

# TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## CRITICAL THEORY AND INCLUSIVE EDUCATION

*José Leon Crochik\**

*Nicole Crochik\*\**

### RESUMO:

O objetivo deste artigo é pensar algumas questões referentes à educação inclusiva à luz da teoria crítica. São expostas algumas das contradições desta sociedade, salientando que não possibilita que haja igualdade, já que é necessário para sua manutenção que exista a dominação da vasta maioria da população por uma minoria e a competição entre todos, estabelecendo-se uma hierarquia dos mais e dos menos aptos. Dessa forma, é difícil se lidar com as diferenças dentro desse contexto, sobretudo, as que lembram a fragilidade, dado o esforço que fazemos em suprimir o que se considera fraqueza. Nesta sociedade, a educação tem predominantemente como objetivo a adaptação àquela hierarquia; a educação inclusiva, por sua vez, pode ser defendida como aquela que ao mesmo tempo em que indica os limites sociais, aponta a necessidade da transformação social para cumprir seu objetivo de educar a todos. A formação de classes homogêneas quanto ao desempenho escolar, a ideia de talento, o incentivo à competição, são criticados, tendo em vista o desenvolvimento da sensibilidade e a identificação com o diverso.

### PALAVRAS-CHAVE:

Teoria Crítica, Educação Inclusiva, Identificação com o mais frágil.

\* Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, a quem este autor agradece.

\*\* Pós-graduanda no Curso de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

### ABSTRACT:

The aim of this text is to discuss some of the questions about inclusive education, using concepts of Critical Theory. Some contradiction of the society are showed, empathizing that is impossible to have equality in this context, since is necessary that a small group of the society dominates a bigger one, having as consequence a competition between all of them, creating an hierarchy of more or less apt. In such way, it is hard to handle differences, because they remind us about our own fragilities, that we try so hard to suppress. In this society, the mainly objective of education is to adapt to these hierarchy; the inclusive education can be appointed as a form to show the social limits and the necessity of a change in this society to become possible an education for everyone. Existence of homogeneous classes based on schools grades, the idea of talent and the incentive to competition are criticized, in consideration of development of sensitivity and identification with the different.

### KEY WORDS:

Critical Theory, inclusive education, identification with the most fragile one.

À época da produção dos pioneiros da Teoria Crítica da Sociedade - Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin - não se discutia a educação inclusiva, fenômeno que se desenvolveu muito a partir da década de 1990, com importantes movimentos nas décadas anteriores. Assim, não é possível extrair diretamente dessa perspectiva teórica, conceitos e princípios para se pensar a educação inclusiva. Além disso, a atenção que deram à educação escolar não foi ampla, ainda que todos eles tenham se preocupado com a formação do indivíduo. Theodor W. Adorno, entre eles, foi o que mais escreveu acerca desse tema. Não obstante, é possível circunscrever algumas indicações da obra desses autores que nos permitam pensar a educação inclusiva. Antes, no entanto, cabe-nos dizer algo a respeito dessa nova proposta para a educação.

Marcos importantes desse movimento foram o Congresso realizado em Jomtien sobre educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. Trata-se de um movimento mundial que conta também com o apoio da UNESCO (AINSCOW, 1997). A concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos de minorias sociais que devem estudar em conjunto com os demais em salas de aula regulares. Distingue-se da educação integrada, segundo alguns autores (MITTLER, 2003; VIVARTA, 2003), devido à ênfase dada à adaptação da escola para receber essas minorias, o que inclui desde adequações do ambiente físico até a alteração curricular. Já a educação integrada aceita os alunos dessas minorias, mas a escola se altera pouco para isso. Apesar de a educação inclusiva se dirigir a todas as minorias sociais - até então não presentes nas classes regulares -, ela tem sido discutida, sobretudo, em relação aos alunos com deficiências (SANS DEL RIO, 1996; MUÑOZ, 2007).

No Brasil, a partir de meados da década passada, esse movimento se fortaleceu, e, segundo dados da Secretaria da Educação Especial (2007), a presença de alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula regular passou de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. Em 1998, do total de alunos com necessidades educativas especiais matriculados, 87% freqüentavam instituições ou classes especiais; em 2006, do total, 53,6% estavam em instituições ou classes especiais e 46,4% em classes regulares. Observa-se, assim, que pouco mais da metade desses alunos ainda estuda em instituições ou classes especiais, e que o número de matrículas em classes regulares ampliou-se significativamente. Também é importante assinalar que grande parte dos potenciais alunos com deficiência não está em nenhum tipo de escola.

A legislação brasileira contém artigo que determina que todos os alunos devem, preferencialmente, estudar em classes regulares. Assim, não há obrigatoriedade das escolas em aceitar a matrícula e o acompanhamento de todos os alunos que as

procuram, situação que difere da de outros países. A esse respeito, poderíamos pensar que essa obrigatoriedade não seria necessariamente algo bom, já que as escolas e seus integrantes, que não estivessem convictos a respeito da educação inclusiva, poderiam não atuar favoravelmente aos alunos antes segregados.

Na Espanha, de acordo com Enguita, entrevistado por Zibas (1999), as escolas privadas são financiadas pelo estado e tentam evitar ter alunos considerados problemáticos. Segundo ele, isso é feito de forma velada; as escolas públicas também, em geral, não querem o novo tipo de alunado, mas têm menos condições de recusá-lo.

Segundo Apple (2002), isso ocorre também na Inglaterra. Um dos motivos que têm levado as escolas desse país a dificultar a recepção de “alunos problemáticos”, de acordo com esse autor, é o de que essas instituições não querem alunos que rebaixem as avaliações medidas nacionalmente, cujo resultado pode acarretar a diminuição de subsídios públicos. Dessa forma, as escolas procuram alunos que não tenham problemas de aprendizagem, já que, com exceções, se preocupam predominantemente em desenvolver habilidades e transmitir conhecimentos, sem discuti-los; preferem ensinar alunos, para os quais, elas seriam, no limite, dispensáveis, já que sendo esse o único objetivo dessas instituições, surge a possibilidade desses alunos cumpri-lo de outras formas. Podemos pensar que isso não acontece apenas com alunos de inclusão, já que é possível observar diversas escolas que realizam “vestibulinhos” para ingresso no Ensino Fundamental, visando ensinar apenas pessoas com mais facilidade de aprender, a fim de ter uma boa porcentagem de aprovação nos melhores vestibulares do país, e, como consequência, se transformarem em instituições reconhecidas. O “darwinismo social”, que antes ocorria ao longo do processo de escolarização, passa a selecionar os mais aptos desde o início.

No Brasil há alguns indicadores obtidos por exames nacionais organizados pelo Ministério da Educação - o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por exemplo - além das avaliações das universidades e dos cursos de pós-graduação. Se esses exames, de um lado, permitem uma estimativa da adequação das escolas na formação dos alunos, o que poderia implicar que as escolas melhorassem o seu desempenho, de outro, talvez estejam cumprindo o mesmo papel criticado por Apple (2002): o de incentivar o não ingresso, nas escolas que obtêm os melhores índices, dos alunos considerados, por diversos motivos, mais problemáticos. Nas escolas particulares, uma melhor classificação no *ranking* poderia significar mais alunos, nas públicas, mais subsídios do estado. Essas avaliações escolares nacionais revelam a nova forma de estado existente que, mais do que pregar o discurso

liberal acerca da regulação do mercado, estabelece metas para esse mercado, para favorecer, mesmo na escola, a produção em moldes industriais.

Em nosso meio, as escolas públicas se vêem mais obrigadas a aceitar alunos considerados problemáticos do que as privadas, tal como ocorre no sistema de saúde (no qual, os planos privados tentam se abster de atender as doenças mais custosas, remetendo os doentes para o serviço público). De todo modo, as escolas que têm mais recursos materiais podem contratar profissionais melhor qualificados e manter um menor número de alunos em sala de aula, o que contribuiria para um melhor desempenho nos exames nacionais, e as que têm menos condições financeiras - no Brasil, em geral, as escolas públicas - têm os piores indicadores.

No que tange à educação inclusiva, essa distinção deve se manter. Se, de um lado, as escolas públicas regulares realizam mais matrículas de alunos com deficiência do que as privadas, conforme mostram os dados citados do censo escolar brasileiro<sup>1</sup>, de outro lado, as escolas particulares parecem ter mais condições para atender esses alunos.

Há diversos modelos de educação inclusiva. Beyer (2005) propõe uma educação especial móvel, que se caracterizaria em ter professores especializados na sala de aula regular para os alunos de inclusão que, segundo ele, é o que ocorre na Alemanha: "O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é, assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares" (p. 39).

Pacheco *et al.* (2007) descreve que na escola que dirige em Portugal - a Escola da Ponte - há currículo individual para todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência, já que cada um tem seu ritmo próprio. Na Argentina, a legislação obriga que exista uma relação entre as escolas especializadas e as regulares: os alunos que são matriculados em escolas especiais devem passar períodos nas classes regulares; os que são matriculados em classes regulares devem ter reforço em instituições especiais de ensino (FERBER, 2005).

Nesse breve esboço acerca da educação inclusiva, pode-se verificar algumas questões presentes, tais como a da convivência da educação segregada com a

---

<sup>1</sup> Segundo dados do INEP (2007), o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil é um pouco maior no ensino público (51%) do que no ensino privado (49%); no ensino privado, a maior oferta de ensino a esse alunado ocorre em instituições especializadas (96%); no ensino público, a maior porcentagem de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais ocorre em classes comuns do ensino regular (50%).

educação integrada/inclusiva, a da contraposição entre educação integrada e educação inclusiva, a da proposta de educação especial móvel, que pode significar a continuidade da educação segregada sob nova roupagem. A elas se deve adicionar que a escola, assim como outras instituições, é conservadora e para que se altere tal como pretendem os proponentes da educação inclusiva, ainda há de se esperar muitos anos. Além disso, em nosso meio, ela sequer é objetivo principal das discussões educacionais, preocupadas com outras questões: indisciplina, analfabetismo e analfabetismo funcional, baixo aprendizado. Todavia, é inegável o seu avanço. Para pensá-la, a teoria crítica traz mais do que discussões e análises apropriadas, mas a reflexão da relação entre o movimento social e as modificações escolares, que é fundamental.

A escola, como toda instituição, é alterada em conformidade com as modificações sociais, e é nas mudanças da sociedade que devemos, ainda que não de forma direta, procurar as novas tendências educacionais que surgem. É certo que, como Adorno (2004a) afirma, as mudanças culturais são mais lentas do que as que ocorrem na estrutura da sociedade, e, assim, é num passado não muito longínquo que devemos buscar as raízes sociais desse fenômeno relativamente recente.

De início, cabe assinalar, que a sociedade é contraditória: simultaneamente conservadora e progressista; assim, todas as mudanças acarretadas pela sua própria transformação também são contraditórias. As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas - riquezas, conhecimentos e tecnologias - para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão. Isso não chancela o pessimismo, mas permite analisar as mudanças dentro dos limites de poder estabelecidos e indicar porque não podem ser plenamente realizáveis nesta sociedade, o que por si só fortalece a luta política.

Já em meados da década de 1940, Horkheimer e Adorno (1985) argumentaram, como dito antes, que as condições sociais objetivas para uma sociedade justa e igualitária já estavam maduras, mas que alguns grupos sociais assumiram o poder de modo a perpetuar um sistema social anacrônico, calcado na necessidade de produção de bens materiais, quando a possibilidade de todos termos de trabalhar um mínimo, devido à riqueza e ao conhecimento acumulados, já estar dada, disso resultando o fascismo, posto que só um regime autoritário pode fazer com que os indivíduos atuem contra seus próprios interesses,

identificando-se com um sistema social que não lhes possibilita a liberdade. Nas palavras desses autores:

Nas condições atuais, os próprios bens da fortuna convertem-se em elementos do infortúnio. Enquanto no período passado a massa desses bens, na falta de um sujeito social, resultava na chamada superprodução, em meio às crises da economia interna, hoje ela produz, com a entronização dos grupos que detêm o poder no lugar desse sujeito social, a ameaça internacional do fascismo: o progresso converte-se em regressão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 15).

Tendo em vista que o progresso, no passado, gerava condições, quer para a liberdade dos homens em relação a uma vida de sacrifícios, quer para o enriquecimento da burguesia, e que, atualmente, tende apenas a privilegiar a camada dominante, a melhoria nas condições de justiça, de liberdade, de felicidade torna-se o oposto: quanto mais justiça, menos justiça; quanto mais liberdade, mais opressão, quanto mais felicidade, mais essa é ilusória. Frente à flagrante possibilidade de liberdade, a ideologia liberal não é mais capaz de ocultar a exploração social, e só regimes de força, como o fascismo, conseguem manter os interesses dos mais poderosos. A ideologia não se sustenta mais somente como um discurso; para que os indivíduos ajam a favor da reprodução social é necessário que ela atue sobre as disposições psíquicas individuais, para que esses se adaptem à sociedade existente. E a indústria cultural auxilia o cumprimento dessa missão.

Temos assim uma contradição para pensar: segundo os frankfurtianos, o sistema social tende a se enrijecer, mas a luta pela educação inclusiva deveria implicar a flexibilidade dos homens para o convívio com as diversas diferenças. A perseguição às minorias, as quais a educação inclusiva tenta incorporar, é recorrente, segundo Horkheimer e Adorno (1985), posto que a sociedade se desenvolveu tendo em sua base a dominação em relação à natureza e em relação aos homens; na análise que fazem da pretensão dos judeus liberais que esta já seria uma sociedade livre pontuam:

Os judeus liberais, que professaram a harmonia da sociedade, acabaram tendo que sofrê-la em sua própria carne como a harmonia da comunidade étnica (*Volksgemeinschaft*). Eles achavam que era o anti-semitismo que vinha a desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158-159).

Por outro lado, em seus debates com Becker, Adorno (1995a) defende que o objetivo da educação deve ser o de ir contra a barbárie. Em seu ensaio *Educação*

*após Auschwitz*, Adorno (1995b) argumenta que toda a educação deveria se voltar a dificultar que os caracteres propícios ao nazismo pudessem continuar a surgir. Nesse mesmo texto, argumenta que as condições objetivas que geram a violência não podem no momento ser alteradas, dada a independência que possuem em relação aos homens, por isso, caberia fortalecer o sujeito a ser autônomo, no sentido que Kant (1992) dá a esse termo; o sujeito deveria ser formado para resistir à barbárie, inclusive à própria. A educação deveria ter com clareza fins humanos e mesmo a violência que busca esse fim não seria irracional. Ora, quando se propõe a educação inclusiva, voltada à diversidade, o seu caráter humano se expressa, sobretudo, quando se lembra que para os homens a essência está na diferença (ADORNO, 2004b).

Durante o nazismo diversas minorias foram perseguidas e parte delas eliminadas, entre elas, os deficientes (XAVIER, 2004). Adorno (1995b) argumenta que a identificação com o mais frágil seria um obstáculo a esse tipo de perseguição. Junto com Horkheimer desenvolve que os mais frágeis lembram a natureza não dominada da qual o homem procura se diferenciar, e essa lembrança atua para que o mais frágil seja mais uma vez posto sob controle (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A relação de dominação entre os homens reflete a que existe entre os homens e a natureza. No ideal de perfeição, de comando, de eficiência, o indivíduo “civilizado” nega os limites da natureza, presentes nos homens. Dessa forma, a eliminação do mais fraco é mais uma vez a negação da própria fragilidade. Se no lugar dessa negação, houvesse a identificação, o reconhecimento da violência - que se faz a si mesmo e ao outro - a relação de dominação poderia ser evitada. Nesse sentido, a contraposição entre as classes escolares homogêneas, formadas, sobretudo, nas escolas propedêuticas ao vestibular para aumentar sua eficiência, e as que contemplem a diversidade, proposta pela educação inclusiva, evidencia a contraposição entre a formação do “guerreiro” e a formação para a convivência, para a paz.

Para não haver a identificação entre os homens, dadas as suas diferenças, é necessário um trabalho sobre a percepção e sobre a consciência para que ocorra a negação dessa identificação; é necessário que os indivíduos não percebam os outros como indivíduos, mas como membros de “espécies”. Tal como afirmamos antes, isso ocorre por uma ideologia que se volta mais para as necessidades psíquicas dos indivíduos, geradas na primeira infância, do que para um conteúdo racional. Não pode haver, sobretudo, identificação com o mais frágil, dado que esse lembra a natureza pretensamente superada pelo indivíduo aparentemente civilizado. Como pela competição entre os homens, incentivada por esta sociedade, são valorizados

os mais aptos, os mais fortes, esses têm de se distanciar dos mais frágeis, não podendo nesses se reconhecer. Caberia à educação que se volta contra a barbárie criticar as bases sociais que geram a competição e não mais acalentá-la.

Essas considerações, de acordo com a teoria crítica e com as propostas de educação inclusiva, são o suficiente para se pensar que a educação voltada para a homogeneidade dos alunos é contrária ao que se pretende para a formação dos homens. A formação deve transmitir a cultura para que a natureza diferente de cada indivíduo possa ser expressa e para que, na esteira de Leibniz (1979), cada mônada possa representar um ponto de vista distinto do universo. Se uma consciência necessita de outra para se fundar, para se reconhecer e ser reconhecida, cada um deve se reconhecer e ser reconhecido em todos (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Os que são distintos por motivos naturais e culturais deveriam poder ser identificados com uma possível humanidade não realizada, no sentido de manter a esperança de um dia ela ser possível.

Mas se a educação deve se voltar para o fortalecimento do sujeito contra a barbárie, são necessários mais do que conteúdos, mais do que o desenvolvimento de habilidades, mais do que o desenvolvimento do pensamento formal e de uma ética que seja externa e só fortaleça a existente consciência moral heterônoma, bem representada pela “camisa de força” que se tornou o “politicamente correto”. Claro, o conhecimento como esclarecimento é fundamental para combater os mitos e as superstições; as habilidades e o pensamento formal, para continuar a criar as condições para uma sociedade na qual o sofrimento oriundo do trabalho alheio ao homem não seja mais necessário; a experiência intelectual, contudo, seria vital, segundo Adorno (1995c), no momento em que são confrontadas as categorias criadas pelo homem para se adaptar e o mundo ao qual esse se adapta, para que esse último não seja reduzido às primeiras. Dessa forma, as categorias nas quais são postas as minorias, pelas quais a educação inclusiva luta para que sejam educadas em conjunto com todos, não expressam os indivíduos que tentam representar, mas o entendimento que é necessário para que, como conhecidos, não representem nenhuma ameaça. A convivência com essas minorias permitiria confrontar o conceito que se tem acerca delas com elas. Antes de um indivíduo pertencer a um grupo, ele pertence à espécie humana, e é com essa que todos deveriam se identificar.

Para se adaptar ao mundo, o homem o conhece e o transforma segundo as suas necessidades. Para isso, percebe a repetição dos fenômenos, pela projeção de suas categorias *aprioris*, tais como delimitadas por Kant (1991). As repetições presentes nas leis servem para o controle dos objetos submetidos a essas leis, mas como esse filósofo enuncia, o “em si” do objeto não pode ser percebido pelos

homens. As categorias prepostas às minorias: menor de rua, pobre, cigano, imigrante, deficiente, são camadas externas que se interiorizam como uma segunda natureza, que passa a ser considerada como a primeira. Poder ser educado contra a barbárie é também pensar as categorias do pensamento e perceber a violência feita ao objeto categorizado. Ora, a linguagem que insiste em apreender o objeto em categorias fixas dificulta a percepção de que ele tem muitas outras qualidades e potencialidades do que aquelas afixadas por essas categorias; alguns indivíduos podem apresentar a mesma dificuldade que outras pessoas, mas por já estarem rotulados como “deficientes intelectuais”, por exemplo, uma dificuldade que poderia ser considerada não problemática em outra pessoa passa a ser encarada como algo especialmente inapropriado. Observando o cotidiano escolar, podemos perceber como é difícil para um aluno conseguir se desenvolver para além do seu rótulo; dessa forma, fica claro como “profecias auto-realizadoras” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973) acontecem a todo o momento, quando os alunos só conseguem mostrar o que já era esperado deles. Não que a classificação não seja necessária e não represente em algo os objetos, mas como dizem Horkheimer e Adorno (1978): numa sociedade livre, as categorias deveriam ser aplicadas somente aos objetos e não aos homens. Dessa maneira, as classes homogêneas, como ressaltado anteriormente, são contrárias à formação do homem para a sensibilidade, para a diversidade, mas, de forma similar, uma classe dividida em “minorias” e “maioria” não atende ao reconhecimento dos indivíduos. Ora, a inteligência é a sensibilidade que permite o discernimento; uma educação contrária à diferenciação desenvolve um pensamento mecânico que é mais próximo da técnica do que o pensamento que a gera:

Em geral este conceito [de racionalidade ou de consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (ADORNO, 1995c, p. 151)

Tendo em vista as necessidades de reprodução da atual sociedade, para que o poder estabelecido seja mantido, o pensamento lógico e matemático passou a ser sinônimo do pensamento, o que permite reduzir o entendimento dos objetos segundo as categorias do sujeito, mas não refletir a si próprio, e nem pensar na diferença existente entre as categorias lógicas e o objeto apreendido; a linguagem,

por sua vez, cede o seu objetivo de precisão da delimitação do objeto enunciado em favor da clareza da linguagem, para que todos possam entender o que está sendo transmitido. A relação entre sujeito e objeto, própria ao conhecimento, expressa pela linguagem, não deve ser aquela que aprisione o objeto por meio da palavra que representa o sujeito, mas a que seja adequada a expressar esse último como objeto e ao mesmo tempo como sujeito; deve permitir que a objetividade humana se revele pela subjetividade: quanto mais o sujeito tiver em conta as suas determinações naturais e sociais, mais ele se torna em homem. Mas se o pensamento é reduzido a formas e a linguagem à clareza da transmissão, nossa formação é incompleta, e a parte que resta completar fica por conta das categorias da magia e da superstição que são fortalecidas também pela indústria cultural. Se a diferenciação individual, a individuação, só ocorre com a interiorização da cultura, essa tem de oferecer recursos para que a natureza, em certa medida diversa em cada indivíduo, possa se expressar, e na multiplicidade de expressões, os alunos possam se identificar entre si. Não se trata, portanto, de negar as diferenças existentes por diversos motivos, mas poder expressá-las pela universalidade da linguagem que permite nomear o diverso. Não a linguagem da clareza, da operacionalidade, da técnica, mas a que expressa o que realmente os homens são e o que poderiam ser.

Como salientado anteriormente, se o sistema de produção que sustenta os donos do poder, que, por sua vez, representam o capital, torna-se cada vez mais independente dos homens, podendo gradativamente substituí-los pela automação e outras técnicas de produção mais eficientes, o trabalho pode ser cada vez mais dissociado da educação. Assim, o trabalho (alienado) necessário à reprodução da espécie poderia ser reduzido a um mínimo, e a educação que se volta para o trabalho pode ser considerada anacrônica. Cabe não confundir a educação voltada à formação do trabalhador com a educação que tem o trabalho como um método para a formação, como a proposta por Freinet e, em nosso meio, a desenvolvida por Paulo Freire: o conhecimento acerca da modificação da natureza por meio do trabalho pode ser importante para a formação, sem que essa se volte para o mercado, em tese já inexistente na sociedade estruturada pelo capitalismo dos oligopólios. Nesse sentido, a educação já conta com condições objetivas para se voltar não para o controle da natureza, mas também para a sua preservação.

A formação, segundo Adorno (1972), tende a se tornar do século das luzes para a atualidade em pseudoformação, propícia ao pensamento mágico e à superstição. Até o século XIX, uma parcela da população que tinha sua existência material garantida - a elite social - podia ser formada pela cultura que desenvolvia a reflexão, a sensibilidade, à custa de muitos que tinham de trabalhar ou que

pertenciam ao exército industrial de reserva; após isso, a educação, por necessidade da produção, mas também pelo avanço democrático da sociedade, teve de se voltar a todos. A educação oferecida à maioria, que antes vivia à margem do sistema, é uma educação de massa, que é voltada para quem não tem condições objetivas para bem aproveitá-la, como as crianças que têm de trabalhar, além de irem para a escola.

Além disso, ainda conforme esse autor, a cultura que tinha uma relativa autonomia em relação à produção material deixou de tê-la. Antes, na sociedade liberal, a cultura transmitia conteúdos e formas propícias à crítica à sociedade existente, pedia pela autonomia dos homens; agora, na sociedade administrada, ela forma, predominantemente, para a adaptação. Antes, era falsa e verdadeira: verdadeira pelos valores que defendia - liberdade, igualdade, justiça - falsa por julgar que aquela sociedade, que tinha a injustiça em sua base, poderia realizar esses valores. A ideologia atual, como conteúdo, é mentira manifesta: todos já sabem que esta sociedade não pode realizar o que o discurso propõe; como dissemos antes, ela deve se dirigir à delimitação da estrutura da percepção e da consciência. Claro, a cultura não é só ideologia e, no período liberal, permitia também a crítica da ideologia; a atual, contudo, é tendencialmente adaptativa, e colabora com a regressão dos homens. Os conteúdos atuais da educação não formam mais, 'instrumentalizam', são propícios ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à adaptação: antes para o trabalho, hoje ao convívio social:

A substituição dos fins pelos meios substitui as propriedades nos próprios homens. *Interiorização* seria a palavra errada para designar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentalização usurpa seu lugar. Na pseudo-atividade, assim como na revolução fictícia, a tendência objetiva da sociedade liga-se, sem fissuras, à involução subjetiva. (ADORNO, 1995d, p. 218)

O que importa não é mais a interiorização da cultura que possibilitava a diferenciação individual, mas "estar a par", identificar o que existe, dizer: "é isto", como se tudo não fosse produzido socialmente a partir do que a natureza nos oferece.

A autonomia de parte dos indivíduos era necessária quando a sociedade ainda não tinha como principal característica a administração; até então, eram necessários indivíduos capazes de produzir o que ainda não existia; na sociedade do capitalismo dos oligopólios, deve-se formar indivíduos produtivos e adaptados às necessidades de produção. Com o avanço desse tipo de capitalismo, há o fim progressivo do emprego - a expressão "desemprego estrutural" não é casual -, os indivíduos devem

ser mantidos dentro de limites estritos para não tentarem se apossar do que nunca irão por si só conseguir, o que pode levá-los a sobreviver por meios considerados violentos. Nesse sentido, é claro que a educação deve ser contrária à violência, contra a barbárie, mas não deve ocultar que a violência está na estrutura desta sociedade e que se reproduz necessariamente nos homens.

Como cada vez menos é possível um indivíduo poder pelo seu próprio esforço obter sua autonomia financeira, a competição é cada vez mais acirrada e não há educação que possibilite a solidariedade nessas condições sociais; ainda que sempre deva almejá-la, posto que isso permite pensar na necessária transformação social para que ela seja possível. Assim, a educação não só deve se voltar para a transmissão e desenvolvimento de valores humanistas, como indicar as condições sociais que impedem esse desenvolvimento. Mas a tarefa é mais árdua ainda, se considerarmos o que foi dito antes: a percepção e a consciência são delimitadas para que a realidade não possa ser percebida e pensada segundo seus próprios termos.

Essa dificuldade se relaciona, em nosso tempo, diretamente à educação para a adaptação. Na década de 1960, em um outro debate entre Becker e Adorno (ADORNO, 1995e), o primeiro, ao se referir à filha do presidente Kennedy, argumenta que o destaque que é dado com euforia pela imprensa é o de que ela se mostrava uma criança bem adaptada, o que levou ambos a criticarem a forma predominante de educação, que tem como meta a adaptação à sociedade, descuidando da formação de indivíduos emancipados. A adaptação é algo necessário, mas a educação que somente a privilegia forma “pessoas bem ajustadas”, que tendem a ser heterônomas, não emancipadas. Nesse mesmo debate, criticam a idéia de talento e de gênio, insistindo que o talento se forma, não é inato. Becker, sobretudo, defende a idéia de um currículo diversificado, que tenha a presença do aluno na sua constituição. Essa idéia é própria à educação inclusiva que busca atender às diferenças individuais, sem abandonar o currículo comum, que deveria expressar o que é importante a todos aprenderem e desenvolverem, considerando a necessária adaptação dos homens e também a crítica ao que, como adaptação, tornou-se anacrônico.

Pacheco *et al.* (2007), como citado anteriormente, argumenta que na Escola da Ponte, os currículos são diversificados para todos, não só para os alunos que pertencem a minorias. Assim, a educação inclusiva não visa somente os alunos considerados com necessidades educacionais específicas, mas a todos os estudantes. Dessa maneira, a perspectiva de entender pessoas que possuem dificuldades de participar do cotidiano escolar muda de forma; é possível que os alunos se

identifiquem entre si a partir do momento que percebam que nem todos se interessam pelo mesmo assunto e que nem todos aprendem da mesma forma. Apesar disso, não deve ser deixada de lado a questão acerca do porquê de alguns, ou de vários alunos, não se interessarem por determinados temas.

A competição, própria à luta pela sobrevivência, ou por uma vida melhor, incentivada pelo capitalismo, é tão anacrônica quanto esse. Nesse momento, no qual o mercado de trabalho é restrito, a competição guarda o desespero de sucumbir aos mais fortes, e mais uma vez a fragilidade é negada. No que concerne à educação inclusiva, o aluno que pertence às minorias ilustra esse desespero, já que preserva em seu isolamento o sofrimento que é geral: o cativo das mônadas que não conseguem sair de si mesmas. Ele que não pode competir em igualdade de condições com os outros, deve fortalecer o fim da necessidade da competição. Os psicanalistas podem alegar que a competição está presente no complexo de Édipo, portanto, seria independente do sistema social, mas deveriam considerar que o próprio pai, como autoridade, foi enfraquecido, ao mesmo tempo em que a socialização ocorre cada vez mais diretamente por instâncias sociais mais abstratas. E, assim, segundo Marcuse (1981), se o pai tem menos a oferecer, tem menos a impor, atenuando a sua influência, que podia suscitar competição. De todo modo, se os homens puderem, desde cedo, aprender que a cooperação é mais produtiva que a competição, podem ser mais indivíduos e menos individualistas. De outro lado, deve-se considerar que a cooperação não pode ser pensada como um fim em si mesmo: a cooperação era imposta nas manufaturas do século XIX, segundo a análise de Marx (1984), e para a visão liberal, a própria competição individual levaria à cooperação na constituição da sociedade, uma vez que supõe que cada um agindo de acordo com seus interesses contribuiria para o desenvolvimento geral. Se a cooperação, contudo, pode se apresentar de formas diversas, a competição nos leva a só pensarmos nos outros como objetos para satisfazer nossos objetivos e necessidades.

Com a crítica à competição, não se pretende desconhecer que o capitalismo, por dividir os homens em classes sociais, incita-os a competir ou pelo lucro, na classe detentora dos meios de produção, ou por empregos, por aqueles que ainda podem lutar por um emprego; assim, não é possível incentivar a cooperação na escola sem fazer a crítica à sociedade organizada nesses moldes; a educação, segundo Adorno (1995b) deve ser essencialmente política, não devendo deixar de fazer as críticas necessárias.

Se os indivíduos se formam pela interiorização da cultura, conforme salientado anteriormente, a crítica à própria cultura deve ser feita, posto que somente uma

cultura bem desenvolvida possibilitaria a formação de indivíduos conscientes de si e do mundo. Assim, ainda que isso não se apresente nas propostas da educação inclusiva, devemos pensar que a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco à reflexão, que não se reduz a questões técnicas, e que a sua apropriação pela indústria cultural também deve ser criticada por reduzi-la a um conjunto de bens culturais a serem consumidos. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade da percepção de transformação, que permite ao homem ser histórico, se perde.

Como esta sociedade não vive sem a exclusão, devemos estar atentos a que mesmo que as minorias possam frequentar as classes regulares, outras formas de segregação possam ser desenvolvidas. Uma delas é a marginalização dessas minorias que podem ser toleradas desde que fiquem à parte, ou seja, elas podem fazer parte do cotidiano escolar com a condição de estarem à parte dele. Isso parece ser próprio à educação integrada, mas aparece, também, na proposta de educação especial móvel citada anteriormente (BEYER, 2005). A imposição de um educador, ou uma pessoa próxima ao aluno incluído, para que esse seja aceito não deixa de ser também uma outra modalidade de discriminação. Claro, não se trata de ser purista e deixar de reconhecer que, por vezes, isso seja necessário, mas que se a escola precisa do recurso de outros profissionais ou pessoas, não está assumindo plenamente a sua função. Assim, como discutido, a educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições.

Conforme desenvolvido, ao longo deste texto, algumas das análises realizadas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade são propícias à atual discussão sobre a educação inclusiva. O entendimento de que a escola não pode ser pensada independentemente da sociedade nos obriga a pensar qual relação pode haver entre as propostas de educação inclusiva e as atuais necessidades sociais a serem cumpridas pela escola, que podem prescindir de boa parte da formação destinada ao trabalho; a questão da identificação com o mais frágil e, assim, com a própria fragilidade que a educação pode suscitar, permitiria o enriquecimento das experiências e o desenvolvimento da inteligência calcada na sensibilidade para as diferenças e não, como ocorre agora, o desenvolvimento de uma inteligência predominantemente dirigida à adaptação, que salienta a lógica das classes e da ordenação, isto é, o pensamento sistemático; a crítica aos conceitos de gênio e de talento, que não devem ser explicados como fenômenos naturais, mas culturais; a

crítica à competição, que dificulta a identificação entre os alunos, pois, ao contrário, enseja a hierarquia superior/inferior entre os colegas que competem entre si; a reflexão que fizeram acerca da indústria cultural, que nos permite, por meio da crítica, condenar a redução da cultura a bens culturais, são elementos importantes para essa discussão. Talvez - o mais importante a ser dito a respeito de se pensar a educação inclusiva pelas análises desenvolvidas pela teoria crítica - é que ela permite um movimento social consciente dos limites de suas possibilidades nesta sociedade, sem abandonar a luta necessária por uma sociedade humana.

## Referências

ADORNO, T. W. Teoría de la seudocultura In: ADORNO, T. W. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 141-174.

\_\_\_\_\_. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 155-168.

\_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 119-138.

\_\_\_\_\_. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 139-154.

\_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995d, p. 202-229.

\_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 119-138.

\_\_\_\_\_. Postscriptum. In: ADORNO, T.W. *Escritos Sociológicos I*, obra completa. 8 (A. G. Ruiz, trad.). Madri: Ediciones Akal, 2004a, S.A, p. 79-85.

\_\_\_\_\_. Sobre la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, T.W. *Escritos Sociológicos I*, obra completa. 8 (A. G. Ruiz, trad.). Madri: Ediciones Akal, S.A, 2004b, p. 39-78

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M. PORTER, G. e WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

APPLE, M.W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.116, 2002, p. 107-142.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

FERBER, H. M. Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Común. *Tese de Doutorado defendida no Doctorado en Psicología Social da Universidad Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires, 2005*.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1978) Preconceito. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (org.) *Temas básicos de sociología*. São Paulo, Editora Cultrix, p.172-183.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1985) *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

INEP (2007) *Censo escolar*. Disponível em: –HYPERLINK “<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse>” — [www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse). Acesso em: 26/06/2007

- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Textos Filosóficos. Lisboa, Edições 70, 1992.  
\_\_\_\_\_. (1991) *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores)
- LEIBNIZ, G. W. A Monadologia. Trad. Marilena Chauí. In: *Textos escolhidos Newton/Leibniz*. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 104-115. (Os pensadores)
- MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.  
\_\_\_\_\_. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I, v. 1. São Paulo: Difel, 1984.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MUÑOZ, V. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Consejo de Derechos Humanos, Organizações das Nações Unidas, 2007, p. 1-27.
- PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. e MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.F. Expectativas dos professores em relação a alunos pobres. In: *Scientific American*. Ciência social num mundo em crise. 1 ed. São Paulo: Edusp - Perspectiva, 1973, p. 199-204
- SANS DEL RIO, S. *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. panorama internacional. Madri: Argraf, 1996.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2007). *Dados da educação especial no Brasil*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. Acesso em: 30/06/2007.
- VIVARTA, V. *Mídia e Diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.
- XAVIER, A.G.P. *O trabalho (d)eficiente: uma anatomia política*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- ZIBAS, D.M.L. A Reforma educacional Espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 1999, p. 233-247.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Julho de 2008