

Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas*

Historical and dialectical materialism and school inclusion: critical reflections

Giovani Ferreira Bezerra**

Resumo

Este texto problematiza a proposta de educação inclusiva, formulada sobretudo a partir dos anos de 1990, pelos organismos internacionais a serviço do capital, a qual foi, posteriormente, incorporada na política educacional brasileira. Parte-se do materialismo histórico-dialético como paradigma gnosiológico e político-revolucionário, defendendo-se a crítica superadora à forma alienante e fetichizada de inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras singularidades.

Palavras-chave: Educação inclusiva; materialismo histórico-dialético; fetichismo.

Abstract

This text discusses the proposal of inclusive education, formulated especially since the 1990s, by international agencies working for the conveniences of Capital, later incorporated into the Brazilian educational policy. It starts from the historical and dialectical materialism as a gnosiological and political revolutionary paradigm, defending the surpassing critique of alienating and fetishized form of school inclusion of students with disabilities or other singularities.

Keywords: Inclusive education; historical and dialectical materialism. fetishism.

* Este texto retoma, amplia e reelabora discussões já empreendidas em outros trabalhos já publicados pelo seu autor.

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação (UFGD/FAED). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Paranaíba (UEMS). Professor Assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: gfbezerra@gmail.com

Introdução

O século XXI surge atrelado à perspectiva e aos princípios da chamada educação inclusiva¹, movimento político-filosófico-educacional forjado nas décadas anteriores, sobretudo nos anos de 1990, tendo por base duas grandes declarações de alcance internacional: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, de 1990, e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, de 1994, à qual se integra a *Estrutura de Ação em Educação Especial*.

A inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou outras diferenças tornou-se, desde então, uma preocupação constante de governos, universidades e professores, alcançando respaldo jurídico e grande mobilização da sociedade em prol dessa causa, sem que se alterasse a base produtiva capitalista, ontologicamente excludente. Dessa forma, em que pese, porém, o fato de a escola comum inclusiva ser fundamental e irrenunciável para o pleno desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência ou limitação ontogenética, superando-se o modelo segregador das classes e escolas especiais de outrora, o movimento inclusivista tem se articulado conforme pressupostos e interesses capitalistas, fundamentados na ideologia (neo)liberal.

Uma análise filosófica e crítica é, portanto, necessária para se compreender o núcleo ideológico da educação inclusiva, tal qual esta vem se concretizando nos discursos, políticas e práticas educacionais. Para tanto, este *paper* busca, justamente, empreender uma análise crítico-dialética da perspectiva hodierna de inclusão escolar, pela mediação do Materialismo Histórico-Dialético enquanto paradigma gnosiológico e político-filosófico. Assim sendo, primeiro expõem-se, em linhas gerais, alguns fundamentos clássicos desse paradigma. Em seguida, apresenta-se, de forma panorâmica, a proposta de educação inclusiva conforme esta vem se configurando desde o final do século XX e, por fim, fazem-se as inter-relações interpretativas e explicativas entre ambos, rumo à síntese superadora.

Espera-se, dessa forma, contribuir para o avanço de uma concepção revolucionária *da* e *na* práxis social e pedagógica, o que significa não se conformar com reformas paliativas, tampouco com as aparências sedutoras do discurso dominante. Consequentemente, sem negar a importância de se garantir aos alunos com deficiência ou outras condições atípicas em seu desenvolvimento o direito inalienável à educação em uma escola comum, o texto intenta uma leitura *materialista* desse fenômeno, como resposta ao *idealismo* predominante nas teorias hegemônicas sobre o assunto.

¹ Neste texto, para fins de simplificação conceitual, admite-se educação inclusiva e inclusão escolar como expressões sinônimas.

1. Materialismo Histórico-Dialético: apresentando um paradigma revolucionário

A partir de meados do século XIX, Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) elaboraram uma nova forma de compreender as (inter)relações econômicas e sociais, explicando a realidade a partir de suas determinações materiais, isto é, do modo de produção que a condiciona em determinado momento histórico (Marx & Engels, 2007). Essas relações sociais de produção, vivenciadas a partir da base material e de suas forças produtivas, refletir-se-iam, por sua vez, na esfera superestrutural da sociedade, determinando, em última instância, as ideologias, as concepções, os valores, as instituições e as formas de regulação jurídico-políticas dessa mesma sociedade. Nas palavras de Marx (1996, pp. 82-83) “O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”.

Coerentes com essa perspectiva, no plano gnosiológico, os autores também vislumbraram a superação das explicações metafísicas e da lógica formal aristotélica, que se faziam dominantes até aquele momento enquanto modo de conhecimento e apreensão do real, bem como empreenderam uma crítica superadora da dialética idealista de Hegel (1770-1831), que os antecederam (Cf. Prado Júnior, 2001). Nesse sentido é que se pode dizer que os dois filósofos subvertam as bases gnosiológicas de seu tempo, inaugurando um novo paradigma epistemológico, que não dissociava a teoria revolucionária da ação revolucionária, denominado como materialismo histórico-dialético. No rol dessas considerações, o revolucionário Gramsci (1995, p. 18) bem esclarece que “Uma filosofia da *praxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”.

No bojo dessa concepção, Marx e Engels avançaram no sentido de evidenciar que o conhecimento é sempre um conhecimento de relações contraditórias e não de partes isoladas do real, tampouco de ideias puras ou de essências particulares, deslocadas da materialidade, dissociadas da forma como os homens, diuturnamente, produzem a existência concreta de suas vidas. Prado Júnior (2001, p. 37), sobre isso, lembra que:

É numa tal operação de progressiva determinação de relações – “descoberta’, pela análise, de relações” – nas palavras de Marx [...] – é nisto que consiste a elaboração do Conhecimento. O Conhecimento [...] não é de “coisas”, “entidades”, “seres”, a sua “essência” ou maneira de ser deles nos termos da Filosofia clássica em geral, e de sua metafísica em particular. O Conhecimento é de tais relações que se trata de descobrir, determinar e representar mentalmente.

Essas relações que se busca apreender, por sua vez, dependem das condições materiais e objetivas que se apresentam ao sujeito. Assim, no modo de produção capitalista, onde impera o fetiche da mercadoria, segundo os pensadores, tais condições tornam o homem um ser alienado, subsumido pelo valor de troca de sua força de trabalho e/ou potencial de consumo, limitado por particularismos *classistas* e interesses individualistas (Marx & Engels, 2000, 2007; Marx, 1843, 1989). Não se deve pensar, contudo, que, diante disso, os homens “[...] deixam de ser pessoas; mas sua personalidade é condicionada por relações de classe inteiramente determinadas [...]” (Marx & Engels, 2007, p. 95).

No livro *A Ideologia Alemã*, concluído em 1846, Marx e Engels apresentam algumas considerações fundamentais que evidenciam seu entendimento acerca da organização social classista e as implicações disso para a formação humana. É preciso considerar, a esse respeito, que, no capitalismo, há uma polarização ontológica entre a classe detentora dos meios de produção – e, conseqüentemente, do controle ideológico –, a burguesia, e a classe expropriada, o proletariado, cujo único bem é a força de trabalho potencial, reduzida a mais uma mercadoria. Na acepção dos filósofos,

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx & Engels, 1982, n. p. – grifo dos autores).

Marx e Engels (1982) entendem, portanto, que a classe dominante, pela coerção do poder material, controla e determina, conseqüentemente, as ideias, as representações, as práticas sociais como um todo, levando a classe dominada

a reproduzir as ideias, convicções e valores daquela, sem grandes possibilidades de subversão dessa situação, a não ser pela via revolucionária propriamente dita. Em uma direção complementar, o marxista Lukács (1978, n. p. – grifo meu) entende que, a partir das relações sociais de produção capitalistas, todos os produtos da ação humana reduzem-se à mercadoria, ao valor econômico de mercado:

A característica principal da organização social capitalista deveria ser buscada então no fato de que a vida econômica deixou de ser um instrumento para a função vital da sociedade e se colocou no centro: se converteu em fim em si mesmo, o objetivo de toda a atividade social. *A primeira consequência, e a mais importante, é a transformação da vida social em uma grande relação de troca; a sociedade em seu conjunto tomou a forma de mercado.* Nas distintas funções da vida, tal situação se expressa no fato de que cada produto da época capitalista, como também todas as energias dos produtores e dos criadores, reveste a forma de mercadoria. *Cada coisa deixou de valer em virtude de seu valor intrínseco (por exemplo, valor ético, valor artístico): tem valor unicamente como coisa vendável ou adquirível no mercado.* Tudo o que este realizou destrutivamente sobre toda a cultura – expressando-se esta seja em atos, em criações de obras de arte, ou em instituições – é algo que não exige análises ulteriores. Da mesma maneira que a independência dos homens das preocupações de sustento e a livre utilização de suas próprias forças como fim em si são a condição humana e social preliminar da cultura, assim tudo o que a cultura produz pode ter valor cultural autêntico só quando tem valor para si. *No momento em que assume o caráter de mercadoria e entra no sistema de relações que o transforma em mercadoria, cessa ainda sua autonomia, a possibilidade da cultura.*

Ao formular essa análise, Lukács (1978) tinha em mente o conceito marxiano de fetichismo da mercadoria, que embrutece os homens e leva à perda do *valor em si* das realizações humanas. De fato, em *O Capital*, Marx (1996) propõe-se a explicar o segredo da mercadoria, seu caráter enigmático na sociedade capitalista, e chega à conclusão de que o *mistério* dela não decorre nem do valor de uso, nem da grandeza responsável pela determinação do seu valor, ou seja, da quantidade de trabalho humano dispendida em certo intervalo de tempo para a produção desses bens e objetos. Para Marx (1996, pp. 198-199 – grifo meu),

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos

de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. [...]. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume *a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas*. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos de trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.

Conforme o exposto, a fetichização ocorre aos homens porque, *no estranho mundo das mercadorias*, eles passam a se relacionar com os produtos de seu trabalho, material e intelectual, como se estes fossem criações independentes do processo produtivo, em vez de concebê-los como resultado da atividade humana historicamente situada. Aquilo que é produzido pela *mão humana* ganha autonomia e põe-se a regular as relações intra e interpessoais, convertendo-as numa relação entre coisas (reificação), as quais fogem ao controle dos indivíduos. Os objetos, conquanto sejam entendidos como mercadorias, assumem superioridade sobre o produtor, nega-o e parece ter sempre existido dessa maneira, pois é naturalizado.

Desse modo, os homens alienam-se cada vez mais, o que significa dizer que não enxergam sentido no que fazem, não se reconhecem em seu trabalho, porque este deixa de ser concebido em sua totalidade, e, então, veem-se separados dos produtos de sua própria atividade. O valor de uso dos objetos é suplantado pelo valor de troca, pois interessa o lucro, criando-se novas necessidades de consumo, conforme sugere o excerto de Lukács (1978). Nessas circunstâncias, a situação do proletariado torna-se especialmente degradante, não apenas pelas condições exaustivas de trabalho, mas, também, pelo sofrimento psíquico, que o reduz a mero apêndice do processo produtivo, necessário nos limites da extração da mais-valia.

Para fazer frente a essa situação, Marx e Engels (2007) reclamavam uma filosofia capaz de não apenas interpretar a realidade, analisando-a de modo abstrato, especulativo e idealista, como fizeram os predecessores, mas propunham a transformação social radical. Esperavam que, conforme conhecessem criticamente a realidade, os trabalhadores, unidos contra a exploração, desejassem a revolução e, enquanto classe social engajada, teriam chances objetivas de conduzi-la, à medida que se acumulassem as contradições do modo de produção capitalista.

Na contramão do idealismo, ambos os pensadores combatiam os jovens hegelianos, que davam autonomia às representações ideológicas e acreditavam que a libertação do homem se desse simplesmente no plano ideal, pela “troca” de certas ideias por outras, de uma consciência velha por uma nova, sem maiores ponderações quanto aos determinantes sócio-históricos e econômicos; ou, nas palavras dos autores “Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material” (Marx & Engels, 2007, p. 10).

Daí ser possível entender que a dialética defendida por Marx (1999) era não apenas instrumento de pensamento, como na lógica formal, mas o próprio pensamento em (super)ação na concretude da práxis sócio-histórica. E isso significa, portanto, que, desse ponto de vista, para conhecer qualquer aspecto da realidade, é necessário ao sujeito partir das contradições e das manifestações fenomênicas da prática social, considerando-a em sua dimensão empírica e sincrética, rumo ao concreto pensado, síntese de múltiplas determinações e relações, unidade do diverso.

Ao concreto pensado só se pode chegar, porém, pelo trabalho da análise, que envolve as abstrações e organização de conceitos e categorias analíticas, com os quais se pode, mediante a explicitação de um sistema de relações, superar a aparência do empírico, dado no ponto de partida, captando-se, enfim, a totalidade concreta. Esta, sendo dialética, não é de modo algum absoluta e definitiva, mas sempre passível de novas sínteses qualitativamente superadoras.

Tal é, em linhas gerais, o que propõe o materialismo histórico-dialético enquanto paradigma de conhecimento e proposta político-revolucionária. Passemos, em seguida, à discussão sobre o fenômeno da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o qual tem se objetivado em práticas sociais contraditórias e se destacado nas proposições educacionais mais recentes, como já antecipado. Posteriormente, será possível, então, relacioná-lo à perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, tornando sua compreensão mais elaborada, totalizante e crítica.

2. O fenômeno da inclusão escolar na atualidade: o novo cenário da educação

A defesa pela inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais² torna-se mais evidente principalmente após as proposições político-pedagógicas resultantes de duas grandes conferências internacionais: a *Conferência Mundial sobre Educação para todos*, realizada de 5 a 9 de

² No contexto da Declaração de Salamanca, “[...] o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Unesco, 1994, n. p.).

março de 1990, em Jomtien, na Tailândia (Unesco, 1990), e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha (Unesco, 1994). Da primeira resultou a *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, ao passo que da segunda adveio a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a Estrutura de Ação em Educação especial*.

Essas declarações foram pensadas por seus idealizadores como marcos para se enfrentar as mazelas sociais e econômicas vivenciadas no mundo todo, que frustravam, a muitas pessoas, a efetivação do direito básico à educação formal, junto a seus pares. Diante desse contexto, partia-se do pressuposto que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico [sic] e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, n. p.).

Sendo assim, tais documentos disseminaram, sob o aval e financiamento de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, o *slogan* de *educação para todos*, mediante a proposta de uma escola comum inclusiva, unificada, com o intento de eliminar dos sistemas públicos de ensino, sempre que possível, os serviços segregados e/ou paralelos de Educação Especial. Destarte, os países ocidentais democráticos foram chamados a “[...] endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais” (Unesco, 1994, n. p. – grifos meus).

Em vez de se priorizarem espaços muito especializados e/ou diferenciados, passou-se a considerar que a escola comum inclusiva, de modelo único, seria a mais indicada para acomodar todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais e/ou deficiências. Nessa direção, foi solicitado aos países signatários de tais documentos que adotassem “[...] o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Unesco, 1994, n. p.). Isso ocorreria, de fato, no Brasil, algum tempo depois, com a formulação de uma política educacional de inclusão escolar, além de legislação regulamentadora a respeito.

Sob essa perspectiva, os governos deveriam assumir que o “princípio fundamental [...] é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”, em “[...] um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total” (Unesco, 1994, n.p.). Ademais, os signatários da Declaração de Salamanca foram enfáticos ao afirmarem, textualmente, que, para

além das vantagens sociais e pedagógicas, propaladas em todo o documento, as escolas inclusivas trariam a melhor relação *custo-benefício*, do ponto de vista econômico e da racionalidade administrativa, para a reorganização dos sistemas escolares dos Estados nacionais. Conforme o documento,

- Aqueles [estudantes] com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- *escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva* constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas *proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional* (Unesco, 1994, n. p. – grifos meus).

No caso do Brasil, vimos oficializar-se essa proposta de inclusão escolar ampla e irrestrita, pela qual todos os alunos considerados público-alvo da educação especial³ passaram a ser matriculados nas escolas e classes comuns, independentemente de suas particularidades ontogenéticas, ao longo da primeira década do século XXI, compreendida entre os anos de 2001 e 2010. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituindo as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), pode se considerada um marco nesse processo. Ainda que admitisse, “em alguns casos”, a educação especial como substitutiva dos “serviços educacionais comuns”, já reivindicava que: “*Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*” (Brasil, 2001, p. 1 – grifo meu). Tal resolução pôs em perspectiva a necessidade de abertura da escola comum para todos os estudantes, ao mesmo tempo em que reclamava nova configuração para a instituição escolar.

Em 2008, após alguns anos de acirrados debates, foi finalmente concluída e lançada, pelo governo federal, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI). Esta, pelo menos em tese, eliminou a

³ Considera-se público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Deve-se ponderar que, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Brasil optou por delimitar esse público-alvo, evitando, assim, o uso do termo necessidades educacionais especiais. Bastante genérico e ambíguo, esse termo incluiria uma amplitude de sujeitos, conforme é empregado na acepção adotada pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), incluindo todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, decorrentes dos mais variados fatores.

possibilidade de se matricular *alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento* em escolas ou classes especiais, de forma substitutiva à escola comum. Com isso, pôde-se observar a ressignificação do próprio conceito da educação especial. A responsabilidade precípua desta modalidade de ensino passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar a oferta, no *contraturno*, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos supracitados, em caráter complementar e/ou suplementar; mas não substitutivo à escolarização na sala de aula comum (Brasil, 2008).

Em publicação subsidiada pelo Ministério da Educação (MEC), Batista e Mantoan (2006, p. 17) explicam que “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. Como *lócus* do AEE, admitem-se tanto as antigas escolas especiais, hoje redefinidas, porém, como Centros de Atendimento Educacional especializado (CAEEs), devidamente conveniados aos sistemas de ensino, quanto as escolas públicas comuns, por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), observando-se a preferência governamental pela oferta de AEE nessas salas, conforme têm disposto as diretrizes legais e orientações emanadas do MEC (Brasil, 2008, 2009, 2011; Fávero; Pantoja & Mantoan, 2007; Gomes; Poulin & Figueiredo, 2010).

Tais arranjos inclusivos implementados no Brasil estão, pois, de acordo com o preconizado pelas diretrizes internacionais, que, desde os anos de 1990, demandavam que os governos atribuíssem, em seus países, “[...] a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Unesco, 1994, n. p.), prevendo serviços adicionais, mas não desvinculados da educação formal. A recomendação, seguida no país, era de que “Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente” (Unesco, 1994, n. p.). Essa foi a base para o desenvolvimento do AEE.

Uma vez explicitada a configuração geral da política educacional inclusiva no Brasil e no mundo, no que tange ao público-alvo da Educação Especial, resta-nos esclarecer em que medida o materialismo histórico-dialético, acima abordado, colabora na compreensão crítica desse fenômeno. Em outras palavras, como esse paradigma pode nos esclarecer sobre as contradições, limites e possibilidades da educação inclusiva, que tem se tornado hegemônica na orientação pedagógica das escolas brasileiras? Responder a essa questão é, por certo, um desafio, que se intenta enfrentar nas partes consecutivas deste texto, a fim de se vislumbrar uma síntese dialética do exposto, sem pretensões de esgotar o assunto.

3. Por uma análise crítico-dialética da educação inclusiva

Da perspectiva do materialismo histórico-dialético, é mister situar a educação inclusiva, também, no bojo das contradições atuais de reprodução socio-metabólica do capital (Mészáros, 2010). Entende-se que a análise crítica acerca das questões educacionais, como a inclusão escolar de pessoas com deficiência, não pode dispensar o debate econômico e político, vale dizer, o (re)conhecimento das interfaces entre estrutura e superestrutura, considerando, nesse processo, a existência de antagonismos de classes na sociedade hodierna, sem idealizá-la. Não obstante, no cerne do ideário inclusivista hoje disseminado como o mais avançado em educação, a base material tem permanecido incontestada, embora se divulgue a ideia de que é possível superar tanto a exclusão, historicamente vivenciada pelas pessoas com deficiência, quanto as contradições capitalistas mais amplas, que perpassam escola e a sociedade, mediante a lógica mistificadora do reformismo (Mészáros, 2008).

Destarte, as escolas “inclusivas”, conforme a perspectiva das agências internacionais e a política oficial de inclusão que tem sido praticada no Brasil, nascem do *céu* e vêm a *terra*, e não o oposto, para utilizar aqui uma expressão marxiana. Essa atitude mistificada toma as escolas como uma força redentora *per se*. Supõe-se que a educação, na conjuntura delineada, pode, efetivamente, levar ao “[...] desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (Unesco, 1994, n. p. – grifo meu), sobretudo com a proposição das *escolas inclusivas*, advogadas pelo texto de Salamanca. Em virtude disso, a proposta de educação inclusiva converte-se em uma representação ideológica hegemônica que escamoteia as muitas contradições socioeconômicas, ficando alienada da história real de exclusões, opressão e individualismo, concretamente manifestos nas sociedades capitalistas, às quais se quer, pela via discursiva, tornar acolhedoras e inclusivas.

Tal como a corrente filosófica dos jovens hegelianos, que acabavam se tornando intérpretes do conservadorismo, apesar de se crerem *ideólogos* revolucionários, as escolas inclusivas sucumbem, pois, a uma fraseologia de cunho romântico e metafísico, pois representam a si mesmas como potências determinantes (Marx & Engels, 2007), cujo

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

A escola inclusiva poderia, então, sozinha, eliminar o preconceito, a discriminação e as exclusões, substituindo, de pronto, tais atitudes por comunidades

de aprendizagem acolhedoras que, por seu turno, promoveriam o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Nesse cenário onde o solipsismo pode prevalecer inquestionável, a “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (Unesco, 1994, n. p.). Com a interpretação utópica da prática social, fica obliterada, por conseguinte, a compreensão dialética acerca das determinações recíprocas e relativas entre escola e sociedade (Saviani, 2003, 2009). Ademais, a inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais é pensada em termos de custo-benefício e eficiência administrativa. O fim último é o aprimoramento dos sistemas educacionais, a fim de se “[...] impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças [...]” (Unesco, 1994, n. p.).

Desse modo, a perspectiva inclusiva não assume como referência principal a humanização do homem, porquanto se constitui atrelada aos princípios obedientes às regras do jogo mercantil. A educação é interpretada como mais uma mercadoria a ser (re)produzida, de acordo com a racionalidade da produção fabril. Tanto que sequer parecem questionáveis os interesses subjacentes à afirmação segundo a qual “[...] tais escolas [inclusivas] proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e *aprimoram a eficiência* e, em última instância, o *custo da eficácia de todo o sistema educacional*” (Unesco, 1994, n. p., grifos meus). Nessas condições, o fenômeno da inclusão escolar é revelador da ideologia alienante que se firma no mundo do capital, pela qual a totalidade das determinações sócio-históricas é abandonada “[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com manifestações particulares*” (Mészáros, 2008, p. 62 – grifos do autor), com ajustes pontuais.

Longe de representar uma atitude míope do sistema, isto constitui, por assim dizer, sua ontologia mesma. O objetivo tácito é desviar o foco dos problemas estruturais e dos aspectos contraditórios imanentes à dinâmica capitalista, em especial quando se acentuam as disparidades socioeconômicas e as tensões pela liderança política em escala planetária, ameaçando-se a reprodução metabólica do capital (Mészáros, 2008). Assim, esse discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, *quando* visto à luz dos interesses hegemônicos, é uma variante sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade; um corretivo tipicamente marginal à lógica dominante (Mészáros, 2008), a fim de conservá-la, sem ameaçar sua integridade. O movimento inclusivista assume, contraditoriamente, no dia a dia das escolas e no mundo fenomênico das aparências mistificadoras, a função precípua de

[...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente

permanente como também omissa (Mészáros, 2008, pp. 63-64 – grifos do autor).

Nessa direção, deve-se questionar como um ajuste pontual, isto é, a incorporação de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, possa realmente promover uma grande mudança na amplitude das relações institucionais e sociais, segundo propalado nos documentos internacionais e legislações nacionais, colocando a escola como uma agência autônoma em relação ao modo de produção imperante e aos objetivos mercadológicos observados nessa lógica de incluir para baratear os custos dos sistemas educacionais. Afinal, soa no mínimo suspeita a importância crescente dada à categoria de inclusão, certamente não apenas de pessoas com deficiência, mas também de outras “diversidades” por um sistema mantido “[...] sob a égide do capitalismo, que faz da exclusão sua premissa ontológica básica, seu critério de funcionalidade” (Bezerra, 2011, p. 40).

Na realidade, o que se depreende é que “A dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesse arrefece o poder de pressão e deixa o Estado numa posição confortável”. Logo, o fetiche em torno das “minorias”, das diferenças individuais, sejam elas decorrentes ou não de uma deficiência, provoca o enfraquecimento, senão a anulação, das forças contrárias à incessante acumulação capitalista e suas reformas pontuais. Além disso, engendra a negação, no plano gnosiológico, da totalidade, da historicidade, das relações dialéticas e da objetividade dos conhecimentos, condenando-se, assim, a existência da universalidade do próprio gênero humano (Duarte, 1993, 2001).

Seguindo o movimento dialético descrito e empregado neste texto, não se trata, contudo, de negar a validade de uma proposta educacional aberta às diferenças individuais e ao justo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ou outras singularidades; nem sequer se defende aqui uma posição saudosista quanto às escolas especiais e/ou práticas segregadoras. A crítica direciona-se, certamente, ao fetichismo e à alienação que perpassam a proposta de educação inclusiva, tal como consentida pelos ajustes do capital. Cada vez mais se autonomiza e se mistifica a diferença, a diversidade, a ponto de se retratá-las como categorias abstratas. Ambas tornam-se, assim, um *fetichismo* a ser venerado, ganham vida fora dos homens que as encarnam como propriedade viva e pulsante de sua singularidade concreta. Evidentemente, não se entende, aqui, essa fetichização ao modo econômico *stricto sensu*; mas no sentido de se considerar tais diferenças como a motivação maior para o intercâmbio humano.

Em vez de *uma relação entre pessoas*, assiste-se a uma *relação entre diferenças*. Estas, coisificadas, não são percebidas como decorrentes de (cri)ações humanas, do modo como se organiza historicamente a produção material de uma determinada organização societária, mas sim como características pessoais sobrepostas ao próprio indivíduo, que deixa de ser visto em sua *concreticidade*,

isto é, como sujeito síntese de múltiplas relações, pertencente ao gênero humano em sua totalidade constitutiva. Consoante à lógica inclusivista, os alunos iriam à escola, sobretudo, para aprender a conviver com a diversidade e a partilhar experiências com o diferente, mas mantendo suas individualidades desarticuladas e alienadas do compromisso transformador com a coletividade e com desenvolvimento pleno de todo o gênero humano. Ora, se retomarmos as análises de Prado Júnior (2001, pp. 33-34, grifos meus), quando visto à luz da teoria marxista, tal posicionamento revela-se antidialético, porquanto

[...] implica a concepção de uma Realidade dispersa, seccionada em coisas, seres, entidades, não importa o nome, mas cada qual sua individualidade e identidade própria e exclusiva. Individualidade e identidade estas que se determinam, marcam, afirmam precisamente pela sua essência respectiva.

[...].

Em vez da unidade universal, englobando a Realidade como um todo único [...], a concepção metafísica se alicerça naquelas partes ou elementos estanques, individualizados e somente exteriormente ligados uns aos outros bem como imutáveis, que se emparelham e se sucedem uns aos outros, mas não se integram em conjuntos e se transformam com esses conjuntos.

Dessa maneira, o homem, como ser concreto, social e histórico, é subjugado pela celebração fetichista das diferenças, que são enaltecidas e valorizadas, em uma escola supostamente *acolhedora*. Porém, quanto mais se valoriza a diferença, *sob o ângulo inclusivista*, menos democrática ficam a sociedade e a escola, porque se naturalizam os privilégios de classe e mantém-se cada um no seu lugar, na sua “diferença”. Na esfera da *pseudoconcreticidade*, no entanto, a reação inclusivista passa-se por um discurso revolucionário, com forte poder de convencimento, apregoando que “[...] uma *sociedade justa* e que dê *oportunidade para todos*, sem qualquer tipo de discriminação, *começa na escola*” (Mantoan apud Cavalcante, 2005, p. 24 – grifos meus).

Mantida essa perspectiva, contudo, sob a égide do capital, o apelo às diferenças individuais ganha uma “forma misteriosa”, por naturalizar o histórico e dissimular os conflitos de classe que subjazem à sociedade produtora de mercadorias. O resultado é a ênfase nas microrrelações, no subjetivismo, no pragmatismo da cotidianidade alienada, na aparência fenomênica da realidade e no crescente descrédito aos saberes objetivos que possam levar ao enriquecimento universal do gênero humano. Em síntese, vista sob o prisma do materialismo histórico-dialético, a proposta de inclusão escolar adentra o segundo decênio do século XXI abstraída e dissociada da base material contraditória que a engendra,

o que lhe confere um caráter de formulação pedagógica ingênua e não crítica (Saviani, 2009).

Em contraposição, o referencial adotado neste texto evidencia a necessidade premente de se reconhecer a manipulação ideológica implícita nos *slogans* dessa proposta, graças aos quais “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (Frigotto, 2005, p. 71). Desfeitas as ilusões, é preciso considerar que o ponto fulcral é assumir um compromisso político transformador quanto à escolarização das pessoas com deficiência ou outras singularidades, entendendo esse processo como a síntese de múltiplas determinações (Marx, 1999).

Considerações finais: a pretexto de uma síntese

Tendo em vista as discussões dos tópicos anteriores, é preciso ressaltar que, se neste texto esboça-se um posicionamento crítico acerca da escola e da proposta inclusivas, tal como elas vêm se manifestando na *práxis*, nem de longe se assume um ponto de vista reacionário, pautado na defesa de práticas escolares excludentes e seletivas. Estas devem ser combatidas teórica e praticamente. Nesse sentido, o pensamento de Barroco (2007a, p. 20) bem ilustra o teor da reflexão ora pretendida. Logo, corrobora-se a perspectiva da autora, segundo quem, é

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

Mediante o exposto e tendo por base as (pro)posições políticas e educacionais levantadas, o debate em torno da educação inclusiva, de acordo com a perspectiva materialista histórico-dialética, precisa levar também a um questionamento cada vez mais agudo acerca da organização social capitalista que a promove e a mobiliza no cotidiano educacional. Do contrário, permanecer-se-á na *fase romântica* da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente” *por si* só corretor das desigualdades socioeconômicas. Dito de outro modo, entende-se que a convocatória pela inclusão escolar deve alinhar-se, reciprocamente, ao combate da sociedade

que (re)produz essa lógica excludente, mediante o engajamento dos sujeitos sociais envolvidos em prol da formulação coletiva de um projeto político-pedagógico e econômico oposto à ordem capitalista; capaz de propiciar a todos, com ou sem deficiência, com ou sem uma “diferença”, a fruição plena das riquezas materiais e intelectuais historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade, sem apelos “inclusivistas” e medidas paliativas. Como diz Barroco (2007b, p. 160), “Se esse empenho parece utópico, ainda assim constitui-se em um norte para o qual seguir. Mas essa luta torna-se estéril se não for considerada a lógica da sociedade de classes capitalista”.

Mediante as palavras da autora, vislumbra-se, por conseguinte, um grande desafio: revolucionar as atuais circunstâncias e lutar por sua transformação, a menos que se concorde com sua continuidade. Tal empreendimento não será, contudo, tarefa fácil, posto que a tão propalada educação inclusiva não está além da história, o que significa dizer que é também ela um produto dessas circunstâncias hodiernas. Como Saviani (2009, p. 77) sempre alertou, “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Essa atitude só cabe, pois, às pedagogias que não estão comprometidas, em seu núcleo teórico-prático, com a superação da sociedade de classes e de suas formas burguesas de educação, caracterizadas pelo aviltamento do saber elaborado para a grande maioria dos indivíduos, alienados das realizações humanas mais avançadas, tanto materiais como intelectuais.

Por outro lado, tomar consciência dos limites históricos à ação revolucionária, nas mesmas circunstâncias atuais, bem como pugnar com o idealismo e a mistificação no trato das questões educacionais, sobretudo quando se fala em inclusão escolar de pessoas com deficiência, não significa que nada é permitido fazer. Nessa linha de raciocínio, compreende-se que a crítica à escola inclusiva não se esgota na dimensão crítico-reprodutivista (Saviani, 2009). Consoante ao pensamento dialético, se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (Marx, 2011, p. 138). Em termos mais específicos, a situação atual permite que se entenda a proposta de inclusão escolar como uma concessão contraditoriamente forjada pelo avanço das condições materiais e políticas engendradas pelo próprio capital. Este, na busca por estratégias de autopreservação e justificação ideológica, tem possibilitado, no entanto, a emergência de algumas práticas educacionais e sociais mais humanizadoras. É preciso que tais práticas sejam cada vez mais socializadas e ampliadas para toda a população, como parte de um projeto revolucionário, distinto do que ora está hegemônico.

Para tanto, será preciso, de início, tratar a educação inclusiva com *entusiasmo crítico* (Saviani, 2002), pelo qual os condicionantes objetivos da sociedade são conhecidos em suas múltiplas dimensões e, por isso mesmo, passíveis de

serem enfrentados, teórica e praticamente, apesar da coerção material exercida pelas forças produtivas, ainda organizadas segundo o modo de produção capitalista. Como concebiam Marx e Engels (2007), não se pode olvidar que os homens são, também, produtores das circunstâncias, são os agentes vivos da História. É nesse sentido que se identifica um potencial revolucionário a partir da inclusão escolar, contanto que esta seja compreendida como proposta burguesa que se quer superar, por incorporação dialética, rumo a uma sociedade socialista. Nesses termos, incluir alunos com deficiência ou outras singularidades nas escolas comuns pode desempenhar um papel estratégico na agudização das contradições sociais hoje existentes, porquanto essa prática põe em perspectiva a necessidade contraditória de nova organização social e escolar, para além do capital.

Referências

- BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.
- _____. “Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra”. *In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2007b. pp. 157-184.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota & MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. “Inclusão e exclusão social: um breve diálogo com educadores”. *In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro & BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Orgs.). Inclusão social e educação: diferentes perspectivas*. Paranaíba: UEMS, 2012. pp. 35-45.
- BRASIL. *Decreto n.º 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8>. Acesso em 24 dez. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4*, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <<http://www.cesarcallegeri.com.br/v1/edesp.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes

- Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. *Inclusão: revista de educação especial*. Brasília, v. 4, n. 1, pp. 7-17, jan./jun. 2008. (Edição Especial).
- DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P. & MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. pp. 61-74. (Coleção Educação Contemporânea).
- GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert & FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LUKÁCS, György. “Velha e Nova Cultura”. [1978]. In: *Arquivo Marxista na Internet*. Não paginado. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/mes/cultura.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xx, n. 182, pp. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.
- MARX, Karl. *A questão judaica*. 1843. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>>. Acesso em: 12 de dez. 2011.
- _____. “Fetichismo e Reificação”. Tradução Reginaldo Sant’Anna. In: IANNI, Octavio (Org.) & FERNADES, Florestan (Coord.). *Marx: Sociologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1996. pp. 159-172. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. *Para a crítica da filosofia do Direito de Hegel*: Introdução. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2008. (Coleção Textos Clássicos LusoSofia).

- Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/marx_karl_para_a_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2011.
- _____. *Para uma crítica da economia política*. Ridendo Castigat Mores, Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.
- _____. “Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana”. Tradução Viktor Von Ehrenreich. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx, Engels: História*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. pp. 146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. . São Paulo: Global, 2000.
- _____. “Oposição das Concepções Materialista e Idealista (Capítulo Primeiro de A Ideologia Alemã)”. 1982. In: *Arquivo Marxista na Internet*. Não paginado. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *Atualidade história da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Teoria Marxista do Conhecimento e método dialético materialista*. Ridendo Castigat Mores, Rocket Edition, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial*. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.
- _____. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 2 de dez. 2011.

Recebido em 31 de outubro de 2015
Aprovado em 29 de maio de 2016