

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOCIEDADE DA DIVERSIDADE E A DEMANDA POR
SUJETIVIDADES INCLUSIVAS:
A NECESSIDADE DE RESISTIR**

MÁRCIA IMACULADA DE SOUZA

**PIRACICABA-SP
2011**

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOCIEDADE DA DIVERSIDADE E A DEMANDA POR
SUJETIVIDADES INCLUSIVAS:
A NECESSIDADE DE RESISTIR**

MÁRCIA IMACULADA DE SOUZA
Orientador: Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**PIRACICABA-SP
2011**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (orientador) – UNIMEP

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin – UFSCar

Prof. Dr. Bruno Pucci - UNIMEP

Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira

Profa. Dr. Maria Inês Bacellar Monteiro - UNIMEP

Ensinamento

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o
sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço
pesado.”

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo
com água quente.

Não me falou de amor.

Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

Para Tuca, minha mãe, que me ensinou que as diferenças são para serem vividas, que é nessa mistura de gente e formas de ser que a vida se faz melhor... E em sua simplicidade, conseguir dar este ensinamento, na maioria das vezes, sem nenhuma palavra.

Para Osvaldo, meu amigo-irmão, que sempre me salva e com quem posso compartilhar esperanças e risos sempre!!!

Para Juan Carlos, com quem posso me mostrar fraca sem provocar força e que sabe poder fazer o mesmo.

Para Júlio... sem palavras...

Não precisamos da palavra de luxo

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi feita de muito tempo e muitos atravessamentos. Poderia e não poderia ter sido escrita há muito tempo. Uma tese é feita de tempo e de solidão, porque necessários para descobrir caminhos, para mergulhar em conceitos, para definir rumos. Mas também é feita de muita gente, de muitos encontros e partilhas. Muitas pessoas participaram deste processo, algumas lá atrás, algumas nos últimos dias da escrita, outras durante todo o processo. Agradecimentos nem sempre são justos, mas devem ser representativos de tantas conversas, torcidas, sugestões, partilhas que nos acompanham neste tempo. Espero que este o seja e expresse toda minha gratidão.

À minha família, por compreender tantos momentos de distância, por me apoiar, ficar na torcida e por me dar força sempre: *Mãe, Naninho, Gleice, Sandra, Vanessa, Suelen e Fernandinha* (que sempre sempre queria saber da tese).

Aos amigos que tive o prazer de encontrar nos espaços de trabalho, passaram a fazer parte da minha vida e que acompanharam diferentes momentos da tese, sempre me incentivando: *Mônica Gobitta, Silvia Rocha, Cristiane Valli, Glória Elisa Von Buettner, Marcelo Moreno, Liliana Lima, Maria Fernanda Barreto*. Em especial, *Silvana Brandão*, que não aceitava que eu desanimasse e *Nilton Júlio de Faria*, que procurou cuidar de mim no seu jeito de me cobrar produção.

Aos amigos que nem sempre estão perto fisicamente, mas sempre na torcida e tão perto do coração, aqui representados por *Daniele, Anelise, Cida, Fabia, Maria Marta, Thaisa e Júlio* com seus deliciosos cafés e conversas, *Nice e Roby, Kátia, João Pedro, Gilberta, Juliana Guanais*. À *Laura Berchansky e Mariza Wall*, que estão fisicamente distantes, mas muito presentes.

Aos professores da pós-graduação em educação da UNIMEP, pelos conhecimentos partilhados, pela receptividade e companheirismo, meus agradecimentos e profundo respeito.

À Profa. Dra. *Maria Inês Bacellar Monteiro* pela leitura minuciosa do trabalho, pela disponibilidade e pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. *Bruno Pucci*, por ter seguido as pistas do que eu pretendia com o trabalho em Teoria Crítica, apesar de a teoria ainda estar incipiente na qualificação, e por suas inúmeras contribuições.

Ao Prof. *Antônio Álvaro Soares Zuin* por gentilmente aceitar compor a banca.

À querida amiga, *Maria Adelina B. Guanais*, que partilhou angústias e ideias, que me acolheu em sua casa, emprestou livros, leu o trabalho e esteve sempre na torcida.

Aos meus queridos amigos de longa caminhada e sem os quais não sei viver: *Alessandra Scapin, Carla Marques, Sérgio Chiaranda, Marlei Schneider, Osvaldo Rocha. Carlota*, obrigada pela força e pelos livros que ficaram morando aqui em casa. *Marlei*, obrigada pela torcida, por confiar muito em mim, pelas conversas, pelo suporte e pelas risadas. *Os*, obrigada pelas

conversas, pelas leituras do trabalho e por encarar comigo a reta final e me ajudar a ordenar as coisas e a mente.

À *Carminha* que conviveu e aguentou tanta bagunça e garantiu uma ordem na minha vida e à *Ziza* que me acolheu em sua casa e cuida de mim como mãe. As duas sempre torcendo por mim.

À *Elaine* e *Angelise*, pela disponibilidade e competência.

Ao Prof. *Sérgio Marcus Pinto Lopes* pela rapidez, presteza e eficiência no trabalho de tradução do resumo para o inglês.

Ao *Juan Carlos*, por ter contribuído com conversas, com inúmeras leituras do trabalho, por acompanhar os momentos mais difíceis e sempre acreditar em mim.

À amiga *Maria Cecília Carareto Ferreira*, que além de ensinamentos no processo do mestrado e do doutorado, sempre me apoiou e esteve na torcida.

Ao Prof. Dr. *José León Crochík*, que em uma conversa na ABRAPSO, me impulsionou a retomar o doutorado e me desafiou a desenvolver as ideias que estavam engavetadas.

Ao Prof. Dr. *Luis A. C. N. Lastória*, por sua marcante presença em minha formação, sempre me desafiando a buscar novos conhecimentos, por ter me apresentado a Teoria Crítica, por ter me animado com a ideia da tese e se disponibilizado a pensar comigo.

Agradecimentos especiais, aos Profs. Drs. *Júlio Romero Ferreira* e *Cleiton de Oliveira*.

Ao Prof. *Júlio* meus agradecimentos são antigos, começam com a aproximação com as questões da educação especial e a compreensão deste mundo da política, que me instigou e incomodou. Depois como orientador de mestrado e de parte deste doutorado, sempre me ensinando muito, mas também me impulsionando para pensar sozinha e, sobretudo, me respeitando. Agradeço, ainda, a leitura atenta do trabalho e as inúmeras contribuições no exame de qualificação. Por fim, só posso agradecer ao amigo *Júlio* por me acompanhar em tantos momentos difíceis e por ser sempre presente.

Ao Prof. *Cleiton* por assumir minha orientação e aceitar o desafio de um trabalho já iniciado, pouco desenvolvido e com tão pouco tempo; por respeitar meus limites, acreditar em meu potencial e me dar autonomia; pelas minuciosas leituras que encontravam até o que eu não imaginava haver no trabalho; pela pessoa maravilhosa que tornou o processo não menos complicado, mas muito melhor.

À *Capes* pelo financiamento parcial da pesquisa.

O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dessemelhante.

Theodor Adorno

SUMÁRIO

RESUMO.....	09
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
I. INCLUSÃO, EXCLUSÃO, DIVERSIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	21
II. ESTADO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	31
2.1. Sob o signo do mercado: as políticas, as posturas, os desejos a serem assumidos (consumidos?)	49
III. AS POLÍTICAS E AS PROPOSTAS DE INCLUSÃO.....	62
3.1.Marcos Políticos	77
3.1.1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	78
3.2. Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar.....	97
3.3. Legalização do subjetivo.....	111
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS, ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES.....	115
4.1. Aspectos metodológicos.....	137

4.2. Convivendo com a (in)visibilidade da diferença.....	142
4.2.1. Sujeitos de direitos negados.....	142
4.2.2. Sobre (a)diversidade.....	154
4.2.3. Sobre tolerância e brincadeiras: Não gosto mais de ir à escola!.....	165
4.2.4. Sobre tolerância e brincadeiras: “Pula, gorda bandida!” ...	173
4.2.5. Sobre tolerância e brincadeiras: “Micos básicos”.....	175
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	196
DOCUMENTOS.....	202
ANEXO.....	205

RESUMO

A inclusão pressupõe pessoas com capacidade de aceitação, solidariedade e tolerância. No entanto, consideramos que as condições objetivas são, na maioria das vezes, impeditivas para a constituição de subjetividades inclusivas, imprescindíveis para a efetivação da inclusão. Ao contrário, a tendência atual é a constituição de pseudoindivíduos que, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, se caracterizam pela baixa capacidade reflexiva e de identificação com o outro. Desta forma, pretendeu-se refletir sobre como as condições objetivas desta sociedade repercutem nos modos de subjetivação e constituem desafios à efetivação das políticas de inclusão. A tese teve por objetivo, a partir de políticas e dispositivos legais que respaldam as propostas de inclusão e de situações cotidianas de exclusão, intolerância e violência, refletir e problematizar a convivência de políticas inclusivas com condições objetivas excludentes. No âmbito da política educacional foram enfocados dois documentos do Ministério da Educação a fim de apresentar os norteadores da política para inclusão/diversidade e o panorama encontrado nas escolas públicas brasileiras em relação ao preconceito e discriminação. Como objeto de análise foram selecionadas notícias veiculadas na mídia impressa do período de junho de 2010 a julho de 2011, que se referiam a situações de escolarização de pessoas com deficiência e a preconceito e discriminação. Após categorizadas, foram organizadas em dois blocos: 1. Escolarização de pessoas com deficiência e homofobia; 2. Violência e discriminação manifestas por práticas de bullying e trote. Para tanto, foram lidas na íntegra; organizadas e apresentadas de forma sintética, destacando-se os aspectos ilustrativos das categorias elencadas e analisadas a partir dos escritos de T. W. Adorno, M. Horkheimer e seguidores. Os dados revelaram, apesar de inúmeros dispositivos legais, políticas e programas, a existência de situações de preconceito e discriminação, alto grau de intolerância e tendência à exclusão. Ao nos depararmos com os episódios aqui discutidos, parece-nos que as políticas e dispositivos legais ficam longe de serem cumpridos. Por este motivo, consideramos que, mais do que nunca, são necessários e devemos defender seu cumprimento. Desvelar a contradição presente na existência de ganhos políticos e a realidade de exclusão é a necessidade mais premente para tentarmos explicitar os mecanismos que tornam tão fácil reproduzir discursos e tão difícil efetivar a inclusão. Tomar contato com tal realidade significa fugir da ingenuidade e do risco de esquecer as tensões, pois isto poderia significar a desesperançosa aceitação e, portanto, a impossibilidade de lutar. Ao contrário, é fazer uma incursão crítica para termos consciência das contradições e impeditivos, mas principalmente buscar brechas existentes para cobrar a efetivação da promessa não realizada, portanto, resistir.

Palavras-chave: 1. Inclusão educacional e diversidade; 2. Teoria crítica e educação; 3. Política educacional

ABSTRACT

Inclusion requires people capable of acceptance, solidarity and tolerance. However, we believe that the objective conditions, for the most part, preclude the formation of inclusive subjectivities, which are essential to bring about inclusion. On the contrary, the current trend is the establishment of pseudoindividuals who according to the Critical Theory of Society, are characterized by low capacity for reflection and identification with the other. Thus, we sought to reflect on how the objective conditions of this society reverberate in the modes of people becoming subjects and pose challenges to the effectiveness of inclusion policies. The dissertation, considering the existing legal provisions and policies which support proposals for inclusion and the existence of daily situations of exclusion, intolerance and violence, aimed at reflecting and discussing the coexistence of inclusive policies with excluding objective conditions. In the context of the educational policy, we focused on two documents of the Ministry of Education to present the guidelines of the policy for inclusion amidst diversity and the scenario found in Brazilian public schools in relation to prejudice and discrimination. As the object of analysis were selected news published in the printed media from June 2010 to July 2011, dealing with schooling situations for disabled people and with prejudice and discrimination. Once categorized, they were organized into two blocks: 1. Education of people with disabilities and homophobia; 2. Violence and discrimination manifest in practices of bullying and hazing. For this, they were read in their entirety, organized and presented in summary form, highlighting the aspects illustrative of the categories listed and analyzed from the writings of T. W. Adorno, M. Horkheimer and followers. Despite numerous legal provisions, policies and programs, the data revealed the existence of situations of prejudice and discrimination, high degree of intolerance and tendency toward exclusion. When we found the episodes discussed here, it seemed to us that these policies and legal provisions are far from being fulfilled. For this reason, we believe that, more than ever, they are necessary and we must defend its fulfillment. The most pressing need is to reveal the contradiction in the existence of political gains and the reality of exclusion in order to explicit the mechanisms that make it so easy to reproduce discourses and so difficult to attain inclusion. To make contact with this reality means escaping the ingenuity and the risk of forgetting tensions, since this could mean hopeless acceptance and therefore the impossibility of fighting. Rather, it is to make a critical foray in order to be aware of the contradictions and impediments, and specially to seek the existing gaps to demand the fulfillment of the unfulfilled promise, that is, to resist.

Keywords: 1. Educational inclusion and diversity; 2. Critical theory and education; 3. Educational policy.

I. INTRODUÇÃO

Escrever sobre inclusão constitui um grande desafio. Primeiro pela quantidade de trabalhos produzidos nos últimos anos sobre o tema e pelo fato de ter se tornado lugar comum falar da inclusão como um algo quase inquestionável.

A ideia de inclusão está amplamente difundida em nossa sociedade. Não é preciso estudar ou ser um profissional engajado para saber de sua necessidade e mais de sua efetivação. Parece não haver muito de novo a afirmar sobre o tema. Nas conversas cotidianas, a maioria das pessoas pode assumir com naturalidade o discurso politicamente correto da inclusão, diversidade, convivência com as diferenças.

Também como cenário do mundo da diversidade e da inclusão temos as condições de vida que são características de nossa época, um cenário nada alentador. O mundo da diversidade e da inclusão deve se efetivar em uma realidade caracterizada pela barbárie, que segundo Adorno consiste em:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também **por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta**

civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155 – grifos nossos)

Um olhar atento para as condições de desigualdade, para a barbárie que se apresenta cotidianamente em diferentes episódios pode deixar-nos em dúvida quanto à veracidade daquele discurso tão difundido de aceitação, de inclusão como fato, de possibilidade de uma sociedade inclusiva.

Podemos tomar como ponto de partida a questão da inclusão no que se refere ao âmbito educacional, mas a reflexão que aqui se propõe ultrapassa o universo escolar, uma vez que as condições que alimentam a intolerância e preconceito atingem outras esferas da sociedade.

Em relação à educação, denúncias sobre a precariedade do ensino não são nenhuma novidade. Problemas recorrentes aparecem e, assim, ouvimos com frequência notícias, reclamações ou teorizações sobre o fracasso da escola; sobre a crise (ou as crises) da educação; sobre a mercantilização do ensino; o sucateamento das escolas; a violência contra professores e alunos; profissionais desmotivados, despreparados e/ou desesperados.

Neste cenário, sob a pretensa proposta de “formar cidadãos” a instituição escolar nos alimenta cada vez mais de “semiformação”, que, de acordo com T.W. Adorno (2010), consiste em um processo que, a partir da transformação dos bens culturais em bens de consumo, leva à deformação cultural e impede a formação dos indivíduos. A educação, além de não garantir a apropriação de conhecimentos que deveria assegurar (não garantindo quase nem mesmo a alfabetização), se mostra impossibilitada de prover a formação e, portanto, muito distante de formar cidadãos.

A função social da escola passou a ser medida pela quantidade de informações oferecidas e, se restrita a informações, a escola não pode permitir apropriação da cultura, tornando-se unicamente garantia de “capacitação” para responder ao mercado.

A produção do ensino de massa, quer em seus meios – formação de professores, produção de livros didáticos e de instrumentos educacionais – quer em seus fins – a produção de cidadãos padronizados, dotados de um mesmo mínimo necessário para expressar o que todos expressam, não se volta para a diferenciação individual (CROCHIK et al, 2009, p. 42)

Sob essa lógica, a educação se transforma em mercadoria e não oferece aos indivíduos o que lhes é de direito: o desenvolvimento do pensamento crítico, a possibilidade da autonomia; a formação cultural (e não semiformação). Desta forma, as políticas educacionais se tornam o veículo para a massificação das consciências, uma vez que a tão defendida expansão do ensino é, antes de tudo, democratização do acesso à semiformação. Segundo Adorno (2010, p. 9),

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. [...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.

O processo de semiformação não se restringe à esfera educacional nem a formação mutilada ocorre apenas no seio das instituições de ensino. A “vida danificada”, reino da heteronomia e da repetição do sempre igual, invade a esfera da formação e toma o lugar da verdadeira formação. Como afirma Maar (2003, p. 462), a semiformação é “uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela”.

Portanto, os problemas não são menores em relação ao cenário no qual desenvolvemos nossas vidas. Ao contrário, a infinidade de situações que demonstram a superficialidade das relações e a perda de capacidade reflexiva nos assusta e torna paradoxal tanta defesa do diverso e da inclusão.

Um dia é a informação de que uma pessoa foi agredida por uma multidão insana, dentro de uma instituição educacional, por trajar um vestido curto¹. Outro dia um grupo de *skinheads* ou de jovens de classe média ataca um pedestre sem nenhum motivo aparente. Em outra situação algum morador de rua tem o corpo queimado enquanto dorme em uma rua de uma cidade qualquer².

De repente, a mesma garota que foi agredida por uma multidão insana aparece em um programa sensacionalista, exibindo o vestido vermelho causador da fúria e posando com ares de sensualidade.

A injustificável atitude da massa que é incapaz de refletir, não é diferente da moça que agora recebe propostas para posar nua, sai em colunas de revistas sensacionalistas, supostamente namora um apresentador de televisão e transborda a felicidade de haver se tornado celebridade. A vítima se estampa em capas de revistas, escolas de samba, times de futebol. Agora pouco importa a atitude de intolerância. Horas

¹ Referência ao episódio ocorrido em 22 de outubro de 2009, em uma universidade de São Bernardo do Campo/SP, desencadeado pelo fato de a mesma trajar um vestido curto. Na ocasião, alguns alunos começaram a agredir verbalmente a aluna e foram seguidos por uma multidão que passou a xingamentos e ameaças à moça, que necessitou de policiamento para sair da instituição educacional. <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1358779-5605,00-ALUNA+COM+POUCA+ROUPA+PROVOCA+TUMULTO+EM+UNIVERSIDADE+E+VIDEO+CAI+NA+WEB.html>>. Acesso em 29 de outubro de 2009.

² Referência a inúmeras notícias sobre supostos grupos de *skinheads* ou de jovens de classe média atacando pessoas sem motivo aparente. Algumas notícias veiculadas recentemente foram: “Morador de rua tem corpo incendiado em Mogi Guaçu” <<http://cosmo.uol.com.br/noticia/45197/2010-01-14/morador-de-rua-tem-corpo-incendiado-em-mogi-guacu.html>>. Acesso em 14 de janeiro de 2010, “Quatro moradores de rua são mortos a tiros em Salvador” <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1450505-5598,00-QUATRO+MORADORES+DE+RUA+SAO+MORTOS+A+TIROS+EM+SALVADOR.html>>. Acesso em 18 de janeiro de 2010; “Jovem punk é arrastado de carro por *skinheads* em São Paulo”. <<http://oglobo.globo.com/cidades/sp/mat/2010/01/15/jovem-punk-arrastado-de-carro-por-skinheads-em-sp-915533378.asp>>. Acesso em 17 de janeiro de 2010. Há inúmeras outras notícias sobre ataque a moradores de rua, grupos de pessoas em pontos de ônibus ou em saídas de festas. As apresentadas aqui são apenas algumas para ilustrar.

dessas podemos ouvir declarações de que o ocorrido foi a melhor oportunidade de sua vida³.

Cada dia são mais comuns as situações de *bullying* em escolas públicas e particulares. Especialistas discutem a problemática, as instituições se mobilizam por uma educação pela paz e o problema continua. Crianças e adolescentes assediados por outras crianças e adolescentes na escola, na internet, na rua. Agressões verbais, apelidos, agressões físicas...

A respeito do fenômeno do *bullying*, Antunes e Zuin (2008) realizam uma análise crítica deste tipo de violência escolar. Para os autores, o fenômeno conhecido como *bullying* – e definido como um conjunto de comportamentos agressivos físicos ou psicológicos que ocorrem sem motivação evidente – “se aproxima do conceito de preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores” (2008, p. 36).

Outra modalidade bárbara de violência são as bastantes comuns brigas agendadas pela internet por gangues ou torcidas organizadas. Como resultado muitos feridos, prisões e algumas declarações defendendo a mania/necessidade de brigar...

Às vezes, alguém sai de casa com uma arma e atira contra um grupo porque está se vingando de uma namorada, porque tem algo contra um determinado grupo que frequenta aquele local ou sem nenhum motivo aparente. Junto a tudo isso também há as condições de miserabilidade, pobreza, desemprego que assolam grande parte da população.

Falência dos sistemas de ensino, saúde pública ineficiente, segurança cooptada pela indústria do crime, programas de habitação

³ A garota que foi agredida pela multidão de alunos na universidade, pouco tempo depois, passou a participar de inúmeros programas televisivos. Primeiramente para falar sobre o ocorrido e, em seguida, passou a uma série de “comportamentos típicos do mundo das celebridades”: posar com o vestido causador do episódio; fazer mudança de visual (alteração no cabelo, maquiagem, alterações no corpo); namorar um apresentador de televisão; visitar escolas de samba e time de futebol. Trata-se de uma típica apropriação da Indústria Cultural de um episódio que revela intolerância e que passa a ser matéria para entretenimento das massas.

ineficientes ou inexistentes... e gente morrendo por falta de atendimento médico, por balas perdidas, morrendo por dentro por não conseguir se inserir por falta de formação, por falta de lugar para morar, por falta de tudo.

O mundo lá fora dá medo! Parece que a razão perdeu lugar para atitudes irracionais. E esta desrazão não passa despercebida.

Diante de tanta barbárie, mais e mais se apela para os componentes humanos, para a sensibilidade, para a capacidade de aceitação, para a tolerância. De um lado, a defesa da inclusão e a proclamação da sociedade da diversidade. De outro, uma realidade de atitudes que revelam intolerância e barbárie.

Pensar a inclusão, escrever sobre a temática e/ou buscar fazê-la acontecer em nossa sociedade se constitui, de fato, um grande desafio. É também motivo de inquietação e esta tem nos acompanhado há muito em nossa trajetória profissional. Fruto desta inquietação, desenvolvemos no mestrado uma investigação sobre "Deficiência mental: o impacto da Psicologia na construção de um conceito" (SOUZA, 2002). Naquele estudo, o caminho da investigação partiu do surgimento histórico da psicologia como ciência, considerando-se as diferentes posturas e atitudes ante a deficiência mental e a educação dessa população no Brasil. As políticas educacionais "reinventadas" a partir dos anos 90 foram discutidas, com o objetivo de problematizar as alterações nas concepções de deficiência mental e a participação da Psicologia nesse contexto de mudanças educacionais.

O trabalho teve como objeto de análise o Parecer nº 17/2001, aprovado pela Câmara de Educação Básica em 03 de julho de 2001 do Conselho Nacional de Educação. O documento foi escolhido por definir as diretrizes para a educação especial na educação básica no país e ter como ponto de partida a necessidade de regulamentação das ações referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais.

As análises realizadas demonstraram que, historicamente, o impacto da Psicologia para a construção do conceito de deficiência

mental esteve na adoção e legitimação de padrões de normalidade. Apesar das inovações nas propostas e nos discursos, não houve aparente modificação do padrão de normalidade. Nesse sentido, verificou-se que os conhecimentos, advindos da Psicologia, continuavam a respaldar, como padrão de normalidade, o modelo de indivíduo exigido pelo processo produtivo e, dessa forma, como em outros momentos históricos, servindo para naturalizar o que é, em princípio, social.

Longe de aquietar e diminuir o incômodo, a realização da pesquisa trouxe-nos outras perguntas e mais inquietações. Desde então, muitas e novas propostas foram traçadas e viu-se, durante o decorrer dos anos 2000, a proliferação de discursos, políticas e propostas em prol da inclusão e da diversidade.

Nestes anos todos, passou a nos chamar a atenção uma evidente mudança nos discursos referentes às práticas inclusivas, não apenas nos documentos ou divulgações oficiais, mas também nas falas cotidianas e na mídia. A alteração nos discursos não chamaria tanto a atenção se não convivêssemos, também, cotidianamente com inúmeras situações reveladoras de intolerância e barbárie. Podemos afirmar que, mais uma vez, o que nos impulsiona a realizar o presente trabalho são as inquietações provocadas pelas questões educacionais. Desta vez, pensando as propostas de inclusão e a permanência de condições que continuam a reproduzir exclusão e, portanto, tornam mais distante a almejada sociedade da diversidade.

É com base nestas inquietações, que nos perguntamos: Que tipo de indivíduo se espera para a efetivação das políticas de inclusão e da sociedade que comporta a diversidade?

Theodor Adorno, em um trecho do aforisma 122 – Monogramas – do livro *Minima Moralia*, afirma: “O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dessemelhante” (1993, p.167). Encontramos, mais adiante, no mesmo aforisma: “Amado tu serás unicamente quando puderes te mostrar fraco sem provocares força” (idem, *ibidem*).

Estes trechos do aforisma de Theodor Adorno parecem-nos uma forma interessante de justificar o porquê de problematizar as condições objetivas, dadas em uma sociedade administrada, que se contrapõem ao desenvolvimento de subjetividades inclusivas.

Em nossa realidade têm sido frequentes as notícias de episódios que revelam pouca capacidade de identificação com o outro e baixa tolerância em relação às diferenças. Consideramos que esta realidade está longe de criar indivíduos com capacidade de ver o semelhante no dessemelhante.

No entanto, a despeito de tanta inquietação e desconfiança, gostaríamos de salientar que, em nenhuma medida, o presente trabalho pretende desconsiderar os ganhos políticos que representa a existência de dispositivos legais, programas e propostas em prol da inclusão e da diversidade. Nosso objetivo é, a partir de políticas e dispositivos legais que respaldam as propostas de inclusão e de situações cotidianas de exclusão, intolerância e violência, refletir e problematizar a convivência de políticas inclusivas com condições objetivas excludentes.

Consideramos que condições objetivas são impeditivas para a constituição de subjetividades inclusivas, necessárias para a efetivação da inclusão.

Uma reflexão desta ordem pode contribuir para nos mantermos atentos para as condições sob as quais temos que lutar pela inclusão em uma sociedade excludente, marcada por desigualdades sociais históricas.

Pretende-se com este trabalho refletir sobre como as condições objetivas desta sociedade repercutem nos modos de subjetivação e constituem desafios à efetivação das políticas da inclusão. Acreditamos que é pela via da apreciação crítica e do desvelamento das contradições presentes que poderemos defender a efetivação da inclusão. O teor da denúncia das condições adversas e da barbárie é desalentador, mas contém a esperança de que conhecer e denunciar mecanismos perversos presentes em nossa sociedade é uma forma de resistir e lutar por uma sociedade que comporte a diversidade e seja, de fato, inclusiva.

O trabalho se inicia com uma discussão sobre a questão do binômio inclusão/exclusão. No Capítulo I, discutimos alguns aspectos conceituais e as tendências do mundo contemporâneo tanto de gerar nichos de desigualdade quanto de propor ações de combate à exclusão. Finalizamos o capítulo abordando a contradição de uma sociedade que clama pelas propostas de inclusão e que gera em sua base as mesmas condições de exclusão que combate.

Após estas considerações iniciais, no Capítulo II abordamos o cenário caracterizado pelo modelo político-econômico neoliberal. Procuramos fazer um breve histórico das configurações do Estado até chegar às políticas educacionais a partir da década de 1990, período que se caracterizou pela consolidação do neoliberalismo com reflexos importantes nas políticas sociais traçadas a partir de então. Finalizamos o capítulo apresentando um breve balanço dos resultados alcançados, que apontam para avanços pequenos, apesar do grande investimento em políticas para equacionar os problemas educacionais.

No Capítulo III destacamos ações que ocorreram no âmbito da educação inclusiva, a partir da década de 1990. Enfocamos os eventos mais importantes, o surgimento de dispositivos legais e a implementação de políticas na perspectiva da inclusão. Apresentamos, de maneira geral, programas e projetos de duas Secretarias do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Enfocamos os seguintes documentos: *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, da SEESP, a fim de delinear os princípios orientadores das ações educacionais na perspectiva da inclusão e *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*, pesquisa desenvolvida pela FIPE/MEC/INEP, disponibilizado no sítio da SECAD, que traça o panorama encontrado nas escolas brasileiras em relação a práticas discriminatórias e preconceito.

O Capítulo IV contém uma discussão sobre a constituição dos indivíduos na sociedade administrada, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade; aspectos metodológicos; apresentação de notícias, objeto

de análise, sintetizadas e agrupadas de acordo com as categorias definidas para o estudo, bem como as análises desse material.

Por fim nas considerações finais, são apresentadas reflexões que apontam as contradições que concernem às condições objetivas e subjetivas sob as quais a inclusão deve ocorrer, destacam a importância dos dispositivos legais para a garantia de direitos, mas sinalizam a importância de nos atentarmos às contradições para que, a partir de um olhar crítico, possamos criar condições para resistir.

I. INCLUSÃO, EXCLUSÃO, DIVERSIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Sem dúvida, nem de longe a exclusão é uma novidade em nosso mundo, tampouco é fato impensável ou improvável dentro de uma sociedade que contém em suas bases a contradição do direito de todos ao alcance de poucos.

Também não é nova a necessidade de inclusão ou a necessidade de alguma atitude em relação às parcelas excluídas. Talvez seja mais emergente em tempos nos quais se tornou necessário assumir que mesmo aqueles que se encontram de fora são parte do todo.

Miserabilidade, pobreza, analfabetismo, desemprego, fome são ingredientes que se acirram na sociedade desde o advento do estado liberal. A exclusão de uma parcela se fez presente desde sempre. A necessidade de gerenciar, controlar, administrar essa exclusão também. (HOBSBAWM, 1979, 2001)

Neste cenário, proliferam-se discussões, propostas e políticas para enfrentamento da exclusão. Tornam-se frequentes os discursos em defesa da inclusão de parcelas destituídas de seus direitos, aquelas que são o alvo da exclusão, que deve ser combatida, a fim de incluir aqueles que não conseguem um lugar social. Muito se fala em defesa da inclusão, muito se anuncia como exclusão.

Segundo Wanderley (1999), o marco para a utilização do conceito de exclusão social é a década de 1970 com a publicação da obra de *Les Exclús*, de René Lenoir. De acordo com a autora, esta obra teve o mérito

de alargar “a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um fenômeno de ordem individual mas social” (1999, p. 16). A este respeito, Sawaia (1999) afirma que exclusão é um conceito

[...] que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social [...] que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo (SAWAIA, 1999, p. 7).

Na mesma linha de argumentação, Wanderley (1999) discute como a categoria exclusão é bastante difusa e incorpora uma variedade de situações. A autora afirma que estudiosos consideram que “o fenômeno da exclusão é tão vasto que é quase impossível delimitá-lo” (WANDERLEY, 1999, p. 27).

Sob esse rótulo estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações que aparecem como fraturas, rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados, sociais; minorias étnicas e de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.) (WANDERLEY, idem, ibidem).

Em função da abrangência do termo, uma infinidade de processos sociais pode ser englobada como exclusão e qualquer ação em relação aos mesmos pode ser assumida como a conquista de inclusão. No entanto, muitas vezes, pode haver uma apropriação acrítica do conceito, sem considerar os determinantes histórico-sociais presentes na composição das diferentes situações excludentes. Vale dizer, fruto das desigualdades sociais inerentes à forma de funcionamento da nossa sociedade.

É nesse sentido que Sawaia (1999) irá referir-se à inclusão perversa, denunciando o potencial desumanizador de ações aparentemente inclusivas. Para maior precisão e para não correr o risco

de cair na ambiguidade de um conceito que tudo abrange, a autora define exclusão como um

processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 09).

Além disso, a autora também propõe que o fenômeno seja assumido como dialética exclusão/inclusão, a partir de “uma concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista” (SAWAIA, 1999a, p. 108)

Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada. Só essa idéia pode explicar porque um governo prioriza a saúde de bancos em detrimento à saúde da população (SAWAIA, 1999a, p. 108).

Sem cair na ingenuidade (ou perversidade, às vezes) dos discursos apologéticos da inclusão, Maria Helena Souza Patto (2009) não poupa as apropriações dos conceitos de inclusão/exclusão de severas críticas.

Ao discutir a democratização do ensino, se reporta a Bourdieu para tratar dos excluídos do interior. No caso francês, os jovens entrevistados, que passaram a ter acesso aos liceus em uma proposta de

democratização do ensino⁴, demonstraram sentir-se mal em relação à suposta oportunidade que receberam. Para Bourdieu e Champagne,

os novos beneficiários começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso a posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 482).

Desta forma, a proposta de permitir o acesso a um ensino, antes reservado às elites, funciona como uma armadilha, que apenas posterga a real exclusão e os mantém “excluídos no interior”. Para os autores, até a década de 1950 a exclusão ocorria de maneira clara, pois havia os escolarizados e aqueles que se encontravam fora da escola. Na medida em que houve um aumento do acesso, passa a ocorrer um processo de exclusão mais brando, pois se oferece às camadas menos privilegiadas cursos de qualidade inferior.

Patto afirma que o que acontece nos liceus franceses ocorre, no caso brasileiro, principalmente, na escola elementar. A autora se refere à política educacional que “caracteriza-se por tentativas de internalização escolar dos expulsos” e que “prolonga a ilusão da inclusão” (PATTO, 2000, p. 193). Assegura-se a permanência na escola, mas sem a garantia de inclusão ou de eliminação da exclusão. Em um trabalho recente (PATTO, 2009), a autora afirma que antes havia altas taxas de crianças fora da escola e de analfabetismo por falta de acesso à escola ou por processos de exclusão no interior da escola

Hoje assiste-se ao crescimento de um novo tipo de analfabeto: o analfabeto que concluiu a escola fundamental e, muitas vezes, a escola média, para não falar nos semi-analfabetos que, em número cada vez maior, concluem o ensino superior em faculdades e universidades particulares, verdadeiras fábricas de profissionais desqualificados (PATTO, 2009, p. 186).

⁴ Cf. Bourdieu, P. A miséria do Mundo.

A autora se refere a uma *política farsesca de inclusão escolar*, que reproduz o mecanismo de exclusão, já denunciada pelo sociólogo Pierre Bourdieu nos anos 50,

levam-se para dentro das escolas todas as crianças e jovens, mas cria-se nos contingentes mais pobres a ilusão de inclusão, já que a qualidade do ensino oferecido aos diferentes segmentos sociais está longe de ser a mesma. Os excluídos da escola, agora “incluídos”, fazem crescer estatísticas escolares que beneficiam, única e exclusivamente, os que governam. Nos documentos dos bancos multilaterais, os baixos níveis de escolarização aparecem como causa de desemprego e de pobreza, o que equivale a afirmar que ambos são problema de educação e não produto da perversidade da política econômica. (PATTO, 2009, p. 186-187)

Ainda a este respeito, a autora mais uma vez se reporta ao sociólogo para dizer que esta é uma nova forma de exclusão escolar, que se dá em um processo de eliminação “adiado, diluído no tempo” (Patto, 2009). A falsa democratização do ensino proclama a inclusão e efetiva uma exclusão ainda mais perversa, pois dá a ilusória sensação de acesso.

Neste sentido, consideramos ser necessário encarar a questão da exclusão e das respostas à mesma, ou seja, das propostas de inclusão, a partir de um enfoque crítico para não cair na armadilha de uma ingênua, perigosa e cômoda sensação de que todas as coisas e pessoas estão ocupando seus lugares e de que na “nova sociedade” há um lugar para todos e cada um receberá a parte que lhe pertence.

Consideramos, ainda, que vivemos em uma sociedade na qual é muito estranho falar de exclusão, pois mesmo aqueles que estão destituídos de tudo estão previstos na organização social. Segundo Martins (2009)

Rigorosamente falando, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua

reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que as causam (MARTINS, 2009, p. 14)

Nesta perspectiva, existem, de fato, as vítimas de processos excludentes, existem reações que ocorrem no *interior da realidade problemática*. Apesar dos progressos alcançados em termos de desenvolvimento econômico, mantém-se uma realidade na qual prevalecem situações de pobreza, desigualdade social e injustiça, atestando, desta forma, a permanência de situações intoleráveis em uma sociedade que já conquistou desenvolvimento suficiente para que todos pudessem ter “o alargamento da liberdade das pessoas viverem as suas vidas da forma que escolherem”⁵.

No documento síntese do Relatório de Desenvolvimento Humano 2009, apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), afirma-se: “Em 182 países, os progressos irregulares e as desigualdades na saúde, na riqueza e na educação persistem”⁶.

De maneira geral, o Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 apresenta um quadro de avanços e melhorias nos índices levantados. Ainda assim, no balanço dos vinte anos de contribuições e estudos sobre

⁵ “O desenvolvimento humano é o alargamento da liberdade das pessoas viverem as suas vidas da forma que escolherem. Este conceito – inspirado pelo trabalho precursor de Amartya Sen, laureado com o prémio Nobel, e pela liderança de Mahbub ul Haq (1934-1998), sendo também conhecido como a abordagem das capacidades devido à sua ênfase na liberdade de se conseguir ser e fazer algo vital – tem estado no centro do nosso pensamento desde o primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano, em 1990, e é agora tão relevante como nunca para a concepção de políticas eficientes para combater a pobreza e a privação. A abordagem das capacidades provou ser poderosa na redefinição do pensamento sobre tópicos tão diversos como os do género, da segurança humana e das alterações climáticas.”
<<http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>>b acesso em 15 de outubro de 2010.

⁶ Disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>, acesso em 15 de outubro de 2010.

o desenvolvimento humano, o documento aponta a permanência de desigualdades e de situações adversas em diferentes áreas no cenário mundial. De acordo com o relatório

Os últimos 20 anos viram progressos substanciais em muitos aspectos do desenvolvimento humano. Hoje em dia, a maior parte das pessoas tem mais saúde, vidas mais longas, mais instrução e maior acesso a bens e serviços. Mesmo nos países que enfrentam situações económicas adversas, a saúde e a educação das pessoas têm melhorado significativamente. E tem havido progressos, não só no melhoramento da saúde e da educação e do aumento do rendimento, mas também na ampliação da capacidade das pessoas para seleccionarem os líderes, influenciarem as decisões públicas e partilharem o conhecimento.

Contudo, nem todos os lados da história são positivos. Estes anos também assistiram ao aumento de desigualdades – tanto dentro dos países como entre eles – bem como a padrões de produção e consumo que se têm crescentemente revelado como insustentáveis.

Novas vulnerabilidades requerem políticas públicas inovadoras para enfrentar os riscos e as desigualdades sem deixar de dominar as forças dinâmicas dos mercados para benefício de todos⁷ (PNUD, 2010, p. 1).

Como forma de enfrentamento das vulnerabilidades novas ou antigas, nos últimos anos, vimos crescer políticas para atender às populações excluídas e a implementação de novas propostas para enfrentamento da exclusão. A respeito das condições que se apresentam nesta sociedade e das propostas de enfrentamento, Patto (2009, p. 14) afirma

Nesse contexto ações que supostamente promovem a “inclusão” disfarçam a “exclusão” o que aparece como exclusão não passa de inclusão marginal; projetos públicos ou privados de

⁷ Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 – Síntese. Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/HDR10%20PT%20summary_without%20table.pdf. Acesso em 01/02/2011.

“resgate da cidadania”, como regra assistencialistas, enfraquecem os “beneficiados” ao transformá-los em receptores agradecidos de favores vindos dos “de cima”; procedimentos astutos de manipulação de estatísticas mentem sobre o número de beneficiários de políticas públicas e abrem espaço à culpabilização dos que não contribuem para a mágica dos números.

Por isso, ao falarmos de políticas de inclusão, de combate à exclusão ou de proclamação do mundo da diversidade talvez estejamos nos reportando a situações dissimuladoras de processos excludentes geradores das vítimas apontadas por Martins (2009) ou dos chamados excluídos do interior (Bourdieu e Champagne). Pois, não se trata de

não-participação na vida social e na lógica do capital, pois os assim designados [excluídos] participam, de modo inevitável e específico, da produção e da reprodução social e o fazem exatamente porque são impedidos de alguns direitos, como a educação escolar, o trabalho condignamente remunerado, cuidados médicos, moradia etc (PATTO, 2009, p. 13).

Assim, no cenário das exclusão/inclusão, objetivamente temos ações legais que buscam assegurar direitos, criando dispositivos específicos referentes a populações excluídas ou alvo de exclusão. Subjetivamente há o assumir de um discurso (ideia) de que a diversidade é algo bom. Portanto, as pessoas tendem a defender a diversidade, assumir a fala de que somos todos diferentes/iguais.

Do ponto de vista objetivo, há a implementação de propostas inclusivas em diferentes âmbitos, há, ainda, o anúncio e comemoração da alteração de índices de exclusão atestada por diferentes organismos internacionais.

Na ordem do subjetivo, a vida contemporânea cria indivíduos cada vez mais solitários, pouco solidários, encapsulados em suas vidas vazias de sentido. O ritmo da vida é pouco propício a reflexões e gera superficialidade e intolerância. Não raro nos irritamos com a incômoda existência do outro: no trânsito, no supermercado, nas liquidações...

Os mesmos sujeitos que tendem a declarar que vivemos no mundo da diversidade são os que se encapsulam em suas vidas, que pouco ou nada veem do outro que sofre, que se divertem com jogos repetitivos, novelas romantizadas ou programas televisivos que expõem o pior de cada um (sejam os sensacionalistas que exploram disputas amorosas, brigas familiares ou doenças raras, sejam os banais que exploram cenas cotidianas e superficiais de ilustres desconhecidos ou celebridades que logo serão esquecidos). O processo de massificação, o reino da heteronomia, do sempre igual invade todas as esferas⁸.

É nesse mundo que se inserem as políticas de inclusão: legalmente direitos assegurados, subjetivamente a contraditória existência de indivíduos que defendem o diverso e pouco sabem (ou suportam) do humano. Convivemos com políticas e programas governamentais, bem como com ações da sociedade civil em prol da inclusão das mais diversas parcelas da população. Ao mesmo tempo, altos índices de desigualdade, precariedade em saúde, educação, moradia e cultura, conjugados com ações que revelam a intolerância, que vão desde pequenas atitudes cotidianas até o surgimento de grupos de extermínio.

Consideramos que, diante da realidade pouco alentadora que encontramos cotidianamente nos noticiários, nas ruas e, até mesmo, em nossas ações e do cenário de implementação de políticas de inclusão, buscar discutir a subjetividade contemporânea é mais do que pertinente, uma vez que apenas dispositivos legais e implementação de programas não poderão assegurar a criação de uma “nova sociedade” sem que os indivíduos que deverão efetivá-la estejam preparados.

Diante desta paradoxal realidade nos perguntamos: Que tipo de suporte objetivo há na sociedade para a constituição de subjetividades inclusivas? Qual o “suporte” subjetivo necessário para a tão aclamada inclusão? Que tipo de indivíduo se espera para a efetivação das políticas de inclusão e de uma sociedade que comporte a diversidade?

⁸ Abordaremos mais adiante a discussão desenvolvida por T.W. Adorno sobre o processo de massificação das consciências, que culmina em baixa capacidade de reflexão e, portanto, adesão irrefletida a quaisquer modelos.

As leis, os programas e propostas governamentais clamam a todo momento por características subjetivas que acreditamos estar distantes do tipo de indivíduos constituídos em nossa sociedade.

A hipótese é de que vivemos em uma sociedade que, por suas características, não oferece condições para o desenvolvimento de subjetividades inclusivas e que, por isso, é necessária a criação de inúmeros dispositivos legais, implementação de políticas e propostas inclusivas e envolvimento de todos os setores para buscar viabilizar minimamente a inclusão.

Consideramos, ainda, que as pessoas assumem de maneira frágil os discursos politicamente corretos, que as inúmeras ações em prol da inclusão, seja por meio de leis, políticas ou pela própria indústria cultural, garantem alguma viabilização do acesso de parcelas historicamente excluídas a direitos conquistados, o que não deixa de ser uma vitória. No entanto, não suficiente para modificar, de fato, a tendência excludente contida em nossa sociedade e que, portanto, discursos e práticas devem ser alvos de reflexão, para explicitação dos componentes excludentes presentes cotidianamente e do perigo de cairmos na ingenuidade de brindarmos conquistas em situações em que elas não existem de fato.

Não temos a intenção, com esta tese, de negar os avanços contidos nas políticas de inclusão, mas de lançar um alerta para a necessidade de olharmos criticamente para a sociedade da inclusão e da diversidade e denunciarmos a falácia dos discursos que comemoram o sucesso das políticas e práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que vivemos dias nos quais intolerância e incapacidade de identificar-se com o outro nos assombram a cada momento.

II. ESTADO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O estado neoliberal se caracteriza por oferecer aos seus cidadãos o *mínimo* no que diz respeito aos serviços oferecidos à população e *máximo* no que concerne à regulação nas mais diferentes esferas. Assim, cada vez mais, presenciamos ações estatais que definem a diminuição do raio de ação da esfera pública estatal e que, sob o argumento do direito à participação, das responsabilidades civis e, mesmo em uma camada mais subjetiva, da solidariedade necessária, transfere para a sociedade civil (seja sob a forma de organizações ou de novas posturas individuais) a responsabilidade de assumir o déficit social.

Nos países desenvolvidos, após a Segunda Guerra Mundial, encontramos o surgimento do neoliberalismo. Segundo Anderson (1995),

Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal á liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1995, p. 9)

Para Hobsbawm (2004), a disputa entre liberais e neoliberais foi marcada por uma

[...] guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. Os keynesianos afirmavam que os altos salários, pleno emprego e o Estado de Bem-estar haviam criado a demanda de consumo que alimentara a

expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com as depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa economia capitalista, aumentassem. De qualquer modo, afirmavam, a ‘mão oculta’ smithiana do livre mercado tinha de produzir o maior crescimento da ‘Riqueza das Nações’ e a melhor distribuição sustentável de riqueza e renda dentro dela; uma afirmação que os keynesianos negavam (HOBBSAWM, 2004, P. 399).

O Estado liberal surgiu tendo como base a defesa dos direitos individuais e políticos; a livre iniciativa e concorrência e a garantia de não intervenção do Estado na esfera privada. O Estado é aquele que assegura a manutenção das regras estabelecidas no contrato social e protege os indivíduos garantindo, assim, o direito à liberdade, à igualdade natural e à propriedade.

A Revolução Burguesa propôs a fundação de uma sociedade pautada no *slogan* da liberdade, igualdade e fraternidade. Uma sociedade de sujeitos livres para dispor de seus corpos e suas vidas a fim de alcançar seus objetivos, com igualdade de direitos, que permitiria a mobilidade social e respaldados por um pacto que lhes proporcionaria uma convivência pacífica, com representação política e direitos assegurados.

De acordo com John Locke, pensador cujas ideias serviram de alicerce para a revolução liberal, “o objetivo da sociedade civil consiste em evitar e remediar os inconvenientes do estado de natureza que resultam necessariamente do poder de cada homem ser juiz em seu próprio caso” (LOCKE, 1978, p. 68). É por este motivo que

os homens deixam o estado de natureza para entrarem no de comunidade, estabelecendo um juiz na Terra, com autoridade para resolver todas as controvérsias e reparar os danos que

atinjam a qualquer membro da comunidade (LOCKE, 1978, p. 68).

Há um pacto social, por meio do qual os homens abandonam o estado natural e renunciam à liberdade absoluta e ao poder individual de aplicar as leis naturais. Segundo Locke: “O objetivo grande e principal [...] da união dos homens em comunidades, colocando-se eles sob o governo, é a preservação da propriedade.” (LOCKE, 1978, p. 82)

Tal pacto determina a existência de um poder representativo com a função de governar através de leis, que são a garantia de liberdade, pois somente onde há leis pode haver liberdade (LOCKE, 1978, p. 56) e que devem assegurar o bem da comunidade e devem ser por ela aceita.

A comunidade tem o direito de afastar, questionar ou modificar o legislativo sempre que esse se distancie dos propósitos para os quais fora composto. Isto porque os homens renunciam à liberdade por um governo que não é, em nenhuma medida, absoluto. Portanto, este governo deve executar leis que tenham como objetivo primeiro a defesa dos direitos naturais.

O liberalismo apresentou as bases para a consolidação da sociedade capitalista, um mundo de homens considerados livres para dispor de seus destinos, cumpridores das leis elaboradas por seus representantes e iguais nos direitos e deveres definidos por estas leis.

A sociedade iniciada pela Revolução foi a sociedade projetada pela burguesia e pensada para a mesma. Segundo Hobsbawm (1979), isto está claramente expresso na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789.

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária [...]. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os

corredores não terminariam juntos (HOBSBAWM, 1979: 77 – grifos do autor).

No entanto, a promessa de um regime que representaria toda uma nação significava novas perspectivas para uma massa insatisfeita, que desejava transformação. Em função de dificuldades econômicas ocorridas nos anos finais da década de 1780, grande parte do país se encontrava insatisfeita e sofrendo as consequências de má safra e inverno rigoroso (1788/9). Camponeses e moradores da cidade sofriam com a falta de alimento, com os preços, com a falta de trabalho.

Os pobres do interior ficavam [...] desesperados e envolvidos em distúrbios e banditismo; os pobres da cidade ficavam duplamente desesperados já que o trabalho cessava no exato momento em que o custo de vida subia vertiginosamente (HOBSBAWM, 1979, p. 79).

A ideia de um regime que expressava a vontade da maioria trouxe ao povo desesperado uma possibilidade de se libertar. Portanto, a revolução só teve sucesso porque o vislumbre de uma sociedade pautada na igualdade, liberdade e fraternidade foi assumido por mais do que uma classe. A defesa da nação, a representatividade, a possibilidade de libertar-se da opressão fez com que massa empobrecida e desesperada se unisse à burguesia. Aos idealizadores, se uniram o campesinato revolucionário e os trabalhadores pobres das cidades em defesa do novo e promissor regime.

A sociedade liberal continha promessas que se apresentavam como uma saída bastante interessante a todos. A negação do direito divino; o reconhecimento de todos homens na condição de liberdade e igualdade continham a afirmação de que a organização da sociedade, até aquele momento, incorria no erro de retirar dos homens o direito de exercer seus maiores bens e colocar apenas nas mãos de alguns o direito que era de todos.

A defesa de um pacto social – para preservação da propriedade, para a garantia de vida em paz e com iguais condições – sinalizava a

possibilidade de uma sociedade em que o próprio homem, não mais um Deus, seria dono do seu destino, do seu corpo, do seu sucesso, da construção da própria vida. Aos proprietários de algo mais que seus corpos se justificava a conquista e garantia-se que não seriam expropriados. Aos proprietários unicamente de sua força de trabalho vislumbrava-se a possibilidade de tentar conquistar mais que isso.

Foram essas promessas que permitiram grande adesão e a aceitação de um regime de representatividade, que traria a todos novas possibilidades, como povo em uma nação fraterna, de homens livres e iguais. Segundo Chauí (2006), as

ideias de igualdade, liberdade e fraternidade articulam uma unidade política – o Povo, soberano porque legislador -, uma unidade jurídica – a Nação como passagem do indivíduo indeterminado ao cidadão – e uma unidade de sentimento e destino – a Pátria como sociedade civil atomizada e, contraditoriamente, como comunidade orgânica (p. 102).

A revolução se efetivou, mas a promessa ficou longe de ser cumprida conforme esperava a massa que a apoiara. Os anos que sucederam a revolução foram marcados por uma série de dificuldades para assentar o modelo capitalista e para administrar a contradição contida na própria promessa da sociedade burguesa, a de que proporcionaria uma vida melhor a todos por ser igualitária e de homens livres.

Segundo Hobsbawm (1979, p. 262), na medida em que os contornos do mundo capitalista foram ficando mais claros, “o liberalismo e a democracia pareciam mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – expressava melhor uma contradição que uma combinação”.

As cidades possuíam uma grande população pobre composta pelos trabalhadores das indústrias e pela massa de desempregados miseráveis. Os antigos artesãos e camponeses, perdidos os meios dos quais obtinham o seu sustento, passaram a fazer parte deste grupo

Submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência (PATTO, 1993, p. 14).

A pobreza era uma marca da sociedade capitalista instituída. A garantia de lucros, as melhorias das indústrias, o aumento da produção eram feitos ao custo de baixos salários e condições aviltantes de trabalho e de vida. A sociedade estava claramente dividida entre proprietários capitalistas e trabalhadores empobrecidos.

A introdução de um sistema individualista puramente utilitário de comportamento social, a selvagem anarquia da sociedade burguesa, teoricamente justificada por seu lema "cada um por si e Deus por todos", parecia aos homens criados nas sociedades tradicionais pouco melhor do que a maldade desenfreada (HOBSBAWM, 2001, p. 222).

Não havia outra possibilidade do que submeter-se ao livre mercado e aumentar produção e lucros para garantir o sucesso do sistema, o que necessariamente significava opressão e descontentamento tanto para os trabalhadores – que melhor sentiam os resultados negativos do desenvolvimento –, quanto para a pequena burguesia – os negociantes, pequenos proprietários, que eram afetados pela nova economia.

As condições de vida dos pobres denunciavam o paradoxo da promessa burguesa, que só poderia ter sua sustentação na exploração da força de trabalho de muitos e que reforçou sonhos de justiça e liberdade. “Eles não pediam muito. [...] Mas até mesmo este modesto lugar na ordem social estava agora, ao que parecia, para lhes ser tomado” (HOBSBAWM, 2001, p. 222).

No entanto, o paradoxo não é absurdo em uma sociedade capitalista, uma vez que seu sucesso está ancorado na exploração de uma classe sobre a outra. A cada um estava destinada a parcela que conseguia adquirir e cada um alcançava melhor ou pior condição de vida conforme seu empenho e capacidades. De acordo com o liberalismo

clássico, a sociedade era composta de indivíduos livres, distribuídos como

[...] átomos individuais com certas paixões e necessidades, cada um procurando acima de tudo aumentar ao máximo suas satisfações e diminuir seus desprazeres, nisto igual a todos os outros, e naturalmente não reconhecendo limites ou direitos de interferência em suas pretensões. Em outras palavras, cada homem era "naturalmente" possuído de vida, liberdade e busca da felicidade, como afirmava a Declaração de Independência dos Estados Unidos [...]. No curso da busca desta vantagem pessoal, cada indivíduo nesta anarquia de competidores iguais achava vantajoso ou inevitável entrar em certos tipos de relações com outros indivíduos, e este complexo de acordos úteis - constantemente expressos na terminologia francamente comercial do "contrato" - constituía a sociedade e os grupos políticos ou sociais. É claro que tais acordos e associações implicavam alguma diminuição da naturalmente ilimitada liberdade do homem para fazer aquilo que quisesse, sendo uma das tarefas da política reduzir tal interferência a um mínimo praticável (HOBBSAWM, 2001, p. 256).

Durante os séculos XIX e XX, o capitalismo se concentrou na produção de bens, buscando o desenvolvimento econômico da sociedade. A produção intensa neste período foi o que proporcionou a expansão do comércio. A economia estava organizada por meio de empresas, de propriedade individual, com um mínimo de intervenção do Estado no curso da economia.

Vivia-se o capitalismo concorrencial ou liberal e tudo ocorria conforme analisara Adam Smith (1723-1790). Segundo este economista, em sua obra *A riqueza das nações* (1996), os fenômenos econômicos eram manifestações de uma ordem natural, governada por leis objetivas e inteligíveis. Neste sentido, a livre concorrência rege o mercado, com base na lei da oferta e da procura - maior procura do que oferta leva à elevação dos preços. Na perspectiva do autor, havia uma *mão invisível*

que asseguraria o equilíbrio natural do mercado e, portanto, a intervenção do Estado na economia deveria ser a mínima possível.

O argumento social da economia política de Adam Smith era tanto elegante quanto confortador. É verdade que a humanidade consistia essencialmente de indivíduos soberanos de certa constituição psicológica, que buscavam seus próprios interesses através da competição entre uns e outros. Mas poderia ser demonstrado que estas atividades, quando deixadas tanto quanto possível fora de controle, produziam não só uma ordem social "natural" (distinta da artificial imposta pelos interesses estabelecidos, o obscurantismo, a tradição ou a intromissão ignorante da aristocracia), mas também o mais rápido aumento possível da "riqueza das nações", quer dizer, do conforto e do bem-estar, e portanto da felicidade, de todos homens. A base desta ordem natural era a divisão social do trabalho. Podia ser cientificamente provado que a existência de uma classe de capitalistas donos dos meios de produção beneficiava a todos, inclusive aos trabalhadores que se alugavam a seus membros [...] (HOBBSAWM, 2001, P. 259 – grifo do autor)

Para Hobsbawm (2001), a grande aceitação das proposições de Adam Smith era respaldada no fato de que a economia ia muito bem, o aumento da riqueza prosseguia com “operações das empresas privadas e a acumulação de capital, e poderia ser demonstrado que qualquer outro método de assegurá-lo iria desacelerá-lo ou mesmo estancá-lo” (HOBBSAWM, 2001, p. 259). O autor prossegue com uma reflexão bastante interessante no que concerne ao caráter do capitalismo e afirma:

Além do mais, a sociedade economicamente muito desigual que resultava inevitavelmente das operações de natureza humana não era incompatível com a igualdade natural de todos os homens nem com a justiça, pois além de assegurar inclusive aos mais pobres condições de vida melhores, ela se baseava na mais equitativa de todas as relações: o intercâmbio de valores equivalentes no mercado (HOBBSAWM, 2001, p. 259).

Do ponto de vista econômico, havia crença no triunfo do capitalismo, via-se o crescimento das nações e o aumento das riquezas e, mesmo que esta situação não se referisse a todos os homens, pois havia situações de miserabilidade para grande parte da população, a crença no futuro do capitalismo dava a certeza de que caminhavam rumo a uma sociedade melhor. “O progresso era, portanto, tão ‘natural’ quanto o capitalismo. Se fossem removidos os obstáculos artificiais que no passado lhe haviam colocado, se produziria de modo inevitável” (HOBSBAWM, 2001, p. 259). Este era o sentimento presente para os partidários da nova sociedade. A este respeito Hobsbawm (2001) nos lembra que aqueles que tinham tais opiniões não eram meros advogados dos interesses dos homens de negócios, mas eram “homens que acreditavam, com considerável justificativa histórica neste período, que o caminho para o avanço da humanidade passava pelo capitalismo” (p. 259).

Portanto, o Estado deveria garantir a segurança de todos os indivíduos livres, mas sua intervenção estava reduzida em relação à economia ou mesmo aos direitos sociais, pois estes direitos poderiam colocar em risco o mercado.

Durante o século XIX, o capitalismo sofreu com algumas crises – a primeira delas por volta de 1810 e outras no período entre 1825 e 1848. No entanto, cada crise financeira significava mais mecanismos para garantia do aumento de lucros e produção e isso era feito em prejuízo das condições dos trabalhadores – as crises e o enfrentamento delas sempre se revertiam em piores condições de trabalho, desemprego e, portanto, maior pobreza e miserabilidade. “No contexto destas crises, a diminuição da margem de lucro necessitava ser contida e o rebaixamento direto ou indireto dos salários era a medida mais eficaz do barateamento da produção” (PATTO, 1993, p. 15).

As crises desencadearam reações do proletariado. Inicialmente houve boicote às máquinas, que eram quebradas, posteriormente, surgiu algum tipo de organização trabalhista.

Por volta de 1830, alguns movimentos socialistas e proletários organizados já assinalavam oposição à burguesia, mas somente a partir da década seguinte a aliança entre burguesia e proletariado passa a ser vista como impossível.

Assim, a segunda metade do século XIX será de franca oposição à classe que impulsionou o sonho pela sociedade da liberdade, igualdade e fraternidade, pois a crença na promessa liberal ruíra. O desencanto com a sociedade liberal levou a ondas de movimentos operários e as décadas seguintes se caracterizaram por uma intensa oposição ao capitalismo – por parte dos trabalhadores e de movimentos socialistas – e por uma série de reformas sociais com o intuito de defender a burguesia e diminuir a organização política do proletariado – por parte do Estado.

No entanto, apesar de algumas alterações no cenário capitalista, desencadeadas pelas crises e pela reação dos trabalhadores, o capitalismo concorrencial se mostrava efetivo e a fórmula de livre mercado e mínima intervenção estatal se manteve até o início do século XX. Antes deste período surgiram algumas leis trabalhistas, em resposta à organização operária, e algumas ações estatais, mas sem mudanças significativas no sistema.

Somente no início do século XX passa a haver um processo de concentração de capital e produção em grandes corporações e o capitalismo passa de concorrencial a monopolista. O modelo de concorrência entre pequenas empresas privadas é substituído pela formação de monopólios industriais e grandes grupos financeiros.

A nova era que iria se seguir à era do triunfo liberal seria bastante diferente. Economicamente, iria se desligar rapidamente da competição sem barreiras das empresas privadas, da abstenção governamental em relação a interferências, e daquilo que os alemães chamavam Manchesterismus (a ortodoxia do livre comércio da Inglaterra vitoriana), para passar às grandes corporações industriais (cartéis, trustes, monopólios), grande intervenção governamental, e às mais diferentes ortodoxias de

política econômica, mas não necessariamente de teoria econômica (HOBSBAWM, 1979, p. 307).

A grande reviravolta econômica só irá ocorrer após a Primeira Guerra Mundial, neste período

o pensamento liberal tradicional vê-se forçado a abandonar o laissez-faire do liberalismo econômico proposto por Adam Smith [...], em favor do liberalismo econômico keynesiano que defendia a idéia da intervenção do Estado na economia de mercado com o objetivo de retomada do crescimento para evitar o colapso total do sistema. As medidas adotadas procuravam, dentre outras, diminuir o desemprego e aumentar a produção. (SILVA, 2003, p. 23)

Diante do cenário de crise do capitalismo após a Primeira Guerra Mundial, o argumento Keynesiano “em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político” (HOBSBAWM, 2004, p. 100). Para os seguidores de Keynes, a intervenção estatal geraria renda e seria combustível para as economias em recessão se recuperarem. O consenso keynesiano possuía três características principais:

1. fordismo na produção, isto é, grandes plantas industriais realizavam a atividade econômica, desde a produção de matérias-primas até sua distribuição no mercado de meios de consumo, controlando por meio do planejamento e da chamada "gerência científica" a organização do trabalho, a produção de grandes estoques e a formação dos preços; 2) inclusão crescente de indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se pela ideia de pleno emprego; 3) monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinha como referência reguladora o Estado Nacional (CHAUÍ, 2006, p. 311)

O Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*⁹ foi a alternativa das sociedades ocidentais para se recompor após a crise econômica de

⁹ Para outras discussões sobre o Consenso keynesiano e o Estado de Bem-Estar Social cf. Sader e Gentili, 1995; Gentili, 1995; Harvey, 1996.

1929. Segundo Berchansky (2002), este novo pacto não se trata de uma concessão do capital com fins filantrópicos como a adjetivação pode fazer-nos pensar, mas sim de uma estratégia no âmbito político para atingir algum grau consenso e legitimidade e no âmbito econômico para evitar os efeitos cíclicos dos períodos de auge e depressão, que comprometem a viabilidade do sistema.

Esta alternativa funcionou em alguns países e foi aceita até o final da Segunda Guerra Mundial, do livre mercado migrou-se para a consolidação de um Estado intervencionista, com expansão do setor público e criação de sistemas de proteção social.

No entanto, após a Segunda Guerra, na Europa e América do Norte, surge um grupo de liderado por Friederick Hayek em defesa do chamado neoliberalismo em oposição à política keynesiana. A partir do texto do próprio Hayek, *O caminho da servidão* (1944), inicia-se uma ardente crítica a qualquer limitação por parte dos Estados em relação aos mecanismos do mercado. Segundo Anderson (1995), este movimento foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Segundo o autor, em 1947, quando as bases do Estado de Bem-Estar do pós-guerra se construía, Hayek convocou um grupo que compartilhava de seus posicionamentos para uma reunião em Mont Pèlerin (Suíça). Deste encontro, que contou com a presença de opositores do modelo keynesiano, fundou-se a Sociedade Mont Pèlerin,

“uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 09).

Já que para este grupo a intervenção do Estado, no provimento de direitos sociais e conseqüente igualitarismo, afetava o funcionamento do mercado, pois a concorrência no livre mercado era seu alimento.

Apesar de o movimento ter nascido de um fervoroso oposicionismo ao modelo keynesiano, as ideias neoliberais não tiveram muito eco naquele momento. Durante as décadas de 1950 e 1960, a “economia do mundo ocidental entrou em sua Era de Ouro; a democracia política ocidental, apoiada por uma extraordinária melhora na vida material, ficou estável; banuiu-se a guerra para o Terceiro Mundo” (HOBSBAWM, 2004, p. 59). Pelo fato de o mundo ter vivenciado anos de pleno desenvolvimento e de milagres econômicos, até a década de 1970, os defensores da liberdade de mercado viram-se como

profetas no deserto, advertindo em vão um capitalismo ocidental que não lhes dava ouvidos, de que estava trilhando a “Estrada da Servidão”. [...] Os governos capitalistas estavam convencidos de que só o intervencionismo econômico podia impedir um retomo às catástrofes econômicas do entreguerras e evitar os perigos políticos de pessoas radicalizadas a ponto de preferirem o comunismo, como antes tinham preferido Hitler (HOBSBAWM, 2004, p. 176).

As propostas dos neoliberais passaram a receber atenção a partir do início da crise de 1973. Foi um período de profunda recessão, “combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p. 10). O grupo atribuía ao poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário a culpa pela crise que assombrava o mundo. Para os neoliberais, estes grupos conseguiram benefícios e aumentos salariais do Estado, que “destruyeron la tasa de ganancia requerida para el funcionamiento de las empresas, desencadenando un proceso inflacionário incontrolable” (BERCHANSKY, 2002, p. 132).

Na verdade, a crise de 1973 é uma das crises cíclicas que o sistema capitalista enfrenta, que por seu caráter competitivo não estaciona em um lugar de estabilidade, mas caracteriza-se por uma competição desenfreada e incessante. Assim, após o período de progresso, em 1973 os Estados Unidos estão pagando os custos de sua intervenção no Vietnã em vidas humanas e déficits financeiros. O presidente Nixon se vê ante a

necessidade de abandonar o padrão ouro que era a ancoragem financeira do sistema desde os acordos de *Breton Wood*, ao final da Segunda Guerra. A emissão sem respaldo promove um processo inflacionário em nível mundial. O preço do petróleo aumenta descontroladamente e o apoio dos EUA a Israel somente agrava o quadro.

Instaura-se uma crise que põe em xeque o sistema, principalmente os países produtores de petróleo, como Japão, Alemanha e França. Uma onda revolucionária sacode o mundo. Para resolvê-la sem sair do sistema são implementadas várias estratégias que afetam os trabalhadores, o elo mais débil da escala produtiva. O nível de desemprego permite cortar conquistas trabalhistas seculares. A produção passa do esquema fordista/taylorista para a produção flexível e *just in time*, que permite uma economia tanto de mão de obra quanto de capital investido. A tecnologia permite outra economia considerável e fragiliza ainda mais a posição da força de trabalho. Segundo Harvey (1996, p. 135)

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”).

A respeito da crise vivenciada nos anos 70 e de suas consequências, Antunes (1999) afirma que

[...] o capitalismo viu-se frente a um quadro crítico acentuado. O entendimento dos elementos constitutivos essenciais dessa crise de grande complexidade, uma vez que nesse mesmo período ocorreram mutações intensas, *econômicas, sociais, políticas, ideológicas*, com fortes repercussões no *ideário*, na *subjetividade* e nos valores constitutivos da *classe-*

que-vive-do-trabalho, mutações de ordens diversas e que, no seu conjunto, tiveram forte impacto. Essa *crise estrutural* fez com que, entre tantas outras conseqüências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que, [...] afetou fortemente o mundo do trabalho. Embora a *crise estrutural do capital* tivesse determinações mais profundas, a *resposta capitalista* a essa crise procurou enfrentá-la na sua superfície, na sua dimensão *fenomênica*, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista (ANTUNES, 1999, pp. 35-6 – grifos do autor).

Tratou-se de buscar reestruturar o padrão produtivo, a fim de repor os patamares de acumulação. É neste contexto que se passa por uma reorganização do ciclo reprodutivo, que se caracterizava pela rigidez, para um modo de acumulação flexível que, segundo Harvey (1996) é um confronto com a rigidez e

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (p. 140).

Para o autor, este processo significou uma vitória da economia de escopo sobre a de escala, com a produção de bens de consumo a preço baixo, aceleração do ritmo de inovação dos produtos, bem como a exploração de nichos mais específicos de mercado. Assim, um reflexo importante dessas inovações é que o consumo se dá de forma cada vez mais fugaz, de acordo com modismos crescentemente passageiros.

Ante a situação de crise do capital e a reestruturação produtiva, a proposta neoliberal ganha força, já que se opunha a um modelo que estava mostrando fraquezas. Para combater as falhas do sistema, a receita apresentada pelos neoliberais era: 1. um Estado forte para contrapor-se aos sindicatos, mas fraco quanto a intervenções econômicas e gastos sociais; 2. um Estado que deveria conter os gastos com bem estar e restaurar a taxa “natural” de desemprego, para formar um exército de reserva de trabalhadores para enfraquecer os sindicatos, tendo como meta principal estabilidade monetária; 3. a realização de reformas fiscais com redução de impostos sobre o capital e aumento sobre renda individual, para incentivar a iniciativa privada; 4. um Estado que não interferisse na regulação econômica, deixando o mercado livre para se autogerir (ANDERSON, 1995; CHAÚÍ, 2006).

Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 1995, p. 11).

A implementação desta proposta se arrastou até o final da década de 1970. As eleições de Margareth Thatcher ao poder, em 1979, na Grã-Bretanha e de Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, significaram o início de um programa neoliberal. Estes países passam a implementar uma política de elevação de juros, corte dos gastos sociais, abolição do controle financeiro, redução de impostos sobre altos rendimentos e a implementação de privatizações. A partir de então, o modelo expandiu-se pelo mundo capitalista.

A inserção do modelo neoliberal não ocorreu de maneira homogênea em todos os países, mas no decorrer da década de 1980 tornou-se quase hegemônico, na medida em que os organismos

internacionais exerceram grande pressão para que os países se ajustassem ao modelo (ANDERSON, 1995).

Neste trabalho, não nos deteremos na implementação do modelo neoliberal nos diferentes países, mas é necessário tecer alguns comentários sobre a inserção do Brasil na ordem neoliberal e suas consequências, principalmente no que diz respeito à educação.

Segundo Costa (1995), a onda de redemocratização que atingiu o Terceiro Mundo a partir da década de 80 foi concomitante ao acirramento da crise mundial. Esta crise atingiu diretamente os países endividados, que sofreram com a elevação das taxas de juros e tenderam a maior endividamento, inadimplência e incapacidade de saldar dívidas (COSTA, 1995, p 49).

“Cresce, assim, a força com que os organismos financeiros internacionais, essencialmente dispositivos sob controle dos credores, passam a traçar diretrizes ou mesmo intervir na política interna dos países endividados. Banco Mundial e FMI assumem um lugar de destaque das manchetes de jornais cotidianas. Grosseiramente resumida, a crise da virada 70/80 é identificada, no primeiro mundo, como uma crise dos Welfare States, no lado de baixo da linha do Equador, como derrocada do modelo de estado desenvolvimentista, condutor de políticas de industrialização/substituição de importações” (Idem, p.49-50).

A trajetória dos anos 80, com o fortalecimento neoliberal e enfraquecimento de toda e qualquer tendência que não fosse adepta ao mercado desregulado, consolidou “a imagem de que reformas imperativas [...] deveriam se desencadear por todo o mundo, seguindo os ditames da globalização do mercado, da desregulamentação e encolhimento estatal” (Idem, p. 65).

Segundo Berchansky (2002, p. 136), a partir da década de 1980 e da crise da dívida, instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram a ter uma grande influência.

Desta forma, o que veremos a partir da implementação do modelo neoliberal nos países da América Latina é um grande poder de ingerência dos Organismos Internacionais de Crédito, que não se limitam a cobrar a dívida, mas passam a definir as medidas que os governos devem tomar para contentar o mercado, ou seja, para a concretização do modelo neoliberal.

Nesta perspectiva, na América Latina, se “os ventos da democratização, do início dos anos 80, alimentaram insondáveis esperanças” (COSTA, 1995, p. 46), o que se esboçava no começo da década de 90 era desalentador. A crise da década de 1970 ainda repercutia na organização dos países e a ostensiva neoliberal, via organismos internacionais, era crescente em relação aos endividados.

Os contornos da década de 1990 são demarcados pelo desmantelamento do Estado e pelo disparar dos indicadores gerais de desigualdade social (pobreza, fome, desemprego). O abandono das políticas públicas voltadas à população gera, em especial nos países pobres ou em desenvolvimento, situações de extrema desigualdade social, desemprego, violência e miséria. (FRIGOTTO, 1995; SILVA, 2003). Portanto, a década é marcada pela necessidade de políticas de enfrentamento dos crescentes índices de desigualdade social.

A implantação do modelo neoliberal determina mudanças significativas no reordenamento do mundo, agora regido pelas leis do mercado.

Sendo assim, as relações mercantis passam a ser a principal referência no que diz respeito aos bens sociais, ou seja, aquilo que deveria ser dever do Estado – saúde, educação, moradia, previdência –, perde a característica de coisa pública e, de certa forma, adquire o caráter de mercadoria que deve ser consumida como qualquer outro produto. Por essa lógica, os indivíduos passam a usufruir desses bens a partir do que o seu próprio esforço permitir (SILVA, 2003, p. 28).

Nas políticas que são efetivadas, a partir de então, uma característica se destaca: o apelo à sociedade civil para se co-

responsabilizar pela garantia dos direitos sociais, antes direitos assegurados pelo Estado. Neste cenário, organizações da sociedade civil são chamadas ao compromisso da construção social. A este respeito, em trabalho anterior (SOUZA, 2002), discutíamos como em tempos neoliberais as organizações sociais da sociedade civil passam a ser incorporadas nos discursos e/ou políticas como parceiras. As mesmas instituições que, em outra época, se organizavam para se opor aos desmandos estatais passam a ser consideradas como corresponsáveis pelo enfrentamento da situação de crise, são transformadas em parceiras e convocadas para criar meios de garantir o que antes dos ventos neoliberais eram direitos.

Desde o início da década de 1990, diante da necessidade de combate aos índices de desigualdades e em meio a uma política que institui um Estado mínimo no que concerne aos direitos, surgem diversos fóruns de discussão dos problemas sociais e propostas para enfrentamento das crises nas distintas áreas – fóruns e propostas, em geral, organizados, convocados e/ou apoiados pelos organismos internacionais.

Os países aderem ao modelo, por convicção ou por imposição dos organismos internacionais, passam a ser criadas políticas ostensivas para modificação dos trágicos índices de desigualdades e a vida passa a ser regida pela lógica neoliberal. “É a lógica do mercado contra a do Estado. A subordinação da política às regras mercantis como a única forma de regulação homeostática da sociedade” (GENTILI, 1995, p. 236). Neste cenário são gestadas e implementadas as políticas sociais.

2.1. Sob o signo do mercado: as políticas, as posturas, os desejos a serem assumidos (consumidos?)

Como afirmamos anteriormente, o que ocorre a partir da década de 1990 com a reconfiguração neoliberal tem grande impacto em todas as esferas da sociedade. Nada fica imune à necessidade de submeter-se ao mercado e, portanto, não apenas a organização do trabalho, as relações

de produção e consumo e as políticas são afetadas por este modelo, mas todas as esferas da vida. Obviamente, que modificações no modelo político econômico sempre afetam a organização da sociedade como um todo, foi assim com o capitalismo concorrencial, com o modelo keynesiano e não poderia ser diferente com o neoliberalismo.

No entanto, gostaríamos de destacar como, a partir da reconfiguração neoliberal, as esferas da vida passam a compor a esfera do consumo e tudo ou se enquadra na categoria de mercadorias ou de consumidores.

Também se destacam, a partir deste período, as gritantes desigualdades sociais, bem como as ações a fim de combatê-las ou, minimamente, gerenciá-las. Sem dúvida alguma, não somos ingênuos de pensar que as desigualdades são privilégios desta época, no decorrer da história da sociedade liberal situações de pobreza, injustiça e desigualdades foram bastantes presentes, mas há um acirramento destas situações com o modelo neoliberal.

O que se vê no mundo, a partir da consolidação do modelo neoliberal, são situações absolutamente excludentes e previsíveis pela própria proposta neoliberal, até porque

a possibilidade de “comprar e vender livremente no mercado” supõe o exercício do direito de propriedade [...] Ainda quando pareça muito óbvio, isto significa, em síntese, que toda possibilidade de compra e venda parte de um suposto subjacente baseado na *desigualdade*. Na retórica neoliberal e neoconservadora, isto não tem nenhuma conotação negativa. Pelo contrário, é tal desigualdade que leva – supostamente – os indivíduos a melhorar, a se esforçarem e a competir; em suma: é a precondição para o exercício do *princípio do mérito* (GENTILI, 1995, p. 242 – grifos do autor).

Considerando que as condições excludentes geradas pelo próprio modelo não podem ficar sem algum tipo de resposta, pois para o desenvolvimento e para que o mercado continue a se expandir é preciso responder às situações de precariedade, bem como garantir consumidores

para alimentar o próprio mercado. Ainda que responder às situações de desigualdade possa significar responsabilizar a sociedade civil ou instituir políticas que mais alteram índices do que enfrentam, de fato, os problemas.

É considerando esta realidade gerada pelo modelo neoliberal que os anos 90 irão se caracterizar por debates de diferentes instâncias – governamentais, organismos internacionais, não governamentais – sobre os direitos sociais, a exclusão e a necessidade de enfrentamento de um quadro cada vez mais drástico em todo o mundo.

Durante esses anos, concomitantes às mudanças político-econômicas, presenciamos inúmeras reformas. No âmbito das políticas públicas surgiu um predominante apelo às parcerias e nas diretrizes traçadas pelos governos o papel da sociedade civil e a transferência de responsabilidades passam a compor a reforma do Estado. A partir desta reforma, responsabilidades que antes faziam parte da esfera estatal são transferidas à sociedade civil. Segundo Moraes (2002),

A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da *ratio* privada sobre as deliberações coletivas. Daí suas diferentes maneiras de manifestação. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas há outros modos de fazer valer o mandamento. Pode-se delegar a *gestão*, sem necessariamente transferir a *propriedade*. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos “como se” estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações – com a correspondente centralização e o insulamento dos âmbitos de definição das grandes políticas, das práticas de avaliação de desempenho, de distribuição do bolo orçamentário – são pensadas como formas de introduzir o *ethos*

privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas. (MORAES, 2002, p. 20 – grifos do autor)

O autor ainda destaca que as reformas neoliberais não se destinam apenas a aspectos econômicos, mas de

[...] mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes. Mesmo quando essas deliberações sejam “públicas” – já que não se pode lançá-las, infelizmente, às decisões (supostamente) descentralizadas do mercado –, que esse espaço seja cada vez mais parecido com o seu senhor, modelo e telos, isto é... com o mercado. As reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação de seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é “racional” (Idem, *ibidem*).

Estas reformas acontecem em um momento no qual os índices de desigualdade social sobem drasticamente. Na apresentação da publicação Brasil 2022¹⁰, da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Samuel Pinheiro, Ministro de Assuntos Estratégicos, afirma:

Nos últimos 20 anos, a distância entre os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos não cessou de crescer até a crise de 2008. Assim, a renda per capita média dos oito principais países desenvolvidos no mundo (Estados Unidos, Canadá, Alemanha, França, Reino Unido, Itália, Japão e Austrália) em 1988 era de US\$ 18.224, e a renda média dos oito principais países subdesenvolvidos (China, Índia, Indonésia, Brasil, México, Argentina, Rússia, África do Sul), era de US\$ 1.325. A diferença de renda per capita era de US\$ 16.899. Em 2008, a renda média desses países desenvolvidos passou para US\$ 43.445, e a renda média desse grupo de países

¹⁰ http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/PlanoBrasil2022_web.pdf. Acesso em 26/02/2011.

subdesenvolvidos para US\$ 6.125. A diferença de renda per capita aumentou de US\$ 16.899 para US\$ 37.320. O subdesenvolvimento aumentou.

[...]

Em comparação, países que adotaram durante longos períodos as políticas prescritas pelos governos, organismos internacionais e megaempresas, defensores das recomendações do Consenso de Washington, isto é, de liberalização dos fluxos internacionais de bens, serviços e capitais; de privatização generalizada; de desregulamentação agressiva e imprudente, inclusive do sistema bancário, apresentaram resultados pífios. O Brasil cresceu, entre 1988 e 2002, à taxa média anual de 2,4%, enquanto que a China crescia a 8,9%. O PIB chinês cresceu de US\$ 404 bilhões para US\$ 1,4 trilhão, e a China se tornou a segunda maior potência econômica do Mundo em 2008. O PIB brasileiro cresceu de US\$ 357 bilhões para US\$ 506 bilhões. O PIB per capita chinês se multiplicou por 3,1 e o brasileiro, por 1,1. Diante destas constatações e do impacto das políticas neoliberais sobre a infra-estrutura brasileira, sobre a situação de pobreza, sobre a fragilidade diante das crises internacionais e diante do sucesso, nos últimos oito anos, das políticas de recuperação da infraestrutura, da criação de um mercado de massas, da estabilidade macroeconômica, de redução da pobreza, da vulnerabilidade externa e das características do Estado e da sociedade brasileira neste momento de transição política, econômica e social, considereei que as características principais do Plano Brasil 2022 deveriam ser a viabilidade; a representatividade; e a possibilidade de avaliação e de correção (BRASIL. SAE, 2010, pp. 6-7)

Portanto, no cenário no qual ocorrem as reformas, paradoxalmente, há aquecimento dos mercados, grande aceleração no desenvolvimento de tecnologias e, também, há aumento de insegurança e desemprego, violência e intolerância. Vivenciamos o paradoxo da expansão do mercado e da expansão da exclusão ou inclusão perversa, pois se exclui

porque para o neoliberalismo é *natural* que seja assim desigual, se inclui porque todos devem fazer parte e alimentar o mercado. Vivemos um momento no qual o capitalismo

[...] parece haver alcançado seus limites geográficos, quando praticamente todo o mundo se encontra dentro do mercado globalizado. Ampliou quase até o limite a exploração demográfica, com o ingresso das mulheres e dos proletários menos qualificados no mercado de trabalho, subtraídos das atividades agrícolas ou da economia de subsistência, como sucedeu com o desenvolvimento do Japão e dos tigres asiáticos e como está ocorrendo com as ondas de migrantes sem qualificação no mundo inteiro, principalmente nas áreas de fronteira entre zonas prósperas e outras miseráveis.

O movimento atual em uma **fronteira imaterial** consiste em converter todas as atividades humanas e a natureza em mercadorias e pretender reger todas as relações pelas regras do mercado.

A água se converte em mercadoria; o direito ao uso das sementes e as plantas, ainda milenares, se converte em mercadoria; os serviços de saúde e os medicamentos, apenas mercadorias. (BERCHANSKY, 2008, p. 19-20 – grifos do autor)

Portanto, se tudo se converte em mercadoria, parece-nos que com os direitos a questão não é diferente. É neste cenário que, durante a década de 1990, vimos uma ostensiva intervenção dos organismos internacionais para fazer com que os países alterassem seus índices de desigualdade social, mas se adequando aos moldes do neoliberalismo. Assim, estes organismos passaram a vincular seus financiamentos ao submetimento dos países às suas exigências.

Durante a década de 1990, no cenário educacional, o ponto de partida foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, por convocação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), do UNICEF

(Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Este evento foi realizado com o objetivo de despertar a atenção dos países para a situação de analfabetismo no mundo e firmar o compromisso de iniciar ações concretas para modificação do cenário até o ano de 2000. “Mais de 150 delegações de países membros assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*” (ROMÃO e GADOTTI, 1993, p. 55 – grifos dos autores).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos parte do compromisso firmado na Declaração dos Direitos Humanos de que “*toda pessoa tem direito à educação*” e estabeleceu dez objetivos para a educação:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. expandir o enfoque da educação para todos, indo além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais; 3. universalizar o acesso à educação e promoção de equidade; 4. concentrar as atenções na aprendizagem; 5. ampliar os meios e o raio de ação da educação básica calcando-os na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; 6. oferecer um ambiente adequado à aprendizagem; 7. fortalecer alianças entre autoridades responsáveis pela educação, nos níveis nacional, estadual e municipal; 8. desenvolver uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural e econômico; 9. mobilizar recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários; 10. fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1998)

Segundo Romão e Gadotti (1993), três anos após a Conferência de Jomtien, considerando que objetivos e metas assumidos estavam longe de serem cumpridos, foram selecionados nove países¹¹ – os mais populosos e com maiores problemas na escolarização – para elaborarem o Plano

¹¹ China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Indonésia, Nigéria, Egito, México e Brasil.

Decenal de Educação para Todos e se reuniram em Nova Delhi. Nesta reunião foi reafirmado o compromisso de atender às necessidades básicas de aprendizagem, cuja meta era, até o ano de 2000, modificarem o quadro da educação básica nesses países, assegurando vagas nas escolas a todas as crianças, expansão do atendimento a jovens e adultos, desenvolvimento de programas educacionais de qualidade, melhoria dos programas já existentes e eliminação de disparidades de acesso à educação básica em função de idade, sexo, diferenças culturais, étnicas e lingüísticas e distância geográfica.

Após este encontro, os representantes dos países ficaram incumbidos de cumprir os objetivos e metas estabelecidos. Para tanto, uma série de ações passou a ser feita: criação de dispositivos legais, implementação de políticas e programas para alteração do precário quadro educacional.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.97), a Conferência de Jomtien, financiada por UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava”. Esta Conferência trouxe o que se esperava para a década de 1990 e continha a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Para os autores, “o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990 e publicando o documento Prioridades y estratégias para la educación, em 1995” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.99). As diretrizes do Banco Mundial continham uma série de recomendações de cunho neoliberal, que passavam por reforma do financiamento, eficácia no ensino, atenção aos resultados, descentralização, entre outras.

Buscando responder às recomendações do Banco Mundial, durante a década de 1990, o Brasil implementou inúmeras políticas educacionais e criou estratégias para melhorar a qualidade da educação¹².

Dez anos após o encontro em Jomtien, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal (abril de 2000). Este encontro foi precedido por uma série de avaliações realizadas pela Unesco e por diversas conferências preparatórias para avaliar os resultados das avaliações. Na apresentação do documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar, encontramos a seguinte referência ao Brasil:

Na década de vigência da Declaração Mundial, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo no plano quantitativo. No entanto, muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil de modo a assegurar que a questão educacional brasileira seja encarada como problema e como desafio de âmbito nacional (UNESCO, 2001, p.5)¹³.

O Fórum realizado em Dakar reafirmou o compromisso de Educação para Todos e definiu metas de melhorias na qualidade e acesso à educação a serem cumpridas até 2015. Os seis objetivos principais foram:

1. Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas,
2. Proceder de forma a que, até 2015., todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade,

¹² As inúmeras políticas e leis não serão objeto da presente discussão, mas vale destacar que neste período foram aprovadas: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional N°9394/96; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993); além de leis que determinavam a organização dos sistemas de ensino e financiamento da educação, como por exemplo a Emenda Constitucional N° 14 de 1996.

¹³ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.

3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias,

4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015,

5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015,

6. Melhorar a qualidade da educação (UNESCO, s.d)¹⁴.

Durante os anos que sucedem o Fórum de Dakar, o Brasil continuou implementando proposta com o objetivo da Educação para Todos. Desde 2000, vimos a proliferação de propostas, políticas e dispositivos legais com o intuito de alterar índices negativos no campo educacional; garantir maior acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino oferecido. Adiante, destacaremos algumas propostas desenvolvidas nos últimos anos, no que diz respeito à educação para a diversidade e inclusão.

No entanto, neste momento, gostaríamos de ressaltar alguns dados de avaliação realizados pela Unesco quanto aos resultados alcançados pelo Brasil em relação aos objetivos e metas propostos. No sítio da Representação da Unesco no Brasil encontramos um tópico denominado *Desafios e Estratégia em Educação no Brasil*¹⁵, nele estão contidos desafios encontrados e uma série de estratégias a serem implementadas no período de 2008-2013. Informa-se que foram identificados quatro desafios para construir estratégias de contribuição ao país para alcançar seu objetivo de desenvolvimento, são eles:

1. Distância observada entre os preceitos e as metas definidos na legislação educacional nacional e nos compromissos

¹⁴ Disponível em: http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

¹⁵ <http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/> . Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

internacionais e a realidade nacional mostrada pelos indicadores educacionais.

2. Participação limitada da sociedade civil em defesa do direito à educação.

3. Desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, jovens e adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns estratos étnico-raciais, a população mais pobre e do campo e os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada.

4. Insuficiência na qualidade educacional, incluindo gestão dos sistemas e das escolas, currículos e propostas pedagógicas, valorização, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação (UNESCO, s.d. a).

Os desafios são preocupantes, pois indicam que o país não avançou muito no enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. Mais preocupante, ainda, é outra avaliação, que se refere aos resultados alcançados até 2010. Em um documento denominado *Monitoramento dos objetivos de educação para todos no Brasil* (2010) encontramos:

Nos dez anos que separam a Conferência de Educação para Todos, realizada em Dacar em 2000, e este documento, o Brasil apresentou avanços expressivos na educação, especialmente na ampliação do acesso em todas as etapas. Com isso, foram incorporados maiores contingentes dos segmentos da população mais afetados pela exclusão, como os mais pobres, os negros e os residentes da área rural. Aperfeiçoamentos no aparato normativo foram também promovidos, visando melhorar a qualidade da educação recebida pela população brasileira. **Contudo, o País continua a apresentar sérios problemas na área, entre eles a persistência da desigualdade entre os segmentos sociais, tanto em indicadores de progressão e desempenho escolar quanto**

nos de acesso à educação infantil, ao ensino médio e à educação superior (UNESCO, 2010, p.2 – grifos nossos)¹⁶

O relatório traz a avaliação quanto ao cumprimento dos objetivos de Educação para Todos no Brasil. Apesar de destacar ações realizadas pelo país e melhora de alguns índices, de maneira geral o documento apresenta-nos uma avaliação aquém do esperado. Não discutiremos, neste trabalho, todos os dados analisados no relatório, mas apresentaremos a seguir, uma síntese feita no documento, ao discutir Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação, que faz um balanço dos resultados gerais e aponta *tímidos avanços*:

Verifica-se que, sete anos após a aprovação do PNE, em algumas metas os avanços alcançados apontam para a baixa probabilidade de que se alcance o que se propôs. São evidentes as distâncias entre o percentual de crianças de até três anos de idade que se pretendia abranger na educação infantil (50%) e aquele que em 2008 encontra-se atendido (18,1%). No ensino fundamental, apenas a universalização do acesso está quase atingida; a permanência e a conclusão dessa etapa na idade adequada são uma meta que ainda está longe de se realizar. Em 2008, da população com 18 anos de idade, apenas 75,2% havia concluído o ensino fundamental, etapa que deve ser terminada até os 15 anos. Na alfabetização de jovens e adultos, chama a atenção a tímida redução na taxa de analfabetismo no período. Especialmente aquém do pretendido encontra-se a expansão do ensino médio. Na verdade, em 2008, o número de matrículas no ensino médio regular é ligeiramente inferior àquela existente no ano de aprovação do PNE. Uma pequena compensação ocorre com o aumento da modalidade de educação de jovens e adultos presencial, que em 2001 abrangia 987 mil alunos e em 2008 alcança 1,650 milhões. A frustração da meta proposta para essa etapa da educação básica decorre, em grande medida, dos problemas de fluxo escolar no ensino fundamental, acarretando a retenção de muitos jovens até por volta dos 18 anos, idade em

¹⁶ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

que tende a iniciar a transição escola-trabalho (IPEA, 2009b). Na educação superior, nível que muito se expandiu no País nos últimos anos, também é elevada a distância do que se pretendia. Entretanto, se todos aqueles jovens de 18 a 24 anos que em 2008 estavam na escola (30,5%) estivessem cursando o ensino superior, a meta estaria atendida (UNESCO, 2010, p.14).

A avaliação feita no relatório é bastante desalentadora e a conclusão apresentada nos indica que, apesar das inúmeras propostas para se ajustar às exigências de equacionar os problemas educacionais, a condição da educação no Brasil, após duas décadas da Conferência Mundial de Educação para Todos, é, no mínimo, desesperançosa.

Conclui-se, portanto, que muito ainda necessita ser feito na área educacional para que o País chegue aos patamares que governo e sociedade civil almejam para sua população. Na elaboração do novo PNE, é imperioso que além das metas e diretrizes sejam definidos as estratégias e os recursos financeiros que deverão ser assegurados. É especialmente imprescindível que as instâncias federal, estaduais e municipais, que possuem atribuições próprias na gestão da educação, articulem-se efetivamente em regime de colaboração. Do contrário, o risco é mais uma vez, no final da década, defrontar-se com a frustração que impõem as metas não alcançadas (UNESCO, 2010, p.14).

Neste cenário de desigualdade secular e sistêmica, bem conhecido e analisado fartamente, é que haveremos de cercar o objeto de estudo específico desta tese: o tipo de subjetividade esperada ou pressuposta nas políticas e programas em defesa da inclusão e da diversidade. Não perdemos as esperanças ainda que saibamos, por ciência e experiência, que conhecer é necessário, mas não suficiente. Alimentamos nossas esperanças no entendimento de que, mesmo que não seja suficiente, a explicitação das contradições presentes entre propostas, discursos e realidade é um caminho para provocarmos a reflexão necessária para não proclamarmos a vitória da inclusão e da diversidade, em uma sociedade que perversamente inclui.

III. AS POLÍTICAS E AS PROPOSTAS DE INCLUSÃO

Até o momento, apresentamos alguns caminhos traçados pelo país na perspectiva de atingir os objetivos de Educação para Todos no âmbito da educação geral. Destacaremos a seguir, ações que se deram na esfera da educação inclusiva e da educação para a diversidade, objeto deste trabalho.

Em resposta aos compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, no âmbito da educação especial, o primeiro evento foi o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais, promovido pela UNESCO/OREALC, ocorrido em 1992, em Caracas, na Venezuela. O seminário teve por objetivo reunir autoridades da educação especial e da educação regular, “para mobilização dessas autoridades na tomada de decisões favoráveis à integração dos serviços específicos, no cômputo dos serviços oferecidos a todos os alunos” (EDLER CARVALHO, 2000, p. 44).

No ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu o evento de maior importância que se constitui como marco na orientação das ações a serem desenvolvidas na educação especial. A “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, promovida pela UNESCO e pelo governo daquele país e contou com representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais. Como fruto deste encontro, foi reafirmado o compromisso de Educação para Todos, com destaque para as formas de favorecer a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e elaborado um documento com

regras e padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiência (EDLER CARVALHO, 2000, p. 56).

A Declaração de Salamanca determina que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (BRASIL/CORDE, 1997, p. 17). Portanto, a educação deve ocorrer em escolas inclusivas que favoreceriam a igualdade de oportunidades regidas pelo princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, a despeito de suas diferenças ou dificuldades.

As escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar; criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades (BRASIL/CORDE, 1997, p. 23).

O documento também adota o conceito de necessidades educativas (educacionais) especiais, “que se refere a todas crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (BRASIL/CORDE, 1997, p. 18). Tendo a inclusão como condição ideal de educação de todas as crianças, compreende-se que a escola deve acolher:

crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de populações distantes ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL/CORDE, 1997, pp. 17-18).

As discussões mundiais sobre a educação e, especialmente, as ocorridas em Salamanca tiveram grande determinação no estabelecimento de políticas para a educação das pessoas com deficiência. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/96), promulgada em dezembro de 1996 apresenta a educação especial como

“modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (art. 58).

Outro fato recebido com otimismo referiu-se à existência de um capítulo dedicado à educação especial, pois

Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década (FERREIRA, 1998, p. 7).

O capítulo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedicado à Educação Especial define, em seu artigo 58, que, quanto ao atendimento educacional:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL/MEC, 1996).

O artigo 59 irá dispor sobre ao que os sistemas devem assegurar aos alunos que possuam necessidades educacionais especiais, quanto à organização do trabalho pedagógico; terminalidade específica; especialização e capacitação de professores para atuar com a população com necessidades especiais; educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos programas de benefícios sociais, como podemos ver a seguir:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL/MEC, 1996)

Em seu artigo 60, a Lei versa sobre as instituições privadas de atendimento à Educação Especial, definindo critérios para apoio técnico e financeiro, mas destacando que a alternativa preferencial será o atendimento na rede regular de ensino (parágrafo único). Segundo a lei:

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL/MEC, 1996)

Saviani (1997), ao analisar a LDBEN, no que se refere à temática abordada, afirmou:

À parte o caráter circular, vago e genérico da definição que encabeça o art. 59 (entende-se por educação especial a educação destinada a educandos portadores de necessidade especiais), não resta dúvida que a Educação Especial ganha, nesta lei, um lugar mais destacado, ao se configurar como um Capítulo autônomo (p. 218)

Na época, o debate da área era unânime em reconhecer que a inclusão de um capítulo específico para a Educação Especial representou um avanço. No entanto, destacava-se que a lei trazia certa garantia de direitos, mas havia a preocupação de que pudesse haver aumento da discriminação das pessoas a que se refere. A esse respeito Ferreira e Nunes (1997) afirmam:

Essa contradição se manifesta numa realidade em que a Educação Especial tem reduzida expressão política perante a educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se confere às chamadas necessidades especiais, em nossas políticas sociais (p. 17).

O lugar das “chamadas necessidades especiais” já se alterou nas políticas com a implantação de inúmeras propostas em prol da inclusão, aceitação e convivência com a diversidade, como veremos adiante. Porém, ainda se faz presente a preocupação com o aumento da discriminação e com o preconceito.

Graças ao destaque que passou a se dar a políticas sociais de inclusão, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais não ficou relegada ao segundo plano, pelo menos do ponto de vista da elaboração das políticas educacionais. Mas, como nos lembra Jannuzzi (1997, p. 185), “Cada vitória legislativa é insuficiente para desfazer a contradição existente numa organização social que coloca a competitividade e a garantia do lucro para alguns como meta prioritária”.

Portanto, temos que reconhecer que as alterações legais são ganhos políticos, que auxiliam na modificação do cenário de atendimento às pessoas com deficiência rumo a uma educação mais inclusiva. Temos que reconhecer também que a manutenção das condições objetivas de uma sociedade competitiva, injusta e desigual é motivo de alerta (Garcia, 2004, 2008; Prieto, 2008). A obrigação formal não assegura o fim de concepções e posturas preconceituosas em relação à deficiência. Prova deste fato, são as inúmeras campanhas que visam a combater preconceito e discriminação¹⁷.

Desde 1994, as políticas de educação especial passaram a dar ênfase à educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial (1994), os documentos passaram a apresentar a educação inclusiva como condição ideal de atendimento às pessoas com deficiência e a promoção de uma escola inclusiva como meta.

Vale ressaltar que a ideia de escola inclusiva se refere a uma escola que comporta as diferenças e oferta um ensino de qualidade a todos os seus alunos. Uma de suas principais características diz respeito à capacidade de apresentar uma resposta adequada às diferentes demandas de seus alunos para que estes obtenham o sucesso escolar.

Essa escola é, antes de mais nada, uma resposta à necessidade de garantia de educação básica para todos. É uma resposta ao quadro drástico da educação no mundo. É uma resposta à pressão dos organismos internacionais para que haja modificação da precariedade da educação na maioria dos países. Essa escola é projetada no momento em que os organismos financeiros internacionais direcionam inúmeras reformas, dentre elas as educacionais, e todas com o propósito de redução de gastos e aumento da qualidade e eficiência. (SOUZA, 2002, pp.117-8)

¹⁷ A este respeito, trataremos mais adiante das propostas do Ministério da Educação em prol da inclusão e da diversidade.

Considerando a necessidade de responder à pressão internacional pela mudança do quadro em educação, é que o Brasil passou a investir na educação em geral e, no que concerne à educação inclusiva, criar políticas e programas a fim de tornar as escolas brasileiras inclusivas. Não podemos desconsiderar que, tanto na educação geral quanto na educação especial, há uma história de luta por melhorias e, sem dúvida, estes movimentos em prol da educação regular e especial trouxeram conquistas para a área. O lugar das pessoas com deficiência na educação escolar, a visibilidade e a possibilidade de acesso à educação são algumas das conquistas históricas de todo o movimento de luta pela educação da pessoa com deficiência. Sem dúvida, o debate instituído durante todos estes anos e a busca por assegurar um ensino de qualidade também serviram de pressão para que o país se voltasse à promoção de propostas inclusivas.

Poderíamos dizer que, a partir do ano de 2000, os documentos e programas passam a anunciar como desejável tornar não apenas a escola, mas, também, a sociedade inclusiva. Na perspectiva de instituir políticas de inclusão, em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e traçadas políticas educacionais na perspectiva de uma educação inclusiva.

Segundo as diretrizes,

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. 69).

O atendimento deve ser realizado “em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (idem). O documento, também, apresenta definições sobre a organização das classes comuns; sobre o caráter excepcional do atendimento em instituições especializadas; sobre a formação do professor capacitado e especializado e define as necessidades educacionais especiais como

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento [...] não vinculadas a uma causa orgânica específica [ou] relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências [...] dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis [...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 70).

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trouxe a esperança de constituir uma história diferenciada em relação ao atendimento educacional de pessoas com deficiência. De fato, desencadeou uma série de ações, que afetou as escolas brasileiras, uma vez que, a partir de então, alunos com necessidades especiais começaram a ser matriculados nas escolas regulares criando uma demanda por alterações nas instituições de ensino.

Neste sentido, a fim de assegurar o cumprimento dessas diretrizes, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação passou a desenvolver programas, projetos e ações com o intuito de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo a SEESP, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Dentre os projetos e programas desta Secretaria encontram-se: Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade); Apoio à Educação de Alunos com Deficiência Visual; Apoio à Educação de Alunos com Surdez; Apoio à Educação Infantil; Apoio à Educação Profissional; Projeto de Informática na Educação Especial; Programa BPC (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social) na Escola e Programa

Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A Secretaria destaca em suas ações o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado¹⁸. As ações da Secretaria são bastante divulgadas e há inúmeros documentos com o objetivo de explicitar os princípios filosóficos e legais que orientam os programas de educação inclusiva e subsidiar a implantação de sistemas inclusivos.

Vale a pena destacar o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Este programa visa a promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. “O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Segundo a SEESP, atualmente o programa funciona em 162 municípios-polo.

Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios¹⁹.

O programa possui destaque dentro do Ministério da Educação, pois foi criado com o intuito de apoiar a organização de sistemas inclusivos no país.

¹⁸ Todos estes programas, projetos e ações encontram-se detalhados no sítio da SEESP, no portal do MEC. Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=355 Acesso em 15 de Janeiro de 2010. “Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais- orientações gerais e marcos legais”; Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade são documentos disponíveis na página do SEESP. Esses documentos contêm princípios filosóficos, dados estatísticos e marcos legais para a construção da inclusão. <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

¹⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 25 de janeiro de 2011.

Além da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Poderíamos afirmar que esta Secretaria surge com o intuito de trabalhar com temáticas mais amplas referentes às políticas inclusivas ou às populações alvo de exclusão. De acordo com a apresentação da Secretaria, presente no portal do Ministério da Educação (MEC) na internet, o objetivo da SECAD “é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”²⁰. Esta Secretaria concentra as seguintes temáticas: alfabetização de jovens e adultos, educação ambiental, educação no campo, educação em direitos humanos, educação indígena e diversidade étnico-racial.

É necessário esclarecer que esta configuração durou até maio de 2011, quando houve uma reestruturação²¹ do Ministério da Educação e a SEESP foi extinta. A SECAD passou a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -, incorporando os programas da educação inclusiva em sua estrutura. A nova configuração desta Secretaria passa a comportar quatro diretorias: políticas para a educação no campo e diversidade; alfabetização e educação de jovens e adultos; direitos humanos e cidadania; educação especial. Todos os programas da extinta SEESP continuaram com sua configuração original e o mesmo ocorreu com os programas da SECAD. Portanto, para efeitos do presente trabalho, continuaremos a nos referir às antigas SEESP e SECAD e os programas que estavam alocados em cada uma delas.

²⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 Acesso em 25 de janeiro de 2011.

²¹ Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.

Na reestruturação também foi extinta a SEED – Secretaria de Educação a distância e criadas duas outras: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Respondendo pela pasta da SECADI está Cláudia Pereira Dutra, anteriormente Secretária de Educação Especial.

Apesar da recente reestruturação, na qual a SECADI incorpora os programas referentes à população específica da educação especial, ainda consideramos importante destacar o fato de, até 2011, o Ministério da Educação ter mantido duas secretarias com políticas voltadas para a inclusão.

Este fato denota o lugar central que ocupam os princípios da inclusão e respeito à diversidade nas atuais políticas. Consideramos que a criação da SECAD foi um marco na tentativa de desenvolver as ações de combate às desigualdades educacionais, assumindo a amplitude que possui o conceito de inclusão, que ultrapassa os alunos com deficiência, se estende à diversidade e comporta o conceito de sociedade inclusiva. A criação da Secretaria também indicou a necessidade de combater as desigualdades educacionais, que produzem índices negativos há anos. Segundo Melo (2009, p. 28),

... a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi o reconhecimento da necessidade do combate à desigualdade educacional fazer parte da agenda do governo; da incorporação à estrutura curricular formal das práticas pedagógicas dos grupos *outsiders*, e a criação de instrumentos que garantissem a democratização do acesso e a qualidade da educação. No discurso dos formuladores da SECAD, caberia à educação contribuir para que a tolerância, a justiça social e o respeito pela alteridade, constituíssem valores sociais.

Na concepção desta autora a criação da SECAD resultou da percepção da necessidade de incluir a desigualdade na agenda pública, “considerando-se que o combate à pobreza em si, não reduziria o problema da exclusão social, fenômeno mais associado à desigualdade” (MELO, 2009, p.7). Nesta perspectiva, as políticas da Secretaria propuseram ações para “negros, quilombolas, índios, homossexuais, trabalhadores, mulheres, trabalhadores rurais, presidiários, vítimas de violência, da intolerância, deficientes e ambientalistas” (idem, p. 15), esperando-se “transformar em direitos as reivindicações destes sujeitos sociais excluídos” (idem, *ibidem*)

O órgão deveria instituir no âmbito do Ministério da Educação uma estrutura política e gerencial adequada para formular políticas voltadas para os segmentos sociais tradicionalmente excluídos da educação formal. A inovação trazida pela SECAD era a intenção de considerar a multiplicidade de experiências pedagógicas desses segmentos para renovar as práticas educacionais do sistema formal de ensino. Para isto a nova secretaria deveria transformar as experiências formais de ensino em instrumentos de promoção da cidadania, valorização da diversidade e de apoio às populações *outsiders* (MELO, 2009, p. 27).

Concordamos com a autora no que diz respeito aos motivos de criação da SECAD: a necessidade de combate às desigualdades, mais especificamente as educacionais, como forma de enfrentamento da exclusão. No entanto, sabemos que incluir as desigualdades sociais e educacionais na agenda política tem sido recomendação (ou exigência) constante dos organismos internacionais e, diante da realidade educacional brasileira, o Brasil não poderia deixar de buscar alternativas. Não queremos, com isto, dizer que a criação das políticas não contém aspectos interessantes, que indiquem possibilidades para a educação. Mas não podemos esquecer os resultados modestos alcançados pelo Brasil nos últimos anos. A respeito de políticas de discriminação positiva, Cury (2005) afirma:

A democracia supõe tanto a igualdade para o que é igual ou que deve ser igual quanto a consideração positiva da identidade diferencial como reveladora da profunda riqueza de que se revestem todos os seres humanos, desde que tal diferença se expresse na matriz igualitária do ser humano e postule algo mais do que a proibição e a discriminação e do que a crítica às desigualdades.

[...] na sociedade de classes não há passagem automática da proibição da discriminação e das críticas às desigualdades para patamares mais equânimes de vida social. Daí a necessidade de políticas que superem as diferenças discriminatórias negativas e

que propiciem a igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005, pp. 83-4).

Portanto, consideramos de grande importância a criação de políticas e programas com o intuito de ofertar uma educação que comporte as diferenças e que seja acessível a todos, mas consideramos necessário nos mantermos atentos aos resultados destas políticas, tanto no que se refere a alteração de índices negativos quanto ao que, efetivamente, se assegura à clientela da educação.

Bueno (2008), em uma análise que realiza sobre a Declaração de Salamanca e sua apropriação no âmbito da política educacional brasileira, nos lembra que os resultados negativos encontrados na escolarização de alunos com deficiência, principalmente os oriundos das camadas populares, não é muito diferente do que ocorre com os alunos considerados “não-deficientes” e destaca a necessidade de considerarmos estes dados ao pensarmos na inclusão de pessoas com deficiência.

Desde sua criação, a SECAD²² possui um grande número de programas em andamento e tem investido fortemente na criação de materiais, campanhas e projetos na perspectiva de uma educação que comporte a diversidade. Em janeiro de 2011, esta Secretaria apresentava em sua página na internet²³ vinte e quatro (24) programas e ações por ela desenvolvidos. São eles: Educação Infantil do Campo; Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adulto (PNLA); Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Educação Ambiental; Escola Que Protege; Escola Aberta; Mais Educação; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígena (Prolind); Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro); Programa Saúde na Escola; Acompanhamento da Frequência Escolar; Agenda Territorial de EJA; Concurso Literatura Para Todos; Escola Ativa; Projovem Campo -

²² Voltamos a nos referir à estrutura original da SECAD, lembrando que seus programas continuam ativos.

²³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12499&Itemid=817 Acesso em 25 de janeiro de 2011.

Saberes da Terra; Rede de Educação para a Diversidade; Educação indígena; Programa Educação em Direitos Humanos; Procampo; Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena; 6º Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia); Medalha Paulo Freire; III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Nesta Secretaria, merecem destaque os programas: *Rede de educação para a diversidade* e *Educação em direitos humanos*. O primeiro é destinado à formação continuada e se constitui por um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior, cujo objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula²⁴. Neste programa, são ofertados

 cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania²⁵.

O Programa de educação em direitos humanos visa implementar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humano, com ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos; incentivo à estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior²⁶. O Programa ainda prevê a criação de Núcleos de Estudos e Pesquisas, construção de sítios com referências bibliográficas, grupos de discussão e produção de artigos na área; objetiva apoiar e fortalecer ações e atividades sobre educação em direitos humanos²⁷.

²⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=817. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

²⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=817. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

²⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12316&Itemid=817. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

²⁷ Sítio da web do plano de desenvolvimento da educação, destinado a apresentar o balanço da gestão da educação 2003- 2010 – Educação Básica. http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_50.php

De acordo com balanço realizado pela Secretaria, os resultados alcançados são os seguintes²⁸:

2006 - Foram aprovados e apoiados 46 projetos de IES estaduais e federais, com investimento de R\$ 2.048.640,00. Foram formados 10.341 profissionais de educação e produzidas 84 publicações didáticas e paradidáticas sobre direitos humanos.

2007 - Foram apoiados 12 projetos com investimento de R\$ 3.499.994,00. Foram formados 2.398 profissionais de educação e produzidas 15 publicações.

Entre os projetos apoiados, deve-se ressaltar o, “Escola sem Homofobia”, que resultou em pesquisa sobre preconceito no ambiente escolar, realizada em 11 capitais brasileiras e que resultou na produção de kit de materiais didáticos e na realização de 5 Seminários Regionais.

2008 – Foram apoiados 35 projetos com investimento de R\$ 10.500,00. Foram formados 20.489 profissionais e produzidas 35 publicações.

Entre as iniciativas apoiadas, deve-se ressaltar o “Projeto Capacitação de Educadores da Rede Pública de Educação Básica em Educação em Direitos Humanos – REDHBRASIL, em parceria com 15 IES, que resultou na capacitação de 7.500 profissionais de educação e a elaboração e publicação de material didático.

2009 - Foram apoiados 14 projetos com investimento de R\$ 3.084.175,40. Foram beneficiados 5.000 profissionais de educação e produzidas 39 publicações.

2010 - Até o final do exercício, serão apoiados 28 projetos, com investimento de R\$ 9.646.652,46. Serão capacitados cerca de 6.855 profissionais de educação e produzidas 56 publicações sobre direitos humanos (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, s.p).

²⁸ idem

Após esta caracterização das duas Secretarias e seus programas, apresentamos a seguir os documentos: *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* e *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*, a fim de apresentar os norteadores da política educacional para inclusão/diversidade e o panorama encontrado nas escolas brasileiras em relação a práticas discriminatórias e preconceito.

3.1.Marcos Políticos

Na publicação *Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, editado em 2010 pela Secretaria de Educação Especial do MEC, encontram-se os seguintes documentos: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008; Decreto N°. 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU - Ratificada pelo Decreto N°. 6.949/2009 e Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial - Resolução - N°.4 CNE/CEB 2009.

No prefácio, assinado pela subprocuradora-Geral da República, afirma-se

Em 9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O art. 24 desta Convenção expressa a garantia de que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem”

A publicação apresenta “novos marcos normativos”, a partir do propósito presente no Plano Nacional de Educação até 2010, que destaca que “o grande avanço a ser produzido na década da educação será a

construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, p.6).

Estabelecidos os suportes legais, discutida a implementação com renomados especialistas, com operadores da educação especial, pais, familiares e a sociedade, há de se caminhar firme na direção da plena garantia da educação inclusiva a todos os alunos para assim se cumprir o mandamento constitucional exposto no art. 205. Ou seja, de que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (idem, ibidem).

Na apresentação do trabalho a, então, Secretária de Educação Especial, Cláudia Pereira Dutra, afirma

A partir deste referencial, a Educação Especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (idem, pp.7-8).

A publicação é destinada à divulgação dos “novos marcos político-legais e pedagógicos” junto aos sistemas de ensino, para subsidiar os órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional.

3.1.1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na

concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, p.10).

O trecho acima consiste no primeiro parágrafo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e indica as bases sobre as quais deve se constituir a educação inclusiva no país. Ainda na introdução do documento, afirma-se que

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (idem, ibidem).

O documento contém um item denominado “Marcos históricos e normativos” no qual se faz uma retomada de como se deu a educação das pessoas com deficiência no Brasil e quais foram as regulamentações legais em diferentes momentos históricos. Destacam-se as ações e leis criadas a partir da década de 1990 na perspectiva de constituir uma educação inclusiva. A partir dos anos 2000 são apresentadas inúmeras ações governamentais a fim de implementar uma política de inclusão, preparar e envolver profissionais, comunidade escolar e sociedade civil para efetivar a inclusão.

A Política apresenta documentos normativos e programas que marcam as ações a partir de então:

✓ as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que, acompanhando o processo de mudança determinam que alunos com

necessidades especiais devem ser matriculados na rede regular e que as escolas devem se organizar para o atendimento destes alunos;

✓ Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que aponta déficit “referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado”

✓ A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, “que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas” e define como discriminação “toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais”

✓ A Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta resolução determina que as instituições superiores “devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”

✓ O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

✓ A Portaria nº 2.678/02 do MEC, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

✓ Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 e estabelece normas e critérios para a promoção da

acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

✓ O documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, pelo Ministério Público Federal, a fim de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, pp. 13-15).

O documento também destaca os programas *Educação Inclusiva: direito à diversidade que se destina à formação de gestores e professores* e *Brasil Acessível, do Ministério das Cidades*, desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos e a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal.

A Política destaca a Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, da qual iremos nos ocupar de maneira mais extensa a seguir.

Também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007, que reafirma a agenda social e tem como eixos: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos, a acessibilidade arquitetônica das escolas; acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior e monitoramento do acesso à escola dos beneficiários do BPC (Benefício de Prestação Continuada)

O documento ainda traz um “Diagnóstico da Educação Especial” que se baseia no Censo Escolar, realizado anualmente pelo MEC/INEP. Informa-se que, a partir de 2004, o instrumento de pesquisa do censo passa a registrar a série/ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar.

Em relação aos dados, o documento destaca o crescimento ocorrido na matrícula de alunos “da educação especial” em classes do ensino regular:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (idem, p.18)

Outro destaque se refere ao crescimento de matrícula de alunos em escolas públicas, revelando um aumento de 146% em 2006 em comparação com as matrículas em 1998:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006 (idem, ibidem)

O documento ainda traz: distribuição de matrículas por etapa de ensino em 2006; dados do censo da educação superior; aumento do número de escolas com matrícula (1998 = 6.557 escolas e 2006 = 54.412, ou seja, 730%); indicador de acessibilidade e formação inicial dos professores (1998 = 3,2% fundamental; 51% ensino médio; e 45,7% ensino superior. Em 2006, 0,62% fundamental; 24% ensino médio e 75,2% superior. Do total 77,8% afirmaram ter curso específico na área de educação especial).

No item “Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, apresenta-se como objetivos da Política:

✓ O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- ✓ Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- ✓ Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- ✓ Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- ✓ Participação da família e da comunidade;
- ✓ Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- ✓ Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (idem, p.20).

No subitem “Alunos atendidos pela Educação Especial”, o documento assume o conceito de necessidades educacionais especiais que, conforme a Declaração de Salamanca, “ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social” (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, p. 21), informa que

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (idem, p.21).

Neste contexto, cabe à educação especial direcionar suas ações para atender as especificidades dos alunos no processo educacional e, na escola, orientar a organização de redes de apoio, formação continuada e identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas.

A “Política” define quem são consideradas pessoas com deficiência e especifica a definição para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (idem, p. 22).

Em “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” define-se a educação especial como “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (idem, p. 22). De acordo com o documento, a função do atendimento especializado é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando barreiras à participação dos alunos e considerando necessidades específicas.

Atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem se diferenciar das realizadas em sala regular, não lhe é substitutiva, mas complementa/suplementa a formação dos alunos. De acordo com o documento,

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (idem, p. 23).

O documento determina o início do acesso à educação como se dando na educação infantil e que nesta etapa o atendimento educacional deve ocorrer por meio de estimulação precoce para otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Também aponta que, na educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial "possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização,

formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (idem, p.23). Trata ainda da interface da educação especial na educação indígena, campo e quilombola, que deve assegurar que “recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”. No caso da educação superior, a educação especial deve se dar “por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos” (idem, p. 23).

Há, ainda referência à educação de surdos nas classes comuns e suas especificidades, como a educação bilíngüe e a presença de intérprete; à avaliação pedagógica, que deve ser um processo dinâmico e ter caráter formativo, e à formação do professor, que para atuar na educação especial “deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (idem, p.24).

Por fim, a “Política” determina que

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (idem, ibidem).

Os outros documentos contidos na publicação “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” são:

1. Decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Define atendimento educacional especializado e seus objetivos; determina o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação para ações voltadas ao atendimento especializado; define o que são salas de recursos; que a produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz e softwares para comunicação alternativa e que os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação. Ainda determina o papel do Ministério da Educação na definição de critérios para apoio técnico e financeiro e o acompanhamento e monitoramento dos beneficiários do BPC (Benefício de Prestação Continuada). Para efeitos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), passa a ser admitido o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas.

2. RESOLUÇÃO N.º 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009
Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional
especializado na Educação Básica, modalidade Educação
Especial.

Esta Resolução define que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL. MEC. SEESP, 2010, p. 70).

Determina que o AEE tem função complementar ou suplementar na formação do aluno, por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na

sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Art. 2º). Reafirma que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e o AEE é parte integrante do processo educacional.

A resolução também define como público-alvo do AEE os alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. (Art. 4º).

Também define-se que o AEE é realizado em sala de recursos multifuncionais da escola ou em outra escola, no contraturno da escolarização; não é substitutivo à classe comum e pode ser realizado também em Centro de Atendimento Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (Art. 5º)

A Resolução também define o AEE em ambiente hospitalar ou domiciliar; o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação; a contabilização da matrícula para fins do FUNDEB. Trata da elaboração e execução do plano de AEE pelo professor da sala de recursos ou centros de AEE em articulação com os demais professores e define que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE (Art. 10). No caso de Centro de Atendimento Educacional Especializado conveniado, a proposta de AEE deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

Os artigos 12 e 13 tratam da formação exigida para atuar no AEE e dispõem sobre as atribuições do professor do AEE.

3. Decreto N° 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Decreta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão

executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém

O Decreto N° 6.949/09 se refere à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, também apresentado na publicação *Marcos Político-legais*. A seguir, apresentamos a referida Convenção:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Esta Convenção foi promulgada pela Assembléia-Geral das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2006, assinada pelo Brasil no dia 30 de março de 2007. A Convenção entrou em vigor em 13 de maio de 2008, no cenário mundial e, em 09 de julho de 2008, no Brasil, com o decreto legislativo que lhe reconhece eficácia em âmbito nacional.

Segundo Maior (2008) a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo entram para a história como “o primeiro tratado de direitos humanos tornado constitucional no Brasil”, fato consolidado pelo Decreto Legislativo n° 186, de 9 de julho de 2008, promulgado pelo Presidente do Senado Federal e pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009, do Presidente da República. Segundo a Subsecretária Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior.

Ratificar o Protocolo Facultativo é uma prova de respeito aos direitos humanos dada pelo Estado Brasileiro, pois significa que o país poderá ser interpelado internacionalmente e receber sanções, caso ocorram violações dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL. SEDH. CORDE, 2008, p. 12)

A adesão à Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência significa o comprometimento dos países com a criação de oportunidades, apoio e com a não discriminação das pessoas com deficiência.

Apesar de não serem aspectos novos para a nossa legislação, a confirmação de diversos pontos específicos de direitos e de dignidade das pessoas com deficiência confere maior destaque à política de inclusão do governo federal. Como

advento da Convenção os governos passam a ter obrigações gerais que precisam ser traduzidas em políticas públicas, planos, programas e ações concretas (MAIOR, 2010, p. 11).

A adesão do Brasil à Convenção é anunciada como um momento importante, pois coloca o país em lugar de comprometimento e respeito à diversidade. Destaca-se o fato de que a Convenção foi ratificada com equivalência de emenda constitucional, desta forma, o Decreto Legislativo nº 186/08, em seu artigo 1º estabelece que “fica aprovado, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007” (idem, ibidem).

A comparação com o marco legal brasileiro e as obrigações gerais de cada Estado signatário da nova Convenção, tanto manifesta a qualidade do conjunto de normas existentes no Brasil, como ressalta em que pontos a Convenção atualiza os direitos e mostra seu valor como novo parâmetro internacional de direitos humanos.

Concluindo, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, em razão da sua indiscutível importância, como instrumento concretizador da dignidade da pessoa humana, foi internalizada no ordenamento jurídico brasileiro como norma constitucional, publicado no Diário Oficial da União de 10/7/2008, Seção 1, p.1. e no Diário do Senado Federal de 11/6/2008 e para não restar dúvida quanto ao compromisso brasileiro perante a Convenção, o Presidente da República por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, determina que a mesma deve ser cumprida integralmente (idem, p.16).

A Convenção possui 50 Artigos que tratam de forma ampla e cuidadosa maneiras de assegurar que os Estados-Parte tenham ações que garantam os direitos das pessoas com deficiência. No presente trabalho não trataremos de cada um dos Artigos, mas apresentaremos de maneira geral os direitos defendidos pela Convenção e nos ateremos a alguns deles.

O texto da Convenção define como pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. A Convenção tem por propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Artigo 1º).

A convenção determina em seu Artigo 2º que “Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.

O artigo 3 define os princípios gerais da Convenção, que são: a) respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Os Estados signatários da Convenção se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência (Artigo 4º). Neste sentido, os países se comprometem com ações para garantir a realização dos direitos reconhecidos na Convenção, sejam elas legislativas, administrativas ou

de qualquer natureza; também se comprometem a modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que possam constituir discriminação contra pessoas com deficiência.

Este artigo define tanto a criação de ações que assegurem os direitos reconhecidos na Convenção quanto o combate a qualquer tipo de ação discriminatória. O documento é bastante extenso quanto às ações a serem realizadas, englobando a realização ou promoção de pesquisa e desenvolvimentos de produtos e uso de novas tecnologias que atendam às necessidades específicas da pessoa com deficiência; o fornecimento de informação às pessoas com deficiência sobre ajudas técnicas, formas de assistência, serviços de apoio e instalações, bem como a promoção de capacitação de profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência sobre os direitos reconhecidos pela Convenção. O artigo 4 ainda trata do compromisso dos Estados-Parte de envolver as pessoas com deficiência no processo de elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a Convenção.

Em uma edição comentada, publicada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos e Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora Deficiência (CORDE) em 2008, a Coordenadora da CORDE, Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior, destaca a coerência da legislação brasileira em relação à Convenção, que já continha em sua Constituição Federal e em outras leis determinações presentes no Documento. Segundo Maior (2008)

A Lei nº 7.853/1989, que instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresenta no capítulo das normas gerais, a garantia do exercício dos direitos e da efetiva integração social das pessoas com deficiência, bem como os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidades, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e outros, indicados da Constituição Federal de 1988.

A comparação entre os dois artigos, respectivamente o da Convenção adotada pela ONU e o da lei federal brasileira, revela

estreita relação ao escolherem os termos e seus significados: dignidade humana e igualdade de oportunidades. Todavia, a diferença de dezoito anos entre esses documentos enfatiza a evolução dos processos para a cidadania das pessoas com deficiência, por meio da evolução de integração para inclusão social. A Convenção trata ainda, mostrando atualização, da questão de gênero e de crianças, por se tratarem de grupos vulneráveis (p. 34).

A autora também destaca o fato de o Brasil possuir legislação específica sobre informação acessível à pessoa com deficiência (Decreto nº 5.296/04).

Os Artigos 5º, 6º e 7º tratam, respectivamente, da igualdade e não discriminação; mulheres com deficiência e crianças com deficiência. Nestes artigos reafirma-se o princípio da igualdade das pessoas perante e sob a lei, sem qualquer discriminação e a proibição de qualquer forma de discriminação e garantia de igual e efetiva proteção legal às pessoas com deficiência contra a discriminação por qualquer motivo. “Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias”. A Convenção reconhece que mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas discriminações e afirma que os Estados-Parte tomarão providência para assegurar o pleno desenvolvimento e empoderamento das mulheres.

A este respeito, Cintra (2008) afirma que

o artigo 6 da Convenção que explicita a vulnerabilidade da mulher com deficiência e prevê a adoção de medidas que assegurem sua proteção, pode e deve ser trabalhado como uma referência positiva nas estratégias de inclusão das pessoas com deficiência que vierem a ser construídas daqui por diante, reforçando a necessidade de atendimento das demandas específicas das mulheres com deficiência no planejamento, desenvolvimento e monitoramento das políticas públicas nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais (p.40).

Em relação às crianças com deficiências a Convenção trata sobre: assegurar todos os direitos humanos em igualdade de oportunidades com outras crianças e sobre assegurar que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre seus interesses e que esta seja devidamente valorizada e que recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Outros Artigos da Convenção tratam, mais especificamente, da acessibilidade (Artigo 9º) com medidas que garantam acesso e eliminem ou diminuam barreiras à acessibilidade; da mobilidade social (Artigo 20), que define que os Estados-Parte tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível; da liberdade de movimentação e nacionalidade (Artigo 18), que reconhece os direitos das pessoas com deficiência à liberdade de movimentação, à liberdade de escolher sua residência e à nacionalidade; da liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação (Artigo 21).

Também são objeto da Convenção: Direito à vida; Situações de risco e emergências humanitárias; Reconhecimento igual perante a lei; Acesso à justiça; Liberdade e segurança da pessoa; Prevenção contra tortura ou tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes; Prevenção contra a exploração, a violência e o abuso; Proteção da integridade da pessoa; Vida independente e inclusão na comunidade; Respeito à privacidade; Respeito pelo lar e pela família; Saúde; Habilitação e reabilitação; Trabalho e emprego; Padrão de vida e proteção social adequados; Participação na vida política e pública; Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte. O documento ainda trata de aspectos específicos do acordo entre os países signatários, com aspectos referentes à Cooperação internacional; Implementação e monitoramento nacionais; criação de um Comitê sobre os direitos das pessoas com deficiência; Relatórios dos Estados Partes; Consideração dos relatórios; Cooperação entre os Estados Partes e o Comitê; Relações do Comitê com outros órgãos; Relatório do Comitê;

Consentimento em comprometer-se; Organizações de integração regional; reservas; Emendas e denúncias.

Gostaríamos de destacar, para efeito do presente trabalho, os Artigos 8º e 24, que se referem à conscientização e à educação.

De acordo com o Artigo 8º, os países signatários se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para

a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;

b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;

c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

2. As medidas para esse fim incluem:

a) Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:

i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;

ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;

iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;

b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;

c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;

d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência

O Artigo 24, por sua vez, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e entende que, para efetivar este direito sem discriminação, os Estados Partes assegurarão sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis com os objetivos de pleno desenvolvimento do potencial humano, dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana; máximo desenvolvimento possível da personalidade, talentos e criatividade, bem como das habilidades físicas e intelectuais das pessoas com deficiência; e a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Segundo a Convenção, os Estados Partes devem assegurar: a) que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral em função da deficiência; b) acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito e ao ensino secundário em condições de igualdade com as demais pessoas; c) adaptações razoáveis de acordo com necessidades individuais; d) apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, a fim de facilitar a efetiva educação das pessoas com deficiência; e) adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

Ainda de acordo com o Artigo 24, os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Desta forma, os Estados Partes devem tomar medidas que facilitem o aprendizado de línguas e códigos alternativos de acordo com a demanda da deficiência existente (braille, escrita alternativa, comunicação aumentativa, língua de sinais); garantir que a educação de pessoas

surdocegas e surdas seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo o desenvolvimento do potencial acadêmico e social. Segundo a Convenção:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Por fim, os Estados Partes devem assegurar acesso ao ensino superior, treinamento profissional, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.

Em relação aos Artigos sobre conscientização e educação vale destacar que as ações do Brasil, desde 2001, caminham na direção dos objetivos e metas apresentados na Convenção.

Das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aos programas atuais do Ministério da Educação, como *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Rede de educação para a diversidade*, a tendência é congruente com os compromissos assumidos na Convenção.

Nos documentos oficiais encontram-se determinações legais em relação aos direitos das pessoas com deficiência e à discriminação em função da deficiência; também encontram-se orientações quanto às formas de se efetivar a educação inclusiva, além da reafirmação dos princípios a serem seguidos para garantir a inclusão, como respeito à diversidade, aceitação das diferenças e não discriminação.

Os comportamentos e posturas esperadas para que a inclusão ocorra são, portanto, os de aceitação, colaboração, envolvimento, reconhecimento e respeito à diferença/diversidade. Consideramos que

tais comportamentos apresentados como sendo os necessários à inclusão se relacionam a características subjetivas necessárias para efetivar uma sociedade inclusiva e que comporte a diversidade.

Para a concretização dos princípios da inclusão, pressupõem-se pessoas capazes de aceitar a diferença e de reconhecer o outro como igual, a despeito de uma deficiência ou diferença significativa presente.

O acesso à escola é garantido por dispositivo legal e o aumento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino comprova este fato. De acordo com o Censo 2010, “houve um aumento de 10% no número de matrícula nesta modalidade de ensino [educação especial]. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603” (BRASIL. MEC. INEP, s.d, p. 12).

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e no empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência (idem, p.13).

No entanto, ao mesmo tempo sabemos que as posturas esperadas de colaboração, receptividade, aceitação e respeito às diferenças nem sempre estão presentes. A garantia legal por vezes é burlada, os discursos tão coerentes sobre aceitação da diversidade se contradizem com situações de exclusão e preconceito.

3.2. Estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar

Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), firmaram convênio (convênio nº 35/2008, celebrado em junho de 2008), para

realização do projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica e para desenvolvimento de pesquisas de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação, por meio da celebração de convênio.

O Relatório analítico final²⁹, de maio de 2009, tem por objetivo descrever os principais resultados em relação aos temas pesquisados, o documento contém 355 páginas e consta dos seguintes tópicos: Objetivos; Sumário Executivo; Métodos e técnicas da pesquisa; Detalhamento da metodologia adotada para seleção da amostra; Detalhamento do plano amostral; Detalhamento dos trabalhos de campo; Detalhamento da estruturação dos bancos de dados e microdados; Detalhamento da construção dos pesos amostrais; Resultados finais; Conclusões.

O objetivo central deste estudo foi

a mensuração de situações de discriminação no ambiente escolar e sua influência no acesso, na permanência, na trajetória e no desempenho escolar dos estudantes, de forma a subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade

O documento apresenta os seguintes objetivos específicos:

a) Avaliar percepções quanto a situações de violência no âmbito escolar e familiar, especialmente as violências psicológica, física e de abuso e exploração sexual, e seus impactos em termos de atitudes e comportamentos das pessoas vitimadas;

b) Avaliar percepções quanto à incidência e intensidade de situações de discriminação de raça, de etnia, de gênero e de

²⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

orientação sexual, ou ainda, por situações de conflito com a lei, das diversas populações-alvo do estudo;

c) Avaliar percepções de reconhecimento e respeito à diversidade

Por fim, afirma-se que se trata de uma pesquisa pioneira em relação à diversidade na educação brasileira e objetivou analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas

de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no sentido de transformar as escolas em um ambiente essencial ao estímulo à diversidade e à mitigação do preconceito e da discriminação, além de gerar importantes subsídios para o aprofundamento dos estudos relacionados a cada uma de suas áreas temáticas.

Os dados foram coletados em 501 escolas de todo o país junto a estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7^a ou 8^a), da última série (3^a ou 4^a) do ensino médio regular, de EJA (2^o segmento do ensino fundamental e ensino médio), professores(as) do ensino fundamental e médio que lecionam português e matemática nas respectivas séries, diretores(as), profissionais de educação que atuam nas escolas, e pais, mães e responsáveis por alunos da(s) séries anteriormente referidas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres. Segundo o relatório, o tamanho da amostra (501 escolas) “proporciona um erro amostral inferior a 4,5%, com nível de confiança de 95%, nas estimativas em nível nacional” (BRASIL. MEC. INEP. FIPE, 2009, p. 30).

Como instrumentos de coleta de dados foram construídos questionários estruturados por natureza de blocos de assuntos. Os questionários continham questões de caracterização do estilo de vida dos respondentes e questões referentes a três conceitos centrais na pesquisa: 1) crenças, atitudes e valores que expressam preconceito; 2) distância

social em relação a certos grupos sociais e 3) conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*).

Em relação ao primeiro grupo (crenças, atitudes e valores) os questionários continham um conjunto de frases relacionadas às áreas temáticas do estudo e representavam afirmações cujas respostas correspondem ao nível de concordância. O segundo conjunto de frases procurou medir a distância social do respondente em relação a pessoas dos grupos sociais pesquisados (negros, índios, ciganos, pobres, homossexuais, moradores de periferia/favela, áreas rurais e pessoas com necessidades especiais). Foi utilizada uma escala a fim de medir "a predisposição do respondente em estabelecer contatos sociais em diferentes níveis de proximidade com membros desses grupos" (idem, p. 17). O terceiro conjunto de frases buscou medir o grau de conhecimento da existência de situações de humilhação, agressão física, acusação injusta e outras situações presenciadas na escola em função de pertencer aos grupos sociais pesquisados³⁰.

Os dados coletados junto às 501 escolas reuniram informações sobre "501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos, e 1.002 pais/mães de alunos" (idem, p.53), que foram organizadas em um banco de dados contendo 324 variáveis. A análise da pesquisa foi realizada utilizando esta base de dados e teve o objetivo

de caracterizar a amostra do estudo em função do perfil demográfico de seus respondentes, descrever os comportamentos, atitudes, crenças e valores dos respondentes acerca dos diversos aspectos pesquisados que compõem as áreas temáticas de preconceito e discriminação abordadas neste estudo (étnico-racial, necessidades especiais, gênero, geracional, socioeconômica, territorial e orientação sexual) e de avaliar de maneira integrativa e simultânea, através de métodos estatísticos multivariados, a inter-relação existente entre as variáveis

³⁰ Em relação aos métodos e técnicas utilizadas, estruturação dos instrumentos; teste piloto; plano amostral; procedimentos utilizados para o trabalho de campo; procedimentos utilizados na estruturação dos bancos de dados e microdados, forma de cálculo analítico dos dados, consultar BRASIL. MEC. INEP. FIPE (2009), "Relatório analítico final", 2009, pp. 13-52.

observadas e dimensões ou constructos inferidos que compõem as áreas temáticas mencionadas (idem, p.53).

Os resultados da pesquisa são reveladores em relação à presença de preconceito e discriminação nas escolas pesquisadas. A seguir apresentaremos uma breve síntese dos resultados encontrados e da análise descritiva dos mesmos. Gostaríamos de destacar que não nos ateremos a toda a riqueza da pesquisa, pois fugiria ao propósito do presente trabalho³¹.

Análise de atitudes, crenças e valores relacionados ao preconceito e à discriminação

A análise descritiva de atitudes, crenças e valores em relação ao preconceito e à discriminação de pessoas com características das áreas da pesquisa foi apresentada na forma de percentual de concordância com frases que expressam preconceito e discriminação.

Em relação a estas frases, os resultados que apresentaram maior índice de concordâncias estavam relacionados aos ciganos – ciganos não gostam de trabalhar; vivem roubando; detestam responsabilidades e não cumprem obrigações –, seguidas de frases que afirmam que “os negros têm corpo bom para trabalho braçal, que costuma se exhibir mais do que os brancos em ocasiões sociais, que têm habilidade para trabalhos manuais e sabem cozinhar melhor”, por fim também apresentaram percentual alto a frase que afirma que brancos são mais estudiosos do que índios. De maneira geral, os respondentes discordaram que brancos são superiores a negros e merecem trabalhos mais valorizados do que negros (BRASIL. MEC. INEP. FIPE, 2009, p. 69)

³¹ Além da análise descritiva dos resultados foram realizadas: Análise fatorial de atitudes, crenças e valores e de distância social; Análise descritiva das dimensões latentes e macroconstructos da pesquisa (por características demográficas dos respondentes; por modalidade de ensino; por porte da escola; por localização da escola; por regiões do país; por acesso a meios de informação; de acordo com a participação em cursos de formação continuada; de acordo com características específicas das escolas pesquisadas). Também foram realizadas análises correlacionais entre os diferentes aspectos abordados na pesquisa.

Em relação à população com necessidades especiais chama a atenção o fato de que, na média, os respondentes concordaram que estudantes cegos e surdos deveriam estudar em escola especializada. Os respondentes também tenderam a concordar com as afirmações que indicam que “pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais e que um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo” (BRASIL. MEC. INEP. FIPE, 2009, p. 71)

Houve baixo nível de concordância em relação às frases que sugerem que “estudante com deficiência cria problemas na escola, que o número de cegos é muito pequeno para se preocupar com eles, que os estudantes com deficiência vão à escola somente para socializar e, principalmente, que para cuidar de alunos deficientes, só se o funcionário ganhar mais” (idem, *ibidem*).

Em relação às afirmações preconceituosas quanto à orientação sexual, verificou-se preconceito um pouco maior para frases que afirmam que “professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes, que é muito difícil aceitar a homossexualidade masculina e que uma lésbica é mais aceita na escola do que um gay” (idem, p. 73).

Nas questões referentes a atitudes preconceituosas quanto à idade, os respondentes concordaram mais com a hipótese de que depois de certa idade é mais difícil aprender, que o aluno que entra mais velho na escola tem mais dificuldade para aprender e tem problemas de aprendizagem. Os índices de concordância foram baixos para as afirmações de que professores mais velhos têm menos capacidade para ensinar, que professores mais velhos não compreendem a linguagem dos alunos e que quanto mais jovem a diretora, mais irá entender os estudantes.

O preconceito territorial (idem, p. 75) também se expressou mais na concordância de alunos e pais, principalmente com as frases que afirmavam que “estudantes do campo são mais lentos para aprender” e “os estudantes da cidade são mais inteligentes, mais rápidos para aprender que os estudantes do campo” (idem, p. 76).

Houve baixa concordância com a afirmação de que qualquer professor serve para escolas do campo e não precisam ser tão bem construídas como as da cidade.

O preconceito de gênero se revelou na concordância de que “a mulher é mais habilidosa para cuidar da casa, que existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens, e que a mulher é melhor do que o homem na cozinha” (idem, p. 76). Os menores índices se referiram a funções e atividades na escola.

Atitudes preconceituosas que tiveram maior nível de concordância em relação a aspectos socioeconômicos são as que afirmam que estudantes pobres são mais revoltados e se envolvem com atos de violência. Não houve grande percentual de concordância à afirmação de que professor de escola de periferia não precisa se vestir bem e não precisa estar preparado (idem, p. 77).

Destaca-se que em todas as áreas temáticas os alunos, pais/mães e funcionários apresentaram maior concordância com as frases preconceituosas do que diretores e professores.

Análise da distância social dos respondentes em relação aos grupos pesquisados

Os dados referentes à distância social em relação aos grupos pesquisados revelaram fatos importantes.

Em relação a pessoas pobres, professores e, principalmente, diretores apresentaram maiores percentuais para a frase de que aceitariam que seus filhos se casassem com pessoas com estas características. No entanto, a maioria

“aceitaria estas pessoas no máximo como colegas na sala de aula, compreendendo também a aceitação como aluno na escola (62% dos diretores e 57% dos professores), enquanto que 48 % dos funcionários, 49 % dos pais / mães e 44 % dos alunos aceitariam somente estas situações” (idem, p. 78).

Os resultados indicaram que alunos, pais/mães e funcionários demonstraram maiores níveis de aproximação com uma pessoa pobre do que professores e diretores.

Em relação a pessoas negras percentual mais alto de respondentes aceitariam situações de maior proximidade do que em relação a pessoas pobres. Também em relação a pessoas negras, maior percentual de diretores responderam aceitar que seus filhos se casassem com pessoas negras. Porém, novamente, diretores (48%) e professores (46%) aceitariam, no máximo, pessoas negras como colega na sala de aula. Menor número de alunos (38%) pais/mães (36%), funcionários (37%) demonstraram aceitação apenas em graus mais baixos de proximidade.

Estes últimos públicos apresentam percentuais maiores de respondentes que aceitariam que seus filhos namorassem pessoas negras, como colega de trabalho na escola ou que estudasse na sua casa, correspondendo a 45% dos funcionários, 51% dos alunos e 39% de pais / mães de alunos, enquanto apenas 31% dos diretores e 34% dos professores aceitariam estas situações (idem, p. 80).

A distância social em relação a pessoas indígenas foi maior do que a verificada em relação a negros. As situações de menor proximidade – aceitar no máximo como colega na sala de aula - foram expressas por 62% dos diretores, 57% de funcionários, 45% de alunos e 44% de pais e mães.

A maior distância social verificada foi em relação aos ciganos: 70% dos diretores, 69% dos professores, 59% dos funcionários, 59% dos alunos e 56% dos pais/mães aceitariam um cigano, no máximo, como colega na sala de aula.

De maneira geral, os respondentes denotaram níveis similares de predisposição à proximidade com pessoas homossexuais

Assim como para a distância em relação aos demais grupos sociais, porém com incidência mais baixa, diretores e professores apresentam maior percentual de respondentes que aceitariam que seus filhos se casassem com homossexuais. No entanto,

funcionários e pais aceitam em percentual maior do que os demais grupos proximidade maior em relação a homossexuais do que a aceitação apenas como colegas de sala de aula (idem, p. 82).

No caso de moradores de periferia ou de favelas, bem como com moradores de área rural e pessoas com deficiência física, o padrão das respostas se mantém: diretores e professores apresentam respostas que indicam níveis mais baixos de proximidade com estes grupos, em comparação com os demais respondentes.

Destacam-se os menores níveis de aceitação de proximidade em relação a pessoas com deficiência mental. Segundo o relatório, para todos os públicos-alvo, 77% dos respondentes afirmaram aceitar uma pessoa com deficiência mental como colega de trabalho, no máximo (idem, p. 85).

Entre pais/mães de alunos não ultrapassam os 23% o número de respondentes que aceitariam que seus filhos se casassem ou namorassem um deficiente mental ou que estes estudassem em sua casa. Diretores e professores apresentaram maior concentração de respostas entre os níveis baixos de proximidade, indicando maior distância social em relação ao grupo de pessoas com deficiência mental.

Estes dados merecem destaque, pois denotam que alunos, pais e mães demonstraram atitudes mais preconceituosas em relação aos grupos pesquisados. No entanto, os diretores, seguidos de funcionários e professores, apesar de apresentarem atitudes menos preconceituosas, apresentaram menor predisposição a manter contatos mais próximos com os diversos grupos da pesquisa.

Entre diretores, professores e funcionários, verifica-se que as menores distâncias sociais observadas estão relacionadas ao contato com homossexuais e com negros. Estes grupos de respondentes demonstram maior distância social, aceitando menor grau de proximidade, em relação a pessoas que moram e/ou trabalham na área rural e a pessoas com deficiência mental. [...] Pais e mães apresentam menor distância social em relação a

moradores e/ou trabalhadores das áreas rurais e a negros, entretanto apresentam forte discriminação em relação a deficientes mentais (idem, pp.182-83).

Análise do conhecimento de situações de discriminação presenciadas na escola

Os resultados sobre conhecimento de situações de discriminação na escola indicaram, nos diversos públicos, respondentes que “viram ou souberam de situações de humilhação, agressão física, acusação injusta e outras situações presenciadas na escola em função de características associadas às áreas temática da pesquisa” (idem, p. 86).

Verificou-se que entre alunos, os que mais sofrem humilhação são os pobres e negros e 40% dos diretores presenciaram ou souberam de situações de alunos humilhados por serem homossexuais. “Um percentual considerável de alunos e professores também têm conhecimento de tais situações” (idem, ibidem).

Percentual menor de respondentes afirmou ter visto ou saber de situações em que professores foram vítimas de humilhação por preconceito. As maiores vítimas são professores idosos, homossexuais, negros e mulheres.

O percentual de conhecimento de situação de humilhação em relação a funcionários foi maior. Funcionários idosos, pobres, negros e mulheres foram as vítimas.

As respostas em relação a agressão física de alunos por preconceito foi menor do que as situações de humilhação. Porém, afirma-se no relatório:

Ainda que a incidência entre os respondentes de pessoas que declaram ter visto ou sabido de situações em que alunos foram agredidos fisicamente por preconceito e discriminação seja menor do que a verificada para situações de humilhação, nota-se que em alguns casos entre alunos e diretores chega a se aproximar de 20%. As maiores vítimas de agressão física, assim

como de humilhação, são os alunos homossexuais, negros e pobres (idem, p.89).

O conhecimento sobre situações de agressão a professores e funcionários teve menor incidência, com percentuais inferiores a 10% para professores e inferiores a 5% para agressão física a funcionários. Tanto em relação a professores como a funcionários, os preconceitos e discriminação eram resultantes do fato de ser mulher, idoso ou homossexual (idem, pp.90-1).

Um percentual relativamente alto de respondentes, chegando a quase um quarto dos alunos para algumas situações, declararam ter conhecimento de situações em que alunos foram acusados injustamente, por preconceito ou discriminação. Novamente, entre os alunos observa-se a maior incidência de respondentes que têm conhecimento destas situações, seguidos de diretores e professores. As maiores vítimas de acusações injustas são os alunos pobres, negros e homossexuais (idem, p.92).

Os respondentes que afirmaram ter conhecimento de situações de funcionários terem sido acusados injustamente, por preconceito ou discriminação, foi maior entre alunos, seguidos dos funcionários e de pais e mães. As maiores vítimas de acusações injustas são pobres, idosos e mulheres (idem, p. 94).

Vale a pena destacar que, de acordo com os dados, com uma incidência menor do que de outras situações professores e pais/mães respondentes afirmaram ter conhecimento de situações em que a vaga na escola foi negada a um aluno por preconceito ou discriminação. As situações com maior incidência são as relacionadas à negativa de vaga a alunos por serem deficientes mentais (2,6% professores e 4,6% pais/mães), pobres (1,4% professores e 4,3% pais/mães), negros (1,0% professores e 3,8% pais/mães) e deficientes físicos (1,7% professores e 2,9% pais/mães).

Outros dados que merecem destaque dizem respeito ao grande número de alunos (entre um quarto e um terço) que afirmam ter

conhecimento de casos de alunos tratados com desprezo ou falta de consideração por preconceito ou discriminação. Pais e mães chegaram a apresentar 16% de respondentes que tem conhecimento de tais situações. “Em relação às vítimas, a maior incidência de situações conhecidas está relacionada ao desprezo e à falta de consideração com alunos negros, pobres e homossexuais” (p. 96).

Houve uma alta incidência (entre 40% e 64%) de conhecimento de apelidos preconceituosos em relação a alunos, professores e funcionários (até 64% de incidência entre diretores) e de conhecimento de perseguição e maus tratos em relação a outros alunos, professores e funcionários (até 52% entre professores). O relatório destaca que

É muito preocupante o percentual de respondentes que têm conhecimento de situações em que alunos deixaram ou abandonaram a escola em função de perseguição de outros alunos, com percentual de cerca de 40% entre diretores, alunos e professores (idem, p. 97).

O principal motivo para o *bullying* entre alunos vitimados, conforme o conhecimento apontado pelos respondentes “é o fato de ser negro, com quase 20% para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying*, seguido do fato do aluno ser pobre e homossexual, ambos com quase 20%” (idem, p.98). No caso da vítima ser professor, os motivos são: ser idoso ou mais velho (9%), homossexual (8%) ou mulher (8%). No caso de funcionários: ser pobre (7,9%), seguido de ser mais idoso (7,6%) e de ser negro (7,5%).

De maneira geral, verificou-se que “os principais motivadores do *bullying* são o preconceito e a discriminação relacionada à orientação sexual, à situação socioeconômica, ao gênero e à geração” (idem, p. 117).

Ainda, verificou-se que a ocorrência de situações de *bullying* conforme conhecimento dos respondentes é mais baixa do que a atitude preconceituosa e do que a distância social observada. Segundo o estudo, o resultado

[...] está de acordo com as expectativas, pois a ocorrência de bullying representa a efetiva materialização do preconceito e da discriminação, que são comportamentos latentes que podem ou não resultar em ações discriminatórias através do *bullying*. Cabe ressaltar, no entanto, que apesar de apresentar um índice de ocorrência mais baixo nas escolas pesquisadas, o *bullying* é uma realidade nestas escolas (idem, p. 116).

As conclusões da pesquisa são bastantes significativas e também preocupantes. A análise dos resultados indica que os diversos participantes da pesquisa “apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas” (idem, p. 352).

Mais evidente foi a predisposição dos participantes da pesquisa em manter contato de menor proximidade com os grupos sociais pesquisados. Os valores obtidos para índice percentual de distância social foram bastante superiores àqueles em relação a atitudes preconceituosas.

Estes resultados indicam que os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação (idem, p. 352).

Os resultados ainda revelaram que o preconceito e discriminação desencadeiam situações de humilhação, agressão e acusações injustas. Segundo a pesquisa, as práticas discriminatórias ocorrem mais com alunos, principalmente os pobres, negros e homossexuais. No entanto, “também vitimam professores e funcionários com preocupante incidência” (idem, ibidem), principalmente entre professores mais velhos, homossexuais e mulheres e entre funcionários pobres, idosos e negros.

De acordo com as conclusões da pesquisa, os dados revelaram que a ocorrência de *bullying*, “que representa a efetiva materialização de

forma ofensiva do preconceito e da discriminação” (idem, p. 353), se relaciona mais ao nível de preconceito dos alunos e menos à distância social percebida pelos alunos em relação aos grupos.

De acordo com a pesquisa, o ambiente escolar marcado pelo preconceito, encontrado nos resultados do estudo, “termina por resultar em práticas discriminatórias, como humilhações, agressões e acusações injustas que afetam não somente os próprios alunos, mas também funcionários e professores” (idem, p. 354).

Considerando o fato de que as mudanças nestes contextos é um processo demorado, afirma-se que é necessário

[...] inicializar e potencializar esse processo por meio de ações corajosas, envolvendo disseminação de informações (condição necessária, mas não suficiente para a promoção de mudanças), realização de ações específicas e pontuais, implementação de plano, que visem à mudança de comportamento e, principalmente, no longo prazo, ações que promovam a mudança de valores dos agentes escolares em relação à questão discriminatória (p. 355).

O relatório é finalizado afirmando-se que

[...] em face do vasto banco de dados sobre os temas pesquisados produzidos por este estudo, existe a enorme oportunidade de se ampliar o conhecimento sobre os fenômenos de preconceito e discriminação nas escolas para as diversas áreas temáticas que compuseram a pesquisa para além do escopo definido para este estudo, por meio da expansão posterior das análises através de novos estudos viabilizados pelos dados e informações agora disponíveis (idem, ibidem).

Os resultados encontrados na pesquisa realizada pela FIPE/INEP/MEC revelam uma situação de preconceito e discriminação que vão de encontro aos princípios norteadores da inclusão. A realidade encontrada nas escolas serve de alerta para nos atentarmos aos desafios que se colocam para a realização da inclusão.

3.3. Legalização do subjetivo

Ao tomarmos contato com os programas e ações das Secretarias de Educação Especial e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, verificamos que o governo federal tem investido fortemente na perspectiva de efetivar a proposta de escola inclusiva e de educação para a diversidade.

O que aparece nas propostas destas secretarias, em defesa de uma educação inclusiva e para a diversidade, são princípios que devem ser defendidos e deveriam ser alentadores de nossas esperanças de um mundo mais justo e menos desigual. No entanto, a justificativa para tantas propostas está exatamente na distancia encontrada entre a necessidade de uma escola e sociedade que comportem a diversidade e a realidade de exclusão, precariedade e intolerância, muitas vezes, presentes em ambas.

A despeito disso, sabemos que as condições não sofreram melhoras significativas. Foram promovidas diversas reformas, índices alterados, mas continuamos a encontrar dentro das instituições escolares situações que estão longe da garantia de uma educação de qualidade. Como afirma T.W. Adorno (2010):

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (p. 8).

Poderíamos arriscar e afirmar que “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, a defesa da sociedade liberal, se potencializa hoje, travestida de outras formas de ação (ou não ação) do Estado. Jamais a liberdade fora tão defendida como em nossa sociedade. Está presente nos documentos oficiais, tanto quanto em cada peça publicitária que nos incita a consumir e repetir, na vestimenta, nos gostos, no conhecimento e, mesmo nos valores, tudo o que se pretende do cidadão adaptado.

Liberdade de escolha, liberdade para assumir seu estilo, liberdade para manifestar opiniões, liberdade, liberdade...

A igualdade, por sua vez, está incorporada a cada novo documento ou nas políticas que são elaboradas na perspectiva de assegurá-la.

No entanto, talvez a fraternidade seja a mais insistentemente proclamada e exigida neste novo tempo. Ainda que esta condição esteja prevista na ideia de pacto social e que a Declaração Universal dos Direitos do Homem expresse que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”, consideramos importante fazer algumas considerações aos apelos feitos atualmente.

Fraternidade é um valor, que não pode ser definido legalmente. Podemos exigir e nos submeter à exigência da “igualdade de direito”: concordando ou não, a igualdade pode ser regulada por dispositivos legais e transformada em direito, legalmente é possível exigir a cada um o respeito a essa igualdade legal. O mesmo ocorre com a liberdade. Não importa se um indivíduo seja contrário à liberdade de alguns ou considere que esta deveria ser cerceada por qualquer motivo. Fato é que, também por dispositivos legais, é possível definir a liberdade como direito e exigir que seja cumprida com fundamentação no direito. Em relação à fraternidade, porém, é difícil expressá-la por dispositivos legais. Podemos exigir o respeito à liberdade do outro ou à igualdade legal, é possível punir aqueles que ignoram esses direitos e inviabilizam sua concretização. Fraternidade se encontra na esfera valorativa, pode ser avaliada, a postura fraterna ou sua ausência pode ser aplaudida ou criticada, mas não punida. Como punir legalmente aquele que não foi fraterno? Como punir aquele que não se solidarizou com aqueles que se encontravam em situação precária?

Consideramos que para ser fraterno é necessário que o indivíduo reconheça o outro indivíduo como igual, consiga ver-se nas características que este possui. Não é possível definir esta capacidade por dispositivo legal. Ocorre, porém, que ante à necessidade de que

todos assumam a responsabilidade pelo mundo, frente à diminuição de ações públicas para prover a todos de seus direitos, ante a desigualdade crescente, surge um fenômeno que optamos por denominar de *legalização do subjetivo*.

Entendemos por *legalização do subjetivo* a tendência de definir posturas, percepção subjetiva, valoração de certas características, uma tendência presente hoje nas políticas de inclusão.

A solidariedade, o respeito, a aceitação – questões da ordem do subjetivo – estão presentes na quase totalidade de documentos, leis e programas oficiais. Em nome dos direitos historicamente assegurados e, também, historicamente expropriados, há a exigência de que todos e cada um se **solidarizem e aceitem e ajam** para que esses direitos se efetivem.

Dentro de uma sociedade verdadeiramente excludente, é exigido dos cidadãos, em nome da fraternidade, que assumam a responsabilidade por aquela parcela dos direitos que não são mais providos pelo Estado e, para tanto, estejam subjetivamente propensos a aceitação e tolerância, sentimentos que são pouco cultivados em uma sociedade que opera pela lógica do mercado e que tem competitividade e individualismo como características muito mais interessantes para se conseguir o sucesso.

Ante a necessidade de gerenciamento da exclusão, o estado sob a égide neoliberal assume a exclusão como inimiga e proclama uma cruzada contra todas as situações excludentes. Criam-se mecanismos legais de enfrentamento da exclusão e todos são nomeados como protagonistas de tal cruzada. Continua-se, no entanto, a gerar exclusão, mas é dever de toda sociedade civil modificar suas posturas, aderir à batalha e remediar a desigualdade com aceitação e tolerância.

Este movimento é característico de um momento em que há deslocamento da responsabilidade pelo provimento dos direitos da figura do Estado para a sociedade civil. Também, de um momento em que há uma hipervalorização de aspectos subjetivos e que se passa a focar na potencialidade do indivíduo a possibilidade de propor soluções para os

problemas sociais, tanto quanto a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Essa ênfase na subjetividade marca um deslocamento da esfera da política para a esfera dos “arranjos pessoais” para problemas da sociedade. É como se, pelo esforço individual de aceitação, compreensão, solidarização se tornasse possível encontrar os mecanismos de intervenção necessários ao combate da exclusão³². Aqueles mecanismos que antes eram utilizados por um Estado de Bem Estar, agora são exigidos dos indivíduos e lançados de maneira mais oficial nas mãos da sociedade civil organizada. Por uma via ou por outra, há o apelo para a criação de uma subjetividade comprometida com a efetivação dos direitos, pautada no direito à diversidade e voltada à aceitação, solidariedade, tolerância.

Vivenciamos, assim, a instauração de um “novo tempo”, no qual do ponto de vista das políticas há total redirecionamento das ações e re-significação da importância dos diferentes atores na relação com os direitos. São tempos de parcerias, de descentralização e reforma. Tempos de mudança de discursos, de criação e defesa de novas posturas, em favor da diversidade, contra a exclusão e de unânime apelo ao envolvimento e responsabilidade de todos pelos problemas sociais. Os programas e ações para a implementação das propostas de inclusão possuem um acentuado destaque na necessidade de envolvimento de todos os segmentos e na responsabilidade de cada um para que os projetos tenham sucesso.

³² Consideramos que o envolvimento da sociedade civil e a criação de um cenário no qual as pessoas passam a assumir o discurso da diversidade e da inclusão, o que se consegue é, no máximo, a administração da exclusão.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS, ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

A realidade objetiva é sempre afetada pelos modos de subjetivação. Ambos são resultantes de acontecimentos ocorridos ao longo da história da humanidade, cada tempo tem determinado tipo de sociedade e de subjetivação.

Para Horkheimer e Adorno (1973), as condições objetivas engendradas nesta sociedade³³ têm repercussão não apenas na “produção econômica e material, mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, onde se originam relações de dominação” (MAAR, 1995, p. 19). De acordo com os frankfurtianos,

A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual se encontram sujeitos econômicos livres e independentes. Quanto mais o indivíduo é reforçado mais cresce a força da sociedade, graças à relação de troca em que o indivíduo se forma. Ambos os conceitos são recíprocos. O indivíduo num sentido amplo é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o

³³ Nos textos de Adorno e de seus seguidores são encontradas referências a capitalismo tardio. O autor denomina de capitalismo tardio a configuração do sistema capitalista após a passagem do capitalismo liberal para o capitalismo monopolista, que se consolidou, principalmente, após a II Guerra Mundial. Nesta configuração há “preponderância das relações de produção sobre as forças produtivas” (Adorno, 1986, p. 70). Segundo Duarte (2001, p. 31) o capitalismo tardio se caracteriza “pela existência de grandes conglomerados de interesse econômico e militar, aliada à incorporação de conquistas tecnológicas com o objetivo de otimizar o desempenho da economia, ao mesmo tempo em que cria coesão ideológica em torno das diretrizes principais do sistema de dominação política”. Isto culmina, no que Adorno e Horkheimer, chamaram indústria Cultural e, portanto, o resultado ultrapassa o econômico e afeta a subjetividade constituída em um mundo administrado.

princípio referido à sociedade, seu próprio ser (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 53).

Daí a necessidade de buscar a compreensão das forças econômicas, políticas e culturais determinantes das relações sociais que formam o indivíduo em um tempo histórico específico. Segundo Horkheimer e Adorno (1973)

Desde seu aparecimento, o conceito de indivíduo quis sempre designar algo concreto, fechado e auto-suficiente, uma unicidade que se caracteriza por propriedades peculiares que só a ele se aplicam (p. 46).

Para estes autores, no entanto, a constituição do indivíduo é mediação social, sua existência fruto da convivência entre semelhantes sob condições específicas, historicamente construídas. Neste sentido, se referindo ao indivíduo do capitalismo, afirmam que

[...] a crença na independência radical do ser individual em relação ao todo nada mais é do que uma aparência. A própria forma do indivíduo é a forma de uma sociedade que se mantém viva em virtude do mercado livre, no qual se encontram sujeitos econômicos livres e independentes. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.53)

Foi a partir deste entendimento da relação indivíduo e sociedade, que os frankfurtianos buscaram compreender o que ocorreu no percurso histórico da humanidade na busca pela razão e quais foram seus desdobramentos. Essa compreensão realizar-se-á a partir do que os autores chamam "o esclarecimento", que

refere-se ao longo processo de racionalização - espelhado na filosofia e na ciência - em que os homens tentam se libertar das potências míticas da natureza, mas acabam submetidos a condições sociais que exigem a regressão das suas próprias capacidades (ZUIN, 1999, p.8).

Em suas análises sobre o conceito de esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985) apontam o personagem Ulisses, da Odisséia de Homero, como o protótipo do indivíduo burguês e identificam na

trajetória do herói os elementos da constituição do eu. Em sua viagem, Ulisses precisa derrotar os mitos, mas para isto antes precisa dominar seus desejos para não sucumbir totalmente à lógica inerente aos mitos. “A sua identidade é fundada na negação do si mesmo, para que pudesse se autoconservar” (CROCHÍK, 2000, p. 3). Nas palavras de Adorno e Horkheimer,

As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis. [...] Como os heróis de todos romances posteriores, Ulisses por assim dizer se perde a fim de se ganhar. Para alienar-se da natureza ele se abandona à natureza, com a qual se mede em toda aventura, e, ironicamente, essa natureza inexorável que ele comanda triunfa quando ele volta - inexorável - para casa, como juiz e vingador do legado dos poderes de que escapou. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 56).

Em diferentes situações, Ulisses não teria chances em um embate direto com os seres mitológicos, pois isto significaria seu aniquilamento. O herói, portanto, submete-se às leis mitológicas, mas utiliza-se de estratégias ardilosos para vencer o mito.

Na verdade, Ulisses, o grande herói da epopéia, consegue ludibriar o mito porque se submete a ele. A lógica consiste na aparente rendição às normas da natureza, assimilando-a para poder logo em seguida negá-la com veemência.

Se a sobrevivência dos mitos baseava-se na necessária repetição e cumprimento das normas contratuais, Ulisses consegue fazer cumprir o contrato mas acrescenta novas artimanhas não previstas nas cláusulas originais. A inevitabilidade do destino é combatida a ferro, fogo e, principalmente, astúcia (ZUIN, 1999, p. 12).

No episódio do encontro com o ciclope Polifemo, monstro que se alimentava de carnes humanas, Ulisses (*Odysseus*) consegue embriagar o monstro, fura-lhe o olho e apresenta-se como “Ninguém” (*Oudeis*), confunde, assim, o monstro e garante sua fuga. Nega-se a si como forma de sobreviver, “perde-se para ganhar”.

Na passagem pela ilha das Sereias, cuja sedução é a “de se deixar perder no que passou” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 43), o herói cria uma estratégia para sobreviver ao canto destes entes e passar pela ilha sem ser derrotado pela sedução, garante que seus homens remarão incessantemente colocando-lhes cera no ouvido; ordena-lhes que o amarrem para que possa ouvir o canto sem se jogar ao mar e morrer. Porém, “ninguém que ouve sua canção pode escapar a ela” (idem, p. 44).

Ao conjurar imediatamente o passado recente, elas ameaçam com a promessa irresistível do prazer - que é a maneira como seu canto é percebido - a ordem patriarcal, que só restitui a vida de cada um em troca de sua plena medida de tempo. Quem se deixa atrair por suas ilusões está condenado à perdição [...]. Se as sereias nada ignoram do que aconteceu, o preço que cobram por esse conhecimento é o futuro, e a promessa do alegre retorno é o embuste com que o passado captura o saudoso. Ulisses foi alertado por Circe, a divindade da reconversão ao estado animal, à qual resistira e que, em troca disso, fortaleceu-o para resistir a outras potências da dissolução. Mas a sedução das Sereias permanece mais poderosa (idem, *ibidem*).

O herói não muda seu caminho, mas também reconhece a superioridade das Sereias e se submete ao canto. “O ouvinte amarrado quer ir ter com as Sereias como qualquer outro. Só que ele arranhou um modo de, entregando-se, não ficar entregue a elas” (idem, p.64). Assim, o herói vence a natureza, mas também sucumbe a ela. Após ouvir o canto das sereias, Ulisses encontra-se, de certa forma, mutilado, mas sobrevivente ao impossível.

O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de

saber esperar, ter paciência, renunciar [...] Ele tem que se virar, eis aí sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa (ADORNO e HORKHEIMER, p.63).

Da longa viagem, o herói sai vitorioso, pois conseguiu sobreviver ao poder dos mitos, mas o preço da autoconservação são as marcas de suas experiências. Ulisses volta vitorioso e mutilado. Ulisses perdeu ao submeter-se ao mito, para constituir um eu.

Tal como na aventura de Ulisses, no percurso da humanidade em busca da libertação, o que norteou os homens foi a tentativa de domínio da natureza externa e interna. Para os frankfurtianos, o esclarecimento (*Aufklärung*) surge diante da ameaça à vida humana como uma tentativa de domínio da natureza. O medo gera a busca do esclarecimento, o medo impulsiona a tentativa de controle. Segundo eles,

o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (idem, p. 19).

E neste cenário de calamidade triunfal em um mundo totalmente esclarecido, os autores encontram no percurso da razão o motivo de o esclarecimento não garantir seu propósito. Adorno e Horkheimer afirmam que o programa do esclarecimento era desencantar o mundo, tendo como meta “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (idem, *ibidem*).

As explicações mitológicas e os rituais míticos tinham como objetivo “controlar” o medo que as forças desconhecidas da natureza proporcionavam ao homem primitivo, dessa forma “o horror da natureza, manifestado e suas múltiplas formas ao ecoar na alma frágil dos *selvagens* fazia com que se despojasse da própria identidade para afugentar o medo que os arrebatava” (LASTÓRIA, 2004, p. 135).

O esclarecimento teve por objetivo distanciar o homem das explicações irracionalistas fornecidas pelos mitos e colocar em seu lugar

o saber, dar-lhes a possibilidade de explicações seguras e racionais. O saber que substituiria os mitos deveria poder ser convertido em algo prático. “Portanto, seguindo essa linha de raciocínio, os critérios definidores da essência do conhecimento seriam a utilidade e a calculabilidade” (ZUIN, 1999, p.8).

A ciência positiva cumpria com estes critérios e viria a libertar os homens do poder dos mitos. O saber qualificado, aquele regido pela razão, orientado pela técnica, tem a promessa de assegurar à humanidade uma vida de liberdade e emancipação.

A razão, a Ciência, a Tecnologia desenvolvidas por Galileu, Bacon, Descartes nos inícios da era moderna tinham como finalidade precípua servir para a libertação e a emancipação do homem. Libertar o indivíduo das algemas que agrilhoavam, do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da irracionalidade que dividia os homens em nobres e não-nobres pelo nascimento e pela religiosidade (PUCCI, 1994, p. 20)

Para os frankfurtianos, Bacon aparece como representante da proposta de colocar o esclarecimento em direção às necessidades práticas.

Apesar de seu alheamento à matemática, Bacon capturou bem a mentalidade da ciência que se fez depois dele. (...) O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.20)

No entanto, a mesma ciência que liberta do mito, também, aprisiona os homens em sua lógica. Institui-se o reino da técnica, que é “a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (idem, ibidem). Assim, o conhecimento positivista, nascido no

século XVIII, é alvo de severas críticas dos frankfurtianos, pois é um conhecimento totalitário.

(...) na medida em que na busca pela dominação da natureza, pelo procedimento eficaz, pelo enaltecimento da disciplina, pela transformação da natureza em objetividade, pela busca de poder e controle, **os homens pagam o preço da alienação daquilo sobre o que objetivavam exercer seu poder.** E a ciência acaba por controlar os próprios homens, pois seu objetivo inicial de contribuir para a diminuição da fadiga, tanto na dimensão espiritual quanto na física, se reifica, uma vez que a técnica não é mais encarada como um produto da atividade humana e se transforma em sujeito, ao passo que os seres humanos que a produziram se tornam objetos (ANTUNES E ZUIN, 2008, p. 35 – grifos nossos).

Nesta medida, o esclarecimento não cumpre seu fim de libertar os homens, mas serve para dominá-los, colocando-os no lugar de objeto. Esta é a crítica dos frankfurtianos ao fato de haver uma hegemonia da razão instrumental em detrimento da razão emancipatória.

A Razão Iluminista, que foi desenvolvida pela burguesia, continha tanto a dimensão emancipatória quanto a instrumental. “A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da Razão” (PUCCI, 1994, p. 23). No entanto, a razão instrumental foi colocada em primeiro plano pela burguesia em detrimento da dimensão emancipatória da razão

A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos dos homens, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário. A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada (idem, ibidem).

Quando isto acontece, a razão passa a servir à dominação e à injustiça. Os critérios servem tanto para a natureza quanto para os homens.

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Desta forma, os autores denunciam o caráter contraditório da racionalidade científica. A razão instrumental tem por objetivo controle e dominação técnica da natureza. No entanto, quando a necessidade de controle passa a servir à sociedade industrial capitalista, o controle se volta também aos homens e a instrumentalização da razão passa a servir como mecanismo de adaptação dos indivíduos. Ao priorizar uma das dimensões da razão, esta transforma-se em mito, passa a ocupar um lugar de dominação e de justificação. E os homens, diferente do herói Ulisses, somente sucumbem ao mito.

A total transformação de todos os domínios do ser à condição de meios leva à liquidação do sujeito que presumivelmente deveria usá-los. Isso dá à moderna sociedade industrialista o seu aspecto niilista. A subjetivação, que exalta o sujeito, também o condena (HORKHEIMER, 2002, p. 98).

Todos os âmbitos da vida passam a ser gerenciados pela mesma lógica que deveria ser aplicada somente às coisas e, assim, homens e coisas passam a ocupar, da mesma maneira, lugar de objeto. Da promessa de libertar o homem do medo e do sofrimento, o esclarecimento passa à total dominação do homem sobre a natureza e sobre o próprio homem.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Adorno (1995) afirma que neste processo há algo de exagerado, irracional e patogênico na relação com a técnica na era de pessoas tecnológicas. O autor se refere a um "véu tecnológico", que leva os homens a considerar a "técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens" (ADORNO, 1995. p. 132). Desta forma, os meios passam a ocupar o lugar dos fins e a técnica que deveria voltar-se a uma vida humana digna se esgota em si mesma, pois os fins que foram perseguidos desde o início pela humanidade não chegam mais às consciências. Esta inversão de valores irá levar à frieza nas relações e, como afirma Adorno, na incapacidade de amar, uma vez que o que resta desta possibilidade se volta aos meios e não às pessoas.

No caso do tipo com tendências a fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios (ADORNO, 1995, p. 133)

O autor continua sua explanação afirmando que esta tendência a destinar o amor às coisas está vinculada ao conjunto da civilização. Mais adiante, afirma ser a frieza "um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana" (idem, p.133-34) em nossa sociedade. Foi a existência desta característica, da tamanha indiferença das pessoas em relação ao que acontece às outras que tornou possível que o horror que foi Auschwitz acontecesse.

A este respeito, Crochík (2011) irá discutir sobre o caráter manipulador. Partindo da distinção feita por Adorno em *Educação após Auschwitz* entre os assassinos de gabinete daqueles que seguem suas ordens e das tipologias presentes na obra *Personalidade Autoritária*, o autor afirma que o tipo manipulador corresponde ao assassino de gabinete

um indivíduo sem consciência moral, além da necessária para seguir a hierarquia do poder: uma consciência "extrojeteada"; não se identifica com os homens, mas com as máquinas, com a produção (CROCHÍK, 2011, p. 11-2).

Tal tipo de indivíduo é útil e necessário em uma sociedade regida pelo princípio da troca, pois sua tendência é valorar mais as coisas do que os homens e responder às demandas da sociedade sem refletir sobre suas ações. Segundo CROCHÍK (2011),

Do ponto de vista do fortalecimento das forças produtivas, esse tipo é muito importante para o desenvolvimento da tecnologia e de seus produtos, que dão a base para uma sociedade em que a dominação do homem pelo homem e a do homem sobre a natureza não sejam mais necessárias. Do ponto de vista político, esse tipo é importante para a preservação de uma sociedade totalitária; o manipulador desloca seus afetos dos indivíduos para o "fazer coisas"; sente prazer em manipular objetos e homens para cumprir seus objetivos, sem se perguntar acerca das implicações do que faz (p.12).

Tanto na discussão de Adorno quanto na de Crochík, os autores se reportam ao tipo de indivíduo produzido por uma sociedade que tem em suas bases a injustiça e a dominação. Segundo Adorno (1995, p. 132) "é certo que todas as épocas produzem as personalidades – tipos de distribuição da energia psíquica – de que necessitam socialmente" e, em uma sociedade calcada na dominação, o sujeito adaptado e pouco reflexivo é o tipo ideal.

Como preço da dominação, os homens recebem do aparelho econômico a definição dos comportamentos que devem ter via agências de produção em massa. Da mesma maneira que são produzidos objetos nas linhas de produção, também são produzidos comportamentos normalizados, que são oferecidos aos homens como a possibilidade de fazer parte desta sociedade. A cultura se transforma em mercadoria e a relação estabelecida com a cultura passa a ser medida pelo seu valor de troca. Transformados em simples consumidores, os homens passam à

mera assimilação do que lhes é oferecido, assim, se dá o processo de coisificação da consciência e (des)subjetivação dos homens.

A coisificação da consciência é a contrapartida de uma integração social imposta coletivamente em vez de reconhecida e formadora do indivíduo. Quanto maior a integração, maior é o risco da barbárie, pois é quase impossível o equilíbrio entre consciência e a obediência à massificação (GALEÃO-SILVA, 2007, p. 121).

A produção em massa abarca tanto mercadorias quanto formas de ser, é a geração de produtos de consumo. A indústria cultural seria a “linha de produção” das formas de ser do capitalismo tardio.

O termo indústria cultural foi utilizado pela primeira vez, por Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento*, em 1947. Para os autores, a partir do final do século XIX, o rádio, o cinema e as revistas tornaram-se referência para os indivíduos. Tal sistema promove uma "falsa identidade do universal e do particular" (p.114), uma vez que produz a falsa aparência de uma reconciliação entre sociedade e sujeito. O termo foi criado “com o interesse de caracterizar uma produção simbólica que não promana de um genuíno saber popular, mas sim dos interesses do mercado” (ZUIN, 1999, p 125) Para os autores, seria ilusão pensar em um conhecimento que permanecesse intocado pelo mercado, pois, em lugar disso, há uma produção em série de produtos culturais. Neste sentido, os autores irão apresentar a indústria cultural como indústria no que concerne à estandardização dos produtos e à racionalização de suas técnicas.

Entretanto, ela não se reduz ao termo indústria pois não se refere apenas ao processo de produção e às relações de trabalho. [...] Se podemos observar um nítido processo de divisão de trabalho, de introdução de máquinas e de separação dos trabalhadores em relação aos meios de produção quando investigamos um filme, por outro lado, cada objeto carrega em si a marca de sua individualidade (idem, p. 71).

A indústria cultural se orienta pela lógica quantitativa da produção industrial, ao mesmo tempo em que apresenta cada um de seus feitos como únicos e originais. Tal fato leva a crer que o consumo dos produtos por ela ofertados trará ao indivíduo a realização. Ultrapassa, portanto, seu caráter de indústria, pois na promessa contida na suposta unicidade do produto, também está contida a ilusão de um eu único e original.

Poderíamos afirmar que a indústria cultural, ao criar, em série, o que deveria ser bem cultural, apresenta mercadorias como valores a serem adquiridos, transforma cultura em mercadoria e, desta forma, promove um processo de deformação da consciência.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias, a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos, à situação vigente (MAAR, 1995, p. 21).

Há, assim, uma dominação da técnica na produção dos bens culturais e o valor de uso dos bens é substituído por seu valor de troca. Ao subordinar a vida cultural à racionalidade da produção econômica e converter tudo em mercadoria, a indústria cultural tem implicação direta nas formas de subjetivação. Há uma universalização da lógica mercadológica, que passa a dominar tanto a dimensão objetiva quanto subjetiva. Aos sujeitos são oferecidos produtos padronizados com a aparência de unicidade, no consumo destes produtos encontra-se a falsa sensação de apropriação desta unicidade em suas existências. No entanto,

Se tal objeto, ao portar algum traço característico que o faz distinguir-se dos demais, permite ao “sujeito” alguma forma de intervenção na sociedade, fazendo crer que a hegemonia da indústria sobre a cultura não seja tão determinante, a ilusão cai por terra quando as particularidades produzidas nada mais são do que mercadorias que podem ser trocadas e que cobram seus dividendos na consolidação da sua pseudo-individualidade (ZUIN, 1999, p. 71).

Trata-se, portanto, da geração de subjetividades frágeis e que ao consumirem os produtos fornecidos pela indústria cultural não percebem sua uniformização e sentem-se diferenciados por consumi-los. Porém, esta diferenciação é ilusória, já que o sujeito encontra-se identificado ao todo de forma heterônoma, reproduz o que lhe é oferecido sem refletir e limita-se a consumir mercadorias ou formas de ser. Em lugar de subjetividades diferenciadas, geram-se sujeitos adaptados que se distanciam da autonomia.

Neste cenário, torna-se quase impossível a existência de pensamento crítico, uma vez que “os pseudo-indivíduos se transformam em ‘caixas de ressonância’ de mensagens que seduzem pelo incentivo à integração, muitas vezes cega, a um coletivo regido por uma palavra de ordem autoritária” (ZUIN, 2001, p.11).

Desejos de ser unicamente igual a todos são instalados e cria-se uma coletividade na qual indivíduos se transformam em réplicas, repetição do sempre igual, mesmo quando anseiam pela diferença. A indústria cultural oferece às pessoas a fórmula exata do que têm de ser, “sua missão específica é desacostumá-las da subjetividade” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 135).

Enfim: a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento (MAAR, 1995, p. 21).

Nesta perspectiva, como resultado de um processo de conformação ao existente temos algo desalentador, uma sociedade que apresenta o igual com aparência de novidade, que produz subjetividades destituídas da capacidade de refletir, que transforma a todos em peças facilmente substituíveis.

Tal configuração individual é adequada à reprodução da sociedade, pois são pessoas que aceitam o que lhes é ordenado e se adaptam. Nesta

sociedade, veem-se restringidos os espaços para o exercício da liberdade, uma vez que os sujeitos estão apegados à integração ao social. Sujeitos que, na busca de liberdade, reproduzem e tornam-se tão substituíveis quanto os produtos consumidos.

A subjetividade não se desenvolve mais a partir da interiorização da cultura como outrora porque a experiência, no limite, foi suprimida. A existência de um eu presente em cada reflexão que permite a continuidade e, portanto, a história individual, é substituída pela mudança contínua do indivíduo que deve se adaptar a cada nova situação abandonando o que sabia anteriormente. É mais adaptável o que não tem princípios e convicções, o que percebe as regras existentes em cada situação e as utiliza a seu favor para atingir seus objetivos, nem sempre racionais (CROCHÍK, 2011, p. 18).

Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a indústria cultural “realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, ele é mero exemplar” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 136).

O mecanismo utilizado pela indústria cultural consiste em apresentar ao indivíduo todas as necessidades como passíveis de serem satisfeitas e, também, que este indivíduo ocupe o lugar de eterno consumidor, objeto da indústria cultural. “Não somente ela lhe faz crer que o logro que ela oferece seja a satisfação, mas dá a entender além disso que ele teria, seja como for, de se arranjar com o que lhe é oferecido” (idem, p. 133). Segundo Poit (2008),

A indústria cultural colabora incessantemente para que os homens aceitem seu *status quo* e, simultaneamente, transmite a idéia que cada um deve se tornar quem já é. A contradição entre conjunto e indivíduo é real, e isso significa que o indivíduo não deve evoluir, não pode refletir e deve aceitar com naturalidade os acontecimentos, assim, é mais fácil para o sistema controlar o conjunto. A satisfação; que

não lhe é garantida pela vida social, apresenta-se como promessa realizável pela indústria cultural e, nesse sentido, compele os indivíduos a entregarem-se ao círculo vicioso que ela proporciona (p. 23).

Porém, o que lhe é oferecido jamais é o suficiente para cumprir a promessa de felicidade, pois ao mesmo tempo em que a indústria cultural procura convencer de que a felicidade está ao alcance de todos e que basta consumir os produtos para alcançar a realização, a sensação de pertencimento e realização se esvai na promessa de outro produto mais novo e melhor³⁴.

A este respeito, Zuin (1999) afirma que a sensação de realização é efêmera e se dissipa não pela aplicação do raciocínio crítico, mas

[...] desmorona frente à promessa de que na próxima semana nossa consternação será eliminada, pois encontraremos, enfim, a satisfação plena no produto simbólico mais sofisticado. Estamos defronte a um processo em que a aparente não sublimação dos impulsos está muito distante do rompimento entre as antinomias do sujeito e do objeto, do desejo e da sociedade. Há um nítido processo repressivo em jogo, pois o desejo, na sociedade capitalista contemporânea, é duplamente humilhado (p.81).

Na medida em que a indústria cultural tudo oferece e nada cumpre, ocorre um processo de pseudoindividação, uma vez que a indústria cultural forja uma conciliação entre indivíduo e sociedade, mas na verdade proporciona a mera reprodução do existente.

“A individualidade metamorfoseia-se em pseudo-individualidade, ou seja, glorifica-se a consciência que se integra socialmente na medida em que colabora para sua própria reificação. (idem, p. 4)

³⁴ Segundo Zuin (1999, p. 81), a “metáfora escolhida por Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, para ilustrar o mecanismo psicossocial da indústria cultural é bastante interessante. Os frankfurtianos recorreram ao mito de Tântalo para explicar a entrega aos apelos aliciadores dos produtos semiculturais. Tântalo pagou um alto preço por ter furtado os manjares dos deuses para entregá-los aos homens. Sua maldição resume-se no seguinte: quando tinha sede e se aproximava da água, ela se afastava; quando tinha fome e se aproximava das árvores, seus frutos eram negados, pois os ramos imediatamente encolhiam”. Assim funcionaria a indústria cultural ao sempre prometer um novo produto para cumprir a promessa de felicidade, que no momento seguinte será substituído por outro e assim sucessivamente.

Tal processo encontra sua base na semiformação. Segundo Adorno (2010, p.12), “o conceito de formação se emancipou com a burguesia”, com isto, a formação ocupou lugar de objeto de reflexão e foi entregue aos homens. “Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais” (ADORNO, 2010, p. 13). Para o autor,

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (idem, ibidem).

De acordo com o autor, a emancipação da burguesia foi possível em função da formação cultural, que possibilitou ao burguês o desempenho de suas funções econômicas e administrativas.

A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais (idem, p.14).

A ascensão da burguesia continha a promessa de uma sociedade sem exploração e sem status. A promessa burguesa é de cumprimento dos direitos sociais, em uma sociedade de seres livres e iguais. Porém, a “produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária” (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVERIA E ZUIN, 2000, p. 55).

O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática (ADORNO, 2010, p.14).

A consolidação da sociedade burguesa e a desumanização instalada pelo capitalismo mantêm nas mãos da burguesia o monopólio da formação e, desta forma, os trabalhadores são alijados das condições para a formação. Submetidos ao modo de produção capitalista, os trabalhadores não possuem a possibilidade de usufruir dos bens culturais e de se constituírem como autônomos. Segundo Adorno (2010), os movimentos feitos para tentar remediar esta situação não surtiram o efeito esperado, pois a sociedade burguesa contém em suas bases o princípio da dominação e exploração. Assim,

As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (idem, p. 14).

Desta forma, o que há de danoso não se limita à negação da formação, mas revela-se no tipo de formação que é oferecida aos trabalhadores. Diante da impossibilidade de acesso genuíno aos bens da cultura, passa-se a oferecer um acesso medíocre à formação. Assim,

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (idem, p.16).

É no oferecimento destes bens que se encontra o mais danoso, pois ao ajustar o conteúdo da formação à consciência dos excluídos impossibilita o real acesso à formação, mas dá sensação enganosa de que o prometido contato com os bens da cultura foi realizado. Desta forma,

quando a produção simbólica se converte numa mercadoria como outra qualquer, de tal forma que o seu caráter de valor subordina autoritariamente o seu valor de uso, então já se

encontram estabelecidas as bases para a consolidação da semiformação. Esse fato pressupõe uma terrível comprovação: a democratização dos produtos simbólicos, em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista, revelou-se, na verdade, uma pseudodemocratização. (ZUIN, 1999, p. 58)

Segundo Adorno (2010), a desumanização característica do sistema capitalista negou aos trabalhadores os pressupostos da formação, em especial o ócio. Desta forma, inicialmente os trabalhadores não possuíam tempo livre para se voltarem às coisas do espírito,

depois, quando, pelas lutas sangrentas, conseguiram tempo para si, esse tempo foi arditamente preenchido pelo lixo dos produtos culturais. Além de extrair o fundamental para a formação, o tempo livre, outras condições decisivas foram sonegadas aos trabalhadores: a tradição pré-burguesa e seus valores formativos (PUCCI, 2009, p. 70).

As transformações ocorridas na sociedade trouxeram novas possibilidades e novas demandas em termos de formação. Porém, para Adorno, a elevação do nível de vida promovida pelo desenvolvimento das forças produtivas não possui um efeito benéfico nas coisas espirituais, “as desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infra-estrutura, aumentaram o retrocesso da consciência” (ADORNO, 2010, p. 27).

Como resposta às novas exigências em relação à formação, os bens culturais que antes só estavam acessíveis à elite passam a ser oferecidos às massas. Ocorre um processo de massificação da produção cultural e os bens da cultura são submetidos à mesma lógica das mercadorias. Sob estas condições de democratização do acesso aos bens da cultura, “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada” (idem, p. 9).

Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à

autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2010, p. 9).

A oferta de bens culturais subsumidos pela lógica das mercadorias contém algo de perverso, pois entrega bens destituídos de suas propriedades e, como semiformação, convence que todos têm acesso à cultura. Para Adorno, a apreensão da formação cultural exige condições objetivas, que já não se encontram disponíveis nesta sociedade. Não se trata, portanto, de que os homens não se encontrem preparados para receber a formação cultural que passaram a ter como possibilidade, mas as

[...] condições da própria produção material dificilmente toleram o tipo de experiência sobre a qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam. Por isso, tudo o que estimula a formação acaba por contrair-lhe os nervos vitais (ADORNO, 2010, p. 17).

Nas atuais condições, as possibilidades de formação encontram-se travadas e a semiformação atinge a todos, dominados e dominantes. Segundo Adorno, o indivíduo resultante deste processo de semiformação, o semiculto,

[...] se dedica à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo, em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (idem, p. 33)

Esta forma de contato com os produtos culturais, um consumo de grande número de informações de maneira pontual, efêmera e superficial

tem como consequência um retrocesso da consciência e, portanto, a constituição de sujeitos acríticos.

Assim, a crítica, no tocante à formação, não deve unicamente se voltar ao material cultural existente, mas também ao tipo de relação que somos obrigados a desenvolver com ele. As dificuldades da formação popular também não se reduzem à falta de ócio dos trabalhadores, mas à ausência de uma relação com a cultura que não deve ser entendida nem como adaptação imediata nem como ‘finalidade sem fim’, mas como algo que promova a humanidade, esse sujeito social, segundo Adorno, até hoje não configurado plenamente (CROCHÍK, 2011, p. 269).

Para Adorno (2010), a cultura possui um duplo caráter: de adaptação e de emancipação. “É a tensão permanente entre esses dois momentos que dá à cultura a sua virtualidade negativa e emancipatória” (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVERIA E ZUIN, 2000, p. 83). Hipostasiar qualquer um dos momentos significa negar sua potencialidade. Ou seja, “sacralizar o conceito de cultura como liberdade ou destacar unidimensionalmente o momento adaptativo é favorecer o florescimento da semiformação” (PUCCI, 2009, p. 67).

A semiformação impossibilita o desenvolvimento das potencialidades humanas, nega a possibilidade de autonomia. Na semiformação, absolutiza-se o pólo adaptativo e geram-se pessoas ajustadas à sociedade e que, por conseguinte, não desenvolvem a capacidade de refletir a realidade. Desta forma,

[...] as possibilidades de intervenção na transformação do homem em coisa tornam-se cada vez mais custosas, pois a subjetividade, engolfada pelo princípio da lógica do equivalente, tende a reiterar cada vez mais o seu próprio processo de reificação, a sua conversão em semiformação.

Cai por terra a ideologia de que os fundamentos da formação necessitavam apenas do inequívoco progresso da dimensão espiritual. Mais do que nunca, tanto os propósitos quanto as veleidades emancipatórias do conceito de *Bildung* [formação] encontram-se negados de antemão por uma sociedade

cujas relações materiais privam as condições essenciais à experiencição dos conteúdos formativos (ZUIN, 1999, p. 58).

A massificação da produção cultural significa mera produção de semiformação. Neste cenário, a indústria cultural se incumbem do papel de fornecer aos indivíduos produtos culturais destituídos de seu potencial formativo. Sob a forma de grande quantidade de informação facilmente digerível ou de entretenimento –, de obras de arte a conhecimentos científicos –, tudo é entregue aos indivíduos como mercadorias a serem consumidas. Aos indivíduos é dada a sensação de que têm acesso à formação e que os verdadeiros bens da cultura são aqueles ofertados pela indústria cultural. Assim,

[...] incentivam-se camadas imensas a pretender uma formação que não têm. O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* se converteu em espírito popular. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura. As biografias romanceadas, que informam sobre os fatos culturais mesclados a identificações baratas e vazias, ou o resumo de ciências inteiras, como a arqueologia ou a bacteriologia, adulteradas com impressionante desfaçatez, convencem o leitor de que está *au courant*. Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação (ADORNO, 2010, pp. 27-8).

No cenário de democratização da semiformação, a subjetividade encontra-se tão submersa na lógica mercadológica quanto qualquer outro produto. O resultado deste processo é nefasto e

[...] as possibilidades de intervenção na transformação do homem em coisa tornam-se cada vez mais custosas, pois a subjetividade, engolfada pelo princípio da lógica do equivalente, tende a reiterar cada vez mais o seu próprio processo de reificação, a sua conversão em semiformação (ZUIN, 1999, p. 58)

Em tais condições o que deveria ser individualidade transforma-se em pseudoindividualidade. Os homens sentem-se parte e pagam o preço da integração consumindo e aderindo a todas as tendências e sendo simulacros de si próprio, que se consideram senhores de suas próprias ações. Adorno (1986), afirma

Por pseudo-individuação entendemos o envolvimento da produção cultural de massa com a auréola da livre-escolha ou do mercado aberto, na base da própria estandardização. A estandardização de *hits* musicais mantém os usuários enquadrados, por assim dizer escutando por eles. A pseudo-individuação, por sua vez, os mantém enquadrados, fazendo-os esquecer que o que eles escutam já é sempre escutado por eles, “pré-digerido” (p. 123).

Nesta perspectiva, a de controle da consciência, o indivíduo conforma-se às condições vigentes e, em lugar de identificar-se com o outro, busca a todo custo adequar-se em configurações psíquicas demandadas pela sociedade para a manutenção do padrão estabelecido. Assim, o indivíduo torna-se sujeitado e indiferenciado.

O ser humano deixa de ser sujeito livre e autônomo e torna-se produto, que vive de uma falsa liberdade. Desse modo, a luta pela sobrevivência tornou-se uma guerra de todos contra todos, em que não há vencedores nem vencidos, mas apenas liquidação do indivíduo. O que se destaca em nossos dias é a dissolução da subjetividade pela permanente permissão ao assédio de agentes externos da cultura do entretenimento: excesso de som, de luzes, ou seja, a asfixia cultural. Na lógica da indústria cultural, o indivíduo é visto apenas como alguém que deve seguir certos padrões pré-instituídos: a vida como negócio, até o humor é pré-fabricado (SILVA, 2010, p. 337).

O pseudoindivíduo não se dá conta de que é apenas mais um consumidor, não percebe as falhas em sua formação, não percebe seu aprisionamento, ao contrário, sente-se dono de si.

[...] o que ocorre, na verdade, é a reprodução de uma consciência reificada que não identifica as relações sociais

desiguais como relações históricas passíveis de serem transformadas.

No transcorrer da consolidação da subjetividade reificada, a composição das identidades afasta-se cada vez mais da reflexão e do inconformismo frente à barbárie. Fica difícil ter consciência de que projetamos nossos impulsos e sentimentos mais íntimos nos objetos que parecem ser portadores dos valores cobiçados por todos. Na constatação aparentemente inocente de que amamos nossos automóveis, esconde-se tanto o repúdio ao nosso “semelhante”, quanto a nossa própria desumanização (ZUIN, 1998, p.138).

Ao não se dar conta da própria fragilidade e, ao contrário, sentir-se dono de si. O pseudo-indivíduo não tem possibilidade de refletir sobre o existente, mas apenas refletir passivamente o existente. Esta configuração é a de egos frágeis, que facilmente reproduzem quaisquer tendências e se distanciam, cada vez mais, da possibilidade de reagir ante à barbárie característica do mundo administrado, pois sequer a percebem.

4.1. Aspectos metodológicos

Considerando o exposto acima, partimos da ideia de que as condições objetivas, na maioria das vezes, são impeditivas para a constituição de subjetividades inclusivas. Desta forma, a presente tese por objetivo, a partir de políticas e dispositivos legais que respaldam as propostas de inclusão e de situações cotidianas de exclusão, intolerância e violência, refletir e problematizar a convivência de políticas inclusivas com condições objetivas excludentes.

Com o presente trabalho pretende-se refletir sobre como as condições objetivas desta sociedade repercutem nos modos de subjetivação e constituem desafios à efetivação das políticas da inclusão.

Para tanto, no âmbito da política educacional, enfocamos dois documentos do Ministério da Educação. O primeiro deles, *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação*

Inclusiva (2010), contém um conjunto de documentos norteadores dos programas e políticas da educação inclusiva no país e expressa os princípios que respaldam e orientam as práticas de inclusão na esfera educacional. O segundo, *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*, trata-se do relatório final de uma pesquisa realizada pela FIPE, a partir de convênio com o INEP/MEC, em 2008.

O trabalho com estes documentos teve por objetivo apresentar os norteadores da política educacional para inclusão/diversidade e o panorama encontrado nas escolas brasileiras em relação a práticas discriminatórias e preconceito.

Como objeto de nossas análises foram escolhidas notícias veiculadas na mídia impressa do período de junho de 2010 a julho de 2011. As notícias foram selecionadas de um *Clipping Educacional*³⁵, produzido e divulgado pelo sítio da Editau (Edições Técnicas de Administração Universitária), que contém notícias sobre educação veiculadas por jornais e revistas do país.

Durante este período foram recebidos 259 números do Clipping. Todos os números foram consultados, tendo por objetivo selecionar notícias que fizessem referência à questão da inclusão/exclusão e diversidade. No contato com a publicação, foram encontradas tanto matérias que podiam ser categorizadas como diretamente relacionadas ao tema da inclusão quanto matérias que possuíam relação indireta com a temática. Optou-se por considerar as diretamente relacionadas com a inclusão/exclusão aquelas que se referissem a situações de escolarização de pessoas com deficiência e aquelas que se referissem diretamente com preconceito e discriminação no âmbito escolar. As matérias indiretamente relacionadas ao tema eram aquelas que se referiam a: precarização do ensino; índices de acesso ou de avaliação de resultados;

³⁵ A expressão clipping vem da língua inglesa e, atualmente, é fartamente utilizada para designar uma seleção de notícias em meios de comunicação para compor um apanhado sobre determinado assunto. O *Clipping Educacional* é desenvolvido pela Editau e Consae (Consultoria de assuntos educacionais) e é enviado para o endereço eletrônico, diariamente, de pessoas cadastradas no sítio. http://www.editau.com.br/produtos_clipping.php. Acesso em 16 de julho de 2011.

formação geral de professores e investimentos governamentais no ensino público.

Desta forma, foram selecionadas como categorias a serem abordadas na tese: escolarização de pessoas com deficiência e outras minorias; e situações de preconceito e discriminação em instituições educacionais. Em relação a estas duas categorias foram encontradas 80 notícias, distribuídas em 63 edições do Clipping.

As 80 notícias foram organizadas em quatro categorias: 1) Inclusão de pessoas com deficiência; 2) homofobia; 3)bullying e trote; e 4) violência nas escolas, discriminação racial, de gênero ou de classe social, distribuídas da seguinte forma:

a) Inclusão de pessoas com deficiência	17
b) Bullying e trote	32
c) Homofobia	19
d) Violência na escola, discriminação racial, de gênero ou de classe social	12

Após a leitura de todas as notícias, optamos por excluir do grupo a ser analisado as referentes à violência nas escolas, discriminação racial, de gênero ou classe social, em função da abrangência do material. Este grupo de notícias expandia a discussão para: violência contra professores e alunos e suas implicações no processo ensino-aprendizagem; discriminação contra negros e mulheres na educação em termos de acesso e em termos de rendimento escolar; discriminação de classe social, abrangendo o acesso à universidade via política afirmativa e a discriminação conseqüente.

Desta forma, este grupo foi descartado e as outras três categorias organizadas em dois blocos para análise: 1. Escolarização de pessoas com deficiência e homofobia; 2. Violência e discriminação manifestas por práticas de bullying e trote.

As notícias, agrupadas conforme as categorias, foram: lidas na íntegra; organizadas e apresentadas de forma sintética, destacando os aspectos ilustrativos das categorias elencadas e analisadas a partir dos referenciais adotados no trabalho.

O conjunto de notícias, relativo à categoria Escolarização de pessoas com deficiência e homofobia, trata de: obstáculos encontrados para a inclusão; despreparo manifesto por professores; ações governamentais em relação à inclusão, como definição de formas de atendimento educacional ou destinação de verbas; situações de preconceito em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; situações dificultadoras ou inviabilizadoras do acesso de pessoas com deficiência à escolarização; criação de material educativo para discussão de diversidade sexual/homofobia e debate gerado sobre a distribuição deste material nas escolas.

O conjunto de notícias, relativo à categoria Violência e discriminação manifestas por práticas de bullying e trote, trata de: relatos e discussões sobre presença de bullying nas instituições escolares, compreendendo casos de violência física e psicológica entre crianças e adolescentes; prática de cyberbullying e episódio de agressão contra alunas em evento universitário; ações, projetos ou dispositivos legais para combater o fenômeno; relatos e discussões sobre o trote universitário e suas consequências e ações para coibir o trote violento e práticas discriminatórias.

A seguir, são apresentadas as notícias agrupadas conforme as categorias e as análises do material.

Inclusão ou separação?

Acesso negado. Estudantes portadores de deficiência carecem de estruturas acessíveis nas principais universidades públicas do Rio

*Aluno com **deficiência** poderá ter aulas em casa*

Preconceito familiar é uma das barreiras a inclusão

Senado aprova projeto que garante ensino a deficientes em casa

Todos juntos

Obstáculos educacionais afetam os portadores de necessidades especiais

R\$ 293 mi: MEC aumenta repasse de recursos para educação especial

Com paralisia, Kaio, 8, só foi aceito em colégio público na sexta tentativa

Apaixonados pelo ensino especial, professores superam falta de estrutura para garantir acesso de seus alunos

Falta adequar escola e capacitar professor

Prefeitura resiste a pagar escola de aluna especial

*Professores não se sentem preparados para **inclusão***

Pela inclusão do bom senso

*Crônica da **exclusão** escolar de Natasha*

Para especialista, falta adequar escola e capacitar professor

‘Criança inclui; são os adultos que discriminam’

Inclusão sem poréns

Como ser mais eficiente diante da deficiência?

Atenção aos especiais

O bê-á-bá para conviver com a diversidade sexual

Escolas brasileiras criam e perpetuam preconceitos e discriminações contra minorias

Deputados vão discutir distribuição de kit contra homofobia com MEC

Após pressão, governo irá reavaliar kit anti-homofobia

Unesco diz que vídeos do MEC são "adequados"

Dilma chamará ministros para discutir material sobre homofobia

Bancada religiosa elogia suspensão de kit em escolas

Escola é determinante para o fim da homofobia, diz pesquisador

Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental

Homofobia *na escola cresce 160% em SP*

4.2. Convivendo com a (in)visibilidade da diferença

4.2.1. Sujeitos de direitos negados

Os enunciados da página anterior se referem a um conjunto de notícias, veiculadas na mídia durante o último ano, que tratam de: 1) atendimento educacional (ou à falta dele) a pessoas com deficiência ou a aspectos gerais da inclusão escolar; 2) discussões sobre a distribuição de um kit de orientação sexual – antihomofobia – pelo Ministério da Educação.

O primeiro bloco será apresentado abaixo e contém situações sobre: obstáculos encontrados para a inclusão; despreparo manifesto por professores para a inclusão; ações governamentais em relação à inclusão, como definição de formas de atendimento educacional ou destinação de verbas; situações de preconceito em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e situações dificultadoras ou inviabilizadoras do acesso de pessoas com deficiência à escolarização. A seguir, apresentaremos uma síntese das notícias encontradas:

Matéria do Correio Braziliense, de 10/01/2011, *Obstáculos educacionais afetam os portadores de necessidades especiais*, traz dados do Censo 2010 que indicam aumento da matrícula de alunos portadores de necessidades especiais na rede pública em todo o país. Também informa sobre a legislação que assegura o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

A matéria informa sobre a determinação do MEC de que escolas inclusivas tenham monitores, mas que a lei não determina o número de profissionais por alunos. Apresenta posicionamento de uma funcionária da Secretaria de Educação, que considera que há números suficientes de monitores. No entanto, os que trabalham nas escolas consideram que faltam profissionais. A matéria informa sobre escola que possui poucos monitores para o número de alunos incluídos e do caso de mães que acompanham os filhos para auxiliá-los na escola.

Em outra matéria, *Apaixonados pelo ensino especial, professores superam falta de estrutura para garantir acesso de seus alunos*, Correio Braziliense, 10/01/2011, informa-se uma série de dificuldades para efetivar a inclusão no Distrito Federal: número de monitores insuficiente; falta de psicólogos (apenas quatro concursados na Secretaria de Educação) e falta de material. A matéria também apresenta caso de uma professora que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais e chega até a comprar material para as aulas, quando a instituição não providencia, além disso, a professora busca investir no potencial dos alunos.

Matéria do Estado de São Paulo, *Prefeitura resiste a pagar escola de aluna especial*, 20/03/2011, trata do caso de uma aluna de 15 anos, com quadro de dificuldade motora em função de paralisia cerebral, má formação óssea dos pés e mãos, causada por síndrome de Streeter. Segundo o jornal, a mensalidade da escola (R\$350,00) era paga pela Prefeitura, pois o município não tinha condições de oferecer educação para uma criança com as características da aluna e a família ganhou legalmente o direito de receber o auxílio. No entanto, no momento em que a garota entrou para o ensino médio houve a suspensão da bolsa.

Há também uma série de matérias a respeito da educação de surdos, que defendem uma educação não segregada, são elas: *Letramento na Educação de Surdos – Jornal do Commercio*, 11/05/2011; *Inclusão ou separação; Linguagem que ajuda a integrar e Movimento quer escolas bilíngues - Diário Catarinense*, 30/05/2011.

A matéria *Todos juntos*, Folha de São Paulo, 30/05/2011, de Vanessa Costa Santos, inicia com o caso de Eduarda, uma aluna surda, que quando completou seis anos o pai optou por matriculá-la no mesmo colégio onde a filha mais velha estudava. No entanto, precisou trocar a aluna de escola. O colégio se comprometeu a ter um professor para auxiliar, porém depois alegou ser muito caro. A aluna foi transferida para uma escola municipal, na qual recebeu um trabalho adequado. Segundo a matéria, “[...] aos 12, faz a segunda série do ensino fundamental 2, completamente integrada às atividades do currículo como

todos os seus colegas”. A escola ainda conta com outros 40 alunos incluídos (surdos, disléxicos, cadeirantes, crianças com baixa visão e síndrome de Down).

Na sequência, a autora afirma que o caso de Eduarda resume o debate sobre inclusão escolar e as condições para que ser efetiva: “capacitação dos docentes, adaptação do currículo e a vontade e disposição para isso”. Discute também o fato de muitos professores afirmarem que não se sentem preparados para receber alunos com deficiência.

O Correio Braziliense de 26/10/2011, na matéria *MEC aplicará R\$ 5 milhões em universidades para inclusão*, informa que o MEC selecionou 31 universidades federais, dez institutos federais de educação, ciência e tecnologia e um centro federal de educação tecnológica para executar projetos de inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com a matéria, o edital incluir 2010 ofereceu a possibilidade cinco tipos de ações: adequações arquitetônicas para acessibilidade física; aquisição de recursos de tecnologia assistiva; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível; aquisição e adequação de mobiliário para acessibilidade e formação de profissionais da instituição para o uso dos recursos tecnológicos.

Acesso negado, por Pedro de Figueiredo, O Dia, 02/06/2011 aborda a falta de estruturas adaptadas nas principais universidades do Rio de Janeiro. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aparece como uma das que mais carece de estrutura acessível. Destaca que a questão da acessibilidade é um dos fatores para autorização e credenciamento das universidades. Neste caso, as universidades e faculdades particulares se encontram mais adaptadas do que as públicas.

Matéria *MEC aumenta repasse de recursos para a educação especial* (Portal do Aprendiz, 25/10/2010) discute repasses para instituições especializadas. Com a criação do do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o repasse que era feito para instituições isoladas

por meio de convênios foi substituído por políticas universais de financiamento incluídas no Fundeb. Os recursos da Educação Básica foram incorporados pelo fundo, que em 2007 substituiu o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef). O Fundef não destinava verba para essas instituições. Segundo a matéria, o fundo passou a contar em dobro as matrículas de pessoas com deficiência, que estudam em dois turnos. Houve um aumento de alunos da educação especial que estão em classes comuns, segundo dado do Censo Escolar de 2009.

As matérias *Professores não se sentem preparados para inclusão* (Maria Gizele da Silva – Gazeta do Povo, 24/08/2010 - Curitiba PR); *Inclusão sem poréns* (Gazeta do Povo, 30/08/2010 - Curitiba PR) e *Atenção aos especiais* (Gazeta de Cuiabá, 02/06/2011 - Cuiabá MT) tratam sobre a questão da capacitação profissional, entre outros obstáculos à inclusão.

As duas primeiras matérias se referem a uma pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado via internet com 1623 professores, que revelou que 75% não se consideram preparados. Os professores apontaram falta de capacitação profissional; falta de material didático e salas de aula superlotadas como dificultadores da inclusão.

A terceira matéria, *Inclusão sem poréns*, discute a falta de recursos e estrutura física em Cuiabá, que dificultam a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas municipais.

Também foram encontradas as seguintes matérias: *Como ser mais eficiente diante da deficiência?* – Alessandra Bizoni – Folha Dirigida, 10/05/2011 - Rio de Janeiro RJ; *Pela inclusão do bom senso* – Terezinha Saraiva – Folha Dirigida, 14/04/2011 - Rio de Janeiro RJ; *Os riscos da inclusão feita por imposição* – Folha Dirigida, 07/06/2011; *Entidades divergem sobre como fazer a inclusão em escola* – Folha de São Paulo, 16/08/2010 - São Paulo SP; *Pais barram filho deficiente na escola* – Folha de São Paulo, 16/08/2010 - São Paulo SP; *Preconceito familiar é uma das barreiras para inserção de pessoas com deficiência no ensino* – O Globo, 20/09/2010 - Rio de Janeiro RJ; *Aluno com deficiência poderá*

ter aulas em casa – Correio Braziliense, 16/09/2010 - Brasília DF; *Senado aprova projeto que garante ensino a deficientes em casa* – Correio Braziliense, 14/12/2010 - Brasília DF; *O desafio da inclusão escolar* – Portal UOL Educação, 04/10/2010 e *Curso de educação especial promove a inclusão de fato* – Folha de São Paulo, 19/09/2010 - São Paulo SP. No entanto, pela especificidade das discussões que continham e que não se relacionavam diretamente com a temática abordada, optou-se por não discutí-las no presente trabalho.

Dentre as notícias selecionadas, as que se referem a dois casos merecem destaque, são matérias sobre situações nas quais alunos com deficiência enfrentaram dificuldades no acesso ao direito à educação. As matérias escolhidas foram: “Com paralisia, Kaio, 8, só foi aceito em colégio público na sexta tentativa” (Folha de São Paulo, 16/08/2010); “Crônica da exclusão escolar de Natasha” (O Estado de São Paulo, 17/04/2011); “Criança inclui; são os adultos que discriminam” (O Estado de São Paulo, 17/04/2011 – Ocimara Balmant).

Nos dois casos, são relatadas situações nas quais a inclusão escolar se encontrou obstaculizada por condições estruturais ou atitudinais.

“Com paralisia, Kaio, 8, só foi aceito em colégio público na sexta tentativa” (Folha de São Paulo, 16/08/2010).

Relata o caso de um pai que procurou matricular seu filho de 8 anos em uma escola regular e se deparou com obstáculos. O aluno sofreu paralisia cerebral ao nascer e apresenta problemas de locomoção e fala. Segundo a matéria, em cinco escolas públicas da zona sul de São Paulo “Ninguém disse ‘não’ diretamente, mas falavam que a escola não estava preparada para receber meu filho, que não tinha professor e que era melhor eu procurar um outro lugar que pudesse cuidar melhor dele”, relatou o pai. Foi somente na sexta escola que o aluno foi aceito e a direção transferiu a turma da primeira série para o térreo do prédio a fim de facilitar o acesso do aluno.

“Crônica da exclusão escolar de Natasha” (O Estado de São Paulo, 17/04/2011);

Natasha, 12 anos, sofreu paralisia cerebral e como seqüela tem dificuldade motora e de fala, sem prejuízo intelectual. A reportagem conta como, durante uma semana, a aluna e a mãe percorreram escolas na cidade de São Paulo e as dificuldades encontradas. A garota se locomove por meio de um carrinho elétrico e usa um *notebook* nas aulas. Mãe e filha procuravam por uma vaga em uma escola no Pacaembu, bairro de São Paulo, com laudo neurológico em mãos, que atesta as condições de aprendizagem da menina, “mas papel não ajuda. Colégio nenhum - nem municipal, nem estadual, nem particular - se diz preparado para receber a criança”. Segundo a reportagem, a primeira tentativa foi em um colégio particular tradicional do bairro. A primeira barreira foi na entrada, pois a aluna teve que esperar na entrada em função das escadas. Nesta instituição a mãe foi informada por uma funcionária de que havia vaga, mas era necessário falar com a diretora. No entanto, a diretora informou ter sido equívoco da funcionária e que não havia vagas. “Indagada se poderia ser feita uma pré-reserva para 2012, explicou que a escola exige uma prova de aptidão e o modelo pedagógico do colégio não seria adequado às necessidades da menina. ‘Sugiro que você procure um local preparado para esses casos. Sinceramente, acho prejudicial uma escola como a nossa para sua filha. Você ia expô-la a situações que ela não acompanharia’.”

Na segunda instituição, outra particular, a direção se prontificou a preparar provas adaptadas às necessidades da aluna, com o mesmo conteúdo, mas de múltipla escolha. Porém, a mãe precisaria acompanhar a filha ou providenciar um cuidador que permanecesse com a aluna na escola para carregá-la na escada, acompanhá-la ao banheiro e dar o lanche. A mãe afirma: “Se eu pudesse parar de trabalhar... Mas não posso”.

Em outra escola, desta vez municipal, a funcionária informa que há duas “alunas especiais”, mas não cadeirantes. No dia seguinte, a mãe

encontra a diretora da escola municipal e a diretora aceita matricular a aluna, desde que mãe se prontifique a ficar na escola auxiliando a filha. No entanto, no dia seguinte a matrícula é recusada por um funcionário, em função da deficiência da aluna. De acordo com o jornal, “a saga, com final improvisado, tem fim após o Estado confrontar as secretarias municipal e estadual de Educação³⁶. Martinha é autorizada a matricular a filha na escola municipal, desde que acompanhe Natasha escada acima até que a escola consiga um auxiliar de vida escolar (AVE), profissional contratado para ajudar as crianças portadoras de deficiências mais severas”.

A mãe ainda recebeu informação da secretaria estadual de educação da existência de vagas em outras duas escolas adaptadas, mas que não possuem cuidadores. A mãe afirmou: “Cada uma resolveu metade do problema. Na estadual, ela se locomove sozinha, mas não tem um cuidador à disposição. Na municipal, ela depende de ajuda para subir e descer as escadas, mas existe a esperança de chegar alguém para ajudá-la. Decidi enfrentar as escadas. Mas, fala a verdade, você acha que algum dia minha filha vai ter uma escola totalmente inclusiva?”.

Após intervenção da imprensa, as Secretarias se posicionaram e o problema foi resolvido, ainda que de forma parcial. Talvez, o direito da aluna não houvesse se concretizado sem a imprensa, o que é lamentável.

A outra reportagem intitulada “Criança inclui; são os adultos que discriminam” traz uma síntese das dificuldades da aluna e um desabafo da mãe. A transcrevemos na íntegra abaixo:

Natasha não para em escola alguma. “É assim desde o início. Passa um tempo e eles param de se dedicar”, diz Martinha. Sua primeira escola foi o colégio estadual Arthur Guimarães, em Santa Cecília. Ficou lá por dois anos. Como a escola não era acessível, sempre precisou de ajuda. No

³⁶ O jornal também informa que, em nota, “a Secretaria Municipal de Educação disse que considera inadmissível que uma escola não faça o cadastro de um estudante e fará uma apuração para verificar se houve recusa da escola Tenente José Maria Pinto Duarte em cadastrar Natasha”. *Para especialista, falta adequar escola e capacitar professor* – O Estado de São Paulo, 17/04/2011 - São Paulo SP.

primeiro, uma professora se comprometeu a auxiliá-la. No segundo, a mãe chegou a sair do trabalho para ajudar a menina se locomover pelo colégio. No ano seguinte, 2009, Natasha estudou em uma escola particular. Havia rampas e cuidadores, mas a inclusão parava por aí. “Minha filha terminou o ano sem fazer uma prova. Achavam que cadeirante não pensa.” Atrás da inclusão intelectual a que a filha tem direito, Martinha tentou outro colégio particular no ano passado. “Deu certo. Os professores faziam provas especiais e ela fez muitos amigos.” A surpresa veio neste ano. A sala de Natasha ficava no andar superior e os novos professores não lhe davam atenção. Quem a ajudava a subir as escadas era uma amiguinha da mesma idade. Apesar de ter pagado R\$ 600 pelo material didático, os livros nunca foram usados. Natasha chorou por duas semanas e pediu para sair. “A única coisa que tenho certeza é de que nunca são os alunos os culpados. Criança inclui. São os adultos que discriminam.”

Os casos acima relatados ilustram situações nas quais os direitos das pessoas com deficiência são negados. Sob o argumento de que a escola não possui recursos para trabalhar com o aluno ou de que em outra instituição ele receberia melhor atendimento, são esquecidos os dispositivos legais e ignorada a política de educação inclusiva. Apesar da afirmação da mãe de que “Criança inclui. São os adultos que discriminam”, como exporemos adiante, na pesquisa realizada pela FIPE os índices de preconceito dos alunos se apresentaram bastante elevados, bem como os índices de distância social de diretores, professores e funcionários em relação a pessoas com deficiência.

De acordo com a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil e serão assegurados serviços de educação especial sempre que evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado. Em seu Art. 2, determina que

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL. CNE. CEB, 2001).”

O Parecer CNE/CEB 17/2001, que fundamenta as diretrizes, ao discutir o “locus” dos serviços de educação especial, define que

a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos (BRASIL.MEC. SEESP, 2001, p. 42)

Nesta mesma direção, a Convenção sobre Direitos das pessoas com deficiência, assinada pelo Brasil em 2008 prevê que os Estados Partes devem assegurar que

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL. SEDH, 2010, p. 35).

Também encontraremos determinações da mesma ordem em outros dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Lei 7853/89, sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, sem contar os inúmeros programas...

Porém, nos caso de Kaio e Natasha, que tiveram o acesso à matrícula negado em várias instituições, evidencia-se que nem acordos nem políticas nem leis foram considerados no momento da inserção na escola. Aparentemente, somente uma questão foi avaliada: a deficiência de ambos e na perspectiva da impossibilidade.

É interessante como em uma mesma escola a aluna passou por uma experiência na qual, pelo relato da mãe, “deu certo”, recebeu atenção, fez provas adaptadas e fez amigos e, no ano seguinte, não somente foi deslocada para um andar superior, sem que houvesse apoio para chegar até a sala, como também foi mantida na escola, mas sem receber atenção. “Apesar de ter pagado R\$ 600 pelo material didático, os livros nunca foram usados”.

Crochík e Crochík (2008) afirmam que

Como esta sociedade não vive sem a exclusão, devemos estar atentos a que mesmo que as minorias possam freqüentar 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 (p. 147)

A aluna Natasha pode ser matriculada, desde que a mãe se responsabilize pelo “trabalho extra” demandado pela deficiência. Ou, na experiência na escola anterior, é matriculada, mas sem receber atenção, com livros intocados. Tolerância ao preço de “não existir”. Inclusão, desde que não interfira no funcionamento escolar!?

No acesso negado à educação de Natasha e de Kaio os argumentos são de despreparo da escola e de não ser o melhor para os alunos. Conforme relato do pai: “Ninguém disse ‘não’ diretamente, mas falavam que a escola não estava preparada para receber meu filho, que não tinha professor e que era melhor eu procurar um outro lugar que pudesse

cuidar melhor dele”. O mesmo argumento foi utilizado por uma das diretoras para não matricular a aluna.

É verdade, a escola não está preparada. Nestes casos, sequer está ciente de sua obrigatoriedade de aceitar matrícula de quem tem direito. É verdade também que não é bom para o aluno conviver com esta discriminação e com tal grau de indisposição para efetivar a inclusão.

A educação inclusiva pressupõe indivíduos com maior flexibilidade para o convívio com a diferença. No entanto, nos casos relatados, o que encontramos são indivíduos pouco capazes de enxergar, ou ao menos procurar algo/ possibilidades por trás da deficiência.

Concordamos com Crochík e Crochík (2008) ao afirmarem que

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 que 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 (p. 147)..

Não descartamos o fato de que um aluno possa necessitar do apoio de um cuidador, como é o caso de Natasha. Porém, as instituições devem estar preparadas para tanto e não colocar a necessidade deste profissional como justificativa para não aceitar o aluno. Assim..

[...] 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 (idem, ibidem).

O posicionamento das escolas que recusaram a matrícula dos dois alunos com deficiência reafirma os dados encontrados no Estudo sobre ações discriminatórias e preconceito, realizado pela FIPE/INEP/MEC (2009). Na pesquisa, os maiores valores observados indicaram maior concordância entre os respondentes de que alunos com deficiência devem

ser separados dos demais. Na pesquisa, o Índice Percentual de Concordância (IPC) médio foi de 63,5% para “separação de alunos deficientes dos demais”, sendo que diretores apresentaram menor IPC (36,6%), seguidos de professores (50,2%); funcionários (58,2%); pais e mães (61,7) e alunos (64,2).

Também apresentou resultado alto o Índice Percentual de Distância Social (IPCD), sendo de 71,2% em relação à Orientação sexual e de 66,3% em relação a pessoas com necessidades especiais (deficiência física e mental). Vale ressaltar, que o Índice Percentual de Distância Social apresenta o maior índice para Diretores (79,9%), seguidos dos funcionários (72,8%); professores (70,9%); pais e mães (68,5) e alunos (66%).

Em tempos de inclusão, o elevado índice de concordância quanto à separação de alunos com deficiência dos demais chama a atenção e nos sinaliza quanto há de desafios para a inclusão. Também chama a atenção percentuais tão elevados de distância social em relação a homossexuais e pessoas com deficiência. Ainda mais o fato de os maiores índices se referirem aos diretores, funcionários e professores.

A inclusão pressupõe a capacidade de conviver com a diferença, o reconhecimento e respeito ao diverso. A inclusão pressupõe a capacidade de ver além da deficiência/diferença que o outro nos apresenta. No entanto, nas portas que se fecham para alunos como Kaio e Natasha e/ou nos índices que vimos na pesquisa da FIPE as atitudes estão longe do esperado e necessário para a inclusão.

Gostaríamos de destacar que não desconhecemos as dificuldades enfrentadas pelas escolas e professores para efetivar a inclusão. Não somos insensíveis ao fato de que o professor, muitas vezes, não sabe o que fazer ante à deficiência. O despreparo do professor pode levar a medos e inseguranças, ainda assim não deve ser motivo para frear a inclusão.

Em relação às condições necessárias para incluir, concordamos que sejam necessárias medidas para viabilizar: formar professores, adaptar

espaços, adquirir recursos adicionais, contratar cuidadores para auxiliar em sala de aula. No entanto, nos casos noticiados a situação esbarra primeiro na não aceitação da diferença, na indisponibilidade para garantir o direito de ser incluído. A negação da diferença, tanto nos casos de Kaio e Natasha quanto nos índices encontrados na pesquisa, surge antes mesmo de qualquer avaliação sobre necessidades e possibilidades de trabalho com o aluno.

No posicionamento dos respondentes da pesquisa, nas dificuldades enfrentadas nos dois casos exemplares expostos acima falta o respeito e a aceitação da diferença, condição sem a qual não ocorre inclusão.

Ora, uma condição essencial para a convivência democrática é a de que sejam respeitadas as diferenças. Somente dessa forma faz-se valer o princípio de que todos possuem igualmente os mesmos direitos e deveres. Contudo, nos dias de hoje, as diferenças entre os semelhantes são utilizadas, em muitos casos, para legitimar identidades baseadas num mecanismo psicológico paranóico. As práticas sociais que redundam no etnocentrismo estão cada vez mais presentes na nossa sociedade. Apesar de uma aparente democratização dos produtos culturais a repressão revela-se mais violenta porque é também mais sutil (ZUIN, 1998, p.145).

Sem a condição essencial de respeito às diferenças, tornam-se possíveis práticas que negam direitos, perpetuam-se posturas preconceituosas, ainda que o discurso da inclusão e da aceitação da diferença esteja divulgado e reproduzido.

4.2.2. Sobre (a)diversidade

Em 23/03/2011, a Revista Carta Capital publicou matéria intitulada *O bê-á-bá para conviver com a diversidade sexual* – Tory Oliveira. A matéria discute a criação de um kit educacional, produzido pelo MEC em parceria com entidades dos direitos LGBTTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

Levar às escolas a discussão sobre a diversidade sexual como forma de combater à homofobia seria o objetivo do kit a ser distribuído nas escolas públicas do país. O material é composto por: caderno, que contém “referências teóricas, conceitos e sugestões de atividades e oficinas para se trabalhar o tema diversidade sexual”, pôster, carta ao gestor da escola, seis boletins e cinco vídeos e é uma das ações do programa federal Escola sem Homofobia³⁷.

Segundo uma das coordenadoras de criação do kit, Maria Helena Franco, em matéria da Revista Carta Capital: “É um material para a promoção dos direitos humanos, com o objetivo de fazer da escola um espaço de todas as pessoas, onde se possa aprender a conviver com a diversidade”.

Segundo documento “Projeto Escola sem Homofobia – Componente de pesquisa: ‘Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras’ - Relatório Técnico Preliminar”, datado de agosto de 2010³⁸:

O projeto Escola sem Homofobia foi desenvolvido pela Pathfinder do Brasil, em parceria com a ABGLT, ECOS e Reprolatina. A proposta de projeto foi apresentada em resposta à Emenda Parlamentar [...], que tem como finalidade “Contribuir para a implementação do Programa Gênero e Diversidade Sexual nas Escolas, do Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro”. A proposta, discutida previamente pelos parceiros, obteve aprovação e apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

³⁷ O material foi desenvolvido com apoio e supervisão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do MEC. Foi executado em parceria com a Global Alliance for LGBT Education (Gale) e as ONGs Pathfinder do Brasil (coordenadora do projeto), Ecos – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

³⁸ Disponível em: <<http://educacion-nosexista.org/repo/relatorionatalpreliminarfinal.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2011.

Diversidade (SECAD) do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Segundo a reportagem, pesquisas realizadas pela “Unesco³⁹ e pelas ONGs Reprolatina e Pathfinder demonstram que há forte presença da homo-lesbo-transfobia (discriminação contra gays, lésbicas, transexuais e travestis) dentro das escolas brasileiras”. Ainda conforme uma pesquisa realizada pela ONG Reprolatina (Soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva) em 2009, em 11 capitais do país “evasão escolar, tristeza, depressão e até casos de suicídio são observados entre a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) como consequência de um ambiente escolar homofóbico”.

Na matéria, Margarita Díaz, responsável pelo estudo, afirma ser o ambiente escolar hostil à diversidade sexual e que “professores não estão preparados e não têm compreensão da sexualidade e da homossexualidade”.

A reportagem ainda traz a informação de que a produção do kit, informalmente chamado de “kit anti-homofobia”, estava causando muita discussão, em especial na internet, com grupos favoráveis e muitos opositores que passaram a chamá-lo de “kit gay”.

A maior polêmica gerou em torno de três vídeos, produzidos pela ONG Ecos (Comunicação em sexualidade), que abordam temas específicos: lesbianidade, transexualidade e bissexualidade. Um dos vídeos trata do namoro de duas meninas, de fotos que foram enviadas via internet e de assumirem publicamente o namoro; o segundo trata da história de Bianca, transexual, que conta as dificuldades enfrentadas para ser aceita como Bianca; o terceiro relata a história de um menino que descobre sentir atração por meninos e meninas.

“Ousada e polêmica, a proposta do material educativo atende a uma demanda das entidades que lutam pelos direitos LGBTs e também dos educadores – que não encontravam subsídios para trabalhar o tema em aula – além de estar

³⁹ UNESCO. Castro MG, ABRAMOVAY M e Silva LB. Juventudes e Sexualidade. Brasília, Brasil, 2004.

articulada com políticas públicas de combate à homofobia de maneira geral”

A matéria ainda traz uma síntese da pesquisa realizada pela Ong Reprolatina, que procurou investigar qual era o conhecimento e a atitude prática de educadores e alunos a respeito da homofobia nas escolas. Foi um total de 1,4 mil entrevistados, “desde secretários de Educação até pessoas que fazem parte do cotidiano da escola, como merendeiras e porteiros, passando por diretores, coordenadores, professores e estudantes”. Segundo a coordenadora da pesquisa, foi detectado um ambiente altamente homofóbico em todas as cidades. Em geral a resposta dos participantes era de que não havia homofobia nas escolas, mas “quando se começava a discutir sobre o que acontecia quando havia a presença de um menino gay ou uma menina lésbica na escola, os relatos mostravam muitas piadas e atitudes potencialmente ofensivas”, situações vistas como brincadeiras, mas que são homofóbicas. Quanto à educação sexual, verificou-se que tem orientação heteronormativa, classificando outras formas de sexualidade como desvios. Também verificou-se desconhecimento da parte dos educadores de políticas públicas de combate à homofobia.

Por fim, a pesquisa verificou que os homossexuais sofrem violência simbólica, que passa por isolamento, rejeição, brincadeiras e piadas.

O kit destinado ao combate da homofobia gerou discussões fervorosas contrárias ao projeto. Em 30 de novembro de 2010, o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), em sessão Ordinária da Câmara, se manifestou afirmando que se diz que o kit é de combate à homofobia, mas que “é um estímulo ao homossexualismo, é um incentivo à promiscuidade⁴⁰”. O posicionamento do deputado desencadeou inúmeras discussões e o mesmo manifestou suas posições contrárias ao kit e à homossexualidade em diversos veículos da mídia.

⁴⁰ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gNJKJLCPRT4&feature=player_detailpage>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

A matéria *Escolas brasileiras criam e perpetuam preconceitos e discriminações contra minorias, avaliam especialistas*, Gilberto Costa, Portal UOL Educação, de 04/05/2011, se inicia com a afirmação de que "ambiente escolar é um espaço para surgimento de atitudes sexista e homofóbicas", uma das conclusões da audiência pública sobre preconceitos e discriminações na educação brasileira, ocorrida na data da publicação, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Também trata do material produzido para discutir diversidade sexual nas escolas. Naquele momento, informa-se que o material estava em análise pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), "para ser replicado e incluído na grade de distribuição de material educativo do MEC", inicialmente para professores do ensino médio.

A coordenadora do "Projeto Escola sem homofobia" se manifesta sobre o ambiente escolar se propício ao preconceito e que os professores brasileiros não estão preparados para trabalhar com o tema em sala de aula.

A reportagem ainda se refere a uma pesquisa realizada pela Ong Plan Brasil, realizada com 5.168 alunos de 25 escolas públicas e particulares de todas as regiões brasileiras, que "mostrou que sete em cada dez estudantes de diversas faixas etárias presenciaram cenas de agressões entre colegas".

Foram encontradas outras 16 matérias sobre a discussão do Kit contra a homofobia⁴¹, todas relacionadas aos debates desencadeados na Câmara dos deputados e Congresso Nacional, em geral, contra a distribuição do Kit para as escolas. São elas: *Deputados vão discutir*

⁴¹ Foi encontrada uma única matéria que não se relacionava ao kit educacional anti-homofobia. *Livros de ensino religioso em escolas públicas estimulam homofobia e intolerância, diz estudo*, publicada em 23/06/2010, Portal Aprendiz, a matéria informa que uma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB), que analisou 25 livros do ensino religioso mais usados pelas escolas públicas do país, concluiu que preconceito e intolerância fazem parte da lição de casa de alunos do ensino fundamental. O estudo aponta que a discriminação está presente nos livros, principalmente contra homossexuais. Foram encontradas expressões como "Desvio moral", "doença física ou psicológica", "conflitos profundos" e "o homossexualismo não se revela natural" "para se referir a homens e mulheres que se relacionam com pessoas do mesmo sexo".

distribuição de Kit contra homofobia com MEC, Portal G1, 18/05/2011; *Após pressão, governo irá reavaliar kit anti-homofobia*; *Unesco diz que vídeos do MEC são “adequados”*; *Nesse debate, é impossível que não haja perdedores e vencedores – Hélio Schwartsman –*, Folha de São Paulo, 19/05/2011; *Dilma chamará ministros para discutir material sobre homofobia*, O Estado de São Paulo, 26/05/2011 – Tânia Monteiro; *Dilma freia ações em temas polêmicos – Ana Flor de Brasília*; *Bancada religiosa elogia suspensão do kit em escolas, Entidades criticam “retrocesso” do governo*, Folha de São Paulo, 26/05/2011; *Escola é determinante para o fim da homofobia, diz pesquisador – Priscilla Borges*, Portal IG Educação, 26/05/2011; *Kit escolar é “propaganda de opção sexual”, diz Dilma*; *Veto a kit só considera igreja, diz educador*, Folha de São Paulo, 27/05/2011, por Raphael Marchiori; *Produtora de vídeo anti-homofobia diz que MEC cortou beijo*, Folha Online, 27/05/2011 – Julianna Granjeia; *Kit sensatez*, Diário Catarinense, 30/05/2011; *Kit anti-homofobia poderá incluir combate a outros preconceitos na escola, diz Haddad*, UOL Notícias, 31/05/2011; *Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental*, Portal G1, 02/06/2011; *Homofobia na escola cresce 160% em SP*, O Estado de São Paulo, 19/06/2011 – Isis Brum.

Em 19 de maio de 2011, após pressão das bancadas evangélica, católica e de defesa da família, criou-se uma comissão, formada por deputados, para discutir o kit anti-homofobia. Diante da pressão das bancadas, o ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou que poderia alterar o material do kit. Diante da possibilidade de distribuição do kit, deputados das bancadas religiosas e da família se manifestaram afirmando que o material fazia propaganda da homossexualidade ou “opção sexual” (Folha de São Paulo, 19/05/2011).

Na mesma data, a Folha de São Paulo também informou que a UNESCO havia avaliado o material e considerado adequado para ser utilizado nas escolas.

O material do projeto Escola sem Homofobia está adequado às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destina”, afirma a organização. O parecer

foi elaborado com base em um documento chamado Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, publicado pela Unesco em 2010. Os vídeos foram enviados para a avaliação pela ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Trata-se de versão preliminar do material, divulgada para a imprensa em janeiro, e que foi parar na internet (Folha de São Paulo, 19/05/2011).

A produção do kit anti-homofobia gerou muitas discussões entre deputados e “governo”; chegou ao Congresso Nacional e o kit transformou-se em uma espécie de moeda de troca. Diante de uma ameaça feita pelo Congresso

de convocação do ministro Antonio Palocci ao Congresso para dar explicações sobre a rápida evolução do seu patrimônio caso o governo não retirasse de circulação os vídeos e cartilhas que tratam de homofobia elaborados pelos ministérios da Educação e da Saúde, o governo decidiu receber as bancadas religiosas no Planalto e anunciar a suspensão de divulgação de qualquer material sobre o tema” (O Estado de São Paulo, 26/05/2011).

Após reunião com bancadas evangélica, católica e de defesa da família, o ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência anunciou que a presidente Dilma Rousseff “determinou a suspensão da produção de vídeos e cartilhas contra a homofobia e mandou suspender a divulgação do que já havia sido distribuído”.

A suspensão do material foi seguida de inúmeras manifestações da presidente Dilma Rousseff e dos ministros com afirmações de reprovação do material, também de manifestações de defensores dos direitos humanos e da diversidade, que consideraram, de maneira geral, um retrocesso o ato de suspensão do material.

O Ministro da Educação afirmou que o “o kit que estava sendo preparado para combater o preconceito contra homossexuais na escola

poderá incluir outros grupos que também são vítimas de discriminação” (Folha de São Paulo, 31/05/2011).

Não pretendemos discutir o significado da suspensão do kit em termos de opções e negociações políticas feitas neste processo⁴². Gostaríamos de destacar, para o presente trabalho, o significado do lugar da discussão sobre a diversidade sexual (mas não somente) em nossa sociedade, quando a produção de um kit que contém a explicitação da questão da orientação sexual leva a tamanha mobilização contrária, com claras manifestações homofóbicas⁴³. Desde o início da discussão a respeito do kit sobre diversidade sexual, em novembro de 2010, até a suspensão do material, os posicionamentos encontrados em jornais, revistas e em fóruns na internet são repletos de expressões de homofobia e manifestações de intolerância.

Poderíamos afirmar que as reações fervorosas contra o kit anti-homofobia são consonantes com os resultados encontrados na pesquisa da FIPE. O maior Índice Percentual de Distância Social (IPCD) foi referente às pessoas homossexuais (72%).

Dentre as maiores vítimas de práticas discriminatórias também se encontraram os homossexuais (17%), depois de pobres (18%) e negros (19%). Verificou-se, ainda, que as maiores vítimas de humilhação eram pobres, negros e, principalmente, homossexuais - 40% dos diretores presenciaram ou souberam de situações de humilhação pelo fato de o aluno ser homossexual (FIPE, 2009, p. 86).

Os homossexuais são objeto desta discussão, mas bem poderiam ser outras minorias, pois o que está posto nesta situação de rejeição é uma negação da diferença. A reação negativa provocada pela possibilidade de inserção de uma discussão aberta sobre orientação

⁴² A respeito do significado de abrir um debate com representantes de bancadas conservadoras e religiosas sobre a questão da diversidade sexual, a matéria *Nesse debate, é impossível que não haja perdedores e vencedores* – Folha de São Paulo, 19/05/2011, assinada por Hélio Schwartzman, traz uma discussão muito interessante.

⁴³ Uma pesquisa pelo buscador do Google com as entradas "kit gay" ou "kit anti-homofobia" geram aproximadamente 81.000.000 e 1.620.000, respectivamente. Há manifestações favoráveis e contrárias. Porém, é impressionante a quantidade de expressões homofóbicas e intolerantes em relação à diversidade sexual.

sexual nas escolas parece-nos conter uma explícita intolerância à diferença que a homossexualidade demarca.

Considerando os dispositivos legais que asseguram aos homossexuais o acesso aos direitos, esta manifestação não ocorre explicitamente em relação à matrícula na escola ou à frequência a programas e serviços, pois tal fato seria rechaçado pela opinião pública por tratar-se de infração legal.

No entanto, no episódio do material sobre sexualidade, a recusa vem à tona sob o argumento racional (e, muitas vezes, moralista) de que se trataria de ingerência sobre as sexualidades, sobre a vida privada dos educandos. O argumento não se sustenta, pois não se trata de definir formas de sexualidade, mas permitir aos alunos o conhecimento e a desmitificação da diversidade de formas de vivenciar o sexo. No entanto, teve força suficiente para provocar a suspensão da distribuição do material.

Parece-nos que este episódio e seus desdobramentos desmoronam a aparência harmônica de uma sociedade que investe na convivência com a diversidade. No atual momento político, que se caracteriza pela criação e implantação de políticas afirmativas destinadas às minorias e de afirmação das diferenças, o recuo das esferas governamentais em relação a um programa de educação sexual revela muito da pouca margem existente nesta sociedade para a verdadeira aceitação do diverso.

Sem dúvida, o episódio provocou muito mais estardalhaço por ter sido liderado por grupos conservadores e ligados à igreja. No entanto, consideramos que o fato pode ser relacionado ao recrudescimento de preconceitos em nossa sociedade, a despeito dos discursos politicamente corretos circularem efetivamente nas esferas governamentais (na forma de políticas), na mídia e nas ruas.

O episódio se relaciona à tendência de proliferação de preconceitos, que podemos ver, também, nos casos das inclusões mal sucedidas ou nos obstáculos encontrados para a inclusão. Crochík (1997) nos auxilia a entender porque, em função do preconceito, se tornam

possíveis manifestações tão fervorosas contrárias à explicitação de formas de viver a sexualidade. Para o autor, no preconceito

Não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir dos diversos predicados que possui, mas reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite a nomeação: judeu, negro, louco etc [...] independentemente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possua, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito (CROCHÍK, 1997, p. 17)

Neste caso, o incômodo é provocado pela diferença nas formas de vivenciar a afetividade e a sexualidade, consideradas (ainda) ofensivas àqueles que não aceitam o diverso. Bem pode ser, em outros casos, pela deficiência ostentada, pelo corpo que foge ao padrão, pela língua estrangeira ou pelo modo de viver oriundo de outras culturas. Basta ser diferente para ser inimigo.

[...] os não-autênticos, os bastardos, os malcheirosos, aqueles que são próximos dos bichos (e das bichas!), os piolhos; também todos aqueles que não trabalham direitinho, os nômades, os preguiçosos, os vagabundos. Assim, cada sociedade constrói e escolhe seus judeus, seus negros, seus travestis, segundo suas necessidades e angústias (GAGNEBIN, 2001, p. 64).

O bullying não é brincadeira

Bullying de jaleco

Nova lei antibullying para escolas

Pais e escola trocam acusações após bullying

Projeto de lei prevê ações antibullying

A escola e o preconceito

Violência educacional e responsabilidade civil

Violência do bullying e cyberbullying

*O desafio do **bullying***

Sul já tem lei contra bullying

Bullying: marcas de violência na escola

Em caso de bullying, escolas podem procurar o MP

Bullying motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo

Agressão é exibida online

Colégios rastreiam sites em busca de cyberbullying

Promotores querem prisão para acusados de bullying

Como vencer o bullying

Aula antibullying será obrigatória

Bullying: caminhos para dar freio na violência escolar

Unesp suspende dois alunos envolvidos no "Rodeio das Gordas"

O rodeio dos imbecis

Quando a barbárie chega à universidade

Trote *na berlinda*

Universidades fazem pouco pela prevenção a trotes violentos

Os 'bixos' e os animais

Polícia e universidade investigam trote violento no Paraná

Crimes sem culpados

Alunos agredem colegas da Unesp em "rodeio de gordas"

Brincadeiras de mau gosto

"Rodeio" foi só uma brincadeira, diz estudante que participou

Professores e alunos indignados

4.2.3. Sobre tolerância e brincadeiras: Não gosto mais de ir à escola!

Bullying, agressão, trote, brincadeiras de mau gosto: violência na escola!

As notícias estampadas acima são de diversos jornais e revistas do último ano. Chamam a atenção pela quantidade de situações e pelo conteúdo que revela práticas discriminatórias, preconceituosas e violentas.

O primeiro bloco que destacamos se refere às notícias sobre a prática de *bullying* nas escolas. Esta prática pode ser definida como

[...] comportamentos agressivos, de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos (NOGUEIRA, 2007, p. 92)

Segundo Shariff (2011) é um fenômeno bastante antigo, ainda que tenha passado a ser estudado sistematicamente a partir da década de 1970. “Nas escolas, o *bullying* normalmente ocorre em áreas com pouca ou nenhuma vigilância dos adultos; pode ocorrer dentro ou no entorno dos prédios das escolas” (idem, p. 32).

Lopes Neto (2005) afirma que

O *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm conseqüências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores.

Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia (p.S165).

Comportamentos típicos de situações de *bullying* são antigos nas relações escolares e, segundo Shariff (2011), por muito tempo não foi visto como problema, mas como componente da infância. Atualmente, no entanto, esta prática é vista como um grave problema que requer atenção.

Para a autora, o *bullying* envolve “um comportamento declarado ou dissimulado e assume a forma verbal ou física” (SHARIFF, 2011, p. 39). Martins (2005), por sua vez, divide o *bullying* em três tipos: direto e físico; direto e verbal e indireto, quando consiste na situação de excluir sistematicamente uma pessoa do grupo de pares.

Uma outra forma é o chamado *cyberbullying* ou *bullying* virtual, que se refere ao uso da tecnologia para afetar a vítima.

Os métodos usados no *bullying* virtual incluem o envio de mensagens de texto que contenham insultos depreciativos por telefone celular, com os alunos mostrando as mensagens a outros alunos antes de enviá-las ao seu alvo; o envio de e-mails ameaçadores e o encaminhamento de e-mails confidenciais a toda uma lista de endereços dos seus contatos, desse modo, promovendo a humilhação pública do primeiro remetente. Outros conspiram contra um aluno e o “bombardeiam” com e-mails ofensivos ou preparam um site depreciativo dedicado ao aluno escolhido como alvo e enviam o endereço a outros alunos, solicitando os seus comentários (SHARIFF, 2011, p. 61)

Tanto as situações conhecidas como *bullying* como as conhecidas como *cyberbullying* se caracterizam pela violência exercida contra a vítima escolhida. Em todos os casos as situações são de agredir, humilhar, excluir e ameaçar a pessoa vitimada. Trata-se de um ato de violência encontrada com frequência nas escolas.

Consideramos que as definições ora apresentadas são suficientes para esclarecer a que se referem as inúmeras notícias publicadas na mídia. Antunes e Zuin (2008) avançam na discussão do fenômeno do *bullying*, abordando-o como fenômeno que se aproxima do conceito de preconceito, retomaremos esta questão mais adiante.

As notícias encontradas sobre *bullying* abordam o caráter preocupante do alto índice de ocorrência destas situações de violência nas escolas; anunciam medidas legais que vêm sendo tomadas para combater o fenômeno e/ou ações realizadas em escolas com este fim; apresentam alguns casos e esclarecem sobre o que é o *bullying* e como enfrentá-lo – nestes casos, costumam vir com a opinião de especialistas.

Abaixo faremos uma síntese do que foi noticiado, no período selecionado, sobre o fenômeno.

Algumas das notícias apresentam dados de pesquisas que indicam o crescimento do *bullying* no país. De acordo com matéria *Violência na escola pode custar US\$ 943 milhões ao ano no Brasil*, do Estado de São Paulo, publicada em 26/10/2010, foi realizada uma pesquisa pela Organização britânica de defesa das crianças Plan International e Instituto Overseas Development em 13 países. Os resultados indicaram que o custo da violência nas escolas, nestes países, pode chegar a US\$60 bilhões. No Brasil, pode chegar a US\$943 milhões por ano. “No cálculo foi considerada a perda de ganhos de uma pessoa que deixa de comparecer à aula ou desiste da escola por causa da violência e mediu também as perdas do investimento público em educação devido às faltas dos alunos nas escolas”.

De acordo com o estudo, “84% dos estudantes que participaram da pesquisa, realizada em seis capitais brasileiras, acharam suas escolas violentas e 70% disseram que foram vítimas de abusos”. Outro dado apresentado é que entre 20% e 65% das crianças no mundo todo afirmam que sofreram *bullying*, mas esta proporção pode ser maior, pois a organização afirma que a violência na escola é pouco denunciada.

Bullying não é brincadeira – Anita Adas – foi publicada em outubro de 2010 na Gazeta de Cuiabá, a matéria tece considerações sobre a gravidade das situações de *bullying* e traz dados de um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revela que quase 1/3 dos estudantes brasileiros afirma ter sofrido *bullying* em algum momento da vida escolar; também destaca o fato deste

problema acontecer mais em escolas privada (35,9%) do que públicas (29,5%). Segundo a matéria,

O tema é tão importante que está tramitando no Senado um projeto que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e propõe que os estabelecimentos de ensino sejam também responsáveis por promover um ambiente escolar seguro e adotar estratégias de prevenção e combate a intimidações e agressões. Além disso, também sugere que o Ministério da Educação (MEC) coordene trabalhos para combater o *bullying*. Esse é um fenômeno mundial e representa a violência moral velada que também pode chegar a ser física e explícita, imposta por meio de comportamentos desequilibrados, socialmente inadequados, intimidadores e repetitivos de uma pessoa ou de um grupo contra uma mesma vítima. Estudos indicam que o *bullying* produz consequências graves, que vão desde problemas de aprendizagem até sérios transtornos de comportamento, responsáveis por índices de suicídios e homicídios entre estudantes.

A Revista IstoÉ de primeiro de abril de 2011, em sua Edição 2160, traz matéria intitulada “*Como vencer o bullying*”, de Claudia Jordão, também apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, com estudantes do ensino fundamental. Na pesquisa, cerca de um terço dos alunos do nono ano do ensino fundamental de 6.780 escolas do país declarou sofrer *bullying*.

A reportagem ainda traz informações sobre o que é *bullying* e *cyberbullying*; incidência, depoimentos de profissionais, pais e alunos, além de ações de combate ao fenômeno no Brasil e no exterior.

A matéria apresenta o posicionamento de uma psiquiatra, Ana Beatriz Barbosa da Silva, especialista em *bullying*, autora de um livro sobre o tema e de uma cartilha lançada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2010. A autora afirma que a maioria dos casos são encontrados em escolas particulares e que as públicas, por seguirem o

protocolo do Ministério da Educação, encaminham os casos para as instâncias responsáveis e há maior enfrentamento do problema. No caso das particulares, afirma Silva, admitir *bullying* pode ser visto como marketing negativo e risco de perda de alunos. Por isso, a psiquiatra afirma que: “Sempre recomendo aos pais: na hora de definir a escola do filho, não escolha a que não tem *bullying*, porque isso não existe. Escolha aquela que admite a existência e que mantém algum programa de prevenção e combate”.

Um outro bloco de notícias se refere a ações de combate ao *bullying*, tanto por parte de instituições escolares ou organizações civis como por parte das instâncias governamentais. Nesta linha, a reportagem da IstoÉ informa sobre programas realizados em outros países e sobre como algumas escolas brasileiras vêm tratando a questão com oficinas e projetos antibullying.

A cartilha *Bullying – justiça nas escolas* do CNJ, referida na matéria, é uma das ações de órgãos governamentais em busca do combate ao *bullying*. A cartilha objetiva dar elementos para que seja possível identificar a prática para prevenir e erradicá-la; contém informações sobre o que é *bullying*, suas formas e causas; como identificar agressores e vítimas e como agir para combatê-lo (BRASIL/CNJ, 2010).

A respeito de ações de combate à violência nas escolas, a matéria *Violência do bullying e cyberbullying*, da Gazeta de Cuiabá de 20/07/2010, trata da grande incidência da prática nas escolas e da criação de leis, além de destacar o projeto “Escola que protege”, visando à formação de professores, implantado pelo Ministério da Educação (MEC). Do mesmo periódico, uma matéria de 30/07/2010 (*Violência educacional e responsabilidade civil*) traz a informação de que vários estados brasileiros têm criado leis para coibir a prática de *bullying* e também que no Poder Judiciário “existem sentenças inéditas sobre o tema em apreço que começam a serem proferidas aplicando penalidades de danos morais”.

Outras quatro matérias noticiaram a criação de leis. A matéria *Sul já tem lei contra bullying*, do Correio Braziliense de 02/07/2010, informa

que o Estado do Rio Grande do Sul aprovou lei que prevê políticas públicas contra o *bullying* em escolas estaduais e privadas de ensino básico e educação infantil. “De acordo com a lei, as principais ações da política antibullying serão palestras, debates e programas de formação de professores, alunos e pais”.

Matérias da Folha Dirigida, *Projeto de lei prevê ações antibullying*, 09/09/2010, e do jornal O Dia, *Nova lei antibullying para escolas*, 23/09/2010, noticiaram, respectivamente, a apresentação de projeto de lei que prevê políticas antibullying em instituições de ensino públicas e privadas e a decretação de uma lei no Rio de Janeiro que torna obrigatória a notificação de violência contra crianças e adolescentes, incluindo o *bullying*, a delegacias e conselhos tutelares. *Aula antibullying será obrigatória*, 15/06/2010, Estado de Minas, informa sobre aprovação da Comissão do Senado de um projeto de lei que prevê a inclusão do combate ao *bullying* na Lei de Diretrizes e Bases.

O Estado de Minas, de 16/07/2010, também noticiou a tramitação de um projeto de lei na Câmara Municipal de Belo Horizonte com o intuito de proibir o *bullying* nas escolas e coibir o trote violento. A matéria, assinada por Adriano Ventura, informa que o Brasil é recordista mundial no número de cirurgias plásticas, resultado da valorização do belo, forte, atraente e extrovertido, que se tornam objetivos “almejados e cultuados por todos” e o que está fora do padrão como algo a ser depreciado. Segundo a matéria,

“Quatro-olhos”, “baleia”, “magrelo”, “tagarela”, “piriguete”, “nanico” e outros apelidos, muitas vezes, acompanhados de agressão física, são comuns na vida estudantil. A princípio, o vocativo parece uma brincadeira inocente, mas à medida que a vítima se sente ofendida, os desdobramentos podem ser trágicos e refletir por toda a vida adulta. *Bullying* não é brincadeira.

O autor ainda afirma que a lei não basta e é preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar, promovendo conscientização por meio de ações que valorizem a pessoa.

Em abril, o Estado de São Paulo publicou a matéria *Promotores querem prisão para acusados de bullying* (19/04/2010), segundo o jornal, promotores da Infância e da Juventude preparavam proposta para tornar *bullying* crime. “A proposta prevê que poderá ser penalizada a pessoa que expuser alguém, de forma voluntária e mais de uma vez, a constrangimento público, escárnio ou qualquer forma de degradação física ou moral, sem motivação evidente estabelecendo relação desigual de poder. Estão previstos casos em que a pena pode ser ampliada, como quando é utilizado meio eletrônico ou qualquer mídia (*cyberbullying*)”.

Segundo a matéria do Estado de São Paulo, em 2010 dois casos graves de *cyberbullying* com alunos de colégios de classe média alta de São Paulo foram encaminhados ao Ministério Público: ambos de *cyberbullying*, o primeiro teve como desfecho um acordo no qual as meninas aceitaram desculpar-se com a vítima, evitando outras implicações judiciais; o segundo foi punido com liberdade assistida. Outra matéria da mesma data - *Em caso de bullying, escolas podem procurar o MP* - informa que as escolas podem encaminhar casos *bullying* e *cyberbullying* para o Ministério Público Estadual.

Outra matéria do Estado de São Paulo, *Colégios rastreiam sites em busca de cyberbullying*, de Luísa Alcalde – 17/04/2011, informa que escolas particulares de São Paulo estão rastreando redes sociais para identificar autores de mensagens ofensivas a vítimas de *bullying*. De acordo com a coordenadora do serviço de orientação educacional do Colégio Dante Alighieri, quando os autores são repreendidos costumam alegar tratar-se de “brincadeira”

A matéria *Bullying de jaleco* – Mariana Marques –, traz o relato de uma enfermeira que durante um debate em um curso de pós-graduação sofreu ações discriminatórias. Segundo a enfermeira, “até o momento em que minha categoria profissional foi revelada. Momentos de tensão seguidos por comentários grosseiros e rostos de decepção por eu ser enfermeira”.

Também uma matéria do Estado de São Paulo, *Agressão é exibida online*, de 16/04/2011 – Ricardo Rodrigues –, trata de um caso de *bullying*

ocorrido em uma escola estadual em uma cidade alagoana. Houve a divulgação de um vídeo onde a vítima aparece sendo espancada e ameaçada por outro colega.

O rapaz espancado foi submetido a uma sessão de nove tapas no rosto. As imagens mostram ainda que outros alunos zombaram da vítima e mandaram que ele dançasse a música da cantora Lady Gaga, só porque o garoto havia assumido que era homossexual. De acordo com a denúncia encaminhada ao Ministério Público Federal em Alagoas, o jovem espancado teria sido humilhado por um outro jovem que filmou tudo, enquanto praticava o ato de violência, e postou o vídeo na internet. As imagens, segundo o procurador da República Samir Nachef, sugerem a ocorrência de *bullying* e podem configurar crime de injúria real e discriminatória. “Por causa da veiculação das imagens da violência na internet, o Ministério Público Federal é competente para atuar no caso”.

Por fim, em setembro de 2010, o Estado de São Paulo noticiou o caso de um menino de 9 anos, 4º ano do ensino fundamental, que teve a cabeça colocada dentro de um vaso sanitário e obrigado a colocar a língua na água (*Pais e escola trocam acusações após bullying*, 20/09/2010 e *É impossível eliminar o bullying, diz psicóloga*). No caso, a mãe alegou descaso por parte da escola, transferiu o filho para outro colégio e denunciou o ocorrido. O outro aluno foi expulso da escola e a instituição alegou ter tomado as providências possíveis.

Ainda foram encontradas matérias que discutiam as consequências do *bullying*, relacionando-as a casos de ataques a escolas⁴⁴, como o ocorrido em abril de 2011, quando um jovem de 23 anos entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio de Janeiro, atirou contra alunos em salas de aula lotadas, foi atingido por um policial e se suicidou. O ato teve como resultado 13 crianças feridas e 11 mortas. Este episódio

⁴⁴ Bullying motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo. O Estado de São Paulo, 16/04/2011 - São Paulo SP; Brincadeiras de mau gosto. Gazeta de Cuiabá, 20/04/2011 - Cuiabá MT; Bullying: caminhos para dar freio na violência escolar - Joyce Trindade -, Folha Dirigida, 07/06/2011 - Rio de Janeiro RJ.

foi associado a *bullying* sofrido pelo atirador, mas pela especificidade deste tipo de caso não nos ateremos a notícias a eles relacionadas.

4.2.4. Sobre tolerância e brincadeiras: “Pula, gorda bandida!”

Um outro grupo de notícias que nos chamou a atenção diz respeito a um episódio ocorrido durante os jogos universitários InterUnesp 2010, ocorridos entre 10 e 13 de outubro em Araraquara, SP. Durante o evento, um grupo de alunos organizou uma competição batizada de “Rodeio das Gordas”⁴⁵. O objetivo era “agarrar suas colegas, de preferências as obesas, e tentar simular um rodeio – ficando o maior tempo possível sobre a presa”. Um estudante do campus de Assis, organizador do “Rodeio” e criador de uma comunidade do Orkut sobre o tema, afirmou que a prática era “só uma brincadeira” e que mais de 50 garotos participaram. O rapaz se aproximava de uma garota, iniciava conversa e em seguida partia para a agressão. “No Orkut, os participantes estipulavam regras para futuras competições, entre elas cronometrar as performances dos ‘peões’ e premiar quem ficasse mais tempo em cima das garotas com um abadá e uma caneca. Há relatos de gritos de incentivo: ‘Pula, gorda bandida’”.

O caso gerou muita repercussão, com a criação de um grupo de estudantes contra o *bullying*, manifestações no campus de Assis e inúmeros vídeos postados no *youtube* contrários à ação.

O estudante, em uma entrevista à Folha de São Paulo, afirmou que “não havia agressão: a garota poderia se soltar se quisesse”. Outros alunos informaram que parte da “brincadeira” era reagir às tentativas da garota de se soltar. “Alunos também afirmam que a menina era chamada de gorda aos gritos. Já Negrini diz que isso era apenas ‘falado’, em tom normal” (Folha de São Paulo, 27/10/2010. “Rodeio” foi só brincadeira, diz estudante que participou – Daniel Bergamasco).

⁴⁵ Alunos agridem colegas da Unesp em “rodeio de gordas”, Folha de São Paulo, 27/10/2010.

Os estudantes que participaram, afirmaram que o fato de procurarem a diretoria do campus e pedirem desculpas em público denota que não houve preconceito. O organizador também afirmou ter se arrependido e se dispôs a ajudar na organização de um evento anual que trata, entre outros temas, de violência contra a mulher.

Na matéria da Folha de São Paulo, 03/11/2010, *Quando a barbárie chega à universidade*, o autor, Arthur Roquete de Macedo, faz uma reflexão sobre eventos como o “Rodeio das Gordas” ocorrerem em uma universidade, instituição que “deveria ser o reduto contra a intolerância e a mediocridade, um espaço democrático que garantisse a diversidade de opinião”. O autor compara o evento ocorrido na Unesp com o episódio ocorrido com uma aluna da Uniban⁴⁶. O autor, que é professor emérito da Faculdade de Medicina da Unesp e ex-reitor da instituição, afirma que espera-se que “as autoridades universitárias atuem com a postura de verdadeiros educadores. Não há espaço para omissão, tolerância ou tibieza. Felizmente, o Ministério Público tem atuado com consciência e rigor em situações dessa natureza, e certamente manterá a postura”.

Em 17/12/2010, o Portal UOL Educação, noticiou que Unesp suspende por cinco dias dois alunos envolvidos no “Rodeio das Gordas”. A instituição informou que depoimentos prestados pelos envolvidos “não permitiram configurar as circunstâncias que diversos veículos de imprensa e websites caracterizaram como sendo o chamado ‘Rodeio das Gordas’”. Segundo a matéria, a universidade informou não ter poder legal para aplicar penalidades por atos praticados fora da instituição. A punição da universidade foi em função de conteúdo inadequado envolvendo o nome da universidade e que a decisão foi fundamentada em relatório feito pela comissão que investigou o caso a ser encaminhada ao Ministério Público em Araraquara, que também investiga o caso. Além da Promotoria, a Polícia Civil da cidade instaurou inquérito para investigar o caso.

⁴⁶ Episódio ocorrido com Geisy Arruda, que foi agredida por uma multidão no interior da Uniban, por estar trajando um vestido muito curto. Já nos referimos ao episódio no início deste trabalho.

Reportagem da Revista *Época*, *O rodeio dos imbecis*, de 30/10/2010, assinada por Ruth Aquino, discute o significado de um ato desta ordem ocorrer em uma universidade e ser considerada “brincadeira”. Segundo a autora, a repercussão que o caso teve assustou os universitário e Negrini, um dos organizadores, alegou ser brincadeira, pediu desculpas e se disse arrependido. Outro destaque feito na matéria diz respeito aos comentários de concordância com o ato.

A matéria ainda se refere a outros episódios de violência ocorridos no mesmo período: adolescentes de uma escola de Mogi das Cruzes/SP que se agrediram. A respeito do fato, a mais agredida, afirmou que “alguns têm dó, mas outros ficam rindo porque apanhei”. Em Brasília, uma estudante utilizou lâmina de apontador para atingir rosto e pescoço de outra aluna. No Rio de Janeiro, professora se envolveu sexualmente com aluna de 13 anos.

A autora aponta responsabilidades das famílias e questiona a educação recebida pelos jovens que se envolvem em atos de violência. Também aponta o papel da mídia, com programas que expõem os participantes a situações de humilhação⁴⁷.

4.2.5. Sobre tolerância e brincadeiras: “Micos básicos”

A cada ano, após a divulgação dos resultados dos vestibulares e no início do período letivo, uma mesma situação se repete: inúmeras situações de violência nos chamados trotes universitários.

O trote universitário consiste em um tipo de ritual de passagem aplicado àqueles indivíduos que foram aprovados no vestibular e iniciam a vida universitária. Neste ritual, os ingressantes têm os rostos pintados, o cabelo cortado e devem cumprir tarefas exigidas pelos alunos veteranos. Segundo Zuin (2002), a prática do trote

⁴⁷ A autora se refere, principalmente, ao programa “Hipertensão”, exibido na Rede Globo, um *reality Show*, no qual os participantes tinham que passar por provas extremas para continuar no jogo: comer pizza de vermes e minhocas vivas, suportar ratos e cobras passando pelo corpo, resitir a vômitos, entre outros.

parece ter sido iniciada no século XI, durante a Idade Média. Os candidatos (palavra de que deriva do latim *candidus*, ou seja, “branco”, “puro”) aos cursos das primeiras universidades européias não podiam freqüentar as mesmas salas que os veteranos e, portanto, ficavam nas ante-salas, os chamados vestíbulos, que continham as roupas dos alunos mais antigos da instituição. As roupas dos novatos, ou calouros, eram retiradas e queimadas. Já seus cabelos eram raspados. Mas essas atividades eram justificadas sobretudo pela necessidade de aplicação de medidas profiláticas contra a propagação de doenças (ZUIN, 2002, p. 29).

Segundo o autor, com o tempo, o sentido desta atividade é modificado e esta se transforma em um ritual de passagem com bases sadomasoquistas de integração. Mesmo como ritual sadomasoquista de passagem, o trote é prática antiga e data de 1342, na universidade de Paris.

Zuin (2002) afirma que foi nas universidades alemãs, em 1491, que o trote passou a ser executado com requintes sadomasoquistas mais evidentes. Nos trotes destas universidades, os calouros eram obrigados a ingerir urina ou fezes; satisfazer desejos sexuais dos veteranos; entre outros castigos. No caso do Brasil, “desde meados de 1800, os estudantes brasileiros já se preocupavam em estabelecer linhas divisórias que delineavam as características dos calouros e dos veteranos” (p. 31). O primeiro trote violento, que resultou na morte de um estudante de direito, foi em 1831.

Desde então, foram vários os trotes feitos tanto em instituições públicas como privadas de ensino superior que tiveram como consequência mutilações físicas e/ou psicológicas ou até mesmo a morte dos calouros (idem, p. 32)⁴⁸.

⁴⁸ Para maior detalhamento cf. Zuin, Antônio Álvaro Soares. *O trote universitário: Passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

Nos últimos anos, a divulgação e o combate de trotes violentos têm sido intensos. No entanto, apesar de muitas instituições universitárias proibirem o trote e instituírem a prática do chamado “trote solidário”, as notícias se repetem no início de cada ano letivo e vários jovens passam por situações de violência física ou simbólica.

Nas notícias encontradas, há especialistas discutindo a questão do trote e a divulgação de casos de trotes abusivos.

Na matéria *Trote na berlinda* (O Estado de São Paulo, 31/01/2011), especialistas foram entrevistados e se posicionam sobre o assunto. Um psicólogo, Fernando Elias José, acredita que seria necessário encontrar uma forma de tornar-se uma festa saudável, o trote solidário seria apenas solução paliativa. Para Antonio Ribeiro de Almeida Júnior, autor da tese de livre-docência “Anatomia do Trote Universitário”, trata-se de um exercício de obediência irracional, não existe trote solidário e a prática deveria ser extinta. Um engenheiro florestal, Alessandro Chioatto, de 29 anos, é favorável à prática e afirma: “Deveria ser apenas um jogo com a emoção do aluno novo entrando e a integração dele na faculdade. O veterano não tem que usar a coação, mas sim a alegria do bixo por estar entrando num lugar como a USP”. Uma veterinária formada pela Anhembi Morumbi lembra do trote como não tendo sido agressivo: pintaram-lhe o rosto, ela fez pedágio, depois teve que dançar “na boquinha da garrafa” e surfar no asfalto, nas palavras da veterinária: “esses ‘micos’ básicos”. Mas não foi pesado.

Além dos posicionamentos que dividem opinião, a matéria cita alguns casos ocorridos: rituais nos quais os alunos passavam por corredores por onde passa o gado para vacina e eram alvo de ovos, farinha e criolina; piscina de esterco; comer ovos, cuspir e passar adiante. A matéria cita a situação de um calouro de medicina da USP em 1999, foi encontrado morto na piscina durante um trote e discute a criação dos trotes solidários como forma de resgatar o propósito integrador. Neste caso, “a intenção é desmistificar imagem violenta do trote de rua, tradicional. Despertar nos calouros a noção da coletividade e cidadania, de forma consciente e sem abusos”, afirma a estudante

Mariana Demarqui, membro da PUC Júnior, empresa que organiza o trote solidário.

Matéria divulgada no Portal UOL Educação, em 04/02/2011, *Universidades fazem pouco pela prevenção a trotes violentos, dizem especialistas*, também divulga posicionamentos de estudiosos sobre o assunto. Nesta reportagem, o entrevistado, Antonio Ribeiro de Almeida Júnior, reafirma seus posicionamentos contrários ao trote e discute características de instituições “trotistas” e “trotistas esporádicas”, as primeiras que possuem uma tradição de trote referendada pela instituição e nas quais “dar e receber trote é uma forma de ser aceito pelo grupo dominante”. Para o autor, as manifestações de violência no trote terminariam por meio de uma educação de qualidade. Ainda afirma que os trotes deveriam ser proibidos por lei e que os mesmos propagam e reforçam preconceitos diversos: “O papel social da universidade não é distribuir cestas [básicas] num trote solidário, em que vejo o reforço do preconceito, mas transformar a sociedade”.

O outro profissional ouvido, Antonio Álvaro S. Zuin, autor do livro “O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação”, o que a universidade faz é pouco para inibir o trote violento. Para o autor, não há diferença entre trote e trote violento, “a lógica dele é a da ‘domesticação’ do calouro, de caráter ‘sadomasoquista’”.

“Por mais que haja meios de o estudante novo denunciar violências ou que sejam permitidos apenas trotes considerados amenos, como o corte de cabelo e pintura do rosto, ainda assim o calouro é sempre tratado de forma distinta. “Ele nunca é identificado como um indivíduo, é sempre o 'bixo'. Ele tem que se submeter porque isso implica em ser ou não integrado no grupo”.

O entrevistado defende que a universidade deveria oferecer meios para discutir a violência do trote e também as relações de poder entre professores e alunos e alunos e universidade. Ainda se refere a uma

lógica de espetacularização presente em épocas de internet, que torna a situação vexatória pública⁴⁹.

A matéria termina com a informação de um vídeo divulgado na internet, que mostra

calouras da FAV (Faculdade de Agronomia e Veterinária) da UnB (Universidade de Brasília), sujas de tinta, tendo que lamber leite condensado em uma linguiça encapada com uma camisinha na frente de veteranos durante o trote. O trote aconteceu no dia 11 de janeiro. O reitor da instituição, José Geraldo de Sousa Junior, disse que as ações "violam a ética da convivência comunitária" e nomeou uma comissão para investigar o caso. A Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República pediu explicações à UnB sobre o trote.

Matéria *Os 'bixos' e os animais* (O tempo, 17/02/2011, Belo Horizonte-MG) relata a aprovação de um projeto de lei que proíbe trotes violentos nas faculdades e universidades de Belo Horizonte/MG. Destaca que a violência presente nos trotes já é proibida no país, pois cortar o cabelo de uma pessoa sem consentimento pode ser caracterizado como lesão corporal; obrigar a ingerir bebida alcoólica é chamado de constrangimento ilegal; ridicularizar é injúria. Há referência também ao caso das alunas da UnB, citado na matéria acima.

Na mesma edição há uma matéria intitulada *Crimes sem culpados*, que discute dificuldades da justiça e das universidades para evitar trotes e punir responsáveis. De acordo com o periódico, todas as cinco universidades/faculdades consultadas afirmaram proibir o trote ou estabelecer normas para recepção dos calouros. "Mas não é difícil ver casos em que a tradição, aliada à dificuldade de se fiscalizar todos os espaços de um campus universitário, vence as regras". A matéria faz um

⁴⁹ Os posicionamentos de Antônio A. S. Zuin também aparecem em matéria da Folha Dirigida de 08/02/2011, *Por uma recepção mais humana/Os veteranos humilham os calouros* e em uma entrevista (*Temos que criar novos ritos de passagem*) para O tempo junto à matéria *Os 'bixos' e os animais*, em 17/02/2011, de Belo Horizonte/MG.

retrospecto histórico sobre o trote nas universidades e consulta especialistas sobre o tema. A reportagem é finalizada com o caso de Eric Morita, aluno de zootecnia, que foi agredido dentro da sala de aula em 1999 por negar dinheiro a veteranos, por medo de novas agressões, não formalizou queixa. Um dos entrevistados, Fábio Romeu Canton Filho, o medo da exclusão e de novos episódios de violência contribui para que casos de agressão não cheguem à justiça.

Outra matéria, *Polícia e universidade investigam trote violento no Paraná* (Portal IG Educação, 17/02/2011 – Luciana Cristo) se refere à investigação aberta após três alunos serem atendidos em uma unidade de saúde alcoolizados, dois deles entraram em coma alcoólico. Os alunos teriam ingerido excesso de bebida alcoólica em recepção a calouros em bar próximo à universidade.

Aluno tenta mudar cara do trote, Folha de São Paulo, 16/02/2011, se refere a ações para evitar trote violento, como da Fovest que na edição deste ano publicou depoimentos de alunos que sofreram trote. No caso do Mackenzie, o trote é organizado pelo Diretório Central dos Estudantes, a fim de ser solidário, ainda assim, práticas de violência física ou constrangimento continuam a ocorrer. A matéria se reporta ao caso das alunas da UnB e casos de alunos da Unifesp que sofreram queimaduras durante o trote.

Na mesma edição, a matéria *Os veteranos descobriam quem denunciava*, traz relato de um aluno que passou em engenharia elétrica na Unesp de Guaratinguetá e foi morar em uma república onde sofria assédio moral. Após dois meses, o aluno mudou de universidade e, como estudante da Unicamp, coordena o Trote da Cidadania. A reportagem traz trechos de depoimento do aluno.

Em 2007, aos 17 anos, passei em engenharia elétrica na Unesp de Guaratinguetá. Nos dois meses em que fiquei lá, sofri com trote violento. Não digo violência física, mas muito assédio moral. Em Guaratinguetá, o trote era fora da universidade, nas repúblicas, que são tradicionais. Fui chamado para as vagas remanescentes, por isso, quando eu

cheguei, as aulas já tinham começado. Assim que cheguei, conheci um cara na faculdade que me convidou para morar na república dele. Fui visitar a casa e resolvi morar lá. Os trotes começaram lá na república. A gente morava em 12. Eu era o único calouro.

[...]

Em casa, eu não podia me sentar à mesa da sala nem no sofá. Eles tinham uma cadela weimaraner. Ela era dócil, mas tinha pulga e carrapato. Ela ficava dentro de casa, eu sentava no chão. Conclusão: peguei pulga e carrapato. A Unesp sempre falou: "Denunciem". Havia um disque-denúncia. Mas, de alguma forma, os veteranos descobriam quem denunciava. Alguns amigos denunciaram na época, mas os veteranos descobriram, e eles acabavam tomando mais trote ou acabavam excluídos. Não podiam ir às festas, ninguém conversava com eles, eram excluídos do grupo. Tínhamos que sofrer quietos.

Nos dois primeiros blocos apresentados, os episódios são recebidos pelos sujeitos com medo e indignação. Seja na ação direta de discriminação e violência presentes no *bullying* seja no assujeitamento das garotas durante o chamado "Rodeio das Gordas", há atos deliberados de submeter o outro que é considerado inferior e voltar-se contra sua pessoa. No caso do trote, no entanto, a violência está posta, mas a tradição, que garantiria a integração, justifica, para os trotistas e muitas vezes para os calouros, as práticas violentas.

Pula, 'Gorda bandida'! Cala a boca, 'bixo' burro!!!

Assusta ver os índices de *bullying* nas escolas. Na pesquisa realizada pela FIPE, entre 40% e 64% dos entrevistados afirmaram ter conhecimento de apelidos preconceituosos em relação a alunos, professores e funcionários e cerca de 52% afirmaram ter conhecimento de perseguição e maus tratos em relação a outros alunos, professores e funcionários. Ainda, aproximadamente 40% dos respondentes afirmaram

ter conhecimento de casos de abandono da escola por alunos, em função de perseguição.

Também assustam as situações de agressões que se tornam públicas: humilhações, violência física, perseguições e ameaças. Parece assustar, ainda mais, o fato de a maioria dos casos envolverem crianças e adolescentes e, principalmente, em um momento em que estão disponíveis as informações sobre a diversidade e a convivência com a diferença.

Do ponto de vista do grau de desenvolvimento em que se encontra nossa sociedade era de se esperar que as relações se estabelecessem de maneira racional e com base no respeito, já que há tantas informações para subsidiar o entendimento de que o mundo é composto de uma diversidade de homens livres e iguais.

De certa forma, a pergunta que paira sobre as manifestações contrárias ao *bullying* e sobre as ações que são disparadas para contê-lo parece ser: Como é que pode, dentro das instituições educacionais e em uma sociedade em que já possuímos informações suficientes sobre as diferenças e os direitos à igualdade, proliferarem ações que caracterizam alto grau de crueldade e de intolerância?

Este questionamento expressa a asserção de Adorno quanto à contradição que se manifesta na convivência de alto grau de desenvolvimento tecnológico com o impulso de destruição, o que o autor denomina barbárie (ADORNO, 1995).

A existência de direitos e a desejável e necessária convivência pacífica entre os homens são conteúdos disponíveis para orientar nossa ação no mundo. No entanto, estes conteúdos não garantem a reflexão sobre as práticas, pois chegam aos indivíduos, na maioria das vezes, como meras informações a serem replicadas, tal qual qualquer outro produto.

Assim, vemos a proliferação tanto de dispositivos legais como de projetos e ações no interior das instituições com o objetivo de coibir o *bullying*, de proibir o trote, de criar relações mais solidárias. No entanto,

como visto nas notícias selecionadas, há a permanência de atos de violência em suas diversas formas: garotas que utilizam a internet para assediar uma colega; jovens que espancam, filmam e divulgam a humilhação a um colega homossexual; crianças que obrigam outra criança a colocar a língua na água do vaso sanitário.

Possuímos os dispositivos legais que asseguram o direito e dão as diretrizes para que todos compreendam que não se deve discriminar e que o outro deve ser respeitado. Porém, a criação de normas e leis a serem seguidas parecem não surtir o efeito desejado de conter a violência, parece que quanto mais se arvora a violência pelo controle externo mais o mundo interno se manifesta em ações irracionais.

Poderíamos afirmar que a frustração experienciada pelo indivíduo, aquela de jamais receber o cumprimento da promessa de felicidade, parece se voltar aos demais como forma de se vingar de sua indiferenciação, que ele insiste em negar, mas que sente a todo o tempo.

Crochík (1997) afirma

Se cada vez mais fica visível que os sacrifícios não são compensados, maior é a necessidade da coerção sobre o indivíduo para que ele os realize, mas também menor é o empenho deste no exercício de seu papel social, uma vez que não pode se reconhecer nele e refletir sobre a sua racionalidade (p. 103).

Apesar de toda a informação que hoje se difunde estamos diante de situações que demonstram que tais informações são suficientes para mobilizar ações no combate às práticas de violência, mas não para contê-la.

O episódio do “Rodeio das Gordas”, ocorrido em um encontro de jovens universitários de uma instituição pública, pode ser apresentado como emblemático da ineficácia de ações de combate à violência.

Tamanha é a banalização da violência, que os alunos não se restringiram a fazer esta espécie de “competição”, também criaram uma conta em uma rede social da internet para “discutir” o evento, suas

características e regras; e divulgaram vídeos de suas façanhas. Ainda mais: diante da repercussão do episódio, os alunos envolvidos afirmaram ter sido uma “brincadeira”, como se tal afirmação fosse destituir o ato de seu caráter cruel⁵⁰.

Considerar como brincadeira o ato de tentar simular um rodeio com uma garota obesa já contém algo de assustador e desumano.

Quando as pessoas se dessensibilizam em relação aos outros e em relação a si próprias, ou quando os objetos são construídos sem o objetivo de auxiliar a composição de uma vida melhor para todos, estamos diante de um sistema social cujas relações favorecem um clima cultural favorável à reincidência da barbárie (ZUIN, 1999, p. 71).

A dessensibilização, a frieza em relação ao outro e a si próprio parecem ser as condições para que colegas possam ser tratadas sem qualquer reconhecimento de sua humanidade e de seus sentimentos.

A feliz apatia sádica vincula-se à autoconservação de um ego que, em apuros, procura ser mais idêntico do que si mesmo e, portanto, não diferente dos outros, mas, sim, indiferente a todos – ou, o que faz parte de um mesmo impulso, à procura do gozo na destruição do outro, seja ele ou ela qual for (VAZ, 2010, p. 120).

Esta indiferença está configurada pela impossibilidade de reconhecer o outro como igual, em vê-lo para além de seus atributos considerados deficitários. As alunas da Unesp se reduzem a “gordas” e, que por assim serem, tornam-se objeto da brincadeira, deixam de ser vistas como sujeitos; a vítima do *bullying* não é nada mais do que a diferença eleita pelo grupo, que a minimiza perante o mesmo. Também assim é com o homossexual, a pessoa com deficiência, o negro, o pobre... qualquer sujeito que passa a ser objeto da agressão.

⁵⁰ Este argumento já foi utilizado também no caso da morte do índio Galdino, da tribo Pataxó, em 1997, que foi queimado por jovens, que depois afirmaram ter sido uma brincadeira e que acharam que “era um mendigo”.

A transformação do outro em objeto torna possível justificar o injustificável - pois transformar o outro em objeto já é irracional. Por este motivo, o argumento de que apenas se tratava de uma brincadeira se torna possível e revela a coisificação da consciência. Para Adorno (1995, p. 71), “uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo”.

Considerando a configuração objetiva e subjetiva, as ações para conter o *bullying* parecem surtir pouco efeito. Ainda que sejam necessárias e a via possível encontrada para enfrentar o problema, se deparam sempre com a reincidência de ações de violência e discriminação.

Antunes e Zuin (2008) afirmam que os pesquisadores, ao discutirem as causas do *bullying* não as problematizam. As classificações e tipificações a que muitos pesquisadores fazem, na tentativa de entender o *bullying* aproximam-se da busca da ciência positiva em classificar e controlar os fenômenos. Tal postura, para os autores, não atingem o cerne da questão, ou seja, abordar a problemática a partir de uma análise crítica de seus componentes sociais. Nesse sentido,

a relação entre a crítica à ciência instrumental, e a classificação estereotipada da violência, fica evidente ao se perceber que ao classificarem os comportamentos, e neste caso, os “tipos” de violência, e, mesmo dentro desses “tipos” classificarem detalhadamente as suas variáveis constituintes, os homens têm a ilusão de que de alguma forma exercem seu controle sobre eles, e que de alguma maneira também conseguem controlar a violência e a natureza, tanto dentro, quanto fora de si. Porém, os fenômenos classificados, contraditoriamente, tornam-se naturais, pois se deixa de lado a raiz de sua existência, convertendo-os em números e dados estatísticos (idem, p.35)

Os autores reconhecem o mérito de estudos que desenvolvem classificações e tipologias que tornam possível conhecer os fenômenos

da violência. Porém, consideram importante que “tais definições sejam estudadas à luz das mediações sociais que as determinam” (p.36).

Na tentativa de superar esta questão, os autores optam por caracterizar o *bullying* como fenômeno já conhecido pela humanidade: o preconceito.

Na perspectiva da Teoria Crítica, o preconceito aparece como uma manifestação defensiva que se interpõe nas relações e impede, portanto, a experiência. Sua manifestação afeta a possibilidade de reflexão, uma vez que generaliza como manifestação da totalidade do indivíduo aquelas características que são alvo de negação (HORKHEIMER e ADORNO, 1973; CROCHÍK, 1997).

A manifestação de violência em relação aos outros alunos tem como origem o enfoque da diferença como atributo que não merece reconhecimento, mas que deve ser eliminado, pois os sujeitos são classificados da mesma forma que os objetos.

Como o preconceituoso é avesso à subjetividade [...] ele julga não falar só em seu nome, mas no de uma coletividade a qual representa, ou melhor, com a qual se confunde. Aqueles com os quais se identifica e aqueles para os quais se propaga a identificação formam um conjunto coeso assemelhado com o bem; os que são excluídos desse conjunto são os inimigos. O que caracteriza uns e outros são os elementos culturais, que antes de poder expressar a diversidade como universalidade, expressam uma hierarquia do fraco e do forte, do bem e do mal-adaptado, e do pior e do melhor (CROCHÍK, 1997, p. 35).

Pensando na tendência à adesão a coletividades, talvez possamos aproximar a discussão à questão do trote universitário. Não pensamos no fenômeno diretamente como manifestação do preconceito, mas é também expressão de pseudoindividação, que necessita convalidar a integração ao existente a todo custo, ainda que ao preço de receber ou produzir sofrimento.

Assim, a felicidade de passar no vestibular e poder fazer um curso superior é acompanhada da certeza de participar de momentos que são, ao mesmo tempo, de submetimento e entrega aos já iniciados e de feliz integração que abre as portas para tornar-se um deles.

Zuin (2002), ao analisar as atividades de recepção, de uma universidade do interior de São Paulo, de calouros dos cursos de Pedagogia e Física, afirma que as atividades observadas dão subsídios para compreender o trote como rito de passagem fundamentado em um processo sadomasoquista e que

[...] sua consequência é fortalecer a chamada educação para a disciplina por meio da dureza, ou seja, o processo “educativo” no qual o indivíduo que se integra no grupo aprende que deve reprimir o sofrimento que lhe foi imposto para que possa exercer o direito de vingança no novato do próximo ano (p. 62)

As notícias encontradas sobre o trote universitário são boas ilustrações desta integração sadomasoquista.

Uma veterinária formada pela Anhembí Morumbi, conforme já citado, lembra do trote como não tendo sido agressivo: pintaram-lhe o rosto, ela fez pedágio, depois teve que dançar “na boquinha da garrafa” e surfar no asfalto, nas palavras da veterinária: “esses ‘micos’ básicos. Mas não foi pesado”.

Não é considerado agressivo ser pintado, fazer pedágio ou dançar na “boquinha da garrafa”, esses “micos básicos” conforme afirma a veterinária.

Legitima-se, assim, que como parte da integração é preciso pagar o preço. As afirmações de que “não foi agressivo” justificam a humilhação como parte de um momento de integração, pois é como “pagar um pedágio” para receber a autorização de fazer parte do mundo daqueles que o cobram.

Os “micos básicos” podem ser a pintura, o pedágio e a dança sensual. Podem ser também fazer tarefas dos e para os veteranos. Podem

ser aceitar a humilhação de ser enganado receber o abraço que só se destina aos que fazem parte.

No trote também são considerados como brincadeiras atos que contêm em sua gênese a violência e a humilhação. Desta forma, foram relatados anteriormente episódios nos quais “os alunos passavam por corredores por onde passa o gado para vacina e eram alvo de ovos, farinha e criolina; piscina de esterco; comer ovos, cuspir e passar adiante” ou aqueles nos quais garotas tinham que simular uma felação, lambendo leite condensado em uma lingüiça encapada com preservativo.

O sentido da brincadeira é deturpado quando atos que possuem em seu cerne a violência são usados para entretenimento, são usados como forma de “passar o tempo” ou tornar o momento “descontraído”. Não fora este o objetivo do “Rodeio das gordas”? Não é assim com as festas de integração no início de cada ano letivo, quando calouros são agredidos ou embriagados, chegando a entrar em coma alcoólico?

Verifica-se que, o que é violência é naturalizado como brincadeira, como necessário para aprender as regras, como forma de ser reconhecido. Em inúmeras situações de violência destacadas na mídia nos últimos anos, muitas vezes, o argumento é de que “era uma brincadeira”. Justifica-se, assim, o ato de pintar caras e de fazer danças sensuais; de ter cabeças raspadas e de ser submetido a tarefas humilhantes; de chamar de “Gorda, bandida” ou, até mesmo, de atear fogo a uma pessoa. Tudo é brincadeira!!!

Assim, nos tipos de violência discutidos, o que se vê são indivíduos que, a despeito de todas as leis e informações, desconsideram o outro como sujeito e o submetem. Revelam-se, nos episódios discutidos, a baixa capacidade de reflexão e a não identificação com o outro.

Aqui, vale lembrar os resultados desalentadores da pesquisa da FIPE, que denotaram alto grau de preconceito e discriminação, grande índice de distância social, principalmente, em relação a pessoas com deficiência, homossexuais e pobres, aquelas que mais evidenciam a

diferença significativa em nossa sociedade. Também, os resultados que indicaram a ocorrência do *bullying*, “que representa a efetiva materialização de forma ofensiva do preconceito e da discriminação” (BRASIL. MEC. INEP. FIPE, 2009, p. 353).

As situações encontradas nas notícias, bem como os resultados da pesquisa da FIPE, nos levam retomar a questão: quem são os indivíduos que fazem a inclusão? Quais são as características subjetivas necessárias à inclusão e quais se revelam nos episódios cotidianos que contrariam a própria inclusão?

Ao nos depararmos com as situações aqui discutidas, parece-nos que as políticas e dispositivos legais ficam longe de serem cumpridos. Ao mesmo tempo, mais do que nunca, são necessários e precisam ser por nós defendidos.

Desvelar a contradição presente na existência de ganhos políticos, ao termos direitos assegurados, e a realidade de exclusão parece-nos a necessidade mais premente para tentarmos explicitar os mecanismos que tornam tão fácil reproduzir discursos e tão difícil efetivar a inclusão.

I. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa (Adorno).

Gordas, ‘bixos’, deficientes, homossexuais, loucos e tantos outros muitas vezes são tratados como massa amorfa. Também o são, em outras vezes, magros, veteranos, eficientes, heterossexuais, adaptados.

Ou o outro é um absolutamente igual a todos, inclusive a mim. Ou, por qualquer atributo diferente, bom ou ruim, não merece minha consideração, não merece ser tratado como outro humano, digno de respeito e de direitos. Assim, abrem-se espaços para práticas de exclusão, para atitudes de intolerância, para a incapacidade de ver que aquele, como eu, dorme e acorda, tem dificuldades, trabalha, sonha. Seria admitir que minha igualdade com todos é um atributo que diminui, pois idêntico.

Tal incapacidade de identificação com o outro leva à coisificação, denunciada por Adorno, e gera a frieza, contra a qual temos que lutar para evitarmos as situações de barbárie manifestas na violência, na exclusão, na não consideração do outro.

Ao tomarmos a ideia expressa na epígrafe e pensarmos nas situações apresentadas nesta tese, vemos que um quadro desalentador se evidencia, ao lançarmos luz sobre episódios exemplares analisados neste

trabalho. Intolerância e violência, descaso e discriminação indicam que condições para uma inclusão efetiva encontram-se travadas.

Não é pouco o incômodo de nos depararmos com desrespeito explícito em relação a direitos conquistados, como nos casos de acesso à matrícula negado a pessoas com deficiência ou na suspensão do kit educacional para discussão de sexualidade. Também incômodo, e talvez mais assustador, é ver crianças agredindo crianças, física e psicologicamente, ou jovens submetendo outros jovens a humilhações sob o pretexto de serem rituais de “recepção” ou meras brincadeiras, forma de entretenimento.

É com incômodo que nos damos conta das condições objetivas sob as quais a inclusão deve ocorrer. É com incômodo, também, que nos deparamos com as condições subjetivas que levam a posturas de intolerância e aniquilamento do outro. É com incômodo, mas não com espanto que nos deparamos com estas condições objetivas e subjetivas, pois

Se antes éramos pensados como indivíduos que podiam ser felizes ou infelizes, justos ou injustos, hoje somos classificados como úteis ou inúteis, produtivos ou improdutivos. Esta racionalidade, marcada pela competitividade do mercado, nos conduziu à “apatia” e à “frieza”. Num mundo regido pela competitividade, o outro passa a ser visto como uma ameaça (SILVA, 2005, p. 134).

Vimos, nos últimos anos, proliferar uma série de dispositivos legais, políticas e propostas de inclusão. Vimos, ainda, ações de combate à discriminação e preconceito serem desencadeadas no seio das instituições escolares.

Os dispositivos legais respondem a necessidades históricas de combate à exclusão de parcelas aos direitos e são, portanto, extremamente necessários em uma sociedade na qual nem mesmo os direitos básicos estão efetivamente assegurados. As políticas, programas e ações consequentes dos dispositivos legais têm um caráter de grande apelo à sociedade civil para que assumam a bandeira da inclusão e crie

espaços que comportem a diversidade. Esta tendência é o que denominamos legalização do subjetivo.

As ações de combate ao *bullying* e da criação de escolas solidárias podem ser vistas como exemplos de tentativa de sensibilização para criar indivíduos tolerantes quando, paradoxalmente, aumentam os casos de violência e discriminação. O mesmo ocorre com as ações de combate ao trote violento e sobre aceitação das diferentes formas de expressão da sexualidade.

Sem dúvida, as políticas são diretrizes para as ações, mas estas são dependentes de indivíduos capazes de realizá-las. Considerando que os indivíduos constituídos na sociedade administrada tendem a apenas aderir irrefletidamente ao existente, podemos nos perguntar: Que efeitos têm as políticas na prática quando os indivíduos não conseguem se identificar com o outro?

Talvez, nestes casos, os indivíduos reproduzam os discursos humanitários da mesma forma que jargões publicitários ou refrãos de *jingles*.

Isto talvez possa explicar por que mesmo com os dispositivos externos, muitas vezes, não há o impedimento de práticas excludentes. Parece que se tratam de indivíduos que, dadas as condições sociais vigentes, estão furtados da capacidade de reflexão

[...] por meio do consumo de produtos semiculturais o indivíduo se apropria dos comportamentos e valores considerados corretos e que estão associados aos produtos. O desejo de onipotência que ele sente por fazer parte de um grupo obnubila uma situação social na qual os comportamentos e valores já se encontram elaborados de antemão [...] ao invés da reflexão nos deparamos com a intolerância em relação ao “estranho” que não faz parte do coletivo e que cumpre um papel fundamental na afirmação doentia das identidades individuais e coletivas (ZUIN, 1997, p. 128)

Exatamente por este motivo, políticas/leis se tornam cada vez mais necessárias na medida em que são a via para assegurar direitos. Porém,

somente a contraposição de seus princípios às condições sob as quais devem ser efetivadas poderá nos dar subsídios para buscar efetivá-las.

Entendemos que explicitar a contradição entre as disposições necessárias à inclusão e as condições subjetivas que a obstaculizam não significa um posicionamento de derrota, mas uma forma de desvelar as contradições para poder encará-las.

A busca pela efetiva aproximação pelos desejos individuais e leis sociais devem ser baseadas na constatação de que, na atual sociedade, observa-se um hiato muito grande entre os conteúdos das promessas de igualdade e suas respectivas realizações (ZUIN, 1999, p. 157).

As reflexões apresentadas no trabalho são uma tentativa de confrontar o anunciado e o real; a promessa e o efetivado sem desconsiderar os avanços. Deparar-se com o quadro desalentador e não minimizá-lo é buscar fazer uma incursão crítica para termos consciência das contradições e impeditivos, mas principalmente buscar brechas existentes para cobrar a efetivação da promessa não realizada.

Tomar contato com tal realidade significa, também, fugir da ingenuidade e do risco de esquecer as tensões, pois isto poderia significar a desesperançosa aceitação e, portanto, a impossibilidade de resistir e lutar. Portanto, trata-se da lucidez necessária para buscar alternativas, para se contrapor a situações de violência e exclusão.

Ter consciência do potencial fascista ainda presente é necessidade, se quisermos lutar por outras condições, se não quisermos ser meros reprodutores do existente. Só assim, poderemos, de fato, contribuir para a realização dos princípios da inclusão, que são os princípios de relações mais humanas e menos injustas.

A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas sequer como uma idéia. Em vez disso, ela deveria apontar a má igualdade hoje, para a identidade entre os interessados no cinema e os interessados em armamentos, pensando, contudo, a situação

melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, 1993, p. 89)

Hoje, na aclamada sociedade da diversidade, ser diferente dá medo. Por isso, fazer com que este medo seja conhecido pode ser a via para resistir e buscar as condições para que ele não seja mais necessário.

Desta forma, podemos tentar fazer com que a inclusão não se converta em seu contrário, servindo para disseminar discursos politicamente corretos, mas camuflando práticas excludentes.

Consideramos que é na explicitação das contradições presentes entre discursos e práticas que podemos encontrar elementos para se contrapor à frieza que perpassa as relações e torna possível "brincar" com o outro tornando-o objeto; tratá-lo como bicho e aniquilar a capacidade de encontro entre iguais/diferentes. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno afirma:

Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 2003, p. 119)

Não é exagero afirmar que persistem as condições que geram a regressão que constitui a barbárie. Basta um olhar mais atento e se mostram as mais diversas situações que revelam o potencial de irracionalidade. Infelizmente, afirmar a presença das condições que geraram Auschwitz não se trata de um olhar apocalíptico para o mundo, mas de não nos deixar enganar pela promessa de realização da felicidade, impossibilitada em uma sociedade calcada na dominação. Trata-se de sermos realistas.

O autor discute como a condição fundada na sociedade da dominação tem sua repercussão nos indivíduos, que se constituem como pseudoindivíduos e se caracterizam pela capacidade de se identificar mais com os objetos do que com os homens; pela frieza.

Considerando este estado de coisas, o autor aponta a necessidade de nos contrapormos à frieza, mas não acredita que o simples apelo para o potencial humanitário seja o suficiente. A este respeito afirma:

O incentivo ao amor — provavelmente na forma mais imperativa, de um dever — constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente a capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada (ADORNO, 1995, pp. 135-36).

Concordamos com o autor, não basta apelar para o potencial de solidariedade, tolerância e aceitação. É necessário, antes de tudo, revelar a frieza que caracteriza as relações e suas causas para, então, resistir e buscar alternativas.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação após Auschwitz*. In: _____. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 119-138.

_____. *Capitalismo tardio ou sociedade Industrial*. In: COHN, G. (org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986, pp. 62-75. (Coleção Grandes cientistas sociais).

_____. *Minima Moralia: Reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. *Teoria da Semiformação*. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S, LASTÓRIA, L.A.C.N (orgs). *Teoria crítica e inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. pp. 7-40. (Coleção educação Contemporânea).

_____. e HORKHEIMER, M., *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 9-24.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. Á. S. *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, abr. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 fev. 2011. doi: 10.1590/S0102-71822008000100004.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BERCHANSKY, J. C. *Recomposición neoconservadora: universidades e integración en el MERCOSUR en Argentina y Brasil en la Década de 1990*. Piracicaba: Unimep, 2002. Dissertação de mestrado.

_____. *Século XXI: novo imperialismo e educação. Brasil-Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma da reforma*. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Tese de Doutorado.

BOURDIEU, P. (org.). *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. e CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: _____. *A miséria do mundo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, pp.481-486.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, pp. 43-63.

CHAUÍ M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez; 2006.

COSTA, M. da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo. (org). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação), pp. 43-76.

CROCHICK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe editorial, 1997.

_____. Ulisses e Narciso: o abandono de si mesmo e o abandono de si mesmo. In: *Revista Olhar*. Ano 02, N.4, Dezembro/00, pp. 01-19.

_____, J. L. e CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul./dez. 2008 Disponível em <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Jose.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.

_____, J. L. et al . Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 29, n. 1, mar. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 fev. 2011.

CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DUARTE, R. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVIERA, Newton; ZUIN, Antonio Álvaro Soares e PUCCI, Bruno (orgs). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001. pp 27-42.

EDLER CARVALHO, R. *A nova LDB e a Educação Especial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

FERREIRA, J. R. e NUNES, L. R. D. de P. A educação especial na nova LDB. In: ALVES, Nilda e Villardi, Raquel (org). *Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96)*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya ed., 1997, pp. 17-23.

FERREIRA, J. R. *Sujeitos com necessidades especiais: políticas e práticas educacionais*. Mesa redonda apresentada na Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto/SP, 1998. (mimeo).

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: CADERNOS CEDES. *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Campinas, SP: Cedes, 1998. Ano XIX, Nº 46, setembro/98, pp. 7-15.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 77-108.

_____. e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 fev. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302003000100005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre as relações entre ética e estética no Pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVIERA, Newton; ZUIN, Antonio Álvaro Soares e PUCCI, Bruno (orgs). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2001. pp 61-74.

GALEÃO-SILVA, Luis Guilherme. *Adesão ao fascismo e preconceito contra negros: um estudo com universitários na cidade de São Paulo*. São Paulo: PUC/SP, 2007 (Tese de Doutorado).

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese de doutorado.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS, D. M. de (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, pp. 11-23.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 228-270.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 6ª edição, 1996.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed., 2001.

_____. *A era do Capital: 1848-1875*. Tradução Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1979.

_____. *A era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 2ª ed., 2004.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. Indivíduo. In: _____. *Temas básicos da Sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. pp. 45-60.

_____. Preconceito. In: _____. *Temas básicos da Sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973. pp. 172-183.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1997, pp. 183-223

LASTÓRIA, L.A.C.N. *Psicologia sem ética? Uma reflexão histórica ética da psicologia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

LOCKE, J.. *O segundo tratado sobre o governo civil*. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2ª ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores).

LOPES NETO, A. A. 2005. *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 2005. pp.S164-S172.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 11-28.

_____. Adorno, semiformação e educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 fev. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302003000200008.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTINS, M. J. D.. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação* [on line] 2005, 18. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37418106>> ISSN 0871-9187. Acesso em: 23 de julho de 2011]

MELO, R. C. *As políticas educacionais do governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade - SECAD do Ministério da Educação*. São Carlos: UFSCar, 2009. Dissertação de mestrado.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302002008000002.

NOGUEIRA, R.M.C.D.P. de A. Violências nas escolas e juventude: um estudo sobre bullying escolar. São Paulo: PUC/SP, 2007. Tese de doutorado em Educação.

PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no terceiro mundo (sobre a democratização do ensino). In: Patto, M. H. S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker editores/Edusp, 2000, pp. 187-222.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1993.

_____. (Org.) *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

POIT, D.R.. *Um olhar Frankfurtiano sobre o alcance da programação esportiva da televisão nas aulas de Educação Física escolar*. Tese de doutorado PUC/SP, 2008.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS, D. M. de (orgs). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, pp. 11-23.

PUCCI, B. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: _____, ALMEIDA, J. de, LASTÓRIA, L.A.C.N. (orgs.). *Experiência formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, pp. 69-80.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org). *Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP: EDUSFScar, 1994, pp. 11-58. (Ciências Sociais da Educação).

ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir. Plano Decenal: como planejar a educação a partir da escola. In: BRASIL. MEC. *Em aberto. Plano Decenal de Educação para Todos*. nº 59 (especial). Brasília, ano 13, jul/set. 1993, pp. 53-62.

SADER, E. e G., Pablo (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

SAVIANI, D.. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAWAIA, B. B. (1999). Introdução: Exclusão ou inclusão social perversa? In: _____. (ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.7-13..

_____. (1999a). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 97-118).

SHARIFF, Shaheen. *Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família*. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, O. R. da. *A formação cultural e os temas transversais: um estudo de caso a partir da teoria crítica da sociedade*. São Carlos: UFSCar, 2003. Dissertação de mestrado.

SILVA, A. S. Vicissitudes da indústria cultural em tempos de globalização. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, Volume 44, Número 2, pp. 331-341, Outubro de 2010. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em < http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch44-2/RCH44-2_artigo_3.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2011.

SILVA, D. J. da. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, D. J. da. E LIBÓRIO, R.M.C. (orgs). *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. pp. 125-41.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).

SOUZA, M. I. *A deficiência mental – o impacto da psicologia na construção de um conceito*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2002. Dissertação de Mestrado.

VAZ, A. F. Sobre os esforços da *Aufklärung*: Educação e política de Auchwitz. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S, LASTÓRIA, L.A.C.N (orgs). *Teoria crítica e inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. pp. 115-30. (Coleção educação Contemporânea).

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999, pp. 16-26.

ZUIN, A.A.S A indústria cultural e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antonio Álvaro Soares, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUSFScar, 1997. pp. 117-37.

_____. *A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada*. Campinas/SP:UNICAMP, 1998. Tese de doutorado.

_____. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Campinas/SP: Autores associados, 1999.

_____. *O trote universitário: Passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21, n. 54, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 ago. 2011. doi: 10.1590/S0101-32622001000200002.

DOCUMENTOS

BRASIL. CNE. CEB. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer Nº 17/2001 – Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB, 2001.

BRASIL. MEC. INEP. FIPE. *Relatório Analítico Final. Estudo Sobre Ações Discriminatórias No Âmbito Escolar*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

BRASIL. MEC. INEP. Resumo técnico – Censo Escolar 2010. s.d. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2011.

BRASIL. MEC. *Lei Nº 9.394 Lei de diretrizes e bases da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação. Balanço da gestão da educação 2003- 2010 – Educação Básica*. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_50.php

BRASIL. MEC. SECAD *Programas e ações*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12322&Itemid=817. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. *Apresentação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 Acesso em 25 de janeiro de 2011

_____. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

BRASIL. MEC. SEESP. *Educar na Diversidade: Material de formação docente*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&catid=192%3Aseesp-esducao-especial&id=12652%3Aeducar-na-diversidade-material-de-formacao-docente-2006&option=com_content&view=article>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. *Experiências educacionais inclusivas*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias_educacionaisinclusivas.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. *Página da Secretaria de Educação Especial. Programas e ações*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 25 de janeiro de 2011

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Programas e ações da Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 25 de janeiro de 2011.

_____. *Série Educação Inclusiva. Referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

_____. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP, 2010. Disponível em <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em 12 de fevereiro de 2011

BRASIL. Presidência da República. *Lei Nº 7.853. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, 1989

BRASIL. SAE.. *Brasil 2022 / Secretaria de Assuntos Estratégicos*. – Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos - SAE, 2010. Disponível em http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/PlanoBrasil2022_web.pdf. Acesso em 26 de fevereiro de 2011.

BRASIL. SEDH. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência : Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência : Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 : Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 2ª Ed., rev. e atual._ Brasília : Secretaria de Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. SEDH. CORDE. *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

BRASIL/CNJ. *Bullying. Cartilha 2010*. Projeto Justiça na escola. Brasília/DF: CNJ, 2010.

CINTRA, F. *Artigo 6 – Mulheres com Deficiência*. In: BRASIL. SEDH. CORDE. *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008, pp. 38-40.

MAIOR, I.M.M. de L. *Saga da ratificação da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no Brasil*. In: BRASIL. SEDH. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2010, pp 33-35.

_____. Artigo 4 – Obrigações gerais. In: BRASIL. SEDH. CORDE. *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008, pp. 33-5.

ONU. BRASIL. MJ. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em < http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 11 de abril de 2006.

PNUD. *Destaques do Relatório de Desenvolvimento Humano 2009*. Disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh2009/Destaque2.pdf>, em 15 de outubro de 2010.

_____. Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 – Síntese. Disponível em http://hdr.undp.org/en/media/HDR10%20PT%20summary_without%20table.pdf. Acesso em 01/02/2011.

UNESCO. *Desafios e Estratégia em Educação no Brasil*. (s.d. a). Disponível em <http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. Castro MG, Abramovay M e Silva LB. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília, Brasil, 2004

_____. Comissão Nacional da UNESCO. *Programa Educação para Todos*. (s.d). Disponível em http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php. Acesso em 15 de fevereiro de 2011.

_____. *Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.

_____. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2011.

_____. *Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil*. 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2011

ANEXO

NOTÍCIAS ENCONTRADAS REFERENTES A: 1) Inclusão de pessoas com deficiência; 2) homofobia; 3)bullying e trote; e 4) violência nas escolas, discriminação racial, de gênero ou de classe social,

A morte da educação - Augusto Uchoa - O Globo - 21/12/2010 - Rio de Janeiro, RJ

Aluno tenta mudar cara do trote, Folha de São Paulo, 16/02/2011

A violência nas escolas é uma realidade - Júnia Paixão - O Tempo - 07/12/2010 - Belo Horizonte MG

Acesso negado Estudantes portadores de deficiência carecem de estruturas acessíveis nas principais universidades públicas do Rio – Por Pedro de Figueiredo – O Dia, 02/06/2011 - Rio de Janeiro RJ

Agressão é exibida online - Ricardo Rodrigues - O Estado de São Paulo - 16/04/2011 - São Paulo, SP

Aluno com deficiência poderá ter aulas em casa – Correio Braziliense – 16/09/2010 – Agência Senado

Alunos agridem colegas da Unesp em “rodeio de gordas” - Eliane Trindade / Daniel Bergamasco - Folha de São Paulo - 27/10/2010 - São Paulo, SP

Apaixonados pelo ensino especial, professores superam falta de estrutura para garantir acesso de seus alunos – Correio Braziliense, 10/01/2011 - Brasília DF

Após pressão, governo irá reavaliar kit anti-homofobia - De Brasília - Folha de São Paulo - 19/05/2011 - São Paulo, SP

Atenção aos especiais. Editorial – Gazeta de Cuiabá, 02/06/2011 - Cuiabá MT

Aula antibullying será obrigatória - Estado de Minas - 15/06/2011 - Belo Horizonte, MG

Bancada religiosa elogia suspensão de kit em escolas - De Brasília - Folha de São Paulo - 26/05/2011 - São Paulo, SP

Brincadeiras de mau gosto - Hércio Corrêa Gomes - Gazeta de Cuiabá - 20/04/2011- Cuiabá, MT

Bullying de jaleco - Mariana Marques - O Estado de São Paulo - 04/10/2010 - São Paulo, SP

Bullying motivou 87% de ataques em escolas, diz estudo - Pedro Dantas - O Estado de São Paulo - 16/04/2011 - São Paulo, SP

Bullying: caminhos para dar freio na violência escolar - Joyce Trindade - Folha Dirigida - 07/06/2011 - Rio de Janeiro, RJ

Bullying: marcas de violência na escola - Lídia Weber - Correio Braziliense - 05/07/2010 - Brasília, DF

Colégios rastreiam sites em busca de cyberbullying - Luísa Alcalde - Jornal da Tarde - O Estado de São Paulo - 17/04/2011 - São Paulo, SP

Com paralisia, Kaio, 8, só foi aceito em colégio público na sexta tentativa - Folha de São Paulo, 16/08/2010

Como ser mais eficiente diante da deficiência? Alessandra Bizoni - Folha Dirigida, 10/05/2011 - Rio de Janeiro RJ (sobre transferência de escolas)

Como vencer o *bullying* - Claudia Jordão - Revista IstoÉ - Edição 2160

‘Criança inclui; são os adultos que discriminam’. Ocimara Balmant, Especial para o Estado - O Estado de São Paulo, 17/04/2011 - São Paulo SP
Crimes sem culpados - Da Redação - O Tempo - 17/02/2011 - Belo Horizonte, MG

Crônica da exclusão escolar de Natasha - O Estado de São Paulo, 17/04/2011 - São Paulo SP

Curso de educação especial promove a inclusão de fato - Folha de São Paulo, 19/09/2010 - São Paulo SP

Debate sobre homofobia e preconceito na escola é fundamental - Portal G1 - 02/06/2011

Deputados vão discutir distribuição de kit contra homofobia com MEC - Do G1, em Brasília - Portal G1 - 18/05/2011

Dilma chamará ministros para discutir material sobre homofobia - Tânia Monteiro O Estado de São Paulo, 26/05/2011 - São Paulo SP

Dilma freia ações em temas polêmicos - Ana Flor de Brasília - Folha de São Paulo - 26/05/2011 - São Paulo, SP

É impossível eliminar o bullying', diz psicóloga - O Estado de São Paulo - 20/09/2010 - São Paulo, SP

Em caso de bullying, escolas podem procurar o MP - Luísa Alcalde - Jornal da Tarde - O Estado de São Paulo - 19/04/2011 - São Paulo, SP

Enfrentar o preconceito: a prova mais difícil do ProUni - Portal Aprendiz - 29/11/2010

Entidades divergem sobre como fazer a inclusão em escola - Folha de São Paulo, 16/08/2010 - São Paulo SP

Entidades criticam "retrocesso" do governo - De Brasília / De São Paulo - Folha de São Paulo - 26/05/2011 - São Paulo, SP

Escola é determinante para o fim da homofobia, diz pesquisador - Priscilla Borges, iG Brasília- Portal IG Educação - 26/05/2011

Escolas brasileiras criam e perpetuam preconceitos e discriminações contra minorias, avaliam especialistas - Gilberto Costa da Agência Brasil em Brasília - Portal UOL Educação - 04/05/2011

Homofobia na escola cresce 160% em SP - Isis Brum - O Estado de São Paulo - 19/06/2011 - São Paulo, SP

Inclusão ou separação? Ângela Bastos - Diário Catarinense, 30/05/2011 - Florianópolis SC

Inclusão sem poréns - Gazeta do Povo, 30/08/2010 - Curitiba PR

Índices educacionais refletem desigualdade entre negros e brancos, diz ministra. Agência Câmara - Correio Braziliense - 01/06/2011 - Brasília, DF

Kit anti-homofobia poderá incluir combate a outros preconceitos na escola, diz Haddad - Amanda Ciegliniski da Agência Brasil em Brasília - UOL Notícias - 31/05/2011

Kit escolar é "propaganda de opção sexual", diz Dilma - Ana Flor De Brasília - Folha de São Paulo - 27/05/2011 - São Paulo, SP

Kit sensatez - Diário Catarinense - 30/05/2011 - Florianópolis, SC

Livros de ensino religioso em escolas públicas estimulam homofobia e intolerância, diz estudo - Portal Aprendiz - 23/06/2010

MEC aplicará R\$ 5 milhões em universidades para inclusão - O Correio Braziliense - 26/10/2011

MEC e Unicef lançam campanha contra racismo nas escolas - Portal Terra Educação - 29/11/2010

Ministra pede ações afirmativas para negros nas vagas do Pronatec - Bruno Bocchini da Agência Brasil em São Paulo - Portal UOL Educação - 13/05/2011

Mulheres sofrem discriminação na escola e no trabalho, diz ministra - Agência Câmara - Correio Braziliense - 01/06/2011 - Brasília, DF

Negros são mais atingidos por abandono e repetência escolar - Cirilo Junior do Rio - Folha Online - 19/04/2011 - São Paulo, SP

Nesse debate, é impossível que não haja perdedores e vencedores - Hélio Schwartsman - Folha de São Paulo - 19/05/2011 - São Paulo, SP

Nova lei antibullying para escolas - O Dia - 23/09/2010 - Rio de Janeiro, RJ

O abismo que separa a educação de brancos e negros - Paola Azevedo - Folha Dirigida - 23/11/2010 - Rio de Janeiro, RJ

O bê-á-bá para conviver com a diversidade sexual - Tory Oliveira - Revista Carta Capital na Escola - 23/03/11

O bullying não é brincadeira - Anita Adas - Gazeta de Cuiabá - 08/10/2010 - Cuiabá, MT

O desafio do bullying - Estado de Minas - 16/07/2010 - Belo Horizonte, MG

O desafio da inclusão escolar - Portal UOL Educação, 04/10/2010

O fenômeno Bullying pode gerar malefícios irreparáveis e crimes diversos - Archimedes Marques - Revista Gestão Universitária - Edição 240

O rodeio dos imbecis - Ruth de Aquino - Revista Época - 30/10/2010

Obstáculos educacionais afetam os portadores de necessidades especiais – Correio Braziliense, 10/01/2011 - Brasília DF

Os ‘bixos’ e os animais - Da Redação - O Tempo - 17/02/2011 - Belo Horizonte, MG

Os riscos da inclusão feita por imposição – Folha Dirigida, 07/06/2011

Os veteranos descobriam quem denunciava - , Folha de São Paulo, 16/02/2011

Pais barram filho deficiente na escola – Folha de São Paulo, 16/08/2010 - São Paulo SP

Pais e escola trocam acusações após bullying - O Estado de São Paulo - 20/09/2010 - São Paulo, SP

Para debater desigualdade racial, ONU institui 2011 como ano dos afrodescendentes - Desirèe Luíse - Portal Aprendiz - 19/01/2011

Para especialista, falta adequar escola e capacitar professor – O Estado de São Paulo, 17/04/2011 - São Paulo SP

Paz na escola: Caminho longo e urgente - Leda Nagle - O Dia - 13/05/2011 - Rio de Janeiro, RJ

Pela inclusão do bom senso – Terezinha Saraiva – Folha Dirigida, 14/04/2011 - Rio de Janeiro RJ

Polícia e universidade investigam trote violento no Paraná - Luciana Cristo - Portal IG Educação - 17/02/2011 - iG Paraná

Preconceito familiar é uma das barreiras para inserção de pessoas com deficiência no ensino – O Globo, 20/09/2010 - Rio de Janeiro RJ

Prefeitura resiste a pagar escola de aluna especial – O Estado de São Paulo, 20/03/2011 - São Paulo SP

ProUni: escolas discutem a discriminação - O Estado de São Paulo - 10/12/2010 - São Paulo SP

Produtora de vídeo anti-homofobia diz que MEC cortou beijo - Julianna Granjeira - Folha Online - 27/05/2011 - São Paulo, SP

Professores não se sentem preparados para inclusão – Maria Gizele da Silva, da sucursal Gazeta do Povo, 24/08/2010 - Curitiba PR

Promotores querem prisão para acusados de bullying - Luísa Alcalde - Jornal da Tarde - O Estado de São Paulo - 19/04/2011 - São Paulo, SP

Quando a barbárie chega à universidade - Arthur Roquete de Macedo - Folha de São Paulo - 03/11/2010 - São Paulo, SP

R\$ 293 mi: MEC aumenta repasse de recursos para educação especial – Portal Aprendiz, 25/10/2010

“Rodeio” foi só uma brincadeira, diz estudante que participou - Daniel Bergamasco - Folha de São Paulo - 27/10/2010 - São Paulo, SP

Senado aprova projeto que garante ensino a deficientes em casa – Correio Braziliense, 14/12/2010 - Brasília DF.

Sul já tem lei contra bullying - Correio Braziliense - 02/07/2010 – Brasília, DF

Temos que criar novos ritos de passagem', diz especialista sobre trote - Da Redação - O Tempo - 17/02/2011 - Belo Horizonte, MG

Trote na berlinda - O Estado de São Paulo - 31/01/2011 - São Paulo, SP

Unesco diz que vídeos do MEC são "adequados" – De Brasília - Folha de São Paulo - 19/05/2011 - São Paulo, SP

UNESP suspende por cinco dias dois alunos envolvidos no "Rodeio das Gordas" - Portal UOL Educação - 17/12/2010

Universidades fazem pouco pela prevenção a trotes violentos, dizem especialistas - Portal UOL Educação - 04/02/2011

Veto a kit só considera igreja, diz educador - Raphael Marchiori - Folha de São Paulo - 27/05/2011 - São Paulo, SP

Violência do bullying e cyberbullying - Gazeta de Cuiabá - 20/07/2010 – Cuiabá, MT

Violência educacional e responsabilidade civil - Gazeta de Cuiabá - 30/07/2010 – Cuiabá, MT

Violência na escola pode custar US\$ 943 milhões ao ano no Brasil, diz relatório - O Estado de São Paulo - 26/10/2010 - São Paulo, SP