceu à indústria urbana mais e mais massas de proletários, situados totalmente fora das relações corporativas...” (...); “A expropriação e a expulsão de parte do povo do campo liberam, com os trabalhadores, não apenas seus meios de subsistência e seu material de trabalho para o capital industrial, mas cria também o mercado interno.” (OLIVEIRA, 2004a, p.136, grifos do autor).*

<sup>18</sup> Veremos, a seguir, que o fenômeno descrito por Marx só pode ser compreendido em uma dupla dinâmica: *exclusão interna e inclusão forçada* (FONTES, 2005). No entanto, abordaremos inicialmente o primeiro elemento.

Segundo Oliveira (2004a), o processo de exclusão relatado refere-se ao ato de retirar do caminho todos os entraves ao estabelecimento das condições necessárias ao funcionamento do modo de produção capitalista. Nesse movimento, “exclui-se pela expropriação, o roubo, a expulsão, a usurpação, enfim, sempre processos de violência” (OLIVEIRA, 2004a). Mas, como os trabalhadores que foram expulsos de suas terras não podiam ser absorvidos pela manufatura nascente com a mesma rapidez com que se tornavam disponíveis, muitos foram deslocados do centro da vida social que começava a ser delineada (MARX, 2008).

De acordo com Marx (2008, p. 848, grifos nossos), isso ocorreu, na maioria dos casos, por força das circunstâncias, sobretudo porque os trabalhadores, ao serem “arrancados das suas condições habituais de existência, não podiam enquadrar-se, da noite para o dia, **na disciplina exigida pela nova situação**”.

A impossibilidade de prosseguir trabalhando nas velhas condições que não mais existiam, fez, portanto, com que muitas pessoas se transformassem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. Mas tal impossibilidade fez emergir, também, uma legislação que os tratava como pessoas que haviam escolhido, propositalmente, o caminho do crime, como se dependesse da sua vontade prosseguir trabalhando nas velhas condições que não mais existiam (MARX, 2008).

Conforme explica Oliveira (2004a), a legislação a que se refere Marx não deixou de providenciar – além do enquadramento legal e da crueldade da punição – a marca infame que confere o elemento simbólico da exclusão: o estigma. A seguir, alguns exemplos da referida legislação:

Henrique VIII, lei de 1530. - Mendigos velhos e incapacitados para trabalhar têm direito a uma licença para pedir esmolas. Os vagabundos sadios serão flagelados e encarcerados. Serão amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue lhes escorra pelo corpo; em seguida, prestarão juramento de volta à sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos 3 anos, “para se porem a trabalhar”. Que ironia cruel! Essa lei é modificada com acréscimos ainda mais inexoráveis, no ano 27 do reinado de Henrique VIII. Na primeira reincidência de vagabundagem, além da pena de flagelação, metade da orelha será cortada, na segunda, o culpado será enforcado como criminoso irreversível e inimigo da comunidade (MARX, 2008, p.848).

Eduardo VI. - Uma lei do primeiro ano de seu governo, 1547, estabeleceu que, se alguém se recusar a trabalhar, será condenado como escravo da pessoa que o tenha denunciado como vadio. O dono deve alimentar seu escravo com pão e água, bebidas fracas e restos de carne, conforme achar conveniente. Tem o direito de forçá-lo a executar qualquer trabalho, por mais repugnante que seja, flagelando-o e pondo-o a ferros. Se o escravo



desaparecer por duas semanas, será condenado à escravidão por toda a vida e será marcado a ferro, na testa e nas costas, com a letra S; se escapar pela terceira vez, será enforcado como traidor. O dono pode vendê-lo, legá-lo, alugá-lo, como qualquer bem móvel ou gado. Se o escravo tentar qualquer coisa contra seu senhor, será também enforcado. (...) Se se verificar que um vagabundo está vadiando há 3 dias, será ele levado à sua terra natal, marcado com ferro em brasa no peito com a inicial V e lá posto a trabalhar a ferros, na rua ou em outro serviços. Se informar falsamente o lugar de nascimento, será condenado a escravo vitalício desse lugar, dos seus habitantes ou da comunidade e marcado com S (MARX, 2008, p. 848-849).

Elizabeth, 1572. - Mendigos sem licença e com mais de 14 anos serão flagelados severamente e terão suas orelhas marcadas a ferro, se ninguém quiser tomá-los a serviço por 2 anos; em caso de reincidência, se têm mais de 18 anos, serão enforcados, se ninguém quiser tomá-los a serviço por dois anos; na terceira vez, serão enforcados, sem mercê, como traidores (MARX, 2008, p.849).

Jaime I. - Quem perambule e mendigue será declarado vadio e vagabundo. Os juizes de paz, em suas sessões, estão autorizados a mandar açoita-los e encarcerá-los por 6 meses, na primeira vez, e por 2 anos, na segunda. Na prisão, receberão tantas vezes tantas chicotadas quantas os juizes de paz acharem adequadas. (...) Os vagabundos incorrigíveis e perigosos serão ferreados com um R sobre o ombro esquerdo e condenados a trabalhos forçados; se novamente forem surpreendidos mendigando, serão enforcados sem mercê (MARX, 2008, p. 850).

A partir do conteúdo dessas leis, Marx (2008, p. 850-851, grifos nossos) conclui que, por meio de um grotesco terrorismo legalizado, “a população rural expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem, **foi enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado**”.

Nesse ponto, torna-se evidente o fato de que a acumulação primitiva não consistiu apenas em um processo de *exclusão* das condições anteriores de existência. Concomitante à exclusão, esse processo concretiza a *inclusão* dos indivíduos na lógica da produção capitalista, a partir do enquadramento destes na nova disciplina exigida pelo capital (FONTES, 2005; OLIVEIRA, 2004a).

Essas reflexões fornecem valiosas pistas para o entendimento do fenômeno da segregação de grupos historicamente discriminados.

De acordo com Fontes (2005), a sociedade capitalista estabelece a imposição de comportamentos, normas, condutas, valores etc. – isto é, procedimentos de *inclusão forçada* – que resultam em múltiplas formas de discriminação, reclusão ou segregação em seu próprio interior. Embora os procedimentos de inclusão forçada estejam sempre presentes no interior do capitalismo, estes modificam sua forma de acordo com as exigências específicas da classe

dominante em cada época. Se, por um lado, no processo de acumulação primitiva, o encarceramento, a flagelação, o uso de ferro em brasa resultaram de procedimentos de inclusão forçada utilizados naquele contexto para enquadrar os “desviantes” na lógica exigida pelo modo de produção capitalista; por outro lado, como resultado de modificações decorrentes dos processos históricos, outras formas de inclusão forçada foram configuradas, a exemplo da segregação dos indivíduos com deficiência nas instituições especializadas.

Na seção anterior, foi possível compreender que a segregação de grupos historicamente discriminados decorreu de um processo que criara a figura do anormal. Esse processo, embora aparente ser uma “exclusão”, decorre da própria necessidade que tem o capital de incluir os indivíduos em sua lógica. De acordo com Platt (2004), a anormalização dos seres humanos é um processo que se desencadeia a partir do momento em que, para o corpo social, o indivíduo apresenta suas particularidades e estas vão se traduzindo como dados justificados – ou não – para sua não-pertença ao grupo social. Segundo a autora, o entendimento dessa não-pertença significa precisar quais laços coadunam para o agregamento das pessoas. Esses laços são definidos, em última instância, pelo modo de produção da existência humana, uma vez que adequação social ou normalidade e anormalidade

são conceitos construídos não a partir de uma sugerida “consciência espontânea” sobre os indivíduos que nos permite delimitar o que seria adequado (normal/anormal) ao convívio social ou não (“*por designo de Deus*”, “*má sorte*”, etc), mas atrelados ao processo de produção e às relações sociais desencadeadas por este, e que, por desenhar-se desta maneira, vai formatando-se historicamente (PLATT, 2004, p. 5).

Portanto, enquanto impera a relação social que sustenta o modo de produção capitalista, o que vem a ser considerado normal em uma dada época, pode não ser considerado em outra, unicamente pela intenção e objetivação do contínuo acúmulo de capital (PLATT, 2004). Como o binômio normalidade/anormalidade resulta de um consenso social concebido diante de um padrão intencionalmente formatado pelo processo das relações sociais capitalistas (PLATT, 2004), a caracterização da deficiência como anormalidade pode ser entendida como manifestação de um procedimento que visou enquadrar esse grupo social na disciplina exigida pelo capital.

A partir do momento em que a deficiência passou a significar, sob o ponto de vista do bloco dominante, um risco à objetivação e ao contínuo de acúmulo de capital, foram sendo

construídas estratégias para gerir esse risco, sendo a própria formulação do que é o anormal, uma delas. Ao compreender que as pessoas com deficiência significavam um risco ao acúmulo de capital, o bloco no poder buscou mantê-las à margem do convívio social. Entretanto, não bastava apenas segregá-las, era preciso convencer toda a sociedade quanto à legitimidade desse seu interesse específico. No intuito de convencer as pessoas de que a segregação era benéfica aos indivíduos com deficiência, intelectuais orgânicos da classe dominante, os chamados especialistas, formularam e difundiram a ideia de que essas pessoas eram anormais e, por isso, precisavam receber tratamento específico em instituições especializadas. Difundido por todo o tecido social, tal entendimento imposto pelo bloco no poder foi sendo legitimado nos diferentes setores da sociedade, tomando a aparência de um poder difuso, capilar, isto é, que não emana das relações sociais de produção.

Ainda que a segregação desse grupo historicamente discriminado apareça como uma nova questão social resultante de um novo paradigma, do chamado paradigma da exclusão, é importante salientar que essa segregação não se reveste de um caráter de originalidade: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo. A segregação das pessoas com deficiência nas instituições especializadas corresponde a uma “*exclusão*” do convívio com as pessoas consideradas normais; porém, ao mesmo tempo, essa segregação corresponde à *inclusão* desses indivíduos na lógica exigida pela sociedade capitalista. Portanto, em essência, esse processo corresponde a um procedimento mais recente de inclusão forçada, que enquadrou os “desviantes” na disciplina exigida pelo capital.

### **3.3 Por que a integração não superou a “exclusão”**

Já foi possível entender que existem modos antagônicos de se compreender o fenômeno da segregação de grupos historicamente discriminados e que uma delas adota as formulações sobre “*exclusão*” de Michel Foucault.

A partir das ideias desse autor – que atraíram vários movimentos sociais dos anos de 1960 – esse fenômeno passou a ser entendido com base no “paradigma da exclusão”. Esse modo de se entender a segregação de grupos historicamente discriminados teria tornado o paradigma da luta de classes ultrapassado para tratar dessa temática, visto que a lógica da “*exclusão*” não estaria necessariamente sincronizada ou dependente da forma pela qual se justifica ou circula o poder econômico. Dito de outra forma, esse entendimento buscou ressaltar que a “*exclusão*”, sendo efeito de práticas não econômicas, deveria ser entendida

para além de clivagens clássicas calcadas no aspecto econômico, centradas na relação capital-trabalho ou pautadas em relações de hegemonia. Influenciada pelas ideias de Foucault, a tomada de consciência das situações de “exclusão” gerou uma demanda para resolução dessas situações. Daí o surgimento de formulações que buscam resolver a problemática da “exclusão”. Dentre essas formulações, pode-se destacar os paradigmas da integração e da inclusão, que, tendo emergido, em diferentes épocas, tornaram-se predominantes na sociedade.

O paradigma da integração, que ganhou força no final da década de 1960 e início da década de 1970 nos países escandinavos, é caracterizado pelo confronto surgido entre dois discursos: o da exclusão e o construído pelos próprios desviantes e/ou pessoas envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (MARQUES, 2001). De acordo com Sasaki (1999), a prática da integração social ocorria, e ainda ocorre, de três formas.

A primeira prática apontada por Sasaki (1999) se refere à inserção das pessoas com deficiência que, por méritos próprios, conseguiram ou conseguem utilizar os espaços físicos e sociais da sociedade, assim como seus programas e serviços. Enfatiza-se, nesse caso, o mérito próprio dos indivíduos pelo fato de não haver modificações na sociedade, ou seja, da escola comum, do clube comum, dentre outros.

A segunda consiste na inserção das pessoas com deficiência que necessitavam ou necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem conviver com pessoas não deficientes (SASSAKI, 1999).

A terceira prática da integração social a que se refere o autor é aquela que se caracteriza pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas sociais gerais. Por exemplo: “escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas com deficiência num clube comum etc” (SASSAKI, 1999, p.34-35).

A atuação do paradigma da integração foi iniciada a partir do final da década de 1960, por meio de um movimento que procurou inserir as pessoas com deficiência nos “sistemas sociais gerais” da sociedade, tais como: educação, trabalho, família, lazer etc. (SASSAKI, 1999). A partir desse movimento, a integração esperava atingir seu objetivo proclamado: “derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos” (SASSAKI, 1999, p.30-31).

Apesar de surgir com o objetivo proclamado de superar a “exclusão”, a integração não foi capaz de alcançar tal intuito.

Sob a ótica da inclusão, um dos motivos que impediu o paradigma da integração de derrubar as “práticas da exclusão” consiste no fato de que esse paradigma mantém-se atrelado ao referencial de normalidade.

No paradigma da integração, a padronização e o antagonismo existente entre normal e anormal se mantiveram, embora com nova roupagem: a dicotomia normal *versus* anormal deu lugar à dicotomia iguais *versus* diferentes (MARQUES, 2001). Dessa forma, os indivíduos que antes eram considerados anormais passaram a ser considerados diferentes.

A partir desse entendimento, os “diferentes” seriam apenas os desviantes do padrão estabelecido como a norma. Enquanto algumas características não deveriam ser entendidas como diferença, por estarem dentro do padrão, outras deveriam assumir a marca da diferença, por significarem um desvio da norma. Em virtude dessa nova roupagem dada à dicotomia normal *versus* anormal, as pessoas que se desviavam do padrão de normalidade passaram a ser considerados diferentes, e não anormais, como ocorria anteriormente.

Outra questão que teria impedido a integração de alcançar o objetivo por ela proposto diz respeito à manutenção do processo de institucionalização dos desvios.

A integração não conseguiu romper com a ideia de que os desviantes deveriam ser segregados, exemplo disso é o caso das escolas especiais. Conforme explica Sasaki (2005), a integração – assim como o “paradigma da exclusão” – partia do pressuposto de que deveriam existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Para os que se adaptam à norma, a modalidade regular de ensino; para os desviantes da norma, o ensino especial, vale dizer, segregado. Nesse aspecto, o que diferencia as duas concepções – exclusão e integração – é que, naquela, a tendência era de que todos os desviantes fossem “excluídos”, enquanto nesta, a segregação deveria se restringir aos que fracassavam na tentativa de se inserir no ensino regular e aos que supostamente não apresentavam requisitos mínimos para se aventurar em tal tentativa.

É importante salientar que a integração só foi instituída no âmbito das políticas educacionais em decorrência dos questionamentos direcionados ao modelo segregado de Educação Especial. De acordo com Glat e Fernandes (2005), os questionamentos surgidos desencadearam a busca por alternativas pedagógicas para que todos os educandos fossem inseridos “preferencialmente no sistema regular de ensino”. É a partir da utilização do termo “preferencialmente” que se manteve aberta a possibilidade do encaminhamento à estrutura paralela de ensino, configurando a possibilidade de manter em funcionamento a institucionalização dos desvios.

O chamado “esforço unilateral para inserir as pessoas deficientes na sociedade” frequentemente é visto como outro ponto que impediu à integração superar a “exclusão”.

De acordo com Sasaki (1999), o paradigma da integração trouxe a defesa pela inserção do “diferente” nos variados setores da sociedade. Porém, nesse paradigma, tal inserção deveria ocorrer a partir de um esforço unilateral que teria concentrado a responsabilidade de inserção na sociedade sobre as próprias pessoas com deficiência, redimindo a responsabilidade da sociedade reestruturar-se para atender a todos (SASSAKI, 1999). Assim explica o autor:

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1999, p. 34).

A tentativa da integração de tornar as pessoas com deficiência mais aceitáveis na sociedade não conseguiu atingir o objetivo proclamado de pôr fim às práticas da “exclusão”. Porém, essa tentativa conseguiu hastear a bandeira da visibilidade dos grupos historicamente discriminados. Daí a afirmação de Marques (2001), segundo a qual o paradigma da integração possui como marca o dado da visibilidade. É como se, para a integração, o mais importante fosse tornar visível o “diferente”, no sentido de promover a sua aceitação por parte das outras pessoas que vivem na sociedade. A não aceitação pode ter contribuído para instaurar o processo denominado de “*guetalização*” da diferença, isto é, a concentração de grupos “desviantes”, militantes e/ou simpatizantes de determinados movimentos, em espaços próprios a eles reservados, “como é o caso dos bailes-gay e dos centros de convivência de deficientes, dentre outros” (MARQUES, 2001).

Para o paradigma da inclusão, muitas pessoas com deficiência não conseguiram se “inserir na sociedade” porque, na integração, cabia a cada indivíduo superar sozinho suas supostas limitações. No âmbito educacional, isso teria levado muitos educandos ao modelo de educação segregada. Como a responsabilidade de se inserir no ambiente regular de ensino teria recaído completamente sobre os próprios “desviantes”, aqueles que não conseguiram atingir os níveis exigidos pelo padrão educacional foram condenados à segregação nas escolas

e/ou classes especiais. Tal segregação, porém, não ocorreu mediante o uso da força, mas por meio de mecanismos de convencimento. Para garantir o convencimento de que a segregação era benéfica a esses indivíduos, difundiu-se o discurso de que as escolas e classes especiais visavam “preparar” esses indivíduos para, futuramente, serem (re)integrados nas escolas ou classes regulares. A esse processo educacional seletivo, Sasaki (2005) dá o nome de *sistema de cascata*. Segundo o autor, o desenvolvimento desse sistema assumiu o objetivo de acomodar os diversos níveis de atividade, visto que, na integração, só poderiam estudar em escolas regulares os alunos com deficiência que fossem capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes.

A partir da análise dessas limitações do paradigma da integração, inclusive a partir do reconhecimento da impossibilidade desse paradigma superar a “exclusão”, outra formulação foi construída: o paradigma da inclusão.

A leitura que esse paradigma emergente realiza sobre as limitações da integração – embora seja válida para pensarmos em como pôr fim às práticas do preconceito, da segregação – deixa escapar um motivo essencial do fracasso da integração. Trata-se do modo como é compreendida a própria “exclusão”.

A integração adota o chamado “paradigma da exclusão” como forma de se compreender a segregação das pessoas com deficiência. Esse fato a faz assimilar duas teses que direcionam suas formulações.

A primeira delas é a de que os deficientes foram – ou estavam – excluídos da sociedade. Essa tese provém do entendimento de que a “exclusão” é um sistema ou um processo que faz com que as pessoas fiquem totalmente “de fora”. Já fora explicado anteriormente que a segregação das pessoas com deficiência não é, de fato, uma exclusão, sobretudo porque, embora a segregação tenha empurrado esse grupo social para as margens da sociedade, as margens ainda estão no interior, isto é, constituem as relações sociais capitalistas.

A compreensão de que as pessoas com deficiência estão excluídas da sociedade contribui para fazer emergir a ideia de que, para solucionar tal problemática, seria preciso “inserir-las” na sociedade, algo que é impossível de ser realizado, pois elas já estão inseridas, ainda que em suas margens<sup>19</sup>. Nesse ponto, vale ressaltar apenas que, antes mesmo de a integração ocorrer, as pessoas com deficiência já estavam inseridas na sociedade, inclusive sofrendo os efeitos da *estrutura totalizadora de controle* do sistema do capital (MÉSZÁROS,

<sup>19</sup> Nesta seção, o termo “inserir” foi mencionado inúmeras vezes para se referir às formulações do paradigma da inclusão. Sasaki (1999), por exemplo, transmite a ideia de que a integração conseguiu inserir alguns portadores de deficiência na sociedade.

2002). É exatamente pelo fato de estarem inseridas na sociedade, e submetidas às exigências das relações sociais capitalistas, que as pessoas com deficiência foram forçadas – ainda que por meio de relações de hegemonia – a se enquadrarem na disciplina exigida pelo capital.

A segunda tese assimilada pela integração é a de que a “exclusão” não resulta de processos de hegemonia presentes na totalidade da vida social. Em virtude desse entendimento, a superação da “exclusão” tende a ser buscada através de mudanças que, apesar de trazerem alterações, não modificam a natureza das relações sociais e do modo de produção capitalista da existência.

Nesse ponto, torna-se possível afirmar que o paradigma da integração não superou a “exclusão” porque sua atuação buscou resolver tal problemática centrando-se nas consequências e não nas determinações desse processo. Ou seja, embora a exclusão esteja incluída na lógica do capital (OLIVEIRA, 2004a), a integração buscou extinguir as práticas da “exclusão” sem atacar a relação social que sustenta o modo de produção capitalista da existência.

A essência do fracasso da integração em sua tentativa de superar a “exclusão” reside, portanto, no fato de esse fenômeno ser compreendido com base no “paradigma da exclusão”. Além do mais, a defesa da integração para “inserir” os indivíduos com deficiência na sociedade capitalista, isto é, sua tentativa de resolver a problemática da “exclusão”, desconsidera a necessidade de superar as relações sociais que permitem a exploração dos seres humanos pelo capital. Conforme ressalta Oliveira (2004b), para alguns autores, a exploração até deixa de ser problema, visto que a “exclusão”, para estes, assume a condição de um problema muito maior. Um exemplo disso pode ser apreendido na formulação de Alain Touraine:

Não estamos mais numa época de movimentos sociais: nós estivemos nela, nós o estaremos amanhã e estou pronto a dizer quais e como, mas, no momento, não é aí que se joga. A vida das sociedades é largamente feita de alternâncias entre os problemas de conflito interno e os problemas, ao contrário, de integração e de exclusão. **O problema de hoje não é a exploração, mas a exclusão**; por consequência, o problema concreto é criar os instrumentos e as formas de ação política que permitam uma integração social, antes que seja demasiado tarde (TOURAINÉ *apud* OLIVEIRA, 2004b, p.178, grifos nossos).



Com base nas reflexões já realizadas, é possível afirmar que o conceito de exclusão só adquire sentido no interior de uma totalidade contraditória, na perspectiva de uma sociedade de classes (OLIVEIRA, 2004a).

Seguindo essa perspectiva, torna-se importante reconhecer o seguinte aspecto: todos os fenômenos que envolvem discriminações, afastamentos do convívio social, estigmatizações, bem como todos os modos de negação do acesso à cultura e ao saber sistematizado não significam, propriamente, exclusão absoluta, exclusão do sistema enquanto tal (OLIVEIRA, 2004a). Trata-se, conforme afirma Oliveira (2004a), da descrição de formas imediatas de aparecimento, que precisam ser compreendidas como manifestação aparente da lógica do sistema capitalista, que é de inclusão subordinada<sup>20</sup>.

Ao invés de compreender a segregação das pessoas com deficiência a partir da dinâmica “exclusão interna e inclusão forçada”, que é própria da sociedade capitalista, a integração entende esse fenômeno a partir do “paradigma da exclusão”. Oliveira (2004b) ressalta que, enquanto forma mediata, a essência manifesta-se, no aparecer imediato dos fenômenos, sempre de modo diferente daquilo que ela é. Desconsiderando esse aspecto, o paradigma da exclusão toma o aparecer imediato do fenômeno – isto é, a “exclusão” de grupos historicamente discriminados – como sendo a revelação de sua própria essência. Dessa forma, tomando a segregação dos indivíduos com deficiência a partir de uma compreensão que não transcende os limites do plano fenomênico, não é compreendido o fato de que essa segregação consiste em um procedimento de inclusão forçada, utilizado para enquadrar as pessoas deficientes, assim como outros grupos discriminados, na disciplina imposta pela sociabilidade capitalista.

Sem compreender que a dinâmica das relações capitalistas determinam o processo de “exclusão”, o paradigma da integração aborda apenas as consequências desse fenômeno. Mas, tratar a “exclusão” sem atacar a lógica que a produz não é suficiente para extinguir esse problema social.

Nesta seção, buscou-se evidenciar a relação entre o fracasso da integração e sua forma de se compreender a “exclusão”. Entender essa relação pode ser importante para captarmos o caráter de continuidade que reveste as formulações da integração e da inclusão, as quais, sob determinada ótica, e em diferentes contextos históricos, tornaram-se formas predominantes de tratamento da “exclusão”.

---

<sup>20</sup> O conceito de “inclusão subordinada”, utilizado por Oliveira (2004a, 2004b), evidencia o fato de que o *sistema do capital* subordina ao seu interesse diferentes formas de inclusão. Refere-se, portanto, à inclusão subordinada à dinâmica do capital.

### 3.4 As ilusões da inclusão

O entendimento de que o movimento da integração não foi – ou não seria – capaz de superar a “exclusão” demandou a necessidade de formular um “novo paradigma”, que tivesse o mérito de superar a problemática vivida por aqueles que ainda permaneciam “excluídos da sociedade”. Uma das respostas formuladas para atender à referida necessidade consiste no ideário da inclusão.

Embora tenha sido formulado a partir do reconhecimento de algumas causas do “fracasso” da integração, o movimento da inclusão não considerou o fato de que **alterar a natureza do modo de produção vigente é condição essencial para erradicar a “exclusão”**. Conseqüentemente, sua tentativa de superar esse fenômeno tem a tendência de fracassar da mesma forma que a integração, visto que o simples ataque às conseqüências – sem considerar as determinações – não é suficiente para resolver os problemas sociais gerados na sociedade capitalista, a exemplo da chamada “exclusão social”.

Mesmo sendo incapaz de resolver essa problemática vivida por grupos historicamente discriminados, as formulações da inclusão têm dado a esse ideário uma aparência reluzente que assume a função principal de seduzir “futuros defensores”. Esse “resplandecer da inclusão” é – quase sempre – expresso pela tese de que o paradigma da inclusão valoriza as diferenças humanas.

Analisar essa tese da inclusão consiste exatamente no objetivo principal desta seção. Para compreender se o paradigma da inclusão realmente valoriza as diferenças humanas, optou-se por analisar criticamente algumas de suas teses – sem, contudo, desmerecer os avanços da inclusão em relação à integração, assim como suas contribuições dadas à temática em questão. É importante salientar que a separação em tópicos das teses selecionadas consiste apenas em uma opção didática e não deve ser tomada como meio de se pensar as ideias da inclusão de forma fragmentada, sobretudo porque a compreensão de cada tese demanda também o entendimento das outras, assim como da relação que elas estabelecem entre si.

Tese 1: “a inclusão contribui para construir um novo tipo de sociedade”

A primeira tese a ser analisada é a de que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade: mais justa, mais humana, frequentemente denominada de “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”.

De acordo com Sassaki (1999), o movimento da inclusão social começou inicialmente na segunda metade dos anos de 1980 nos países mais desenvolvidos e, na década de 1990, tomou impulso também em “países em desenvolvimento”.

Sob a ótica de Sassaki (1999, p.17), o objetivo desse movimento “é a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios”. Dentre os princípios a que se refere o autor, pode-se destacar: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1999).

Para construir essa “sociedade para todas as pessoas”, o paradigma da inclusão reconhece ser necessário superar as condições de exclusão a que estão sujeitos muitos indivíduos – não só os portadores de deficiência, mas também as pessoas pertencentes a outros grupos historicamente discriminados, visto que inclusão se estende a todos.

Conforme mencionado anteriormente, a tentativa da integração de superar as condições de “exclusão” pautava-se em uma espécie de esforço unilateral da pessoa com deficiência e de seus aliados. Com o intuito de superar essa limitação, foi desenvolvida pela inclusão a ideia de “processo bilateral”, no qual a pessoa com deficiência juntamente com a “sociedade” atuaria de modo a construir a chamada “sociedade para todos”. Essa ideia é evidenciada pelo conceito de inclusão social<sup>21</sup>:

Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais 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 oportunidades para todos (SASSAKI, 1999, p.41).

O conceito de inclusão social evidencia uma tentativa de superar a “exclusão” a partir de um processo de adaptação da sociedade para “incluir” em seus “sistemas sociais gerais” aqueles indivíduos que se encontram “excluídos”.

---

<sup>21</sup> O conceito de inclusão social ainda traz outro elemento importante para ser analisado: a chamada “equiparação de oportunidades”. Mais adiante serão apresentadas reflexões sobre esse conceito.

Aparentemente, o intuito de romper com a noção de “esforço unilateral” pode ser considerado um avanço na tentativa de superar as condições de “exclusão”, visto que é retirada a responsabilidade colocada sobre os próprios indivíduos de superar tais condições, fato que amplia as possibilidades dessas pessoas garantirem a própria subsistência. Esse suposto avanço consiste no fato de que, ao invés de focalizar, nos indivíduos, a responsabilidade de “inserção social”, a inclusão coloca o foco na “sociedade”, tal com explica Sasaki (2005, p. 21): “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Considerado no conjunto das relações sociais, porém, esse processo bilateral de adaptação proposto pela inclusão não avança em relação à integração, pois apenas mantém um caráter de continuidade. Assim como o “esforço unilateral” presente nas formulações da integração, o “processo bilateral” proposto pela inclusão não visa transformar a dinâmica que rege os “sistemas sociais gerais” da sociedade capitalista. A inclusão apenas aciona a “sociedade” para que ocorram modificações superficiais que visem à “inclusão dos excluídos”. Vale salientar que essa modificação da “sociedade” não consiste, portanto, em uma transformação radical, mas em alterações superficiais que mantêm em funcionamento o modo capitalista de produzir a existência.

Nesse ponto, torna-se importante mencionar uma ideia da inclusão que está diretamente relacionada à discussão presente. Trata-se da noção de que a inclusão visa eliminar os fatores que excluem e mantêm excluídas certas pessoas de seu seio. Nas palavras de Sasaki (2005, p.21):

a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana.

Com base nas reflexões apresentadas a seguir, será possível entender que a inclusão não ataca aquilo que produz a “exclusão” – os fundamentos políticos, econômicos e culturais das relações sociais capitalistas. A partir dessa constatação, pode-se compreender que a inclusão não visa eliminar os fatores que “excluem” e mantêm “excluídas” certas pessoas da

sociedade. Embora proclame o objetivo de eliminar os fatores que geram a “exclusão”, de construir um novo tipo de sociedade, pode-se afirmar que “a luta pela inclusão, a despeito do que afirmam seus defensores, é uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão, já que não toca suas razões de fundo e se estabelece como movimento compensatório” (LANCILLOTTI, 2003, p.89).

Para Sasaki (1999), o processo de inclusão social vem sendo efetivado em diferentes setores sociais, tais como educação, lazer, transporte etc. Quando isso acontece, fala-se em “educação inclusiva”, “lazer inclusivo”, “transporte inclusivo”. Outra forma utilizada para designar a aplicação do referido processo nesses diferentes setores é a utilização de expressões como “educação para todos”, “lazer para todos”, “transporte para todos”. (SASSAKI, 1999).

A disseminação do processo de inclusão social nos diferentes setores sociais culminaria com a construção da chamada “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”. Isso é o que pressupõe Sasaki (1999, p. 42, grifos do autor): “Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a **sociedade inclusiva**”<sup>22</sup>.

Construída a partir da adequação dos espaços sociais gerais e também de uma mudança de mentalidade das pessoas, a sociedade inclusiva significaria a consolidação de um novo tipo de sociedade, alcançada através do desenvolvimento do processo de inclusão social:

a inclusão, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1999, p.42).

Ao contrário do que supõe o ideário da inclusão, a “sociedade inclusiva” não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que a efetivação do processo de inclusão nos diferentes setores sociais não altera as relações capitalistas. Dito de outra forma, a inclusão social não visa construir uma sociedade totalmente nova, que possa ser chamada de “sociedade

<sup>22</sup> De acordo com Sasaki (1999, p. 164, grifos do autor), a Organização das Nações Unidas (ONU) “foi provavelmente a primeira entidade a cunhar explicitamente a expressão **uma sociedade para todos**, pois ela está registrada na resolução 45/91 da Assembléia Geral das Nações Unidas, ocorrida em 1990. Desde então os documentos da ONU vêm relembrando constantemente a meta de uma sociedade para todos (entenda-se **sociedade inclusiva**) em torno do **ano 2010**”.

inclusiva”. Trata-se apenas de uma nova face dada à velha ordem social capitalista, qual seja, a de um capitalismo menos selvagem, isto é, humanizado. A título de exemplo pode-se citar a efetivação do processo de inclusão social no mercado de trabalho, que não modifica a natureza do modo pelo qual os seres humanos produzem sua existência no interior da ordem social vigente.

Duarte (2000) salienta que o capitalismo é uma sociedade produtora de mercadorias. Assim, tudo, no interior desse modo de produção, tende a se transformar em mercadoria, inclusive o trabalho humano. Conforme já mencionado anteriormente, um pressuposto fundamental da sociedade capitalista consiste na dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Essa dissociação, estabelecida a partir do processo denominado de acumulação primitiva, formou duas espécies diferentes de possuidores de mercadoria: de um lado, o *proprietário* de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, interessado em produzir capital; de outro lado, o *trabalhador*, detentor apenas de sua força de trabalho, que a vende como condição para manter sua própria existência. Essa divisão mantém sua essência até os dias de hoje, sendo que, atualmente, o sentido de superfluidade característico da sociedade capitalista contemporânea descarta e torna supérflua parcela enorme da força humana mundial que necessita trabalhar para sobreviver (ANTUNES, 2005).

Ao invés de atacar essa divisão da sociedade que força os trabalhadores a venderem sua força de trabalho para a produção de capital, o paradigma da inclusão se contenta em lutar pela “inclusão” das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Seguindo a tendência de entender que o “problema dos dias de hoje” não é a exploração, mas a exclusão, o processo de inclusão social não se propõe a superar as leis do mercado, mas apenas modificá-las, para que os portadores de deficiência tenham maiores oportunidades de vender sua força de trabalho no mercado. A participação no mercado de trabalho é, inclusive, o fim último da inclusão, pois, conforme afirma Sanches (2005, p. 14), “Está implícita na inclusão social, a participação no mercado de trabalho competitivo, sendo este o fim último da inclusão”.

Sob a ótica de Sasaki (1999, p. 60),

O mercado de trabalho, no passado, pode ser comparado a um campo de batalha: de um lado, as pessoas com deficiência e seus aliados empenhando-se arduamente para conseguir alguns empregos; e de outro, os empregadores, praticamente despreparados e desinformados sobre a questão da deficiência, recebendo ataques furiosos por não preencherem as vagas com candidatos

portadores de deficiência tão qualificados quanto os candidatos não-deficientes.

O “no passado” a que se refere o autor consiste na chamada “fase da exclusão”, na qual “a pessoa com deficiência não tinha nenhum acesso ao mercado de trabalho competitivo” (SASSAKI, 1999, p.60). Trata-se da fase em que “a humanidade considerava uma crueldade a idéia de que pessoas deficientes trabalhassem”, visto que “empregar pessoas deficientes era tido como uma forma de exploração que deveria ser condenada por lei” (SASSAKI, 1999, p.60).

Sob o ponto de vista da inclusão, os dias de hoje devem configurar uma nova fase na qual as pessoas com deficiência sejam inseridas no mercado de trabalho. Vale ressaltar o fato de que o paradigma da inclusão entende que o mercado de trabalho não deve ser constituído pelo antagonismo entre as classes sociais, visto que, em seu entendimento, trabalhadores e capitalistas deveriam enfrentar juntos os desafios da produtividade e competitividade. Dessa forma, se, na “fase da exclusão”, o mercado de trabalho poderia ser comparado a um campo de batalha, composto, de um lado, pelos capitalistas e, de outro lado, pelos trabalhadores (sejam eles deficientes ou não deficientes),

na atual fase da inclusão, o mundo do trabalho tende a não ter dois lados. Agora, os protagonistas, em geral, parecem querer enfrentar juntos o desafio da produtividade e competitividade. A idéia que começou a vingar timidamente é a de que não haverá mais batalhas e muito menos vencedores e vencidos. Surge, então, no panorama do mercado de trabalho a figura da empresa inclusiva (SASSAKI, 1999, p.65).

Para Sasaki (1999, p.65), empresa inclusiva é

aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações nos ambientes físicos, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão etc. Uma empresa pode tornar-se inclusiva por iniciativa e empenho dos próprios empregadores, que para tanto buscam informações pertinentes ao princípio da inclusão, e/ou com a assessoria de profissionais inclusivistas que atuam em entidades sociais.

Aparentemente, a “empresa inclusiva” pode significar um avanço em relação à “empresa comum”, visto que aquela possibilita às pessoas com deficiência uma ampliação da possibilidade de garantir sua própria sobrevivência, a partir da venda de sua força de trabalho. Da mesma forma, pode-se considerar um avanço o reconhecimento da pessoa com deficiência como indivíduo possuidor de capacidades laborativas.

Entretanto, ao visualizar esses deslocamentos levando em consideração a totalidade da vida social, pode-se afirmar que tais avanços se deram de modo a representar vantagem para o acúmulo de capital. Nenhuma das modificações propostas pela chamada empresa inclusiva visa alterar a essência das relações sociais capitalistas; tais modificações mantêm atuante a lógica de explorar seres humanos para produzir capital. Dessa forma, a inserção de todos os deficientes no mercado de trabalho é impedida, pois a própria dinâmica capitalista implica a formação de um exército de reserva, que empurra grande parte dos trabalhadores para as margens do mercado. Para agravar essa tendência, o sentido de superfluidade do capitalismo contemporâneo ainda tem ampliado a “exclusão” dos trabalhadores – sejam eles deficientes ou não.

Se, por um lado, a manutenção da dinâmica capitalista determina a esterilidade dos esforços direcionados à absorção das pessoas com deficiência pelo mercado de trabalho, fazendo-as engrossar o exército de reserva junto aos outros “excluídos” (LANCILLOTTI, 2003); por outro lado, isso não significa que a efetivação do processo de inclusão não permita a absorção de alguns desses indivíduos pelo mercado. A explicação disso reside no fato de o capitalismo ser, ao mesmo tempo, “excludente” e “inclusivo”, tal como explica Eagleton (2005, p.34-35):

O capitalismo, com bastante freqüência, cria divisões e exclusões para seus próprios fins. Ou isso, ou então lança mão das que já existem. E essas exclusões podem ser profundamente lesivas para uma grande quantidade de pessoas. Massas inteiras de homens e mulheres têm sofrido a miséria e a indignidade de uma cidadania de segunda classe. Em princípio, no entanto, o capitalismo é um credo impecavelmente inclusivo: não se importa, realmente, com quem ele está explorando. É admiravelmente igualitário em sua pronta disposição de arrasar praticamente qualquer um.

De acordo com Saviani (2005c), o avanço tecnológico utilizado para alterar o padrão produtivo que introduziu a acumulação flexível foi utilizado como instrumento de



maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle. Entretanto, para o ideário da inclusão, o aumento dos índices de desemprego gerado pela dinâmica das relações sociais capitalistas parece não interferir no processo de inclusão social, nem deve ser motivo para os trabalhadores visualizarem os capitalistas como membros de uma classe antagônica. Pelo contrário, para Sasaki (1999, p.75), a “inclusão no mercado de trabalho competitivo não é um sonho impossível de ser realizado, desde que os empregadores sejam tratados como parceiros”.

Com essa formulação, duas importantes implicações ideológicas da inclusão tornam-se evidentes. A primeira delas é fazer com que as pessoas com deficiência – pertencentes à classe trabalhadora – acreditem na possibilidade de serem incluídas no mercado de trabalho por meio do processo de inclusão social. A ideia é buscar o convencimento de que as modificações superficiais defendidas pela inclusão dão conta de promover a absorção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Dessa forma, acreditando que a inclusão no mercado de trabalho competitivo é um sonho possível, torna-se mais fácil impedir que essas pessoas – e seus “aliados” – organizem-se em torno de um projeto de sociedade que vise superar as relações sociais capitalistas – exatamente as próprias relações sociais que não só produzem a “exclusão”, como também impedem a erradicação desse fenômeno. A outra função ideológica evidenciada pela formulação apresentada consiste em uma tentativa de convencer as pessoas pertencentes à classe trabalhadora de que os capitalistas devem ser vistos como parceiros e não como indivíduos pertencentes a uma classe antagônica, possuidora de interesses também antagônicos. Dessa maneira, torna-se mais fácil amenizar os conflitos de classe.

A chamada inclusão social no mercado de trabalho é apenas uma das formas pelas quais o ideário da inclusão tem se manifestado. Já foi mencionado anteriormente que o processo de inclusão busca se efetivar nos “sistemas sociais gerais da sociedade” e que a disseminação desse processo teria como objetivo a construção da chamada sociedade inclusiva. Esta, também chamada de “sociedade para todos”, seria composta por sistemas sociais gerais “inclusivos”, que dariam forma a um “novo tipo de sociedade”. Porém, ao refletir sobre o processo de inclusão no mercado de trabalho, torna-se possível compreender que o ideário da inclusão não visa construir um novo tipo sociedade. Evidência disso é o fato de que a chamada empresa inclusiva, que aparentemente se manifesta como algo que valoriza a diversidade humana, mantém a mesma essência da “empresa comum”: visa explorar os seres humanos de modo a agregar valor ao capital. Esse modelo de empresa, dita inclusiva,

ainda é regida pelas leis capitalistas, o que evidencia o fato de que a inclusão não visa construir um novo tipo de sociedade, mas sim promover alterações que mantenham a natureza das relações sociais vigentes.

A atitude de atribuir outras denominações à sociedade capitalista é uma ação que segue a tendência do atual ambiente ideológico pós-moderno. Porém, como se trata de uma atitude que não capta a essência dos processos históricos, deveria restringir-se apenas àqueles que compartilham a adoção do subjetivismo, do idealismo e de outras categorias que satisfazem à ideologia específica do neoliberalismo. Nesse ponto, faz-se necessário mencionar uma das formulações de Newton Duarte sobre o tema, por considerar que ela expressa bem a postura a ser tomada diante da utilização de denominações que vêm ganhando crescente espaço em nossos dias, tais como, “sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade da informação” etc. Nas palavras do autor:

Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude idealista, para a qual a denominação que empregamos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico” então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político” devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural” devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno (DUARTE, 2003, p.13).

Conforme explica Duarte (2003), o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças que nos permitem considerar que estejamos vivenciando uma nova fase do capitalismo. Entretanto, o autor ressalta que isso não significa uma alteração da essência da sociedade capitalista. Daí a inconsistência da adoção de termos como os citados anteriormente, que expressam a ideia de que alterações superficiais significam a consolidação de um outro tipo de sociedade, não mais regido pelas relações sociais capitalistas.

De acordo com o autor, a “assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2003, p.13). Da mesma forma, acontece com a assim chamada “sociedade inclusiva”. Trata-se de uma das inúmeras denominações que cumprem fundamental “missão ideológica” na sociedade capitalista contemporânea: “demonstrar, para

seu próprio alívio, que a nova formação social em questão não obedece às leis do capitalismo clássico (JAMESON, 2006, p.29).

As reflexões sobre essa “primeira” tese da inclusão buscaram evidenciar o fato de que o processo de inclusão social não contribui para construir um novo tipo de sociedade, radicalmente diferente da qual vivemos atualmente; pelo contrário, atua de modo a manter a velha ordem social capitalista. Apesar das modificações propostas pela inclusão significarem um processo que traz alterações na sociedade, essas alterações não mudam a natureza das relações sociais e do modo de produção vigente. Portanto, não são suficientes para eliminar os fatores que produzem a “exclusão” e mantêm “excluídas” certas pessoas da sociedade. O que a inclusão propõe é um processo de mudanças que não altera a essência da sociedade capitalista. Por isso, é uma atitude idealista denominar de “sociedade inclusiva” um modo de produzir a vida essencialmente regulado pelo capital. A assim chamada “sociedade inclusiva” não passa, pois, de uma forma aparente da sociedade capitalista em uma nova fase.

Tese 2: “a inclusão equipara as oportunidades e torna os serviços sociais gerais da sociedade acessíveis para todos”

Neste momento, busca-se refletir sobre a tese de que a inclusão é capaz de possibilitar o acesso de todas as pessoas aos serviços oferecidos pela sociedade, assim como aos bens produzidos historicamente pela humanidade. Para tanto, foram adotadas, como ponto de partida, algumas reflexões sobre um dos pilares da inclusão: o conceito de “equiparação de oportunidades”.

Sasaki (2005) explica que a semente do paradigma da inclusão foi plantada quando uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência – a *Disabled Peoples' International* – definiu o conceito de equiparação de oportunidades. Esse conceito é entendido como:

O processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (Driedger e Enns *apud* Sasaki, 1999, p.39).

Aparentemente, a chamada equiparação de oportunidades pode ser considerada um avanço, sobretudo porque as modificações defendidas por esse processo podem atender às necessidades imediatas de algumas pessoas que estariam impedidas de ocupar alguns “ambientes físicos”, caso tais modificações não fossem realizadas<sup>23</sup>. Tomemos, como exemplo, o grupo historicamente discriminado apontado por Sasaki (1999) – as pessoas com deficiência. Conforme explica esse autor, desde a década de 1960, tem-se vivenciado um movimento pela eliminação ou modificação de barreiras arquitetônicas. No início, o movimento buscou chamar a atenção da sociedade para a existência desses obstáculos e para a necessidade de eliminá-los ou reduzi-los ao mínimo possível, o que culminou com o conceito de “adaptação do meio físico”, ou seja, tratava-se de adaptar os ambientes físicos, os transportes e os produtos já existentes, de modo a se tornarem utilizáveis não só pelos portadores de deficiência, mas também pelas pessoas obesas, as de baixa estatura, as idosas e as temporariamente impossibilitadas de deambular. Daí a referência a termos como “prédio adaptado”, “ônibus adaptado”, “restaurante adaptado” etc. (SASSAKI, 1999).

Com o passar dos anos, a luta pela adaptação do meio físico deu lugar, segundo o autor, à luta baseada em dois outros conceitos. O primeiro deles foi o chamado “desenho acessível”. Esse conceito surgiu a partir do questionamento de que, ao mesmo tempo em que ambientes físicos já construídos eram adaptados, novos ambientes inacessíveis iam sendo criados. O autor explica que o desenho acessível defendeu a construção de projetos que levassem em conta a acessibilidade especificamente voltada para as pessoas com deficiência, de modo que elas pudessem utilizar os ambientes físicos e os transportes com autonomia e independência. Daí denominações como “prédio acessível”, “ônibus acessível” etc., para se referir àqueles já construídos sob a ótica da acessibilidade.

Outro conceito apontado por Sasaki (1999), o “desenho universal”, é mais recente na luta pela acessibilidade. No entendimento do autor, o desenho universal poderia também ser chamado de “desenho inclusivo”, visto que, dentro do movimento da inclusão, ele é pensado como um “projeto que inclui todas as pessoas”, ou seja, “os produtos e ambientes feitos com desenho universal ou inclusivo não parecem ser especialmente destinados a pessoas com deficiência. Eles podem ser utilizados por qualquer pessoa, deficiente ou não” (SASSAKI, 1999, p. 141). A afirmação de que a equiparação de oportunidades pode ser considerada um

---

<sup>23</sup> Sasaki (1999, p.137) convencionou chamar de “ambientes físicos” “todas as coisas contruídas que cercam o ser humano: as edificações, os espaços urbanos, os equipamentos urbanos, o mobiliário, os utensílios e os meios de transporte”.

avanço sustenta-se no entendimento de que o chamado “desenho inclusivo”, preconizado pela inclusão, amplia as possibilidades de acesso àqueles que antes estavam impedidos. Por exemplo, uma pessoa que utiliza cadeira de rodas para se locomover teria poucas possibilidades de transitar pelas ruas, prédios, cinemas, teatros, escolas, hospitais etc., caso esses espaços apresentassem barreiras arquitetônicas. Ao modificar os espaços físicos com base no desenho universal, a equiparação de oportunidades amplia as possibilidades de acesso.

Sob a ótica da inclusão, a chamada equiparação de oportunidades vai bem além da modificação dos espaços físicos, chegando a assumir a forma de uma maneira capaz de tornar os serviços da sociedade acessíveis para todas as pessoas. Essa ideia pode ser captada, por exemplo, nas seguintes palavras de Sasaki (1999, p.41): “É fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais”.

Dois aspectos da inclusão devem ser ressaltados a partir das palavras do autor. O primeiro aspecto diz respeito à identificação de que nem todas as pessoas podem ter acesso a todos os serviços oferecidos pela sociedade. De fato, as condições de vida no capitalismo impossibilitam o acesso universal não só aos serviços oferecidos, como aos bens produzidos pela própria humanidade. Porém, embora os teóricos da inclusão identifiquem a não-acessibilidade, eles não a relacionam com a dinâmica capitalista. Conseqüentemente, sua tentativa de superá-la esbarra nas determinações essenciais desse fenômeno. Evidência disso é o segundo aspecto a ser mencionado sobre as palavras de Sasaki: a inclusão defende a equiparação de oportunidades como forma de garantir o acesso de todos aos serviços, bens e ambientes construídos e naturais da sociedade. Dessa forma, não é garantida a acessibilidade efetiva de todas as pessoas, visto que a dinâmica capitalista não é atacada.

Conforme anteriormente mencionado, no capitalismo tudo tende a se tornar mercadoria. Isso nos permite afirmar que, embora os serviços de transporte, por exemplo, sejam responsáveis pelo deslocamento de uma grande quantidade de pessoas diariamente, quando um empresário oferece tal serviço, ele não o faz para atender essencialmente às necessidades humanas, mas, sim, para produzir capital. A princípio, muitas pessoas necessitam fazer uso de serviços de transporte como, por exemplo, ônibus e metrô. Contudo, nem todas podem utilizá-los, visto que, na sociedade capitalista, esse serviço também é oferecido como uma mercadoria, estando, portanto, destinado apenas aos que possuem condições de consumi-lo. Exatamente devido ao fato de que os serviços oferecidos e bens produzidos no capitalismo não são disponíveis para todas as pessoas, é possível compreender

a contradição no serviço de transporte em regiões mais avançadas no Brasil: “estrutura de transporte urbano nos moldes dos países ricos, mas que condena, por falta de dinheiro, milhões de pessoas a caminharem, como andarilhos medievais, os quilômetros entre suas pobres casas e o trabalho” (BUARQUE, 1991, p.19). Essa constatação apenas evidencia o fato de que a lógica capitalista impede o acesso de todas as pessoas ao serviço de transporte, visto que nem todos podem consumi-lo.

Nesse ponto, é importante salientar que o ideário da inclusão não é capaz de promover o acesso de todos aos serviços oferecidos e bens produzidos no capitalismo, simplesmente pelo fato de que a chamada sociedade inclusiva, como já foi possível entender, nada mais é do que a sociedade capitalista com uma nova aparência. Ou seja, a inclusão não ataca a lógica que impede a acessibilidade de todas as pessoas às produções da humanidade. Evidência disso é que a construção de “ônibus inclusivos”, pautados no desenho universal, no “transporte para todos” (SASSAKI, 1999), não passa de uma ampliação do serviço de transporte capaz de possibilitar a incorporação de novos consumidores. Dito de outra forma, embora a construção de “ônibus inclusivos” ou “ônibus adaptados” amplie a possibilidade de locomoção das pessoas que utilizam cadeira de rodas, por exemplo, permitindo a elas utilizar um serviço que antes lhes era impedido, isso não significa uma alteração da lógica que rege o funcionamento desse serviço. Consequentemente, não significa que tal serviço esteja efetivamente acessível para todos, pois o acesso ao transporte inclusivo mantém-se restrito aos que possuem a condição de consumo. Dessa forma, muitas pessoas pertencentes à classe trabalhadora continuarão se deslocando como “andarilhos medievais”, visto que o “transporte inclusivo” não garante efetivamente o acesso para todos.

Para tornar o serviço de transporte efetivamente acessível para todas as pessoas, seria necessário superar a lógica capitalista que o rege, além das modificações propostas pela inclusão que ampliam a possibilidade de acesso aos deficientes, idosos, obesos etc. Contudo, o ideário da inclusão não propõe atacar as bases que sustentam o modo como homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje. Suas formulações, como já foi possível compreender, defendem apenas mudanças superficiais, que não alteram a essência da sociedade capitalista. Outra evidência disso pode ser extraída das seguintes palavras de Sasaki (1999, p. 142):

Após uma fase em que predominaram as adaptações feitas nas calçadas e em alguns ônibus ou peruas (vans), as quais têm evidente aparência de

providência destinada a pessoas com deficiência, estamos na fase em que cada vez mais espaços urbanos e meios de transporte já estão sendo planejados e construídos de tal forma que neles não se nota nada de especial. Isto constitui um dos sinais do surgimento de uma sociedade inclusiva.

Ao afirmar que um dos sinais do surgimento da sociedade inclusiva refere-se às modificações superficiais – referentes ao planejamento e construção – dos espaços urbanos e dos meios de transporte, o autor evidencia a compreensão de que tais modificações, que não alteram a lógica dos serviços oferecidos, são suficientes para indicar o surgimento de uma “nova sociedade”.

Conforme consta na definição do conceito de equiparação de oportunidades, a habitação também é mencionada como um dos sistemas sociais gerais da sociedade que se tornaria acessível para todos com a implementação do processo de inclusão. Mas, do mesmo modo que acontece com os serviços de transporte, acontece com a questão da habitação: a lógica capitalista transforma a habitação em mercadoria. Dessa forma, a construção de casas e prédios com “desenho inclusivo” – ou seja, com portas mais largas, banheiros e elevadores com “desenho universal” – não garante que todas as pessoas tenham efetivamente acesso à habitação. A partir das palavras de McLaren e Farahmandpur (2002), torna-se possível visualizar que a “falta de moradia” nos dias de hoje, decorrente da lógica capitalista, tem atingido inclusive países de capitalismo central, como os Estados Unidos:

As contradições do capital em geral e as imperfeições do mercado nos países “capitalisticamente” avançados do Ocidente são especialmente evidentes em toda parte dos Estados Unidos. Hoje, aproximadamente 700 mil pessoas são desabrigadas em qualquer noite nesse país. Anualmente, dois milhões de pessoas experimentam o abandono sem-teto. Tragicamente, uma de cada quatro pessoas desabrigadas é uma criança inocente. Numa maioria das largas cidades metropolitanas em todo país, estar nas ruas sem teto é considerado crime. Variados métodos têm sido implementados para tornar visíveis as pessoas desabrigadas. Em Chicago, por exemplo, as pessoas desabrigadas são perseguidas e presas diariamente. Essas são casualidades sem cerimônia da ex-comunicação econômica. A campanha “qualidade de vida” do prefeito de Nova York, Rudolph Giuliani, envolve afastar e reprimir pessoas desabrigadas para ter certeza de que elas não passarão dos bairros pobres para os ricos de Nova York. Em São Francisco, 16 mil multas de violação foram aplicadas a pessoas desabrigadas. Em Tucson, Arizona, oficiais da cidade estão considerando a possibilidade de privatização das calçadas da cidade na área do distrito de negócios por um dólar, tornado, assim, ato ilegal as pessoas desabrigadas deitarem ou sentarem nas calçadas (MCLAREN e FARAHPUR, 2002, p. 28-29).

Além de evidenciar o fato de que o acesso à habitação ainda é restrito no capitalismo, as palavras desses autores sugerem outro aspecto importante: a ocorrência de “novas” modalidades de inclusão forçada. No trecho citado anteriormente, consta, por exemplo: “estar nas ruas sem teto é considerado crime”, “as pessoas desabrigadas são perseguidas e presas diariamente”, “A campanha ‘qualidade de vida’ (...) envolve afastar e perseguir pessoas desabrigadas”, “multas de violação foram aplicadas a pessoas desabrigadas”. Todas essas afirmações evidenciam a ocorrência de ações que sugerem a existência de “novas” formas de inclusão forçada utilizadas pelo capital. Além do mais, conforme sugere a afirmação dos autores, o desenvolvimento da lógica capitalista pode levar até mesmo à privatização das calçadas. Tal fato ampliaria ainda mais a não-acessibilidade promovida pelo capital, pois até mesmo a calçada (seja ela “adaptada”, “acessível” ou “inclusiva”, utilizando os termos de Sasaki) teria acesso restrito aos que possuem o privilégio de consumo. Essa restrição nada mais seria do que um procedimento mais recente de inclusão forçada, integrante de um longo processo iniciado com a acumulação primitiva.

Em relação a outros serviços, como educação e saúde, também enfatizados pelo conceito de equiparação de oportunidades, pode-se dizer que, no interior do capitalismo, tais serviços não são oferecidos à população de modo que cada indivíduo possa escolher conforme o padrão que bem entender. Educação e saúde também se tornaram mercadoria, passando a ser oferecidos com padrões distintos de qualidade. Em virtude disso, quem possui o privilégio de consumo e pode pagar a mais por tais serviços, pode escolher entre as diversas opções oferecidas, inclusive entre o público e o privado. Já aos que não possuem tal privilégio, resta apenas o serviço público, seja ele de qualidade ou não.

Nesse ponto, é importante ressaltar outra ideia veiculada pelo ideário da inclusão social: trata-se da tese de que a inclusão equipara oportunidades, ou seja, de que é possível equiparar oportunidades no interior do capitalismo. Ao desconsiderar que a desigualdade resultante das relações sociais capitalistas favorece os que possuem maior capacidade de consumo, impossibilitando uma efetiva equiparação de oportunidades, a inclusão social contribui para disseminar o princípio da liberdade de mercado. Esse princípio entende que a liberdade de mercado premia os indivíduos mais capazes e aptos de acordo com o esforço próprio de cada um (ANDERSON, 1998). Trata-se de um entendimento que desconsidera a desigualdade de condições provenientes das diferenças de classe no capitalismo.



Para evidenciar a desigualdade de condições resultante das relações sociais capitalistas, pode-se recorrer às ideias apontadas por Freire (1995), que se referem ao movimento de uma mesma geração de crianças na idade escolar. De um lado, encontram-se aqueles indivíduos que, desde o nascimento, podem acessar os melhores serviços oferecidos pela sociedade, tais como, educação, saúde, habitação e transporte. Podem ainda frequentar escolas privadas de língua estrangeira, de esporte, de música, de dança etc., além de poder contar com os mais avançados e variados aparatos tecnológicos que o dinheiro pode comprar. Para desfrutar de todos esses e outros privilégios, ainda podem optar por não trabalhar antes do término de seus estudos. De outro lado, há de se considerar as inúmeras crianças pertencentes à classe trabalhadora que, em idade escolar, “ficam” fora da escola. Segundo Freire (1995), essas crianças ficam fora da escola, não por opção, mas, sim, porque são proibidas de entrar ou porque dela são expulsas. No entanto, fala-se como se tivessem evadido da escola. “Não há evasão escolar, há expulsão” (FREIRE, 1995, p.51). Considera-se, ainda, o número de jovens da classe trabalhadora que, conseguindo entrar na escola e dela não sendo expulsos, conseguem completar o ensino médio, ainda que de forma precária. É nesse momento, de conclusão do ensino médio, que indivíduos com variadas condições econômicas disputam, por exemplo, uma vaga no vestibular. Freire (1995) explica que, nesse exato momento, aqueles que podem pagar e cursaram escolas privadas caras, vão para as universidades gratuitas federais e estaduais. Já os poucos jovens pobres que conseguiram, com muita dificuldade, chegar ao fim dos cursos médios, não podendo competir com os outros, não têm outro seio onde se abrigar, senão o das faculdades privadas (FREIRE, 1995).

Ao afirmar que os poucos jovens pobres que conseguiram completar o ensino médio não podem competir com os outros, Freire (1995) evidencia a desigualdade de condições provenientes das diferenças de classe. A partir das reflexões apontadas, torna-se possível compreender que, na sociedade capitalista, ao “esforço próprio de cada um” somam-se as condições de vida delineadas pela posição ocupada nas relações capitalistas. Além disso, torna-se possível afirmar o seguinte: o entendimento de que a liberdade de mercado premia os indivíduos mais capazes e aptos de acordo com o esforço próprio de cada um mantém como lacuna o fato de que os indivíduos pertencentes à classe dominante e, até mesmo, os pertencentes às frações mais privilegiadas da classe trabalhadora se inserem nos processos competitivos que regulam a sociedade capitalista com ampla vantagem frente a seus concorrentes. Os processos competitivos que ocorrem na sociedade contemporânea possuem em comum o fato de se realizarem no solo do capital, que é marcado pela contradição de classe. Sem superar a divisão da sociedade em classes sociais, não é possível equiparar

efetivamente as oportunidades, simplesmente porque a concorrência entre os indivíduos no capitalismo ocorre em desigualdade de condições. A difusão da ideia de que é possível equiparar oportunidades sem erradicar a desigualdade social não ocorre por acaso. À ideologia das classes dominantes interessa veicular a ideia de “oportunidade igual”, de que com esforço individual é possível “vencer”, mascarando, dessa forma, a distribuição desigual existente de poder e de riqueza que é produzida pelo capitalismo (MCLAREN e FARAHMANDPUR, 2002).

O ideário da inclusão, como já foi possível compreender, defende a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, nas escolas regulares etc., o que amplia a participação dos indivíduos pertencentes a esse grupo historicamente discriminado na vida social. Contudo, afirmar que isso se trata de uma equiparação de oportunidades significa desconsiderar a desigualdade de condições produzida pelo capitalismo.

Outro ponto a ser destacado sobre o conceito de equiparação de oportunidades refere-se à sua ênfase na remoção de barreiras que estariam impedindo as pessoas com deficiência de alcançar “uma qualidade de vida igual à de outras pessoas”. Em primeiro lugar, é importante salientar que as barreiras a que se refere o ideário da inclusão centram-se em determinantes não essenciais, isto é, secundários. Para Sasaki (1999), por exemplo, a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais estaria impossibilitada não pela cultura e pelas condições de vida geradas pela dinâmica capitalista, mas pela existência de barreiras físicas, programáticas e atitudinais, que impedem esses indivíduos de acessar os serviços oferecidos e bens produzidos no capitalismo. Essa ideia pode ser evidenciada pelas seguintes palavras do autor:

Cabe, portanto, à sociedade, eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1999, p. 47).

Embora as “barreiras” a que se refere o autor contribuam para impedir o acesso aos serviços, lugares, informações etc., elas não são os determinantes essenciais de tal impedimento. No capitalismo, o acesso às produções culturais é restrito a uma parcela da população, àquela que pode consumir. É por isso que a remoção dessas “barreiras” não garante o acesso sequer a todos os portadores de necessidades especiais. Ao remover as

barreiras apontadas por Sasaki, é provável que aquelas pessoas com necessidades especiais que possuem condições de vida privilegiadas sejam beneficiadas com essa ação, podendo acessar – com autonomia e independência – os serviços bancários, de transporte, os museus, os cinemas, assim como as informações disponíveis em livros ou na internet, por exemplo. Contudo, não se pode dizer o mesmo a respeito daquelas pessoas que vivem de forma dramática os efeitos da exploração, sejam elas portadores de necessidades especiais ou não. Em essência, o acesso aos bens materiais e imateriais depende da posição ocupada por cada indivíduo nas relações sociais capitalistas. Ou seja, um indivíduo com necessidades especiais que vive da exploração de outras pessoas tem maior possibilidade de melhorar sua qualidade de vida, de acessar os serviços e bens disponíveis na sociedade do que os portadores de necessidades especiais que mal têm asseguradas suas condições mínimas de sobrevivência. Se, por um lado, é importante promover a remoção das barreiras a que se refere Sasaki, por outro lado, isso não é suficiente para garantir o acesso de todos, pois a dinâmica do capitalismo é essencialmente oposta à socialização universal e não mercantilizada dos bens produzidos pela humanidade.

Em segundo lugar, é importante salientar que, se existe a necessidade de remover barreiras para que os deficientes possam alcançar uma qualidade de vida “igual à de outras pessoas”, o primeiro passo a ser dado deve ser a definição de quais são as outras pessoas a que está se fazendo referência, ou melhor, a que classe social tais pessoas pertencem, visto que os efeitos do mercado têm degradado a vida de grande parte da classe trabalhadora mundial que sequer tem garantidas suas necessidades básicas de sobrevivência.

Conforme explica Duarte (2000), o capital é indiferente ao valor de uso das mercadorias: tanto faz produzir alimentos, drogas legalizadas, roupas ou armas, o que importa ao capital é sua reprodução. Para isso, precisa ampliar-se constantemente, transformar-se em mais valor, o que demanda necessariamente a reprodução das relações capitalistas. Ao reproduzir essas relações, garante-se o acúmulo de capital, assim como a morte de milhões de seres humanos em decorrência de causas para cujo enfrentamento já existem condições objetivas, por exemplo: fome, doenças, drogas, violência (DUARTE, 2000). O agravamento dessa contradição do capitalismo nos dias de hoje apenas evidencia uma qualidade da crise do capital em escala mundial: de um lado, a capacidade fantástica do avanço das forças produtivas produzirem mercadorias e serviços em escalas sem precedentes; de outro, a vergonha da miséria e da fome que, em proporções diversas, atinge metade da humanidade (FRIGOTTO, 2001).

Condições precárias de vida, expressas pela miséria, por exemplo, atingem a classe trabalhadora em geral, que tem sentido os efeitos devastadores da ofensiva do capital, sobretudo a partir da crise dos anos de 1970. Também não se pode esquecer que o capitalismo sustenta-se na exploração do ser humano pelo ser humano, o que permite à classe dominante viver à custa do trabalho dos que, não possuindo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver. Esse fato torna evidente que as condições de vida de um indivíduo qualquer, deficiente ou não, variam de acordo com a posição ocupada nas relações capitalistas, tal como evidencia Lancillotti (2003, p.91):

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

As contradições de classe produzidas pelo capitalismo produzem desigualdade na sociedade. Tal desigualdade impede uma efetiva equiparação de oportunidades.

Frigotto (2001) explica que ficam cada vez menos racionalmente justificáveis as políticas que induzem à não-produção de alimentos, remédios, assim como sua destruição, em nome da saúde do mercado, dos estoques reguladores e das taxas médias do lucro do capital. Essas políticas a que se refere o autor evidenciam que, no modo de produção capitalista, as produções culturais não são destinadas às necessidades humanas da maior parte da população, mas ao mercado – de modo a atender ao interesse de uma classe social que, embora seja pouco numerosa, possui grande condição econômica e poder político. Como “o mercado não é para todos” (ALVES, 1999, p.36), apenas algumas pessoas poderão acessar aquilo que ele oferece. Da mesma forma, que não interessa ao capital socializar alimentos, medicamentos e outras mercadorias, também não é de seu interesse socializar serviços com o mesmo padrão de qualidade, visto que ao capital interessa transformar as produções humanas em mercadoria. E, conforme ressalta Anderson (1998, p. 199), em serviços como educação, saúde e trabalho, “não há qualquer possibilidade de que o mercado possa prover nem sequer o mínimo requisito de acesso universal aos bens imprescindíveis em questão”. Portanto, as barreiras que necessitam ser removidas para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às produções da

humanidade são as mesmas para os indivíduos com e sem deficiência: é a dinâmica capitalista que deve ser atacada.

Tendo em vista a impossibilidade de socializar o acesso no interior da ordem social vigente e levando em consideração que a inclusão não visa superar o modo como homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje, é possível afirmar algo já mencionado por Lancillotti (2003): se, por um lado, o movimento da inclusão responde a necessidades genuínas que há muito vêm sendo reclamadas desde os movimentos sociais, por outro, não permite apreender que, no modo de organização social capitalista, suas proposições constituem ações iníquas, até porque as diferenças são justificadas pela dinâmica que rege as relações sociais. A acessibilidade defendida pela inclusão segue a tendência da “igualdade de acesso” apontada por Platt (2004), temática pertinente aos discursos plásticos e vazios que redundam na não-acessibilidade dos sujeitos ao mercado, sendo restrito somente aos que podem pagar pelos serviços oferecidos.

A implicação ideológica da tese de que “a inclusão equipara oportunidades e torna os serviços sociais gerais da sociedade acessíveis para todos” consiste em uma tentativa de mascarar o fato de que as barreiras que impedem o pleno acesso de todos aos serviços oferecidos pela sociedade e aos bens produzidos pela humanidade são impostas pela sociedade capitalista. Dessa forma, torna-se mais fácil difundir o entendimento de que as mudanças superficiais propostas pela inclusão são capazes de promover o acesso de todos os indivíduos à riqueza material e intelectual da humanidade, independentemente da classe social a que pertencem.

Tese 3: “a escola inclusiva, além de pautar-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, é capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos”

Ao analisar esta tese, busca-se refletir sobre a chamada “escola inclusiva”, de modo a relacioná-la com a contradição da escola pública na sociedade capitalista. Essa contradição se refere à impossibilidade de, no capitalismo, socializar-se o saber sistematizado. Inicialmente serão apresentadas reflexões centradas em duas teses veiculadas pelo ideário da inclusão: a primeira delas é a de que a escola inclusiva é capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos; a segunda é a de que a escola inclusiva pauta-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas. Em seguida, busca-se evidenciar o vínculo da “escola inclusiva” com o projeto neoliberal de sociedade e de educação.

Conforme mencionado anteriormente, o processo de inclusão social busca se efetivar em diferentes setores sociais, dentre eles o escolar. Aparentemente, a efetivação do processo de inclusão social na educação escolar pode ser considerado um avanço. Primeiramente porque a inclusão buscou romper com o padrão de normalidade. Para esse ideário, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente” (MARQUES e MARQUES, 2003). Isso contribuiu para que as diferenças pessoais não sejam vistas como inferioridade. Relacionado à ruptura com a padronização dos indivíduos em normais e anormais, encontra-se outro fator importante: a inclusão buscou superar a segregação dos indivíduos antes considerados desviantes do padrão de normalidade. Ou seja, coube à inclusão realizar a defesa pela inserção de todos os alunos na escola regular, visto que a segregação dos ditos desviantes, em escolas especiais, passou a ser vista como prejudicial – não só para os que eram segregados, como para os ditos normais.

Já foi mencionado anteriormente que o modo de funcionamento da Educação Especial baseado na chamada estrutura paralela de ensino segregava as pessoas com deficiência e ainda difundia uma imagem negativa em relação a elas. Além disso, também foi exposto que, nesse modelo, o trabalho era desenvolvido como um interminável processo de prontidão para a alfabetização, já que não havia expectativas quanto à capacidade de os indivíduos segregados se apropriarem do saber sistematizado. O ideário da inclusão levou esses aspectos em conta e passou a defender a inserção de todos no sistema regular de ensino.

Contudo, ao compreender a efetivação do processo de inclusão social na educação escolar levando em conta a totalidade da vida social, torna-se possível entender que o ideário da inclusão busca efetivar a “inserção” dos “excluídos” nas escolas regulares de forma subordinada à lógica do capital. Mas, para não evidenciar que mantém a lógica capitalista na educação escolar, a inclusão visa dar uma aparência reluzente à chamada escola inclusiva, de modo a não colocar em evidência as contradições de classe. Para isso, uma das formas utilizadas pelo ideário da inclusão refere-se à defesa da tese de que a escola inclusiva é capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos.

O conceito de escola inclusiva foi formulado com base no ideário da inclusão. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009) relaciona o surgimento desse conceito com a existência de um consenso em torno do princípio de que as escolas regulares deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, dentre outras. No referido documento consta a afirmação de

que a escola inclusiva, além de significar um passo crucial para modificar atitudes discriminatórias, seria capaz de promover uma educação de alta qualidade para todos<sup>24</sup>:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2009, p. 3).

Nesse ponto, é importante salientar um aspecto referente a duas afirmações, contidas no trecho anterior, que contribuem para tornar reluzente a aparência do ideário da inclusão no âmbito educacional. A primeira afirmação é a de que o desafio da escola inclusiva reside no desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar todas as crianças de forma bem sucedida. Essa afirmação corrobora o que já fora mencionado por Jannuzzi (2004): a inclusão é uma proposta centrada no pedagógico. Além disso, a referida afirmação ainda evidencia o vínculo da inclusão com a tese de que é possível “incluir” manejando o processo de trabalho pedagógico, “que é uma variável intra-escola cuja determinação está para além da escola” (TAFFAREL, 2008, p. 2). A segunda afirmação é a de que um dos méritos da escola inclusiva consiste em sua capacidade de promover uma educação de alta qualidade para todas as crianças. O aspecto a ser mencionado sobre essas duas afirmações consiste no fato de que elas realçam uma importante noção que sustenta o conceito de escola inclusiva: trata-se da ideia de que, no interior do capitalismo, é possível fornecer uma educação de qualidade para todos os indivíduos, independentemente da classe social a que pertencem.

No capitalismo, a divisão da sociedade em classes e a conseqüente necessidade de apropriação privada do saber pela classe dominante têm contribuído para a não expansão de escolas com consistente padrão de qualidade para toda a população. Conforme explica Saviani (2005b), o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção, e como a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção, a tendência é fazer do saber uma propriedade exclusiva da classe dominante. O autor explica

---

<sup>24</sup> Reflexões sobre o papel da “escola inclusiva” no combate à discriminação, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento da sociedade inclusiva, serão apresentadas na seção seguinte.

que essa tendência não pode ser levada às últimas consequências, pois isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital, visto que o trabalhador necessita de algum conhecimento para poder produzir mercadorias. Daí a necessidade da classe dominante oferecer o acesso ao saber à classe trabalhadora em “doses homeopáticas”. Nas palavras de Saviani (2005b, p.99):

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que concretizar uma educação de qualidade para todos significa efetivar uma educação que forneça a todos o acesso ao saber sistematizado, isto é, que socialize os bens intelectuais. Como na sociedade capitalista o acesso ao saber sistematizado tende a ser apropriado e controlado pela classe dominante, a escola inclusiva não é capaz de oferecer uma educação de alta qualidade para todos os indivíduos. Se a escola inclusiva fosse mesmo capaz de oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas, ela estaria socializando o saber sistematizado, algo impossível de ser realizado no interior do capitalismo.

Outra tese veiculada pela inclusão que contribui para dar uma aparência reluzente à efetivação desse ideário na educação escolar refere-se à afirmação de que o “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas” (UNESCO, 2009, p.5). Uma outra forma de aparecimento desse mesmo princípio se dá por meio da noção de que a escola inclusiva significa um único sistema educativo para todos. Sanches (2005, p. 7), por exemplo, afirma que o surgimento de críticas sobre a ineficácia da educação especial delineou uma necessidade: a de “unificar a educação especial e a regular



num único sistema educativo (...). Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos”.

Essa afirmação de Sanches (2005) torna mais clara a ideia do que significa, para a inclusão, defender o princípio de que todos os alunos devem aprender juntos. Tal princípio se refere à unificação da educação especial e da regular num único sistema educativo. Se, por um lado, isso pode ser considerado um avanço, conforme mencionado anteriormente, por outro lado, mantém a seguinte dicotomia na educação: uma escola de acesso privado aos indivíduos pertencentes à classe dominante e às frações da classe trabalhadora que vivem de forma menos dramática os efeitos da exploração capitalista e outra escola – cujo padrão de qualidade não corresponde ao da primeira – destinada ao restante da população. Sobretudo porque o ideário da inclusão não põe em questão essa dicotomia, afirmar que a escola inclusiva pautase no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas significa desconsiderar a existência de escolas de acesso privado às classes dominantes e às frações da classe trabalhadora que possuem maior poder aquisitivo para o consumo.

Já foi possível compreender que, para o bom funcionamento do capitalismo, interessa manter escolas com distintos padrões de qualidade, de modo a impedir a socialização do saber sistematizado. Contudo, sob o ponto de vista do capital, é preciso criar estratégias de convencimento para não evidenciar a impossibilidade de fornecer a todos o acesso aos bens intelectuais no capitalismo. Para tanto, a classe dominante precisa expor suas formulações sobre educação com uma “roupagem atraente”, que não revele, de imediato, as contradições da sociedade capitalista. É exatamente essa roupagem que recobre as formulações sobre a assim chamada escola inclusiva.

A escola inclusiva não é capaz de fornecer uma educação de alta qualidade para todos simplesmente porque isso significaria a socialização do saber sistematizado e, conforme afirma Duarte (2006), somente a superação da alienação pelo comunismo é capaz de democratizar efetivamente o acesso aos bens materiais e intelectuais da sociedade<sup>25</sup>. Da mesma forma, a afirmação de que a escola inclusiva pautase no princípio de que todas as

<sup>25</sup> Duarte (2006) sustenta essa afirmação nas palavras de Georgy Markus, as quais expressam a ideia de que a alienação é, em última análise, uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo. Trata-se de uma ruptura na qual o efeito da atividade humana – que modifica e desenvolve os seres humanos – apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e, ainda, de sua atividade. Segundo o autor, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do ser humano. Em conformidade com as palavras do autor, pôr fim à alienação significa promover uma evolução histórica na qual cessará o contraste entre a riqueza da sociedade, os mil matizes da sua vida, por um lado, e a submissão, a limitação, o caráter unilateral de cada indivíduo por outro; trata-se de uma evolução histórica que possibilitará avaliar de forma adequada o grau de evolução do processo social mediante a maturidade do indivíduo, evolução na qual a universalidade e a liberdade do gênero humano se expressem diretamente na existência variada e livre de cada ser humano.

crianças devem aprender juntas, embora capte uma determinada dimensão do real, não representa sua essência. Se a inclusão realmente estivesse pautada nesse princípio, ela erradicaria o dualismo que garante à classe dominante e às frações da classe trabalhadora com maior capacidade de consumo o acesso à educação em escolas com padrão de qualidade consistente.

As formulações do ideário da inclusão apresentadas anteriormente visam dar uma aparência reluzente à escola inclusiva, de modo a não evidenciar sua essência, seu vínculo com o projeto de sociedade e de educação que o dirige.

Por trás da aparência dada pelo ideário da inclusão à escola inclusiva, encontra-se seu vínculo com o projeto neoliberal de sociedade e de educação, que segue a tendência de restringir o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado. Para corroborar essa afirmação, é preciso resgatar o vínculo do conceito de escola inclusiva com o teor ideológico dos documentos que o veiculam.

Ao refletir sobre as sementes do conceito de escola inclusiva, o próprio Sasaki (1999) afirma o seguinte: o direito da pessoa com deficiência à educação comum está implícito na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU em 1990, que, por sua vez, inspirou nosso Plano Decenal de Educação para Todos. O autor ainda reconhece que a UNESCO registrou na Declaração de Salamanca o conceito de escola inclusiva, sendo inclusive o primeiro documento internacional que aborda extensamente o referido conceito.

Um aspecto importante a ser mencionado é que, na Declaração de Salamanca, reafirmou-se o compromisso dos delegados ali reunidos com a chamada “Educação para Todos”. Embora aparente defender uma educação de qualidade para todos os indivíduos, a essência desse projeto de educação impulsionado pelo Banco Mundial e pela UNESCO revela algo distinto, tal como evidencia Melo (2003).

De acordo com Melo (2003), o Programa de Educação para Todos, impulsionado pelo Banco Mundial (BM) e pela UNESCO, em que se baseiam as mudanças nas políticas educacionais para a América Latina e Caribe, principalmente a partir da década de 1990, é um programa de “educação seletiva para as massas”. A autora explica que o “para as massas” refere-se ao fato de esse programa ser dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. Segundo a autora, trata-se de um programa de “educação seletiva” porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às “necessidades básicas de aprendizagem” – sua “focalização” também expressa uma “desfocalização” em relação aos outros níveis de ensino. Ainda segundo a autora,

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia, conduzida pelo BM, UNESCO, UNICEF e PNUD, consolida esta política de reforma educacional de educação seletiva para as massas, como política compensatória para a diminuição da pobreza, tentando, também, diminuir as ‘tensões sociais’ causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e pelo BM, bem como promover uma governabilidade estável na região (MELO, 2003, p.199).

De acordo com Melo (2003), o projeto neoliberal de sociedade e de educação se realizou de diferentes formas e em épocas distintas, dirigindo o programa de Educação para Todos como um projeto hegemônico de homogeneização e redirecionamento das políticas educacionais na América Latina e Caribe.

Enfatizando a necessidade de inserir grupos historicamente discriminados na educação regular, o programa de Educação para Todos, sobretudo por meio da Declaração de Salamanca, aparenta promover um avanço na luta contra “exclusão”, principalmente porque, de imediato, não evidencia que a referida inserção se dá em conformidade com os interesses do contínuo acúmulo de capital. Talvez este seja um dos motivos que fazem defensores da inclusão, como Sasaki (1999), incorporarem em seu discurso as ideias disseminadas pelo projeto de Educação para Todos. Vale salientar que, no Brasil, a implantação desse projeto neoliberal de sociedade e de educação, nos anos de 1980 e 1990, não só provocou o desmonte da educação nacional pública, como também agravou as condições de “exclusão” para a população de nosso país (MELO, 2003).

Como já fora mencionado, o ideário da inclusão defende a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, o que, aparentemente, pode ser considerado um avanço, por ampliar as possibilidades dessas pessoas manterem a própria sobrevivência a partir da venda de sua força de trabalho. Entretanto, foi exposto também o fato de que a simples inserção no mercado de trabalho é insatisfatória, sobretudo porque, além de não ser suficiente para erradicar a “exclusão”, não atende às demandas do grande contingente humano representado pelas pessoas que necessitam trabalhar para sobreviver. Assim como acontece com a defesa da “inclusão no mercado de trabalho”, acontece com a defesa da “inclusão na educação”. A inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pode aparentar um avanço, mas é uma ação insuficiente nos marcos da sociedade capitalista, pois o acesso ao saber sistematizado continuará sendo negado aos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora – sejam eles deficientes ou não.

Sem considerar que a falta de acesso ao saber sistematizado atinge a classe trabalhadora em geral, a luta pela escola inclusiva significa nada mais do que uma modalidade de *inclusão excludente*<sup>26</sup> (KUENZER, 2005). Para superar a inclusão excludente, deve-se pensar a inserção de todos nas escolas regulares não como um fim último a ser atingido, mas como parte integrante de um projeto de sociedade (e de educação) que vise superar o modo de produção capitalista, pois, conforme salienta Duarte (2006, p. 282),

há que se lutar para que um número maior de indivíduos se apropriem do saber científico, filosófico, e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistência às brutais formas de alienação hoje existentes.

Duas teses da inclusão constituíram o foco das reflexões realizadas neste momento: a de que a escola inclusiva é capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos e a de que a escola inclusiva pauta-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas.

Com base nas reflexões apresentadas, foi possível compreender que o “acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores” (SAVIANI, 2005a, p. 257). Também foi possível compreender que, no capitalismo, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, tende a ser apropriado e controlado pelos capitalistas, ou seja, como o trabalhador não é proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, ele não pode se apropriar do saber, o que, de certa forma, explica por que as escolas públicas não podem ser organizadas com padrão de qualidade consistente (SAVIANI, 2005a). Essa contradição da escola pública na sociedade capitalista evidencia dois aspectos relacionados às teses da inclusão em destaque. Um deles se refere ao fato de que, sob o ponto de vista da classe dominante, as escolas não podem ser organizadas de modo a possibilitar o acesso de todos à educação de qualidade, pois isso viabilizaria a socialização do saber. O

---

<sup>26</sup> De acordo com Kuenzer (2005), a *inclusão excludente* refere-se às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades intelectual e eticamente autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo. A autora explica que, na linguagem toyotista, isso significa a formação de homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. Trata-se de um conjunto de estratégias que apenas conferem “certificação vazia” e, por isso mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a “exclusão” do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005).

segundo aspecto, diretamente relacionado ao anterior, diz respeito ao fato de que, sob a ótica da classe dominante, os indivíduos pertencentes às diferentes classes sociais devem ter acesso à educação em escolas organizadas com padrões de qualidade distintos, de modo a garantir a apropriação privada do saber.

Partindo da compreensão desses aspectos, buscou-se evidenciar que a chamada escola inclusiva não é capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos os indivíduos, tampouco significa a concretização de uma escola para todas as pessoas. A difusão das referidas teses tem a missão de mascarar não só a impossibilidade de socialização do saber sistematizado na sociedade capitalista, mas também o entendimento de que a luta pela escola pública de qualidade coincide com a luta pela superação do capitalismo, tal como explica Saviani (2005a, p.257):

na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser esta uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso, socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Tese 4: “a escola inclusiva constitui o meio mais eficaz de combate a atitudes discriminatórias”

Outra tese a ser destacada é aquela expressa pela ideia de que as escolas pautadas no ideário da inclusão são os meios mais eficazes para se construir a chamada sociedade inclusiva, com comunidades acolhedoras, sem atitudes discriminatórias. Essa tese pode ser captada pelo trecho da Declaração de Salamanca no qual consta a seguinte afirmação: escolas regulares que possuem orientação inclusiva “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 2009, p.1).

Para refletir sobre essa tese da inclusão, faz-se necessário abordar algumas considerações a respeito das relações entre *educação e moral na sociedade capitalista em crise* (DUARTE, 2000). Parte-se do entendimento de que a moral é um tipo de relação estabelecida pelo indivíduo com algo que faz parte de seu agir em qualquer uma das esferas da vida social. Dito de outra forma, a moral pode ser definida como a relação entre, por um

lado, as exigências genérico-sociais e, por outro, o comportamento e as decisões do indivíduo em uma situação concreta (DUARTE, 2000).

De acordo com Mészáros (2002), a crise estrutural do capital tem tornado mais evidente a face destrutiva da relação social que sustenta o modo de produção capitalista. Os efeitos devastadores da relação social a partir da qual homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje têm colocado em questão a própria sobrevivência da humanidade. Para agravar essa situação, as tentativas de recomposição do capital não têm conseguido evitar a acentuação da crise internacional, refletida no fenômeno da desigualdade social e visualizada pelo aumento dos índices de pobreza em todo o globo terrestre (NOZAKI e PENNA, 2007). Ocorrido tanto nos países de capitalismo central como nos países ditos periféricos, o aumento da violência e da insegurança para a população de um modo geral tem despertado, nas classes dominantes, a preocupação de que a instabilidade social se reverta em algum tipo de revolta ou mesmo de insurreição (NOZAKI e PENNA, 2007).

Diante da crescente situação de barbárie, os apelos ao resgate de valores morais têm sido uma das respostas formuladas ao quadro de crise, de medo da violência e da instabilidade social, quadro que – segundo Nozaki e Penna (2007) – não foi significativamente alterado com a entrada para o século XXI. Evidência disso foi a ocorrência de um episódio emblemático: o ataque às torres gêmeas norte-americanas em 11 de setembro de 2001. Tais autores afirmam que o referido ataque, além de gerar o medo da intolerância, reafirmou o discurso da tolerância entre povos, culturas e religiões, dentre outros. Vale salientar que a defesa por essa tolerância “vem marcada também pela preocupação de se manter a estabilidade social em um contexto de crise econômica” (NOZAKI e PENNA, 2007, p.2).

Duarte (2000) explica que, para esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver os problemas sociais contemporâneos, a ideologia da classe dominante vem utilizando a difusão da ideia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie crescente seria, em especial, a educação moral dos indivíduos. Segundo o autor, a educação tem sido apontada, na retórica dos governantes e das classes dominantes, como a grande responsável pela superação da chamada “crise de valores” pela qual estaria passando a sociedade. Em virtude disso, intelectuais da classe dominante têm defendido uma educação que forneça pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, conduza os indivíduos a um desenvolvimento harmonioso e, ainda, produza um desenvolvimento humano que respeite a natureza e a diversidade das tradições e da cultura (DUARTE, 2000). Sobre o papel de formação moral atribuído à educação nesse contexto de crise estrutural do capital, Duarte (2000, p. 183-184) ressalta o seguinte:

como está cada vez mais difícil convencer a todos que tudo vai bem, como é preciso admitir que algo cheira mal, fala-se em crise de valores e os educadores são conclamados a preocuparem-se com a formação do cidadão do futuro e com a formação moral dos indivíduos, além é claro, da formação de profissionais aptos a disputarem um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho. A contradição da retórica dominante na sociedade atual é sintetizada nessa fórmula que procura unir formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva (o que nesse contexto significa ausência de questionamentos críticos) e que se une à sua comunidade para resolver os problemas sociais (inclusive o da educação) através da filantropia.

Seguindo essa tendência, a UNESCO tem orientado suas propostas no sentido de formar princípios e valores humanos supostamente capazes de contribuir para a construção da assim chamada sociedade inclusiva. Segundo Romero (2006), os princípios propostos pela referida agência são representados pela tolerância, solidariedade, cooperação, altruísmo, compreensão e amizade. A autora explica que, para a UNESCO, o resgate desses princípios seria justificado pelas ameaças apresentadas pelo acirramento de situações conflituosas. A preocupação em resgatar tais princípios sugere o entendimento de que, para a referida agência, a manifestação dos conflitos contemporâneos se deve fundamentalmente a determinantes pessoais, circunscritos, por exemplo, a aspectos de ordem moral, tal como a discriminação, o preconceito e a intolerância (ROMERO, 2006).

Partindo da concepção de que o acirramento de conflitos deriva especificamente de uma questão de formação moral ou sentimental, as agências internacionais, em específico a UNESCO, veiculam a ideia de que uma interferência adequada nas questões referentes ao desenvolvimento humanitário são suficientes para minimizar os conflitos contemporâneos (ROMERO, 2006).

É exatamente esse entendimento que sustenta a tese de que as escolas pautadas no ideário da inclusão são os meios mais eficazes para se construir uma sociedade (inclusiva) com comunidades acolhedoras, sem atitudes discriminatórias.

As formulações da inclusão buscam evidenciar a ideia de que o processo de inclusão social, além de promover uma modificação dos espaços sociais, visa adequar os indivíduos a “novos” valores, pautados na “diversidade humana”, os quais seriam compatíveis com a construção de comunidades mais justas, saudáveis e satisfatórias. O vínculo que a “sociedade inclusiva” busca estabelecer entre a adequação dos “serviços sociais gerais” da sociedade

(capitalista) e a adoção de valores pautados na “diversidade” pode ser destacado pelas seguintes palavras de Sasaki (1999, p. 165):

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Para reiterar a necessidade de promover uma mudança nos valores vigentes na contemporaneidade, alguns defensores da inclusão social chegam a afirmar que inclusão “é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como família global” (FOREST E PEARPOINT *apud* MARQUES, 2001, p. 56). Essa afirmação torna evidente o fato de que o ideário da inclusão não desconhece a gravidade da crise pela qual passa a sociedade capitalista contemporânea. A evidência disso sustenta-se na defesa que esse ideário realiza para a “reconstrução de nossos corações”. Tal apelo à formação moral vem vinculado à garantia de sobrevivência da humanidade. Sob a ótica da inclusão, contudo, a crise estrutural do capital não é o motivo que tem colocado em risco a sobrevivência da humanidade. Daí a ideia de que a “sociedade inclusiva” seria capaz de erradicar problemas criados pelas relações sociais capitalistas – sem superar o modo como homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje.

Nesse ponto, a aparência da inclusão resplandece a partir do entendimento de que o processo de inclusão social significa “a transformação de uma sociedade e um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolha a diversidade como algo natural” (SANCHES, 2005, p.12). Essa transformação seria possibilitada, principalmente, por uma mudança de mentalidade, pela adoção da diversidade como valor ético e moral para a vida na sociedade (capitalista). A importância atribuída à formação de valores pautados na diversidade humana como forma de superar os efeitos destrutivos da dinâmica capitalista pode ser exemplificada com as palavras de L. Marques (2001, p. 56):

A passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda



mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo, principalmente, na construção de novos valores éticos e morais para a vida em sociedade.

Quando os defensores da inclusão afirmam ser necessário realizar uma mudança de valores como forma de superar os males presentes nos dias de hoje, eles não deixam de captar uma determinada dimensão do real: a de que a contemporaneidade tem sido marcada por uma espécie de “crise de valores”. Porém, o que não é explicitado pelo paradigma da inclusão é a relação existente entre a crise estrutural do capital e a assim chamada “crise de valores”.

De acordo com Duarte (2000), a sociedade capitalista interfere no desenvolvimento moral dos indivíduos. Em virtude disso, não é de se estranhar o fato de que o avanço das relações sociais capitalistas esteja produzindo uma espécie de “crise dos valores”, cada vez mais acentuada pelos efeitos destrutivos da crise estrutural do capital. Porém, o que aparenta ser uma “crise de valores” por que passa a humanidade é, na verdade, uma expressão da barbárie produzida pela dinâmica capitalista, que tem acelerado o processo de alienação da moral.

Conforme explica Duarte (2000), a alienação da moral aumenta à medida que a atual crise do capital se torna mais aguda. O autor explica que as políticas neoliberais têm procurado gerenciar as crises econômicas através de medidas recessivas, que são utilizadas pelo neoliberalismo não apenas como um instrumento econômico, mas como meio de disciplinar a classe trabalhadora, produzindo desmobilização, individualismo, egoísmo exacerbado, além de induzir os indivíduos à indiferença, passividade e segurança dos lares. Nesse contexto, em que se delimita uma espécie de “salve-se quem puder”, a crise do capital acentua a competição intrínseca à dinâmica capitalista, contribuindo para aumentar ainda mais a alienação da moral.

Embora a chamada “crise de valores” seja, em essência, uma expressão da alienação moral produzida pela sociedade capitalista em crise, os intelectuais da classe dominante a tratam, conforme afirma Duarte (2000), como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca da sociedade capitalista. A implicação ideológica disso reside no intuito de desviar o foco das atenções, de modo a não evidenciar a profundidade da crise do capital e sua relação com o agravamento da alienação moral nos dias de hoje. Para explicar impasses contemporâneos acentuados pela crise do capital sem colocar em evidência esses aspectos, a ideologia da classe dominante atribui à “crise de valores” a causa de problemas que, em essência, são frutos da dinâmica capitalista. Ainda que seja importante reconhecer que a alienação moral contribui para acentuar as contradições do capitalismo, o fato de tomá-la sem os devidos

vínculos com a totalidade da vida social faz com que esta seja vista como uma mera “crise de valores”, a ser resolvida por uma formação moral dos indivíduos, e não pela superação da relação social que sustenta o modo de produção capitalista. É exatamente nesse ponto que entra em cena o discurso das classes dominantes sobre a educação moral dos indivíduos.

Conforme já mencionado, a educação tem sido apontada – na retórica das classes dominantes – como a grande responsável pela superação da assim chamada “crise de valores”. Com isso, a ideologia da classe dominante busca difundir a ideia de que a educação deve fomentar valores morais nas pessoas como forma de resolver atuais problemas sociais do capitalismo. É como se a formação moral dos indivíduos fosse capaz de erradicar os efeitos da barbárie contemporânea, sem atacar as relações sociais que a produzem. Para difundir esse entendimento, a ideologia da classe dominante propugna que

a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1993, p. 66-67).

A tese de que as escolas pautadas no ideário da inclusão são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias segue essa mesma lógica. Sem evidenciar a compreensão de que a “crise de valores” contemporânea consiste em um dos efeitos gerados pelo agravamento da atual crise do capital, a inclusão tenta convencer “futuros defensores” de que a “sociedade inclusiva” resolverá problemas sociais do capitalismo contemporâneo através de uma mudança de mentalidade das pessoas associada à adequação dos sistemas sociais gerais da sociedade.

O discurso da inclusão sobre a necessidade de promover uma mudança de valores para concretizar a sociedade inclusiva reforça a ideia de que problemas sociais contemporâneos decorrem de uma questão de mentalidade individual, de uma crise de valores pela qual estaria passando a humanidade. Nessa ótica, conflitos sociais que caracterizam a sociedade capitalista atual como “excludente”, “intolerante”, “injusta” etc., são entendidos como resultado de uma espécie de “despreparo ético e moral” dos indivíduos para se lidar com as diferenças humanas. O ideário da inclusão estabelece a relação entre a construção de valores éticos e morais “pautados na diversidade” com a efetivação da inclusão social, de modo a difundir o entendimento de que a sociedade inclusiva seria mais tolerante, justa e inclusiva porque seus

membros estariam mais preparados para lidar com a diversidade. Sob o ponto de vista desse ideário, as escolas que possuem orientação inclusiva seriam os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias exatamente porque elas estariam educando moralmente os indivíduos para lidar melhor com a diversidade. Porém, é preciso considerar que, atualmente, a vivência prática da moralidade “esbarra na alienação produzida pela sociedade capitalista e que somente a prática revolucionária pode superar os limites impostos por essa alienação” (DUARTE, 2000, p. 187). Conforme alerta Duarte (2000, p. 187),

na sociedade capitalista em crise o desenvolvimento moral dos indivíduos ficará restrito a limites por demais estreitos se a educação não estiver articulada a um processo de luta política pela superação do capitalismo rumo a uma sociedade socialista.

O ideário da inclusão, como já foi possível entender, não visa superar a sociedade capitalista, fato que determina a impossibilidade das escolas pautadas nesse ideário promoverem um satisfatório desenvolvimento moral dos indivíduos nos dias de hoje. O atual agravamento de problemas como a “exclusão”, a intolerância, a violência apenas evidencia o fato de que o desenvolvimento da dinâmica capitalista pode encaminhar a humanidade à barbárie, tal como alerta Saviani (1999, p.104):

Todos os problemas de hoje são problemas *do* capitalismo. E precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando através da categoria “socialismo”. Fora disto, a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais ineludível de se viabilizar as soluções preconizadas.

Ao refletir sobre a ideia de que as escolas pautadas no ideário da inclusão constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, foi possível entender como a questão da moral aparece no discurso sobre educação das classes dominantes. Foi possível compreender ainda que o ideário da inclusão assimila o pressuposto defendido pelas classes dominantes – de que a educação, por meio da formação moral dos indivíduos, contribui para conquistar um mundo mais seguro, mais próspero, mais tolerante.

Conforme salienta Duarte (2000), há ainda outra forma pela qual a questão da moral aparece atualmente nos discursos da mídia e das classes dominantes sobre a educação: trata-se do trabalho voluntário. Sob tal perspectiva, a educação deixa de ser responsabilidade do Estado. Além disso, o bom cidadão passa a ser aquele que participa de forma “construtiva” e não aquele que critica o capitalismo pautado em “ideologias ultrapassadas” (DUARTE, 2000). Essa perspectiva também é assimilada pelo ideário da inclusão como forma de se concretizar a educação inclusiva. Uma evidência disso é a afirmação contida na Declaração de Salamanca segundo a qual o sucesso das escolas inclusivas depende do esforço não só dos professores e profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais e voluntários:

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 2009, p.6).

Ao afirmar que o sucesso das escolas inclusivas depende também do esforço a ser realizado por parte de colegas, pais, famílias e voluntários, o ideário da inclusão assimila a tendência de retirar do Estado a responsabilidade da educação. Dessa forma, transfere a responsabilidade da concretização do processo de inclusão social no âmbito educacional – do Estado para os próprios indivíduos.

O segundo aspecto apontado por Duarte (2000) a respeito do trabalho voluntário – o qual se refere à ideia de que o bom cidadão, ao invés de ficar criticando o capitalismo, atua de forma “construtiva” mesmo diante de situações adversas – também consta na Declaração de Salamanca, conforme evidencia a seguinte afirmação:

a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que estejam disponíveis (UNESCO, 2009, p.6).

Com essa afirmação difunde-se a ideia de que a escola pode encontrar melhores modos de usar os limitados recursos disponíveis tornando-se “inclusiva”, pois esse modelo de escola tende a atrair maior apoio da comunidade. Assim, ao invés de questionar a dinâmica do capitalismo, da qual resultam os escassos recursos para as escolas destinadas às frações da classe trabalhadora que vivem sob os efeitos mais dramáticos da exploração capitalista, torna-se mais interessante, conforme supõe a referida Declaração, adotar o ideário da inclusão, pois isso pode ajudá-las a lidar melhor com os recursos que possuem. O resultado ideológico dessa forma de se tratar a escassez de recursos consiste em disseminar a ideia de que, ao invés de ficar criticando o governo ou o capitalismo, os professores e as escolas devem buscar saídas individuais, locais, comunitárias. Dito de outra forma, o resultado disso é o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade capitalista. A difusão desse tipo de discurso não acontece por acaso, tal como explica Duarte (2006, p. 141):

Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se em de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. A saída passa a ser a das soluções locais, comunitárias, individuais.

Com base nas reflexões apresentadas, torna-se possível afirmar que o paradigma da inclusão segue a tendência da ideologia da classe dominante, de modo a difundir o entendimento de que a “exclusão”, a “intolerância”, a “indiferença” e outros problemas intrinsecamente relacionados à dinâmica capitalista podem ser superados por uma formação de valores pautados na diversidade – sem necessariamente demandar a alteração do modo como homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje. A principal missão ideológica dessa forma de se abordar a resolução dos problemas contemporâneos consiste em

não evidenciar a relação do capitalismo com os problemas sociais criados ou intensificados por esse modo de produção da vida humana.

Tese 5: “a inclusão valoriza as diferenças humanas”

Já foi possível compreender que a inclusão se reduz, no plano teórico e histórico, aos limites impostos pelo capitalismo, atuando de modo a manter as relações sociais vigentes na contemporaneidade. Nesse sentido, torna-se possível retomar uma questão: a inclusão valoriza as diferenças humanas?

Para responder a esse questionamento, faz-se necessário, inicialmente, salientar que **“as diferenças não podem florescer enquanto homens e mulheres definham sob formas de exploração”** (EAGLETON, 1998, p.118, grifos nossos). Essa consideração nos fornece base para afirmar que, em essência, o paradigma da inclusão não valoriza as diferenças humanas, simplesmente porque ele atua de modo a manter a exploração dos seres humanos para produzir capital.

A tese de que a inclusão social valoriza as diferenças humanas, assim como as outras teses da inclusão apresentadas anteriormente, nada mais são do que ilusões ideológicas. São ilusões ideológicas porque, além de realizarem uma simplificação, expressa pela ação de tomar manifestações fenomênicas como sendo o produto concreto da realidade, ainda desorganizam a classe trabalhadora, atendendo aos interesses da classe dominante. A inclusão apreende a superfície imediata do aparecer social, fazendo-a tomar o lugar do real. É dessa forma que suas formulações tornam-se reluzentes: a inclusão evidencia apenas o que está aparentemente presente como forma de resplandecer seus objetivos proclamados, de modo a não tornar visível seu objetivo real, que só pode ser visualizado à luz da totalidade concreta. Ou seja, aparentemente, o ideário da inclusão pode ser visualizado como um meio de se construir uma nova sociedade, como meio de garantir o acesso de todos aos bens materiais e intelectuais da humanidade, pode ainda ser visualizado como meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, de erradicar a exclusão, a intolerância e inúmeros outros males da sociedade contemporânea – tudo isso corresponde aos objetivos proclamados pela inclusão. Contudo, seu objetivo real é manter as próprias relações sociais que impedem a execução de seus objetivos proclamados.

De acordo com Saviani (2005a), essa função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é, exatamente, a marca distintiva do pensamento liberal, dada sua

condição de ideologia típica de legitimação do modo de produção capitalista. As ilusões da inclusão incorporam essa marca da ideologia liberal, com o intuito de não evidenciar o papel desempenhado por elas na reprodução ideológica do capitalismo. Nesse ponto, torna-se importante salientar o seguinte aspecto:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2003, p.13-14).

As reflexões realizadas até o momento nos permitem afirmar que as ilusões da inclusão desempenham a mesma função da que é desempenhada pela crença na chamada sociedade do conhecimento. Segundo Duarte (2003, p. 14), a função ideológica desempenhada pela crença na chamada sociedade do conhecimento é exatamente a de

enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Eis aí uma implicação ideológica central das ilusões da inclusão: enfraquecer não só a crítica radical ao capitalismo, como também a luta pela superação desse modo de produção da existência, de modo a difundir a noção de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, a exemplo da luta pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. É claro que não se pode deixar de defender princípios morais como o respeito às diferenças. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio do respeito às diferenças esteja sendo utilizado para legitimar uma sociedade desigual, injusta, exploradora e “excludente” (DUARTE, 2006).

As reflexões apresentadas até o momento nos permitem afirmar que o conjunto das teses analisadas expressam a lógica cultural denominada de pós-modernismo, que instaurou, no campo teórico, a chamada crise da razão. Assumindo a forma de ideologia específica do neoliberalismo, o imaginário social decorrente dessa lógica cultural repudia os princípios analíticos que nos permitem compreender os fenômenos sociais do capitalismo com base na totalidade concreta. Dessa forma, os diferentes acontecimentos sociais passam a ser compreendidos de forma imediata, sem transcender sua manifestação aparente.

Embora a aparência dos fenômenos integre sua composição, ela, por si só, não revela – de imediato – o produto concreto da realidade (KOSIK, 1985). O pós-modernismo desconsidera esse fato e se reduz à compreensão fenomênica da realidade. Evidência disso é o caso da segregação das pessoas com deficiência. Em essência, esse fenômeno é resultado de procedimentos de inclusão forçada estabelecidos pela sociedade capitalista para garantir a imposição de comportamentos, normas, condutas, valores e outros requisitos necessários ao contínuo acúmulo de capital. Entretanto, a referida segregação apresenta-se imediatamente aos olhos dos seres humanos como fenômeno dissociado da totalidade concreta. A aparência é a de que se trata de uma “exclusão”, proveniente de processos dissociados da dominação de classe. Seguindo a tendência de prezar a superfície do aparecer social, o pensamento pós-moderno formula o “paradigma da exclusão”, a partir do qual o referido fenômeno é explicado sem os devidos vínculos com os processos históricos: a “exclusão” passa a ser entendida como um dos efeitos de supostos micropoderes capilares que não emanam das relações sociais de produção.

O paradigma da inclusão orienta uma compreensão imediata da realidade. Em virtude disso, sua proposta de superar a problemática da segregação dos indivíduos com deficiência não ataca as determinações essenciais do problema, sendo, portanto, incapaz de cumprir efetivamente o objetivo que proclama. Sustentando-se em Marx, Frigotto (2001) afirma que a ciência burguesa percebe, nos diferentes âmbitos humano-sociais, os problemas inerentes à forma social capitalista como uma mera disfunção, sempre atacando de forma focalizada as consequências e não as determinações. É exatamente dessa forma que o ideário da inclusão propõe erradicar a chamada “exclusão”. E por que o ideário da inclusão não acata a dinâmica que produz a exclusão? Simplesmente porque seu objetivo real é contribuir para a manutenção da sociedade capitalista. Esse objetivo, porém, não se apresenta imediatamente aos olhos dos seres humanos, pelo contrário, tende a ser mascarado pelas ilusões da inclusão.



## 4 O PARADIGMA DA INCLUSÃO NA PRODUÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O ideário da inclusão se manifesta como uma expressão teórica e política do pós-modernismo, possuindo a importante missão ideológica de explicar a realidade mantendo como lacuna as contradições do capitalismo contemporâneo. Além disso, como foi possível compreender, o paradigma da inclusão proclama o objetivo de erradicar a “exclusão”, embora não seja efetivamente capaz de cumprir o proclamado. Ainda assim, as formulações da inclusão tendem a se disseminar pela sociedade, visto que seu aparecer fetichizado não revela, de imediato, seus objetivos reais.

Este capítulo pretende clarificar o fato de que o paradigma da inclusão serve de base para a produção teórica da educação física. Partiu-se do entendimento de que a produção teórica de determinada área expressa alguns aspectos de fundamental importância. O primeiro deles reside no fato de que os estudos de uma área revelam seu grau de desenvolvimento frente ao debate contemporâneo sobre as mais variadas questões sociais. Outro aspecto importante é o de que a produção teórica tende a indicar caminhos para a abordagem dos problemas concretos da realidade. O terceiro aspecto consiste na possibilidade de os estudos de determinada área estarem legitimando teorias mais amplas, de modo a influenciar sua absorção no espaço pedagógico, para criar um novo senso comum no campo educacional. Levando em consideração os referidos aspectos, este capítulo recorre ao movimento da produção teórica da educação física com o intuito de responder às seguintes questões: de que modo a produção teórica da área se insere no debate contemporâneo sobre a inclusão? Os estudos analisados estão atuando de modo orientar os seres humanos para algum tipo de ação? O que explica a assimilação da inclusão pela produção teórica da educação física?

Para responder a essas questões, recorreu-se aos trabalhos publicados, durante o período compreendido entre os anos de 2001 a 2007, nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>27</sup>. Após realizar a leitura dos resumos dos trabalhos publicados no

---

<sup>27</sup> O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado a cada dois anos, foi avaliado como evento de *qualidade A* com *circulação Nacional*, conforme consta no *Qualis-Eventos* de março de 2007. O CONBRACE é um dos eventos científicos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). No site dessa entidade científica, consta a afirmação de que o CBCE, criado em 1978, congrega pesquisadores ligados à área de educação física/ciências do esporte. Ainda consta a afirmação de que é organizado em secretarias estaduais e grupos de trabalho temáticos, liderados por uma direção nacional, e que possui representações em vários órgãos governamentais, além de estar ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Para outras informações, consultar o site do CBCE ([www.cbce.org.br](http://www.cbce.org.br)).

período que compreende a fonte de análise, foram selecionados todos os estudos que tratam da temática “educação física e inclusão”, constituindo um total de vinte trabalhos<sup>28</sup>.

Como explicitado na Tabela 1 (Anexo B), os trabalhos selecionados foram divididos em três grupos. O critério dessa divisão seguiu o grau de assimilação e de distanciamento das formulações da inclusão, conforme explicitado a seguir. No primeiro grupo, foram reunidos os trabalhos que assimilam o ideário da inclusão com ressalvas, ou seja, trata-se de textos que apresentam formulações críticas sobre esse ideário, mas que ainda assimilam suas ideias centrais. No segundo grupo, foram reunidos os trabalhos que assimilam mais fortemente as ideias da inclusão. Fazem parte desse grupo os estudos que adotaram as formulações da inclusão sem criticá-las. O terceiro grupo refere-se aos trabalhos que, embora tratem da temática “educação física e inclusão”, não apresentam definições conceituais sobre a inclusão: trata-se de textos com um teor descritivo, sem reflexão conceitual. O referido grupo, portanto, composto por cinco trabalhos, não constituiu objeto de análise desta pesquisa.

Para evidenciar o vínculo da produção teórica da educação física com o ideário da inclusão, optou-se por dividir a exposição deste capítulo em três partes. Na primeira parte, busca-se refletir sobre *As ilusões da inclusão nas produções do primeiro grupo*. O objetivo central é debater com formulações que assimilam a inclusão com ressalvas. Em seguida, o foco é direcionado para *As ilusões da inclusão nas produções do segundo grupo*, em que é possível observar uma assimilação “mais forte” do ideário da inclusão. A terceira parte deste capítulo refere-se a uma tentativa de síntese, situando a ideia de que *A produção teórica da educação física é expressão da ideologia dominante*.

#### **4.1 As ilusões da inclusão nas produções do primeiro grupo**

Ao analisar a produção teórica da educação física, foi possível entender que alguns textos trazem um posicionamento crítico em relação à inclusão, mas ainda assimilam suas formulações centrais. Nesta seção, busca-se refletir mais especificamente sobre esses textos.

O primeiro a ser mencionado consiste no trabalho de Sousa e Silva (2005). As autoras buscam, como objetivo geral, analisar a situação vivenciada pelos alunos com deficiência nas aulas de educação física da rede pública municipal e estadual da cidade de Uberlândia/MG. Afirmam se tratar de uma pesquisa de campo de caráter “analítico crítico”, na qual foram

---

<sup>28</sup> Os textos que não apresentaram resumo foram lidos na íntegra, sendo selecionados aqueles que tratavam da temática em questão.

aplicados questionários a diretores e professores de educação física. A conclusão das autoras é a de que os resultados obtidos indicam que os materiais, o espaço físico, a organização dos conteúdos e a formação dos profissionais não condizem com as necessidades dos alunos com deficiência, e que, portanto, **“estamos distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar”** (SOUSA e SILVA, 2005, p.1, grifos nossos).

A constatação das autoras de que “estamos distantes de atingir o que preconiza a política de inclusão escolar” evidencia o que o ideário da inclusão busca negar: não é possível obter uma educação de qualidade para todos no interior da sociedade capitalista, por isso estamos distantes de concretizar o que proclama a inclusão.

As formulações sobre escola inclusiva veiculadas pelo projeto de Educação para Todos, que direcionou as políticas de inclusão em nosso país, não possuem o objetivo real de oferecer uma educação de qualidade para todos, nem construir uma escola em que todas as crianças e adolescentes aprendam juntos, independente de suas condições sociais e econômicas. Seu objetivo real é o de oferecer uma educação seletiva para as massas, o que afirma a impossibilidade de se efetivar, na sociedade capitalista, uma educação de qualidade para todas as pessoas.

O que a inclusão diz defender entra em contradição com os interesses dominantes. No interior das relações sociais capitalistas, não é possível alcançar os objetivos proclamados pelas políticas de inclusão escolar. Assim, a constatação de que a sociedade brasileira está distante de alcançar tais objetivos apenas reforça o entendimento de que estamos caminhando em conformidade com os objetivos reais desse ideário, visto que não é de seu interesse garantir o acesso de todos às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade.

As autoras afirmam que, no Brasil, a perspectiva da inclusão “tomou impulso nos anos de 90, e é provável que estará fortemente presente nos 10 primeiros anos do século XXI em todos os países” (SOUSA e SILVA, 2005, p.6). Embora não mencione o motivo essencial que levaria à forte presença da perspectiva da inclusão em todos os países durante os dez primeiros anos do século XXI, essa afirmação das autoras também capta uma determinada dimensão do real. Primeiramente, vale ressaltar que essa suposição – apontada pelas autoras – já havia sido enunciada pelo próprio Sasaki (1999, p. 17):

O movimento da inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80s nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

A afirmação de que a inclusão se desenvolveria fortemente em todos os países nos primeiros anos do século XXI capta a relação estabelecida entre esse ideário e a atual recomposição capitalista.

A última década do século XX foi marcada pela nova inserção dos países na economia do mercado global, reafirmando a relação centro periferia em um novo patamar. Além disso, esse período também foi marcado pelas crises que, tendo repercutido em várias partes do mundo, configuraram um quadro crítico, de medo da violência e da instabilidade social, que não foi alterado significativamente no início do século XXI (CHESNAIS, 1996). Diante do contexto de aprofundamento da exploração do capital sobre o trabalho, a preocupação em manter a estabilidade social por meio de medidas de alívio à pobreza e de estímulo à coesão cívica situou o ideário da inclusão como componente ideológico das iniciativas de incentivo à tolerância e de combate à “exclusão”. Evidência disso são os esforços internacionais organizados pela ONU com o intuito de estabelecer consensos para o “combate à exclusão”, ou dito de outra forma, para a construção da “sociedade inclusiva”. Conforme já mencionado, Sasaki (1999, p. 164) salienta que a ONU, em 1990, cunhou explicitamente a expressão uma “sociedade para todos”, sendo que, desde então, os documentos desse organismo internacional “vêm lembrando constantemente a meta de uma sociedade para todos (entenda-se **sociedade inclusiva**) em torno do ano 2010”. Portanto, a afirmação de que a inclusão se desenvolveria fortemente em todos os países nos primeiros anos do século XXI não deixa de captar uma dimensão do entendimento de que a estratégia capitalista de aliviar a pobreza e de incentivar à tolerância demandariam o desenvolvimento da inclusão.

Já foi possível compreender que, na Declaração de Salamanca, consta o entendimento de que a escola inclusiva pauta-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas. Uma das formas de aparecimento noção se dá por meio das afirmações que vinculam a inclusão à construção de “uma escola para todos”. A veiculação dessa ideia tem a implicação ideológica de não evidenciar a existência de duas escolas: uma de acesso privado à classe dominante e às frações da classe trabalhadora com maior capacidade de consumo e outra destinada ao restante da população, cujo padrão de qualidade não corresponde, em geral, ao da primeira. Para a inclusão, “uma escola para todos” significa a unificação da educação regular e da educação especial em um único sistema de ensino, mantendo intocada a dicotomia anteriormente mencionada. Sousa e Silva (2005) assimilam essa noção exposta na Declaração de Salamanca ao afirmar que:

Concordamos com os autores que advogam uma nova forma de organização escolar como meio de concretizar uma escola para todos, o que implica, necessariamente, uma mudança de paradigma (...). Entendemos que o momento atual é talvez o mais importante e ao mesmo tempo o mais conflitante para a Educação Especial, tanto no Brasil como no mundo. Segundo Mrech (1999), esse momento retrata uma forte inclinação para a junção entre Educação Geral e Educação Especial, de forma que o paradigma da inclusão possa transformar a dicotomia existente entre ambas em vertente única: a escola inclusiva (SOUSA e SILVA, 2005, p.7).

Aparentemente, a escola inclusiva pode ser considerada um avanço, tendo em vista o fato de que ela amplia as possibilidades de grupos historicamente discriminados se apropriarem do saber sistematizado. Porém, vale salientar que, embora a unificação a que se referem as autoras seja importante, é uma ação insuficiente nos marcos da sociedade capitalista, pois não garante o acesso de todos ao saber. Além do mais, a expressão “uma escola para todos” não representa a situação real do dualismo da educação brasileira.

Nesse ponto, torna-se importante salientar que embora assimilem o “desafio da inclusão”, as autoras o fazem de forma crítica. Uma evidência disso pode ser captada no trecho em que afirmam o seguinte: “Entendemos como condição básica para a inclusão repensar a organicidade escolar brasileira, mas para isto é primordial dar os subsídios necessários para sustentar e viabilizar essa mudança” (SOUSA e SILVA, 2005, p.8). Essa afirmação das autoras sugere uma contraposição à ideia de que a inclusão escolar pode ser efetivada mesmo em condições adversas, sem os devidos subsídios a serem fornecidos pelo Estado. Além do mais, Sousa e Silva (2005, p. 8) reconhecem que o movimento pela escola inclusiva ocorre em um contexto de “extrema exclusão social”, o qual, segundo as autoras, torna-se “um grande empecilho para que se assegurem os direitos das pessoas com necessidade especiais”.

Embora não afirmem a necessidade de superar o capitalismo para erradicar esse “contexto de extrema exclusão social”, as autoras mencionam que é preciso realizar “mudanças radicais” em nossa forma de organização social:

Entendemos que as transformações necessárias para que a inclusão aconteça implicam mudanças radicais em nossa forma de organização social. Essas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e

as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais (SOUSA e SILVA, 2005, p. 9).

No entendimento das autoras, as transformações necessárias para que a inclusão aconteça implicam mudanças radicais em nossa forma de organização social. De fato, os objetivos proclamados pela inclusão não podem ser efetivados no capitalismo, o que implica, sim, a necessidade de se realizar mudanças radicais que superem a organização social capitalista. As autoras afirmam, em seguida, que as mudanças radicais necessárias à inclusão estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, o que também é verdade. A superação do capitalismo demanda a construção e difusão de outras concepções, não mais pautadas na ideologia da classe dominante. Entretanto, a inclusão também afirma a necessidade de se adotar uma nova concepção de homem, mundo e sociedade – não para superar o capitalismo, mas para vesti-lo com uma nova roupa: a da sociedade inclusiva. Para as autoras, as referidas mudanças radicais estão relacionadas com uma nova visão de homem, mundo e sociedade, “em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais”. O posicionamento adotado pelas autoras é o de que o respeito às diferenças humanas já estaria materializado no discurso e políticas governamentais, mas não em nossas formas de produção e relações sociais. Nesse ponto, vale salientar que as diferenças não podem ser efetivamente valorizadas no interior da ordem social vigente e que as formulações veiculadas pelo bloco no poder – através do discurso e políticas governamentais – utilizam o princípio do respeito às diferenças para legitimar uma sociedade desigual, injusta, exploradora e “excludente”.

Já foi possível compreender que as formulações da inclusão sobre a escola inclusiva não revelam, de imediato, o vínculo do ideário da inclusão com o projeto neoliberal de sociedade e de educação. Pelo contrário, as ilusões da inclusão fornecem uma “roupagem atraente” à escola inclusiva, dando-lhe a aparência de algo inovador. Daí as inúmeras afirmações pautadas no entendimento de que o ideário da inclusão apresenta uma “perspectiva arrojada” de escola, de ensino, de educação. Essas afirmações tendem a manter como lacuna o fato de que a inclusão não pode resolver os problemas postos pelo capitalismo à educação. Embora não transcendam o aparecer fetichizado da inclusão, Sousa e Silva (2005) chamam a atenção para que sejam consideradas as ideias liberais contidas nos discursos sobre a inclusão. Nas palavras das autoras:

A inclusão traz uma perspectiva arrojada de escola, de ensino, de educação. Precisamos, portanto, enfrentar o desafio, mas não podemos abraçar a inclusão sem considerar as idéias liberais contidas nos discursos, as restrições, pontos fundamentais e determinantes levantados nos estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional (SOUSA e SILVA, 2005, p. 8).

No entendimento das autoras, portanto, é preciso enfrentar o desafio da inclusão porque esse ideário traz uma perspectiva arrojada de escola, de ensino e de educação. Nesse ponto, é importante destacar, mais uma vez, que a inclusão amplia as possibilidades de acesso ao saber sistematizado para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Porém, em essência, as ações desse ideário são insuficientes nos marcos do capitalismo, sobretudo porque esse modelo de sociedade pauta-se na apropriação privada dos meios de produção, o que impossibilita o acesso de todos ao saber. Já foi mencionado que a inclusão não visa superar a sociedade capitalista, mas, sim, torná-la “inclusiva”, mais justa, mais humana etc. Essa transformação proposta pelo processo de inclusão social é insuficiente para garantir a socialização do saber. Em virtude disso, pode-se afirmar que o desafio essencial a ser enfrentado na educação não é o da inclusão, como sugerem as autoras, mas sim o da própria educação pública no interior do capitalismo.

Conforme afirma Saviani (2005a), o desafio posto pela sociedade capitalista à educação pública só pode ser enfrentado radicalmente, ou seja, com superação do próprio capitalismo. Segundo o autor, a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo, pois esse modo de produção da existência socializa os meios de produção, dentre os quais se encontra o saber sistematizado. Lutar pela inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é importante, mas essa luta deve ser articulada à luta pela escola pública, de modo a transcender as estratégias de inclusão excludente, que não garantem o acesso de todos ao saber.

Conforme mencionado anteriormente, Sousa e Silva (2005) chamam a atenção para o fato de que o desafio da inclusão deve ser enfrentado, mas que não podemos abraçar a inclusão sem considerar as ideias liberais contidas em seu discurso. Essa afirmação das autoras é de suma importância. Contudo, ao levar em conta as ideias liberais reveladas pela essência da inclusão, torna-se possível compreender que os objetivos reais desse ideário não coincidem com os objetivos proclamados. Essas constatações não demandam o desafio de

abraçar a inclusão, pelo contrário, demandam a necessidade de substituí-lo por outro desafio: o de enfrentar a “exclusão” em sua radicalidade.

Outro trabalho que assimila o ideário da inclusão de forma crítica é o de Silva (2005). A autora explica que sua pesquisa consiste em um estudo de caso – de tipo etnográfico – cujo objetivo principal é compreender o processo de construção da autopercepção dos alunos caracterizados como deficientes mentais, no que tange ao seu processo de escolarização na educação física. A conclusão alcançada por seu estudo é a de que muito mais doloroso que apresentar um diagnóstico patológico sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, é perceber como “a sociedade” interage com aqueles que não se enquadram nos estereótipos considerados positivos.

Já foi possível compreender que a aparência reluzente da escola inclusiva dificulta a compreensão de que as políticas de inclusão são insuficientes para superar as estratégias de inclusão excludente determinadas pelo capitalismo à educação. Embora essa insuficiência seja evidenciada pela não obtenção dos objetivos proclamados pela inclusão social, esse fracasso nem sempre é associado à contradição da escola pública na sociedade capitalista. Conforme mencionado anteriormente, Sousa e Silva (2005) reconhecem que estamos distantes de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar, contudo, as autoras não relacionam esse fato à essência da inclusão. Da mesma forma acontece com Silva (2005). A autora menciona o distanciamento entre a proposta inclusiva e sua efetivação nas escolas, percebe que ainda há muito o que se construir para efetivar a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, mas não consegue transcender a compreensão fenomênica do distanciamento em questão e das formulações veiculadas pela referida Declaração. Nas palavras da autora:

Outro aspecto a ser analisado refere-se à influência que o panorama social exerce em relação às políticas públicas em educação especial, promovendo um distanciamento entre a proposta inclusiva e a sua efetivação no cotidiano escolar. Autores apontam que, apesar de haver um avanço nas discussões e produções acadêmicas presentes em nossa sociedade, ainda há muito a se construir a fim de promovermos, efetivamente, a inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo era o de oferecer a educação para todos, independente de suas diferenças (SILVA, 2005, p.2).

Sem discernir os objetivos reais dos objetivos proclamados pelo ideário da inclusão, Silva (2005) faz questão de salientar que a inclusão defendida por ela não coincide com o processo de inclusão excludente colocado em prática nos dias de hoje. Daí seu esforço para



evidenciar que a “inserção pura e simples” das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular não é o que ela defende. No seu entendimento, essa “inclusão” desconsidera a atenção que os alunos com necessidades educacionais especiais necessitam, além de deslocar o eixo dos processos de ensino para uma perspectiva homogeneizadora:

A inserção pura e simples desses alunos/as no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses/as alunos/as necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas possibilidades, em suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como “ensino de massas” (SILVA, 2005, p. 3).

Conforme já mencionado, uma das ideias que sustenta as formulações sobre a escola inclusiva é aquela que se refere ao desafio de educar de forma bem-sucedida todas as crianças por meio do desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança. Daí a afirmação de que a inclusão é uma proposta centrada no pedagógico. Seguindo essa tendência, as formulações de Silva (2005) enfatizam o esforço referente à prática pedagógica. Em oposição à “inserção pura e simples” na escola regular, a autora defende

um projeto de inclusão cuja perspectiva de *metamorfose* se encontre presente de forma que as alternativas rompam com a perspectiva linear de conceber a construção do conhecimento, considerando-se os vários caminhos, cujas entradas e saídas signifiquem muitas outras possibilidades usadas em proveito da educação e da solidariedade. Faz-se necessário que todos os envolvidos nesse processo, em especial os/as professores/as, investiguem, planejem, reflitam, reinventem suas práticas pedagógicas, considerando os diversos caminhos a serem percorridos, reconhecendo o *outro* humano (SILVA, 2005, p.11).

Além da questão pedagógica, a autora também enfatiza a preparação da “comunidade em geral”. Isso sugere a assimilação da ideia que relaciona a questão da moral com a construção da escola inclusiva. Pautada na noção de trabalho voluntário, transmite-se a noção de que educar de forma bem-sucedida as crianças com necessidades educacionais especiais não constitui uma tarefa exclusiva do aparelho de Estado, mas, como propõe a UNESCO

(2009, p.13), “requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral”.

Já foi possível compreender que a implicação ideológica dessa noção é a de disseminar o entendimento de que a tarefa de educar bem-sucedidamente os indivíduos não é apenas do governo, mas da “comunidade em geral”. Trata-se de uma forma de ver o mundo que visa difundir a ideia de que os indivíduos não devem ficar criticando o governo por seu descaso com a educação pública. Ao invés disso, devem agir de forma “construtiva”, deslocando a participação político-social do confronto à colaboração de classes o que, em última instância, significaria valorizar “ações coletivas” que busquem o chamado bem-comum. Uma evidência que sugere a assimilação desse entendimento por parte de Silva (2005) pode ser captada nas seguintes palavras da autora: “Não poderíamos deixar de reafirmar o nosso entendimento sobre a inclusão como um processo cuja responsabilidade não é somente da escola, mas também de toda a comunidade (SILVA, 2005, p.12).

Com base nas reflexões de Melo (2003), pode-se afirmar que a implantação do projeto neoliberal de sociedade e educação em nosso país provocou o desmonte da educação nacional pública. Daí as atuais estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar serem insuficientes para concretizar uma educação de qualidade para todas as pessoas, além de configurarem um quadro de inclusão excludente. Embora constata a existência desse quadro, Silva (2005) não o relaciona às implicações do projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil. Vale salientar que o ideário da inclusão defende a “inserção” das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular de forma subordinada à dinâmica do capital, o que impossibilita a superação das atuais estratégias de inclusão excludente. Apesar dessa impossibilidade, Silva (2005, p. 10) ressalta que seu estudo tem como finalidade

tecer algumas considerações que contribuam para a perspectiva inclusivista defendida por nós ao longo do texto, com vistas a avançarmos de uma condição de inclusão/excludente para uma de inclusão includente.

Sem compreender que a “inclusão/excludente” é resultado da implantação do projeto neoliberal de sociedade e educação, torna-se possível assimilar o entendimento de que existem duas formas de inclusão: de um lado, a defendida no campo teórico e nas políticas educacionais, de outro lado, a que vem sendo implantada e que não atinge os resultados esperados. Essa ideia desconsidera o fato de que a inclusão proclama objetivos que não

podem ser atingidos na sociedade capitalista, visto que eles entram em contradição com os interesses dominantes.

O distanciamento entre a proposta inclusiva e sua efetivação nas escolas públicas é apenas uma evidência de que os objetivos reais da inclusão não coincidem com seus objetivos proclamados. Sob a ótica do capital, porém, essa contradição não pode ser evidenciada, sob pena de impulsionar a luta radical pela inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular. Enfrentar de forma radical esse desafio implica compreender que a inserção das pessoas com necessidades especiais nas escolares regulares só poderá ser bem sucedida com a superação do próprio capitalismo, dada a impossibilidade desse modo de produção da existência socializar o saber sistematizado sem restrições e assegurar condições plenas de acesso e permanência na escola para todos.

Nesse ponto, é importante realizar uma pausa para evidenciar que os dois trabalhos analisados até o momento nesta seção possuem um importante aspecto em comum: ambos mencionam o distanciamento entre a proposta inclusiva e sua realização nas escolas, porém, não reconhecem os elementos centrais que definem o referido distanciamento. O outro trabalho a ser analisado, de Landim e Ferreira Júnior (2003), evidencia algo distinto. Os autores buscam “realizar uma análise do paradigma inclusivo, verificando as relações que este estabelece com o contexto sócio, político e econômico no qual se insere” (LANDIM e FERREIRA JUNIOR, 2003, p.1). Ao constatarem divergências entre as formulações da inclusão no campo teórico e as “políticas educacionais ditas inclusivas” que vêm sendo desenvolvidas atualmente, os autores buscam evidenciar a “apropriação e reconceitualização” que têm sido operadas em torno do termo inclusão. A tese defendida pelos autores é a de que o paradigma da inclusão vincula-se à perspectiva de transformação social, mas algumas ações, vinculadas ao ideário neoliberal, têm “distorcido” a inclusão com intuito de alinhá-la à conservação da sociedade capitalista.

Aparentemente, a tese defendida pelos autores é bastante atrativa, mas será que não se trata apenas de mais uma das ilusões ideológicas do ideário da inclusão? As reflexões a seguir buscam responder essa questão. Inicialmente, o foco será concentrado nas reflexões dos autores sobre a utilização da inclusão como estratégia de manutenção da ordem social vigente. Em seguida, colocaremos em discussão as reflexões dos autores sobre o suposto caráter de “transformação social” que estaria relacionado ao paradigma da inclusão.

Landim e Ferreira Júnior (2003) reconhecem que, desde a crise da década de 1970, o capitalismo vem passando por uma reestruturação política, econômica, além de uma

reorganização da produção<sup>29</sup>. Os autores também reconhecem a interferência dessa reestruturação capitalista na educação, pois afirmam que a adoção das políticas neoliberais trouxe implicações para o delineamento das reformas educacionais propostas para a América Latina a partir de 1990.

Landim e Ferreira Júnior (2003) explicam que, sob a égide do Banco Mundial e objetivando um deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, a educação tem sido inscrita nas políticas de alívio da pobreza com a função ideológica de admitir a possibilidade de inclusão social através de políticas neoliberais, de modo a mascarar as contradições advindas da “exclusão estrutural dos países periféricos”. No seu entendimento, essas políticas de alívio da pobreza enquadram-se em uma perspectiva de “transformação cultural”, que promove a distorção de princípios e conceitos ligados a ideais contra hegemônicos, de modo a reinterpretá-los a serviço da manutenção do capitalismo. É nesse contexto de reformas que estariam situadas as apropriações neoliberais da inclusão:

Neste mesmo contexto de reformas, pode-se observar a defesa do paradigma da inclusão por diversos sujeitos e diferentes facções da sociedade, aparecendo em diversos documentos oficiais, servindo inclusive como base para argumentação de algumas política (sic) sociais. No entanto, temos que reconhecer que: se de um lado esta defesa tem sido feita por teóricos e educadores realmente comprometidos com a transformação educacional e social; por outro esta tem sido apropriada, apenas à (sic) nível do discurso, como justificativa de algumas políticas “ditas inclusivas” que tem (sic) implementado ações com o intuito de mascarar certos problemas sociais (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 4).

Os autores reconhecem que a inclusão vem sendo utilizada como forma de mascarar as contradições do capitalismo. Isso pode ser evidenciado pelo apontamento de que a defesa da inclusão tem sido apropriada apenas ao nível do discurso, como justificativa para implementar ações com o objetivo de mascarar problemas sociais. Embora não acreditem que os fundamentos da inclusão estejam relacionados a essa implicação ideológica, de “mascarar” os problemas do capitalismo, os autores conseguem captar o porquê do distanciamento entre as propostas educacionais da inclusão e sua efetivação na prática. Conforme explicam, “as atuais políticas educacionais, apesar de discursar muito em favor da inclusão, não tem demonstrado

---

<sup>29</sup> Embora os autores não mencionem, é importante lembrar que essa recomposição capitalista significou também uma mudança cultural, que instaurou o pós-modernismo como lógica cultural da atual etapa capitalista.

real ataque ao processo que vem produzindo sua necessidade: a exclusão social” (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 4).

Nesse ponto, os autores avançam em relação às formulações de Sousa e Silva (2005) e de Silva (2005), pois conseguem captar a dimensão ideológica que reveste as atuais políticas inclusivas. Landim e Ferreira Júnior (2003) compreendem o vínculo entre os documentos oficiais da educação e a atual recomposição capitalista. Isso lhes permite visualizar o que está para além da aparência, ou seja, o fato de que os documentos oficiais não visam efetivar a inclusão. Essa compreensão permite aos autores captar que o distanciamento entre a prática e o que preconiza a política de inclusão escolar decorre da ausência de um compromisso real com a efetivação da inclusão:

Embora possamos evidenciar alguns avanços nos documentos que legislam e orientam a educação, percebemos que na prática isso não tem ocorrido, devido a falta de uma política educacional que realmente esteja comprometida com a efetivação de uma educação inclusiva. Portanto, é preciso que os educadores estejam conscientes de modo a explorar as lacunas e ambigüidades presentes nas leis e se organizem a fim de exigir os meios e recursos necessários para construção de um sistema educacional que valorize a diversidade humana (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 4).

Um aspecto importante evidenciado por essa afirmação refere-se à compreensão de que os educadores devem se organizar para exigir os meios e recursos necessários para a construção de uma educação que valorize a diversidade. Essa compreensão concentra a responsabilidade nas políticas educacionais e não nas ações locais, individuais, que se pautam na crença de que a inclusão escolar pode ser concretizada – mesmo diante de condições adversas – a partir do trabalho coletivo da “comunidade em geral”. A afirmação dos autores sugere uma contraposição à ideia de que os problemas da educação devem ser resolvidos por meio da filantropia.

As reflexões de Landim e Ferreira Júnior (2003) apresentadas até o momento buscaram evidenciar a compreensão dos autores sobre o distanciamento das políticas inclusivas e sua efetivação na educação escolar. Buscou-se apresentar um elemento importante que constitui a tese defendida pelos autores: trata-se do fato de que as “políticas ditas inclusivas” têm atuado de modo a mascarar as contradições sociais por meio do alinhamento da inclusão à “perspectiva de conservação da ordem social capitalista”.

Entretanto, conforme mencionado anteriormente, Landim e Ferreira Júnior (2003) compreendem que a essência da inclusão vincula-se à transformação social e que a implicação ideológica de manutenção da sociedade capitalista, assumida pela inclusão, seria apenas resultado de “ressignificações neoliberais da proposta inclusiva”.

Nesse ponto, torna-se possível avançar para uma segunda parte das reflexões, a qual se refere à tese de que a inclusão vincula-se à transformação social.

Landim e Ferreira Júnior (2003, p.1) salientam que uma das finalidades de seu estudo é “resgatar a radicalidade teórica do paradigma inclusivo e reafirmar a valorização da diversidade humana como princípio central”. Os autores explicam que, para atingir esse intuito,

serão resgatados os pontos centrais do paradigma inclusivo, enquanto perspectiva de transformação social, que precisam ser confirmados e reafirmados, a fim de evitar os equívocos e armadilhas evidenciadas em documentos oficiais ao tratar da inclusão no sistema escolar (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.1).

Landim e Ferreira Júnior (2003, p.1) afirmam que as “pessoas com algum tipo de deficiência ou comportamento desviante sempre foram vistas como um ‘apêndice’ da sociedade” e que as formas como elas têm sido tratadas conservam, em seu cerne, um olhar estigmatizador, discriminatório e “excludente”, que empurra essas pessoas para as “margens das relações sociais”. Vale salientar que esse processo que empurra as “pessoas desviantes” para as margens das relações sociais é um procedimento de inclusão forçada utilizado para enquadrar os indivíduos na disciplina exigida pelo capital. Ao não compreender que essas condições de inferioridade social são resultado de procedimentos de inclusão forçada, torna-se mais fácil assimilar o entendimento de que essas condições podem ser superadas por ações que não atacam a essência da sociedade capitalista, tais como as propostas da integração e inclusão.

Os autores mencionam que, para superar as condições sociais a que estavam sendo submetidas as pessoas desviantes, surgiu, em meados do final da década de 1960, “um movimento de integração social que de acordo com Sasaki (1997), buscava a inserção das pessoas deficientes em todas as instâncias sociais, como a Educação, o trabalho, a família e o lazer” (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.2). Já foi mencionado anteriormente que o paradigma da integração não foi capaz de atingir o objetivo almejado de erradicar a

“exclusão”, o que demandou a necessidade de formular outro ideário. Landim e Ferreira Júnior (2003) também partem desse entendimento. Isso pode ser captado no trecho em que afirmam o seguinte:

Com o fracasso do modelo da integração, surge no final da década de 80 e início da década de 90 um novo movimento que prega a incapacidade da integração de propiciar a plena participação de todos na sociedade. O novo movimento é fundamentado nos ideais de uma sociedade inclusiva e defende a valorização da diversidade humana para além da questão da deficiência. Configurando-se assim, não apenas como perspectiva de Educação para deficientes, mas como um novo paradigma educacional (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.2).

Como afirmam os autores, o novo movimento defende a “valorização da diversidade humana” para além da deficiência e fundamenta-se nos ideais de uma “sociedade inclusiva”.

Nesse ponto, é importante salientar alguns aspectos. O primeiro deles refere-se ao “novo movimento” mencionado pelos autores: trata-se do paradigma da inclusão. Proclamando a “valorização da diversidade”, o ideário da inclusão tem atraído defensores da causa de inúmeros grupos historicamente discriminados, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência. A consequência disso é a concentração de grupos sociais em torno de demandas e formulações que – por não articularem as legítimas demandas plurais com um projeto contra-hegemônico – acabam promovendo a fragmentação da política e sua dissociação com a economia. A dimensão ideológica veiculada consiste na ideia de que o elemento fundamental para superar a “sociedade excludente” é a “aceitação e valorização da diversidade”, sem, contudo, indicar a necessidade de promover mudanças profundas nos fundamentos culturais, sociais, políticos e econômicos da sociedade capitalista. De fato, a construção de uma sociedade justa envolve necessariamente a valorização das diferenças. Entretanto, as diferenças humanas não podem ser efetivamente valorizadas em um modo de produção da existência que – além de explorar – empurra para a miséria grande parte daqueles que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

O segundo aspecto a ser mencionado consiste no fato de que a sociedade inclusiva é apenas a sociedade capitalista com uma nova aparência. Embora a inclusão tenha o objetivo real de manter a sociedade que produz a “exclusão”, isso tende a ser mantido como lacuna por seus objetivos proclamados. Como Landim e Ferreira Júnior (2003) não conseguem visualizar

essa lacuna, os autores pautam-se na percepção de que o paradigma da inclusão se opõe à “sociedade excludente”:

Contraopondo-se a (sic) visão excludente de sociedade, o novo paradigma possui como eixo central a diversidade, sua aceitação e valorização é condição fundamental para construção de uma nova concepção de homem e visão de mundo (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.2).

Também já foi mencionado que o paradigma da inclusão defende a adoção de novos valores morais para a vida na sociedade (capitalista), os quais estariam atrelados à construção de uma nova visão de homem, mundo e sociedade. Uma das formas de aparecimento da questão da moral no ideário da inclusão vincula-se ao entendimento de que a adoção dos valores pautados na diversidade seria capaz de alterar a condição de barbárie produzida pelo capitalismo contemporâneo. Vinculada a esse entendimento, encontra-se a ideia de que a escola inclusiva constituiria o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, para construir comunidades acolhedoras, para implantar a sociedade inclusiva. Daí a ênfase das classes dominantes no entendimento de que a educação escolar deve fomentar valores pautados na diversidade, de modo a contribuir para a construção da assim chamada sociedade inclusiva. Landim e Ferreira Júnior (2003) assimilam essa noção e vinculam o papel da educação escolar à construção da sociedade inclusiva. Em suas palavras:

A escola, enquanto espaço de contradição, deve assumir o papel de agente no processo de mudança de uma concepção excludente de sociedade para outra fundada na diversidade humana, caminhando para uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional e social. Os reflexos desse movimento serão sentidos, principalmente, no que toca à construção de novos sentidos éticos e morais para os relacionamentos sociais (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.3).

Nessa afirmação, consta ainda o entendimento de que o processo de transformação da “sociedade excludente” para a sociedade inclusiva significaria uma “profunda mudança” em toda a dinâmica social. Essa é outra ilusão ideológica da inclusão, pois as transformações articuladas ao processo de inclusão social são de cunho superficial, ou seja, não alteram a natureza das relações sociais vigentes.



Landim e Ferreira Júnior (2003) confundem a essência da inclusão com seu aparecer imediato, o que contribui para não entenderem que esse ideário está ideologicamente atrelado à manutenção da sociedade capitalista. Os autores reconhecem o vínculo entre as políticas inclusivas e o ideário neoliberal, mas não compreendem que a essência da inclusão é oposta à superação das relações sociais capitalistas porque visa legitimar o capitalismo através do convencimento. Daí a percepção de que o paradigma da inclusão estaria comprometido com a transformação social:

É imprescindível uma análise cuidadosa a respeito do paradigma inclusivo, a fim de não cair nas apropriações e distorções neoliberais e de não coadunar com as políticas e ações pseudo inclusivas, contrariando assim, a própria essência da Inclusão. Deste modo, é preciso resgatar a centralidade do respeito à diversidade e o comprometimento da proposta inclusiva com a transformação social (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p. 6, grifo dos autores).

Nesse ponto, torna-se possível afirmar que a transformação social a que se referem os autores não significa a superação do capitalismo, mas a efetivação do processo de inclusão social, que delinearía a sociedade inclusiva. O vínculo dos autores com a construção dessa sociedade idealizada pela inclusão pode ser destacado pela afirmação a seguir:

Nossa pesquisa, tendo como foco de estudo no interior da escola a Educação Física, visa analisar de que maneira esta disciplina deve atuar a fim de garantir plena articulação entre sua prática pedagógica e os princípios de um ensino escolar comprometido com a construção de uma sociedade inclusiva (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.1).

O posicionamento dos autores é o de que “incluir na Educação Física” não é simplesmente adaptar esse componente curricular para que uma pessoa com necessidades educacionais especiais possa participar da aula, mas sim “adotar uma perspectiva educacional cuja (sic) os seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva” (LANDIM e FERREIRA JÚNIOR, 2003, p.5).

Conforme mencionado anteriormente, Landim e Ferreira Júnior (2003) buscaram resgatar os pontos centrais do paradigma da inclusão, que estariam supostamente atrelados à

perspectiva de transformação social. O resgate de alguns desses pontos pôde evidenciar que a tese defendida pelos autores consiste em uma das ilusões ideológicas da inclusão. A transformação social defendida pela inclusão vincula-se à construção da chamada sociedade inclusiva. E, como já foi possível compreender, instaurar a sociedade inclusiva nada mais é do que manter os fundamentos da sociedade capitalista, ainda que em outro patamar.

Os trabalhos reunidos nesta seção penetram no debate contemporâneo sobre a inclusão, mas reforçam os aspectos centrais desse ideário e não evidenciam seus limites para as práticas sociais. Dessa forma, indicando a inclusão como caminho a ser seguido para resolução de problemas contemporâneos, atuam para legitimar a sociedade capitalista.

#### **4.2 As ilusões da inclusão nas produções do segundo grupo**

Nesta seção, busca-se refletir sobre as formulações contidas nos trabalhos que compõem o segundo grupo temático. Conforme consta na Tabela 1 (ANEXO B), esse grupo é composto por doze trabalhos. Para evidenciar o vínculo dessas produções teóricas com o ideário da inclusão, optou-se por dividir a exposição das reflexões em duas partes, a saber: inicialmente, busca-se realizar uma apresentação geral dos trabalhos, identificando seu vínculo com o ideário da inclusão; dando continuidade às reflexões, busca-se apresentar o vínculo de alguns trabalhos com as seguintes problemáticas: educação e valorização das diferenças; escola inclusiva e voluntariado; escola inclusiva e equiparação de oportunidades.

O primeiro trabalho a ser apresentado é o de Ribeiro e Martineli (2005). Esse trabalho se propõe a analisar quais elementos direcionam uma educação inclusiva e como o professor de educação física deve direcionar o seu fazer pedagógico nessa perspectiva. As autoras explicam que seu estudo “foi motivado fundamentalmente pela necessidade de buscar subsídios para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na educação inclusiva” (RIBEIRO e MARTINELI, 2005, p. 2). A defesa das autoras pela educação inclusiva reside no entendimento de que esse modelo de escola é “uma necessidade histórica expressa nas propostas dos documentos oficiais dos governos e defendida nos debates e na produção científica da área” (RIBEIRO e MARTINELI, 2005, p. 2). Entre os elementos que devem direcionar a educação inclusiva, Ribeiro e Martineli (2005) apontam o respeito às diferenças, a qualificação do professor, a adoção de uma metodologia adequada e o desenvolvimento de ações político-pedagógicas.

O segundo trabalho é o de Berto e Silva (2005). As autoras objetivam “contribuir para a efetivação da perspectiva inclusiva” (BERTO e SILVA, 2005, p. 2). Para tanto, buscam desvelar as concepções de exclusão e inclusão presentes nos discursos dos professores/as de educação física e identificar as dificuldades destes ao lidarem com a diferença em sua prática pedagógica. Sua conclusão é a de que os sujeitos apresentam queixas quanto à formação docente e enfatizam que o esporte seria o conteúdo principal da disciplina. No entendimento das autoras, essas constatações apontam para a necessidade de buscar um novo olhar para as diferenças.

Outro estudo é o de Lima e Mesquita (2007). O trabalho tem como objetivo analisar as manifestações da cultura de inclusão do aluno surdo no sistema público municipal de ensino na cidade de Chapecó/SC. Os autores mencionam que a escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em sala de aula regular. Embora entendam que “a inclusão torna-se um desafio para escolas do ensino regular desde sua Educação Básica até o Ensino Superior” (LIMA e MESQUITA, 2007, p. 2), as autoras reconhecem que, no Brasil, apesar dos diversos esforços e dos numerosos avanços, a inclusão de crianças com deficiência no sistema escolar ainda não alcançou resultados significativos. A conclusão do estudo é a de que uma das escolas manifestou a cultura da inclusão enquanto as outras apresentaram despreparo dos profissionais envolvidos com o processo de inclusão.

O quarto trabalho analisado é o de Rodrigues e Silvério (2003). As autoras entendem que “o ingresso do portador de deficiência na rede regular de ensino é um desafio para todos os envolvidos na educação” (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2003, p. 1). No seu entendimento, é importante saber como está ocorrendo o processo de inclusão, como os profissionais da escola estão participando e, ainda, se os alunos estão realmente sendo incluídos. Em virtude disso, as autoras buscam auxiliar o processo de inclusão buscando saber como a educação física e a dança-educação podem estar proporcionando à criança com e sem deficiência a possibilidade de integração. Importante aspecto a ser mencionado é o de que as autoras utilizam os termos inclusão e integração como se tivessem o mesmo sentido. As autoras constataram que todos os pais dos alunos envolvidos com a pesquisa deixaram explícita a contribuição da dança para o processo de sociabilização entre as crianças, para o convívio social, para a descoberta de seus direitos e deveres e, ainda, para despertar a responsabilidade. No entendimento das autoras, disso resulta o processo de inclusão.

O trabalho de Chicon (2007) é outro pertencente a este grupo. Além de apontar os principais acontecimentos históricos da educação física, o autor buscou analisar aspectos da trajetória da educação física relacionados com o eixo – por ele denominado de –

inclusão/exclusão. Chicon (2007) compreende que os alunos com deficiência foram “excluídos” na trajetória histórica da educação física e que, atualmente, a inclusão caminha no sentido de superar esse quadro.

O sexto trabalho a ser analisado é o de Chicon (2005), cujo objetivo foi investigar resultados práticos da abordagem crítico-superadora e a pertinência de sua aplicação na perspectiva da inclusão. Além disso, a pesquisa do autor buscou investigar o papel mediador dos educadores em face da inclusão. O autor chega à conclusão de que a abordagem crítico-superadora constituiu-se como uma metodologia de enorme potencial educativo no quadro de uma educação física pensada sob o enfoque multicultural, que, segundo o autor, visaria promover a inclusão de todas as crianças na aula<sup>30</sup>. Chicon (2005) ainda aponta que a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão é um elemento chave para desencadear um processo facilitador da inter-relação entre os alunos na educação inclusiva. Por fim, o autor destaca que as crianças com necessidades educacionais especiais tiveram a possibilidade de ampliar suas experiências corporais e culturais em um ambiente de respeito às diferenças.

O sétimo trabalho é o de Chicon (2003). Essa pesquisa segue o mesmo objetivo da anterior: investigar e analisar resultados práticos da abordagem crítico-superadora e sua pertinência na educação inclusiva, além de investigar o papel mediador do educador no processo de intervenção pedagógica com alunos da educação inclusiva. Chicon (2003) também conclui que a abordagem crítico-superadora favorece a ação pedagógica do professor de educação física na perspectiva da inclusão.

Outro trabalho que compõe o segundo grupo temático é o de Ferreira (2003). A autora explica que sua pesquisa foi realizada com o intuito de tecer uma rede de conhecimentos a respeito da “inclusão escolar” na área da Educação Física Adaptada. Para tanto, buscou investigar a educação física em uma perspectiva inclusiva a partir da realidade educacional do município de Juiz de Fora/MG. A autora afirma que suas conclusões realçaram não somente a inclusão de alunos com deficiência, mas a inclusão do aluno comum. No seu entendimento, a inclusão não é missão impossível, mas um desafio superável.

Investigar “as possibilidades de inclusão do deficiente visual nas atividades de sensibilização ambiental em instituições para cegos no estado da Paraíba” é o objetivo de outro trabalho a ser analisado. Silva e Chao (2007) afirmam que sua pesquisa busca analisar

---

<sup>30</sup> O ato de pensar a pedagogia crítico-superadora sob o enfoque multicultural sugere uma apropriação pós-moderna desse método de ensino. Vale salientar que a pedagogia crítico-superadora e o paradigma da inclusão possuem, como visão teleológica, horizontes distintos e antagônicos: enquanto a primeira visa superar o capitalismo, a segunda busca apenas dar uma nova roupagem a esse modo de produção da existência.

o perfil das instituições para portadores de deficiência visual e apresentar o “profissional” de educação física atuando na inclusão de portadores de deficiência visual através de práticas corporais realizadas em espaços naturais de modo a contribuir para diminuição da degradação do ambiente. A conclusão dos autores é a de que as instituições pesquisadas apresentam bons métodos de ensino aos deficientes visuais e oferecem apoio a esses indivíduos. Embora afirmem que a inclusão social é um desafio para o nosso país, a constatação dos autores é a de que ainda se encontra uma carência a respeito das atividades voltadas às questões ambientais.

O décimo trabalho é o de Toscano e Lobato Júnior (2007). Os autores afirmam que seu estudo se propõe a caracterizar os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas turmas de “educação física regular” e a identificar as possibilidades de atender às necessidades especiais dos alunos da educação inclusiva. Toscano e Lobato Júnior (2007) concluem que os dados coletados indicam elevado número de alunos diagnosticados como portadores de deficiência auditiva matriculados em “escolas inclusivas” e reduzido número de matrícula de alunos com deficiência visual. Os autores afirmam que as dificuldades encontradas pelos professores de educação física são de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. Embora entendam que a inclusão escolar seja mais um difícil processo a ser enfrentado, os autores afirmam que garantir legalmente – às pessoas com necessidades educacionais especiais – o direito à educação junto àqueles que não apresentam qualquer tipo de necessidades especiais não garante a qualidade da educação nem a inclusão social. No entendimento dos autores, os resultados atingidos evidenciam a urgência de construção de uma proposta de educação inclusiva capaz de modificar a realidade encontrada.

Outro trabalho é o de Silva e Berto (2003). Os autores partem do entendimento de que as pesquisas atuais tratam a participação ativa das famílias como um dos fatores que contribuem para o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Com o intuito de contribuir para a efetivação da perspectiva inclusiva, os autores realizam um “estudo da percepção familiar em relação ao processo de inclusão e a sua participação no processo de escolarização” (SILVA e BERTO, 2003, p. 1). A conclusão apontada pelos autores é a de que os pais possuem uma percepção positiva em relação ao processo de inclusão, embora apresentem predominantemente uma expectativa de socialização em detrimento do processo de escolarização. Além disso, apontam que, entre as famílias dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, predomina um sentimento negativo no que diz respeito às características afetivas dos filhos.

O último trabalho é o de Soares e Bracht (2005). Os autores partem do entendimento de que a discussão sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais

especiais e sua participação nas aulas de educação física suscita debates instigantes na área. Em virtude disso, os autores afirmam que seu estudo objetiva investigar os elementos que dificultam e favorecem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física de escolas situadas em Vitória/ES. No seu entendimento, os “dados coletados indicam que predomina a visão e a prática de que incluir é apenas integrar” (SOARES e BRACHT, 2005, p. 1).

Nesse ponto, torna-se possível abordar importantes aspectos revelados por esses estudos. Um primeiro aspecto refere-se ao fato de que muitos autores reconhecem o vínculo da inclusão com as formulações de documentos oficiais pautados no projeto de Educação para Todos, mas não compreendem que tais documentos expressam os interesses do bloco no poder. Isso está presente nos trabalhos de Chicon (2003), Chicon (2005), Chicon (2007), Soares e Bracht (2005), Silva e Berto (2003), Ribeiro e Martinelli (2005) e Ferreira (2003).

Chicon (2003) afirma que, no Brasil, o movimento pela escola inclusiva começou a ganhar força com os resultados da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, realizada em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de promover a Educação para Todos. Conforme explica o autor, essa conferência “aprovou a Declaração de Salamanca e, por esse documento”, firmou-se “a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente” (CHICON, 2003, p. 1). Em outros textos (CHICON, 2005, p.2; CHICON, 2007, p. 7), o autor reforça esse mesmo entendimento: de que a inclusão vincula-se ao projeto de Educação para Todos.

Soares e Bracht (2005) também percebem o vínculo da inclusão com a Declaração de Salamanca. Segundo os autores, o processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil intensifica-se a partir da década de 1990. O entendimento dos autores é o de que as políticas, planos e ações educacionais vêm tornando realidade o movimento da inclusão nas escolas do país:

Com políticas, planos e ações educacionais – sendo a Declaração de Salamanca (1994) um marco importante para o desenvolvimento do processo – o movimento da inclusão escolar de alunos com NEEs vem, a cada dia, tornando-se uma realidade nas escolas no nosso Estado (Espírito Santo) e em todo o Brasil (SOARES e BRACHT, 2005, p. 3).

Silva e Berto (2003) assimilam o vínculo da inclusão com a Declaração de Salamanca de outro modo: os autores afirmam que ainda há muito o que se conquistar para alcançar a proposta evidenciada neste documento. Isso pode ser percebido quando os autores afirmam que

apesar de a Educação Especial estar avançando nas discussões presentes em nossa sociedade e nas produções acadêmicas, ainda há muito por conquistar, com vistas à inclusão prevista na Declaração de Salamanca, cujo objetivo maior é o de oferecer a educação para todos, independente de suas diferenças (SILVA e BERTO, 2003, p.2).

Outro trabalho que evidencia o vínculo da inclusão com a Declaração de Salamanca é o de Ribeiro e Martinelli (2005). Além de evidenciar esse vínculo, os autores ainda assimilam o entendimento de que a inclusão vincula-se à emancipação humana. Trata-se de uma ilusão ideológica que difunde a ideia de que a emancipação humana pode ser alcançada através do processo de inclusão social, que não altera a essência da sociedade capitalista. Nas palavras dos autores:

A consolidação da escola inclusiva, imbuída de princípios voltados para a emancipação humana, requer uma revisão dos conceitos de homem, educação e sociedade e está apresentada na Declaração de Salamanca (RIBEIRO e MARTINELLI, 2005, p. 4).

Ferreira (2003) também reconhece o vínculo da inclusão com o projeto de Educação para Todos, embora não mencione a Declaração de Salamanca. Ao refletir sobre a educação física na perspectiva inclusiva, a autora explica que essa disciplina, referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como componente curricular das escolas regulares, “resgata a proposta de Educação para Todos, principalmente, no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais” (FERREIRA, 2003, p.6).

Já foi mencionado que a Declaração de Salamanca afirmou o compromisso com o projeto de “Educação para Todos”, o qual, segundo Melo (2003), vincula-se ao projeto neoliberal de sociedade. Vale salientar, com base nas reflexões realizadas até o momento, que tal projeto segue a tendência de restringir o acesso da classe trabalhadora ao saber

sistematizado nos países da periferia do sistema capitalista. Melo (2003) revelou que esse projeto impulsionado pelo Banco Mundial e pela UNESCO não passa de um programa de “educação seletiva para as massas”, voltado para o alívio da pobreza e para a diminuição das tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural conduzidas pelo FMI e pelo BM.

Apesar de estar vinculado ao projeto neoliberal de sociedade e de agravar as condições de “exclusão” para a população do Brasil (MELO, 2003), o projeto de Educação para Todos tende a se apresentar imediatamente aos olhos dos seres humanos como algo que valoriza as diferenças, que oferece uma educação de qualidade para todas as pessoas. A assimilação das formulações presentes nos documentos do projeto de Educação para Todos pode decorrer do fato de que nem todas as pessoas captam a essência do referido projeto e, dessa forma, acabam seduzidas pelas promessas e indicações ali contidas.

Uma das teses veiculadas pelo programa de Educação para Todos é a de que o sucesso da inclusão dependeria de uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, de uma comunidade, de um coletivo. Essa afirmativa veicula a ideia de que a inclusão depende do esforço dos professores, dos profissionais da escola, mas também do esforço de colegas, pais e voluntários, visto que a reforma das instituições dependeria do compromisso e disposição de todos os indivíduos que compõem a sociedade. Para essa concepção, o bom cidadão é o “solidário”: trata-se daquele que atua de “forma construtiva”, isto é, que não realiza questionamentos críticos, não assimila “discursos imobilistas”, e se une à comunidade para resolver os problemas do capitalismo através das iniciativas voluntaristas.

Para Duarte (2000; 2006) essas noções não são difundidas por acaso. O autor explica que, atualmente, é muito difundido o discurso de que um bom professor é aquele que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade mesmo em condições adversas, tornando-se exemplo de “gente que faz”. Segundo o autor, outro discurso que visa atingir o mesmo resultado ideológico é aquele no qual uma escola é tomada como exemplo de transformação do fracasso em sucesso escolar a partir da ação conjunta de professores e comunidade. O autor explica que a difusão dessas ideias tem como resultado ideológico, pretendido ou não, a redefinição das políticas públicas a partir de uma nova função do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade.

Foi possível observar a assimilação dessas noções em algumas produções teóricas da educação física reunidas neste grupo. São eles: Berto e Silva (2005), Ferreira (2003), Silva e Berto (2003) e Soares e Bracht (2005).



Berto e Silva (2005) percebem que as pessoas com necessidades educacionais especiais sofrem ainda hoje com a dificuldade de acesso a diversos meios sociais e com a impossibilidade de usufruírem dos recursos oferecidos pela sociedade. Essa constatação capta uma determinada dimensão do real: trata-se do fato de que o capitalismo se opõe à democratização do acesso aos meios e serviços oferecidos pela sociedade; em virtude disso, muitas pessoas pertencentes à classe trabalhadora sofrem com os efeitos da não acessibilidade. Contudo, como já foi mencionado, Berto e Silva (2005) buscam contribuir para a efetivação da perspectiva inclusiva, como se o processo de inclusão social fosse capaz de alterar a lógica “excludente” da sociedade capitalista. As autoras afirmam que ir contra o “modelo excludente”

depende da mobilização de todos/as: famílias, escolas, empresas, etc., pois, um processo que se pretenda amplo e abrangente, deve envolver todos/as, de modo que estando incluídos/as de fato, participemos da construção dessa sociedade que almejamos justa e democrática (BERTO e SILVA, 2005, p. 4).

Outro trabalho que assimila a ideia em questão é o de Ferreira (2003). A autora parte da compreensão de que a “inclusão é uma força cultural para renovação da escola, mas para a inclusão ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes” (FERREIRA, 2003, p. 2). No entendimento da autora, sem esse sentido de comunidade, “os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes” (FERREIRA, 2003, p. 2). Seguindo a tendência ideológica de entender que a inclusão depende de uma questão de vontade individual dos integrantes de uma comunidade, a autora afirma que, para efetivar um processo educacional de qualidade, os recursos físicos e materiais da escola não são prioritários, visto que eles cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes no cotidiano escolar. Nas palavras da autora:

A inclusão é uma modalidade de educação para todos e com um ensino especializado no aluno. A dificuldade em se implantar uma opção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2003, p.7).

Além de defender, sem maiores explicações, que a “inclusão é uma opção de inserção revolucionária”, a autora ainda sugere que a falta de condições materiais não seria o problema maior para o processo educativo, pois a prioridade para concretizar uma educação de qualidade estaria centrada no “fator humano”. É exatamente a difusão desse entendimento que interessa às classes dominantes: o de atribuir a responsabilidade pela inclusão às próprias escolas. Dessa forma, torna-se mais fácil negar o fato de que a obtenção de uma educação de qualidade para todos demanda requisitos que ultrapassam em muito aqueles situados no âmbito das unidades escolares. A ênfase na ideia de que cada unidade escolar deve responder adequadamente ao processo de inclusão contribui para disseminar o entendimento de que essa ação é suficiente para concretizar os objetivos proclamados nas formulações do projeto de Educação para Todos.

Silva e Berto (2003) também assimilam a noção que relaciona a inclusão à mobilização de todas as pessoas. No entendimento dos autores, deve-se compreender “mais amplamente” os caminhos percorridos pela educação inclusiva rumo às alternativas para instituir a “comunidade inclusiva”, que teria como significado o comprometimento de “toda a sociedade” com o processo de inclusão. Para tal, segundo os autores,

faz-se necessário oportunizar à nossa sociedade uma reflexão mais crítica acerca do contexto educacional inclusivo, tanto na sua dimensão macrossocial (políticas públicas, políticas educacionais), quanto na dimensão microssocial (concepção de ensino, relação de ensino-aprendizagem, avaliação, entre outros), a fim de se compreender mais amplamente os caminhos que a educação inclusiva tem percorrido na busca de alternativas para a instituição de comunidade inclusiva, defendida por Roseli Baumel, para quem toda a sociedade deve se comprometer com o processo de inclusão social e não somente as escolas e/ou professores. Nessa perspectiva comunitária defendida pela autora, é necessário que ocorra “[...] a cooperação, a participação das famílias, as mobilizações das comunidades, das organizações não governamentais, no propósito de envolver a sociedade” (SILVA e BERTO, 2003, p.3).

Outro trabalho que assimila a referida noção é o de Soares e Bracht (2005). Os autores afirmam que “alunos, pais, professores e diretores que estão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir alunos com NEEs representam uma força poderosa para a renovação da escola” (SOARES e BRACHT, 2005, p. 3). Mas, contrapondo-se a essa “força

poderosa de renovação da escola”, estariam presentes algumas dificuldades, entre as quais os autores destacam a constatação de que “as escolas não vêm funcionando a partir de uma filosofia de trabalho coletivo”, fato que estaria “prejudicando, assim, as ações, já que estas acabam se tornando fragmentadas e soltas” (SOARES e BRACHT, 2005, p. 7).

Tendo em vista essas dificuldades, os autores passam a ressaltar a importância do trabalho coletivo na escola, como meio de atingir a inclusão:

entendemos que a formação/capacitação dos professores poderia ser pensada na direção de um maior envolvimento na comunidade escolar além de se efetivar uma mudança nas representações políticas e culturais que se relacionam com os alunos com NEEs. A proposta da inclusão indica e incentiva a interação de todos na escola em busca de caminhos para sua efetivação (SOARES e BRACHT, 2005, p. 9).

Como forma de evidenciar a importância do “trabalho coletivo”, os autores seguem a orientação presente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2009) que se refere à necessidade de divulgar experiências que sirvam de exemplo para a inclusão escolar. Para tanto, Soares e Bracht (2005) buscam evidenciar o fato de que uma das escolas analisadas em sua pesquisa contrapõe-se àquelas que não apresentam a filosofia do trabalho coletivo. A ação dos autores é exatamente a de colocar em evidência a experiência de uma escola na qual o esforço dos professores e da comunidade transformou em “sucesso” o processo de inclusão. A implicação ideológica é clara e já fora mencionada anteriormente: trata-se de difundir a ideia de que as escolas eficazes não são aquelas que perdem tempo em ficar criticando o governo ou o capitalismo, mas sim aquelas em que os professores se engajam junto com os “cidadãos voluntários” para superar as condições adversas por meio da força de vontade de uma comunidade. Nas palavras dos autores:

na escola pertencente ao município de Vila Velha, foi possível identificar elementos que levam a vislumbrar um diferencial em relação às demais visitadas. Cabe evidenciar que essa escola já recebia matrícula de alunos com NEEs mesmo antes das discussões em torno da inclusão se intensificarem, tendo, assim, a comunidade escolar desempenhado um papel fundamental, conforme podemos constatar na fala da diretora, a seguir: [...] *fizemos toda a adequação de banheiro e rampas com a colaboração de funcionários e alunos porque, nessa época, nós não tivemos esse apoio por parte da SEDU, então nós mesmos tivemos a preocupação de fazer as adequações [...] a dificuldade de mobiliário também. Nós até hoje não*

*temos mobiliário adequado para os alunos cadeirantes. O que nós temos aqui uma mesa que o próprio pai fez para a escola.* (SOARES e BRACHT, 2005, p. 9, grifos nossos).

Essa reflexão dos autores torna evidente o exemplo do que é “uma escola que faz”: ao invés de criticar a falta de materiais, ao invés de lutar por melhores condições para realizar uma educação de qualidade, a própria escola – de mãos dadas com a comunidade – assume a responsabilidade do Estado, resolvendo o problema da falta de condições materiais através da filantropia.

Aparentemente, a mobilização de voluntários para a construção de mesas para os alunos, conforme sugere o trecho citado anteriormente, pode ser considerada uma ação importante, pois amplia as possibilidades de apropriação do saber para aqueles que antes não contavam com esse material. Contudo, ao considerar essa ação no conjunto das relações sociais, torna-se possível entender que essa ação não passa de uma transferência de responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos. Além do mais, trata-se de uma alternativa que deixa intocada a raiz do problema, constituindo uma ação compensatória com efeitos educativos importantes para a hegemonia burguesa, mas de alcance real muito restrito para mudanças mais substantivas.

Assim como Ferreira (2003), o entendimento de Soares e Bracht (2005) é o de que as condições físicas e materiais da escola – por mais precárias que sejam – não são fatores decisivos e fundamentais para que se complemente a inclusão. Evidência disso também pode ser captada no trecho em que os autores afirmam que

a estrutura física das escolas, materiais e capacitação dos profissionais para atuar em turmas inclusivas não são necessariamente decisivos e elementos primordialmente fundamentais para que se complemente a inclusão. Sugere-se que, muito mais que isso, o comprometimento e o entendimento das pessoas envolvidas com a escola devem ser considerados como ponto de partida. É preciso que elas tenham sensibilidade e consciência, realize cada qual seu papel, objetivando a criação de uma comunidade escolar onde todos contribuam e acreditem numa escola melhor (SOARES e BRACHT, 2005, p. 9).

Se, como sugerem os autores, o “ponto de partida para a inclusão” é o comprometimento e o entendimento das pessoas envolvidas com a escola, então talvez seja importante elucidar, para todos, o fato de que a luta pela escola pública coincide com a luta

pela superação do capitalismo, conforme já foi explicado com base nas ideias de Saviani (2005a) e Saviani (2005b).

Nesse ponto, torna-se necessário salientar que é importante a sensibilização, assim como o comprometimento dos professores e da comunidade com o fim da segregação em escolas especiais. Entretanto, o que deve ser destacado é o fato de que a inclusão tem direcionado essa sensibilidade e comprometimento para a manutenção de uma sociedade desigual, na qual o acesso ao saber sistematizado através da educação escolar configura-se como privilégio para os que possuem maior poder aquisitivo para o consumo.

A ideia de que o processo de inclusão social defende “uma escola para todos” é outra noção que reveste as formulações da escola inclusiva. Conforme mencionado anteriormente, o ideário da inclusão afirma que um dos princípios que direcionam a escola inclusiva é o de que “todas as crianças devem aprender juntas”. Essa afirmação, como já foi possível compreender, possui a missão ideológica de manter como lacuna a existência de escolas de acesso privado às classes dominantes e às frações mais privilegiadas da classe trabalhadora. Essa noção também foi assimilada por alguns estudos pertencentes ao segundo grupo. A título de exemplo, pode-se mencionar os trabalhos de Ferreira (2003), Rodrigues e Silvério (2003), Martineli e Ribeiro (2005) e Chicon (2007).

Ferreira (2003) parte do entendimento de que a efetivação do processo de inclusão no âmbito educacional tem significado uma superação das práticas educacionais excludentes do passado.

Esse entendimento da autora capta o fato de que a inclusão tem contribuído para erradicar a segregação em escolas especiais, o que, de fato, configura um quadro de “superação das práticas excludentes do passado”. Porém, no entendimento da autora, a unificação da educação regular e especial em um único sistema de ensino tem significado um processo rumo a uma reforma educacional ampla, que começa a satisfazer às necessidades educacionais de todos os alunos dentro da escola regular. Tal compreensão sugere que a unificação proposta pela inclusão seria suficiente para satisfazer às necessidades educacionais de todos os alunos, independente da classe social a que pertencem e das condições de vida que enfrentam cotidianamente. Nas palavras da autora:

À medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação regular e especial em um sistema único, caminhamos em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas

necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (FERREIRA, 2003, p.1 ).

Nesse ponto, torna-se importante salientar que a inclusão educacional tem configurado “novas modalidades” de “exclusão”, a exemplo dos procedimentos de “inclusão excludente” abordados por Kuenzer (2005). Além disso, a dinâmica das relações capitalistas impossibilita não só a apropriação do saber sistematizado, como o acesso de todos à escola, assim como a permanência nela em igualdade de condições. Tais apontamentos nos remetem ao alerta de que a unificação proposta pela inclusão é insuficiente para satisfazer às necessidades de todos os alunos, tendo em vista o fato de que as escolas regulares continuam funcionando de acordo com um modelo dual de organização, que se restringe à formação unilateral na Educação Básica.

Outro trabalho que assimila a noção de que a inclusão pauta-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas é o de Rodrigues e Silvério (2003). As autoras partem da percepção de que

na escola inclusiva todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença, devendo reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos por meio de estratégias de ensino (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2003, p. 4).

Essa afirmação das autoras ainda traz dois aspectos importantes. Um deles é o vínculo com o entendimento de que a inclusão assegura uma educação de qualidade para todos. Já foi mencionado que as classes dominantes não possuem o interesse em oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas, visto que isso possibilitaria a apropriação do saber sistematizado por parte da classe trabalhadora. Outro aspecto refere-se ao modo como seria garantida essa educação de qualidade: através de estratégias de ensino. Essa afirmação sustenta-se na ideia de que o desafio da escola inclusiva residiria no desenvolvimento de uma pedagogia capaz de educar todas as crianças de forma bem sucedida.

Ribeiro e Martineli (2005) também assimilam a noção de que o ideário da inclusão, além de se pautar no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, visa promover uma educação de qualidade para todos. Evidência disso pode ser captada no trecho em que as autoras afirmam o seguinte: “A inclusão tem como idéia fundamental, adaptar o sistema

escolar às necessidades dos alunos e propõe um sistema educacional único e de qualidade para todos, independentemente de qualquer condição atípica” (RIBEIRO e MARTINELLI, 2005, p. 6).

Pautando-se na percepção de que a proposta da educação inclusiva envolve a construção de uma só escola para todos, Chicon (2007) também evidencia a assimilação da ideia em questão. Nas palavras do autor:

A homologação da LDB 9.394, de 24 de dezembro de 1996, fortemente influenciada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pelas recomendações da Declaração de Salamanca (1994), desencadeou amplo processo de mudanças no sistema educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com NEEs na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais. Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação (CHICON, 2007, p.7).

Vale salientar que nessa afirmação de Chicon ainda consta o entendimento de que a educação inclusiva pauta-se no princípio de que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser educadas nas escolas regulares em igualdade de condições com as outras pessoas. Esse entendimento sugere a assimilação da ilusão ideológica que vincula a inclusão com o conceito de equiparação de oportunidades<sup>31</sup>.

Essas afirmações vinculadas à noção de que a inclusão pauta-se no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas possuem a implicação ideológica de explicar a realidade de modo a manter como lacuna as contradições de classe.

Derivada do ideário da inclusão, outra ideia assimilada por alguns trabalhos que compõem o segundo grupo analisado é a de que a inclusão social seria capaz de “equiparar oportunidades”. Essa ideia pode ser captada nos trabalhos de Silva e Chao (2007), Toscano e Lobato Júnior (2007) e Rodrigues e Silvério (2003). Esses estudos assimilam a noção de que a desigualdade de oportunidades não é determinada pela posição de classe ocupada pelos indivíduos nas relações sociais do capitalismo. Associada a essa noção encontra-se outra,

---

<sup>31</sup> Mais adiante, serão apresentadas reflexões sobre a assimilação dessa ilusão por parte das produções teóricas da educação física que compõem o segundo grupo a ser analisado.

também apropriada pelos referidos trabalhos: trata-se do entendimento de que a inclusão social seria capaz de equiparar oportunidades.

Silva e Chao (2007) entendem que as pessoas com deficiência são vistas com desprezo e, frequentemente, como pessoas que precisam de assistência. No entendimento dos autores, isso minimizaria oportunidades, configurando um quadro de desigualdade no que se refere, por exemplo, às oportunidades de emprego, educação, transporte, lazer etc. Vejamos o que afirmam Silva e Chao (2007, p.2):

As pessoas com deficiência são vistas com desprezo e, freqüentemente, como pessoas que precisam de assistência. Sendo assim, as oportunidades são minimizadas, não existe um quadro de igualdade de tratamento de emprego, educação, transporte, lazer e outras áreas que colaboram para a inclusão social. Nesse sentido, as pessoas com deficiência começam a desenvolver sentimentos de inferioridade. É importante frisar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de viver, estudar, trabalhar e se divertir que as pessoas ditas normais têm.

Dois aspectos importantes podem ser levantados por essa afirmação dos autores. O primeiro deles refere-se ao fato de que as pessoas com deficiência frequentemente são vistas como pessoas incapazes, improdutivas, doentes etc. Já foi mencionado que essa forma de se perceber as pessoas com deficiência reside no entendimento veiculado pelas classes dominantes, o qual atendia ao interesse de segregá-las em instituições especializadas. Também já foi mencionado que o paradigma da inclusão possui o mérito de ir contra esse entendimento, defendendo a ideia de que as pessoas com deficiência não são anormais e não devem ser segregadas em instituições especializadas. Vale salientar ainda que a inclusão buscou situar a pessoa com deficiência como possuidora de capacidades laborativas, contribuindo para ampliar a possibilidade dessas pessoas garantirem sua própria existência a partir da venda de sua força de trabalho. Entretanto, como já foi possível compreender, a proposta da inclusão social é incapaz de garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, visto que esse ideário não visa superar a sociedade capitalista, modo de produção da existência pautado na desigualdade de classe, que impossibilita equiparar oportunidades.

Nesse ponto, pode-se destacar o segundo aspecto a ser mencionado sobre a afirmação de Silva e Chao (2007). No entendimento dos autores, “não existe um quadro de igualdade de tratamento de emprego, educação, transporte, lazer e outras áreas que colaboram para a inclusão social”. Há de se reconhecer que, na sociedade capitalista, não ocorre uma igualdade



de tratamento nas áreas mencionadas. Entretanto, os autores não relacionam essa desigualdade com as situações de classe, mas sim com o fato de ser ou não deficiente. Seguindo a tendência da inclusão, de explicar as contradições do capitalismo sem evidenciar a luta de classes, os autores direcionam a discussão da desigualdade para o plano do dualismo deficiente *versus* não deficiente, desconsiderando a desigualdade existente entre as classes sociais. A igualdade de direitos, por exemplo, não é vista pela ótica da luta de classes, mas com base em diferenças não econômicas. Daí a preocupação dos autores em salientar que “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de viver, estudar, trabalhar e se divertir que as pessoas ditas normais têm”. Essa afirmação desconsidera o fato de que a desigualdade de direitos no capitalismo não é uma simples questão a ser resolvida com a “igualdade entre deficientes e não deficientes”. Conforme explica Boito Jr. (2007, p. 257),

No modo de produção capitalista, a igualdade de direitos civis, políticos e sociais coexiste com a desigualdade de classe. Por isso, essa igualdade é, na verdade formal. A desigualdade de classes nega a igualdade proclamada no plano dos direitos, bloqueia e contamina o igualitarismo jurídico, e, ademais, esse igualitarismo, isto é, a cidadania, pode ocultar dos trabalhadores a exploração e a dominação de classe que os vitimam.

De acordo com Boito Jr. (2007, p. 259), “a contradição entre a desigualdade de classe e a igualdade jurídica só pode ser resolvida pela extinção das classes sociais”. Entretanto, como o ideário da inclusão visa manter a sociedade capitalista, suas formulações não podem caminhar no sentido de promover a igualdade de classe. Em virtude disso, a saída utilizada pela inclusão é manter como lacuna a essência da desigualdade, transmitindo a ideia de que as condições de inferioridade social que atingem grupos historicamente discriminados são resultantes de outras causas não relacionadas à situação de classe.

Toscano e Lobato Júnior (2007) também assimilam a ilusão ideológica da equiparação de oportunidades. No entendimento dos autores, o processo de inclusão social na educação configura um quadro de oportunidade igual para todos os alunos satisfazerem a suas necessidades educacionais especiais na escola regular. Os autores pautam-se no entendimento de que “o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular”. (STAINBACK apud TOSCANO e LOBATO JÚNIOR, 2007, p. 5). Essa afirmação desconsidera o fato de que as pessoas pertencentes à classe dominante e às

frações da classe trabalhadora com maior capacidade de consumo possuem maiores condições de se apropriarem do saber sistematizado em comparação com aqueles indivíduos pertencentes aos setores menos privilegiados da classe trabalhadora. Vale salientar que a inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular deixa intocado o dualismo educacional no capitalismo, impossibilitando a igualdade de oportunidade. Nesse modo de produção da existência, o sistema escolar organiza-se de modo a reproduzir a ideologia burguesa e as relações sociais capitalistas, selecionando e segregando os estudantes de acordo com sua situação de classe (BOITO Jr., 2007).

Outro trabalho que se apropria da noção da equiparação de oportunidades é o de Rodrigues e Silvério (2003). As autoras seguem a tendência difundida pela inclusão, compreendendo que

o direito que o portador de deficiência possui em estar junto com outras crianças – freqüentando escolas normais e participando das atividades escolares e sociais – ressaltam a igualdade de oportunidades e as adaptações que esses indivíduos necessitam (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2003, p. 01).

Nessa afirmação, torna-se evidente o entendimento de que a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares seria suficiente para promover a igualdade de oportunidades entre os indivíduos.

Rodrigues e Silvério (2003) salientam a necessidade de se pensar nos caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva para que alunos com e sem necessidades especiais tenham as mesmas condições de “construírem seu saber” e de desenvolverem suas funções psíquicas. Nas palavras das autoras:

Ao pensarmos em uma educação no sentido de oferecer uma escola inclusiva, aberta para todos, possibilitando a construção individual de todos os alunos, temos que pensar nos caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva, para que os alunos com necessidades especiais, tenham as mesmas condições de construir seu saber e de desenvolver suas funções psíquicas comuns a todos os seres humanos (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2003, p.3).

Para as autoras, a erradicação das classes sociais não seria uma condição essencial para equiparar oportunidades entre os alunos, pois, em seu entendimento, somente através da inclusão pode ser efetivada a equiparação de oportunidades:

Vemos que somente assim, ou seja, através da inclusão, é que se pode ser assegurada aos portadores de deficiência, a equiparação de oportunidades, que é o processo através do qual o sistema geral da sociedade, tais como os ambientes físicos e culturais, moradia e transporte, serviços sociais e saúde, as oportunidades educativas, vida social e cultural, recreativas e esportivas, torna-se acessível para todos, sem discriminação de suas diferenças (RODRIGUES e SILVÉRIO, 2003, p.6).

Essa afirmação das autoras ainda evidencia a assimilação da noção de que a equiparação de oportunidades proposta pela inclusão social torna os serviços oferecidos pela sociedade acessíveis para todas as pessoas, independentemente da classe social a que pertencem.

Nesta seção, buscou-se refletir sobre os trabalhos que compõem o segundo grupo temático. Trata-se de trabalhos que assimilam as formulações da inclusão de forma mais forte, isto é, sem críticas ao ideário que as sustenta. Foi possível captar, nesse grupo, a assimilação das seguintes noções integrantes do ideário da inclusão: a de que o projeto de Educação para Todos visa concretizar uma educação que valoriza as diferenças; a de que a escola inclusiva deve ser concretizada com base na ideologia do voluntariado; a de que a escola inclusiva propõe uma escola para todos e, ainda, a de que a inclusão equipara oportunidades. Ao se apropriar dessas noções, a produção teórica do segundo grupo segue a mesma tendência dos trabalhos analisados na seção anterior, qual seja, a de reforçar a sociedade capitalista através da difusão das ilusões da inclusão.

#### **4.3 A produção teórica da educação física é expressão da ideologia dominante**

Conforme indicaram as reflexões realizadas neste capítulo, a produção teórica da educação física assimilou as formulações do ideário da inclusão. Nesta seção, busca-se clarificar o fato de que a assimilação desse ideário pela produção teórica da educação física tem explicação. Busco-a nas ideias de Marx e Engels (2007) e Gramsci (2000; 2001a; 2001b).

A partir das reflexões desenvolvidas por esses autores torna-se possível afirmar que as ideias que circulam em uma determinada época, longe de serem autônomas, pertencem a uma determinada concepção de mundo e, portanto, tendem a influenciar o curso da história em conformidade com os interesses da classe a que se vinculam.

Dado importante ressaltado por Marx e Engels (2007) é o de que a classe dominante de cada época conta com um fator decisivo que a permite controlar a produção e a distribuição das ideias de seu tempo a ponto de garantir que aquelas vinculadas à sua concepção de mundo sejam as ideias dominantes de sua época:

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são, dessa forma, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de idéias, que controlem a produção e distribuição das idéias de sua época, e que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo (MARX e ENGELS, 2007, p. 78).

As ideias que compõem a ideologia da classe dominante são difundidas por todo o tecido social através do exaustivo e permanente trabalho dos intelectuais, que atuam em diferentes níveis de organização da cultura para difundi-la por todos os membros da sociedade e convertê-la em um instrumento requintado de dominação de classe (GRAMSCI, 2000; 2001a; 2001b).

Para garantir essa dominação, cada nova classe que ocupa o lugar da que dominava anteriormente vê-se obrigada a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os indivíduos (MARX e ENGELS, 2007), o que exige um trabalho permanente de formação moral e intelectual dos membros de toda uma sociedade. A propagação de tais interesses vai se ampliando à medida que as ideias da classe dominante vão sendo aceitas e

assimiladas pelos indivíduos das diferentes classes sociais, estabelecendo, portanto, a hegemonia (GRAMSCI, 2000).

Embora não explique a essência do real, a ideologia da classe dominante apresenta-se como explicação de certa forma coerente, embora parcial, da realidade. Trata-se de uma explicação que não pode explicitar a essência do real, sob pena de descortinar as contradições sociais. Em virtude dessa manobra que visa naturalizar a exploração e a dominação de classe, a ideologia da classe dominante toma a aparência como sendo a essência do real, fazendo com que suas ideias sejam marcadas por lacunas, vazios, silêncios, que tendem a preservar a “coerência” de suas formulações.

Nesse ponto, torna-se necessário ressaltar o fato de que as reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa nos permitem afirmar um aspecto importante: a defesa da diversidade veiculada pela inclusão representa nada mais que a expressão ideal das relações materiais e não materiais dominantes, ou seja, a presença do ideário da inclusão na produção teórica da educação física manifesta as próprias relações que permitem a manutenção da hegemonia da classe dominante. Em um contexto de recomposição do capital, no qual se torna ainda mais importante para a classe dominante difundir sua ideologia pela sociedade, a produção teórica da educação física não só assimila o ideário em questão como também contribui para reafirmar suas “verdades”, atuando de forma educativa. Embora explique – e busque atacar – a “exclusão” de forma “coerente”, a inclusão o faz mantendo intocadas as contradições da sociedade capitalista. Dessa forma, o discurso da luta contra a exclusão, o discurso da luta pela valorização da diversidade têm a função ideológica de mascarar a lacuna deixada pela ideologia que os sustenta. Essa lacuna refere-se à dominação de classe. É por isso que, sob o ponto de vista do ideário da inclusão, fala-se em igualdade sexual, racial, étnica, de gênero, de condição física e de tantas outras igualdades, mas não se fala – em momento algum – em igualdade de classe. Por compor a ideologia da classe dominante, o ideário da inclusão não pode descortinar as contradições sociais, muito menos encaminhar os seres humanos à luta pela igualdade de classe, visto que “a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo” (WOOD, 2003, p. 221). Eis aí o motivo que leva o ideário da inclusão a manter como lacuna a dominação de classe: colocar em evidência a desigualdade de classe significa opor-se aos interesses dominantes, de manutenção do modo de produção vigente.

Com base nas reflexões realizadas neste capítulo, torna-se possível compreender que a produção teórica da educação física evidencia sua participação no debate contemporâneo sobre a inclusão. Além disso, é possível afirmar que os estudos da área assimilam as

formulações da inclusão social, indicando a adoção desse ideário como caminho para abordar problemas concretos da realidade, a exemplo da chamada “exclusão”. O caminho proposto pelos estudos analisados tem a implicação ideológica de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e debilitar a luta pela superação desse modo de produção da existência. Dessa forma, a produção teórica da educação física contribui para legitimar a crise do campo teórico no espaço pedagógico, de modo a consolidar o ideário neoliberal e pós-moderno como novo senso comum no campo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração do capitalismo do final do século XX e início do século XXI vem impulsionando um conjunto de iniciativas que procuram reordenar as relações sociais de modo a reafirmar a coesão da sociedade, sem alterar seus fundamentos centrais. Uma dessas iniciativas consiste no fortalecimento do pós-modernismo como parâmetro teórico e político para tratar os problemas sociais concretos dos dias de hoje.

Identificada como a ideologia específica do neoliberalismo, o pós-modernismo repudia os pressupostos teórico-metodológicos que nos permitem compreender o real sob a ótica da totalidade concreta. Dessa forma, inúmeros acontecimentos sociais do capitalismo passam a ser compreendidos pelo viés da naturalização, que, entre outras coisas, desconsidera ou minimiza os processos de dominação de classe. Exemplo disso pode ser captado na forma como vem sendo compreendida a segregação das pessoas com deficiência. Esse fenômeno apresenta-se imediatamente aos olhos dos seres humanos como uma “exclusão”, que não é determinada pelas relações de hegemonia presentes no capitalismo. Prezando pela superfície do aparecer social, o pós-modernismo explica as condições de inferioridade que atingem grupos historicamente discriminados a partir do chamado “paradigma da exclusão”, no qual o referido fenômeno é entendido como um efeito dos micropoderes capilares que não emanam das relações sociais de produção da vida.

Partindo desse aparecer fetichizado da “exclusão”, duas propostas de ataque a esse problema social tornaram-se predominantes: trata-se dos paradigmas da integração e da inclusão. O primeiro, que ganhou força no final da década de 1960 e início da de 1970, não foi capaz de resolver a problemática que pretendeu atacar. Em virtude disso, foi formulado outro paradigma, o da inclusão, que ganhou força na segunda metade dos anos de 1980 nos países capitalistas centrais e, na década de 1990, tomou impulso também nos países de capitalismo periférico.

Embora a configuração econômica e política da sociedade capitalista esteja tornando cada vez mais distante a obtenção dos objetivos proclamados pela inclusão, as formulações desse paradigma continuam a ser disseminadas pelo tecido social como forma predominante para resolver ou minimizar inúmeros problemas sociais contemporâneos.

As reflexões desenvolvidas no presente estudo nos permitem afirmar que, ao contrário do que parece, a inclusão não valoriza as diferenças humanas.

Como foi possível compreender, a chamada “exclusão” decorre de procedimentos de inclusão forçada utilizados pelo bloco no poder para adequar os “desviantes” à disciplina exigida pelo capital. Entretanto, o paradigma da inclusão, assim como o da integração, não entende as condições de inferioridade social vivida por grupos historicamente discriminados dessa forma. Os referidos paradigmas seguem a tendência pós-moderna de explicar a “exclusão” a partir de clivagens não mais pautadas no aspecto econômico ou centradas na relação capital-trabalho. Consequentemente, suas formulações não propõem atacar as determinações da “exclusão”, mas apenas fatores secundários, que, embora sejam importantes, não constituem a raiz do problema. Como a “exclusão” é um procedimento gerado pela dinâmica do capital, sua erradicação demanda a necessidade de superar a relação social que sustenta o capitalismo. Porém, por compreender o problema social em questão de forma imediata, as formulações da inclusão, assim como da integração, limitam-se a uma negação imediata da exclusão, negligenciando a necessidade de superar as relações sociais capitalistas. É exatamente por isso que a inclusão não valoriza as diferenças humanas. No modo de produção capitalista, os trabalhadores são vistos pela classe dominante apenas como um meio para atingir seus interesses específicos. Isso impossibilita a valorização das diferenças, sobretudo porque grande parte das pessoas pertencentes à classe trabalhadora – sejam eles negros, deficientes, mulheres, homossexuais, etc. – é empurrada para condições degradantes de vida. Como salienta Marx (2006), a procura da força de trabalho regula a produção de trabalhadores assim como ocorre com qualquer outra mercadoria no capitalismo, ou seja, se a oferta é muito maior do que a procura, então uma parte dos trabalhadores é empurrada para a miséria. A compreensão deste e de outros efeitos gerados pela divisão da sociedade em classes torna evidente o fato de que as diferenças humanas só podem ser efetivamente valorizadas quando homens e mulheres não forem mais submetidos à dominação imposta pelas relações sociais capitalistas. Nesse ponto, pode-se salientar que a inclusão não valoriza as diferenças humanas porque esse ideário, além de não visar à superação do capitalismo, atua de modo a legitimá-lo. Dessa forma, contribui para manter em funcionamento o próprio modo de produzir a existência que impede a valorização dos seres humanos.

O presente estudo procurou mostrar que a essência da inclusão revela um aspecto importante: esse ideário tem a implicação ideológica de legitimar as relações sociais capitalistas através da difusão de ideias que buscam explicar a realidade mantendo como lacuna as contradições de classe.



De modo particular, a produção teórica da educação física sobre inclusão reafirma esse movimento ideológico: embora proclamem a defesa do fim da segregação dos grupos historicamente discriminados, os trabalhos analisados incorporam as formulações centrais do paradigma da inclusão como forma de se alcançar o objetivo proclamado. Em virtude disso, não oferecem ferramentas para uma práxis inspirada na superação das relações capitalistas e legitimam, no plano teórico e da prática pedagógica, o modo a partir do qual homens e mulheres produzem sua existência nos dias de hoje.

O caminho proposto pela produção teórica da educação física sobre inclusão tem duas implicações ideológicas principais: enfraquecer as críticas ao capitalismo e debilitar a luta pela superação desse modo de produção da vida humana. Isso evidencia o fato de que os trabalhos analisados terminam por se alinhar aos interesses da classe dominante. Portanto, pode-se afirmar que a produção teórica da educação física sobre a questão da diferença pouco contribui para pensarmos essa temática em uma perspectiva de mudanças. Sua atuação caminha no sentido de consolidar um novo senso comum no campo pedagógico através da difusão do ideário neoliberal e pós-moderno.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Além do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

BERTO, Rosianny Campos; SILVA, Maria das Graças Carvalho. Inclusão escolar: um olhar sobre a prática pedagógica em educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

BOITO JR, Armando. **Estado, política e classes sociais**. Ensaios teóricos e históricos. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, vol. 1, n.0, p. 28-33, 1989.

BRASIL. Decreto nº. 69.450, de 01 de novembro de 1971. Ministério da Educação e Cultura. Departamento da Educação Física e Desportos. Diário Oficial, Brasília, 3 nov. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUARQUE, Cristóvam. **O colapso da modernidade brasileira**: e uma proposta alternativa. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

CARVALHO, Maria das Graças. A autopercepção de alunos/as deficientes mentais em aulas de educação física escolar e suas redes de significações In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**. Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHICON, José Francisco. Educação física inclusiva: construindo caminhos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

\_\_\_\_\_. Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

\_\_\_\_\_. Inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

DUARTE, Newton. “A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal”. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Depois da teoria**: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EVANGELISTA, João Emanuel de Oliveira. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1992.

FALKENBACH, Atos Prinz; WERLE, Verônica; DREXSLER, Greice A escola e a educação física diante da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

FALKENBACH, Atos Prinz; BATTISTELLI, Gisele; MEDEIROS, Juliana; APELLANIZ, Amanda. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. A educação física escolar numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

FONTES, Viginia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, Gisele Carreirão; VAZ, Alexandre Ferandez; FERNANDES, Luciano Lazzaris. Inclusão ou exclusão? Estudo de caso de uma menina surda em uma turma regular de educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem**. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOHAN, Néstor. **Gramsci e Marx: hegemonia e poder na teoria marxista**. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/1223/1010>>. Acesso em: 07 de março de 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e Trabalho**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LANDIM, Renata Aparecida Alves; FERREIRA JÚNIOR, Gabriel Arcanjo. Resignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

LIMA, Marlini Dorneles; MESQUITA, Jaqueline. As manifestações da cultura de inclusão do aluno surdo no sistema público municipal de ensino na cidade de Chapecó/SC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de educação física**. 6. ed. São Paulo: Papel livros, (s.d.).

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Rio de Janeiro: CFCH, ECO, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbana Moreira S. S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, André Silva. Educação Física Escolar: Novas Tendências. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.10, n.1, p. 169-192, 2002.

MARTINS, Rodrigo Cesar; GIANPIETRO, Helenice B.; CAPANO, Andressa C.B.; PENARIOL, Patrícia R.; EPIPHANIO, Érika Hofling. Educação física e o deficiente no processo de inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. Volume 2. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**. O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo/Campinas: Boitempo/Editora da UNICAMP, 2002.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa. IN: LOBARDI, José Claudinei Lombardi; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007.

NOZAKI, Hajime Tackeuchi. **Educação física e o reordenamento do mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

NOZAKI, Hajime Tackeuchi; PENNA, Adriana Machado Penna. **O novo papel do esporte no contexto da ofensiva imperialista recolonizadora**. Revista Outubro (São Paulo), v.16, p. 201-218, 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. *Civitas*, Porto Alegre, v.4, n.1, jan-jun. 2004.

PALMER, Bryan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PINA, Leonardo Docena. Crítica ao discurso pós-moderno sobre diferença. In: **VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação**, 2008, Marília, Anais do VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Mediações que integram a educação física ao projeto pedagógico dominante. In: **VIII Jornada do HISTEDBR**, 2008, São Carlos. Anais da VIII Jornada do HISTEDBR, 2008.

RIBEIRO, Kelly Cristina Antunes; MARTINELLI, Telma Adriano Pacífico. Educação inclusiva e a atuação docente: apontamentos para a educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

RODRIGUES, Cristiani; SILVÉRIO, Katiúscia Rodrigues. Dança-educação: uma possibilidade de inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

ROMERO, Ana Paula Hameriski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

ROMERO, Ana Paula Hameriski; NOMA, Amélia Kimilo. **A educação para todos e a inclusão escolar: o que propõem as agências internacionais**. Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss04\\_02.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss04_02.pdf)>. Acesso em 07 de março de 2009.

RUMMERT, Sônia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SADER, Emir. **O poder, cadê o poder?** Ensaio para uma nova esquerda. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANCHES, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão**. Revista da Educação especial. Out/2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: **Inclusão**. Revista da Educação especial. Out/2005.

SAVIANI, Dermerval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermerval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005c.

SILVA, Maria das Graças Carvalho; BERTO, Rosianny Campos. O paradigma da aptidão física no cotidiano das aulas de educação física: um mecanismo de exclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Caxambu, CBCE, 1 CD-ROM, GTT8.

SILVA, Priscilla Pinto Costa da; CHAO, Cheng Hsin Nery. A educação física interagindo com a educação ambiental na inclusão do deficiente visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

SOARES, Franciane Rossetto; BRACHT, Valter. A educação física nas práticas e nos discursos “inclusivos”: um paradoxo chamado inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia, et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Sônia Bertoni; SOUSA, Valéria de Sousa e. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre, Anais



do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Porto Alegre, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

STABILE, Carol A. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

TAFFAREL, Celi. **A prática pedagógica e a inclusão social**: um desafio da educação física. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/292.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/292.htm)>. Acesso em 07 de março de 2009.

TOSCANO, Chrystiane Vasconcelos Andrade; LOBATO JÚNIOR, Raul Soares. Educação física no processo de educação inclusiva: dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico no município de Aracaju/SE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007. Pernambuco, Anais do Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Pernambuco, CBCE, 1 CD-ROM, GTT pessoas portadoras de necessidades especiais.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC: Brasília, 1993.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

Quadro 1 - Obras referentes à inclusão que foram citadas mais de uma vez pela produção teórica da educação física do primeiro e segundo grupos temáticos

OBRA	NUMERO DE CITAÇÕES		
	GRUPO I	GRUPO II	TOTAL
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997	1	6	7
OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 127-135. 1996.	1	2	3
FONSECA, Vitor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.	1	1	2
FONSECA, Vitor da. Educação Especial: Programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feurstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	-	2	2
MARQUES, Luciana P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: EDUFJF, 2001.	1	1	2
CARMO, Apolônio A. Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991, 230p.	1	1	2
CARMO, Apolônio A. A inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. & TANAKA, D. O. Perspectiva multidisciplinares em educação especial II. Londrina: Ed. UEL, 2001.	1	1	2
CARMO, Apolônio A. A inclusão escolar e a educação física: que movimento é este? Revista Integração. Educação Física Adaptada. MEC/SEE. Ano 14. Edição Especial/2002.	-	2	2
AMARAL, Lígia A. Conhecendo a deficiência na companhia de Hércules. São Paulo: Hobe, 1995.	1	1	2
AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.	1	1	2
MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.	1	1	2
PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.	1	1	2
BAUMEL, C. R. C.; SEMEGHINI, I. (orgs). Integrar e incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.	-	2	2
MANTOAN, Maria T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.	-	2	2
CARVALHO, Rosita E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.	-	2	2
CHICON, José Francisco. Prática psicopedagógica em crianças com necessidades educacionais especiais: uma abordagem psicomotora. Vitória, ES, CEFD/UFES, 1999.	-	2	2
STAINBACK, S. & STAINBCK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2003.	-	2	2

## APÊNDICE B

Tabela 1 – Divisão da produção teórica da educação física de acordo com sua aproximação e distanciamento das formulações da inclusão

Grupo Temático	Autor e ano	Título do trabalho
Grupo I	Sousa e Silva (2005)	Inclusão escolar e a pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia
Grupo I	Landim e Júnior (2003)	Resignificações neoliberais da proposta inclusiva: repercussões para a educação e para a educação física escolar
Grupo I	Carvalho (2005)	A autopercepção de alunos/as deficientes mentais em aulas de educação física escolar e suas redes de significações
Grupo II	Ferreira (2003)	A educação física escolar numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso
Grupo II	Chicon (2007)	Inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar
Grupo II	Silva e Berto (2003)	O paradigma da aptidão física no cotidiano das aulas de educação física: um mecanismo de exclusão
Grupo II	Chicon (2003)	Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão
Grupo II	Rodrigues e Silvério (2003)	Dança-Educação: uma possibilidade de inclusão
Grupo II	Soares e Bracht (2005)	A educação Física na práticas e nos discursos "inclusivos": um paradoxo chamado inclusão escolar
Grupo II	Ribeiro e Martineli (2005)	Educação Inclusiva e a atuação docente: apontamentos para a educação física escolar
Grupo II	Chicon (2005)	Educação Física inclusiva na escola: construindo caminhos
Grupo II	Lima e Mesquita (2007)	As manifestações da cultura de inclusão do aluno surdo no sistema público municipal de ensino na cidade de Chapecó/SC.
Grupo II	Silva e Chao (2007)	A educação física interagindo com a educação ambiental na inclusão do deficiente visual
Grupo II	Toscano e Júnior (2007)	Educação física no processo de educação inclusiva: dificuldades conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico no município de Aracaju - SE
Grupo II	Berto e Silva (2005)	Inclusão escolar: um olhar sobre a prática pedagógica em educação física
Grupo III	Martins; Gianprietto; Capano; Penariol e Epiphanyo (2001)	Educação física e o deficiente no processo de inclusão
Grupo III	Cruz (2003)	Prática reflexiva de professores de educação física ante o desafio da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais
Grupo III	Falkenbach et al. (2007a)	A escola e a educação física diante da inclusão
Grupo III	Gonçalves; Vaz e Fernandes (2001)	Inclusão ou exclusão? Estudo de caso de uma menina surda em uma turma regular de educação física
Grupo III	Falkenbach et al. (2007b)	A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum