

## Neoliberalismo e formulações pedagógicas recentes: o ideário inclusivista em educação

**Giovani Ferreira Bezerra**

### Resumo


Este texto empreende uma leitura crítica acerca do ideário inclusivista em educação, hegemônico nas últimas décadas, a fim de compreender seus delineamentos político-ideológicos em uma base material capitalista. Forjado no bojo das reformas neoliberais, empreendidas no fim do século XX pelo capital em crise, com desdobramentos atuais no século XXI, tal ideário vem sendo disseminado de forma ostensiva na educação brasileira, particularmente no caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os delineamentos desse ideário são perscrutados nesta pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, com base na abordagem qualitativa e pautada no método do materialismo histórico-dialético, mediante proposições marxianas e marxistas. Os resultados situam o ideário inclusivista como reforma pontual do sistema capitalista, que tem se utilizado do discurso em prol da inclusão como uma justificativa ideológica para assegurar sua manutenção, reforçando a crença na escola redentora e idealizada, fundamentada pelas pedagogias do aprender a aprender. Disso resulta que abordar o atual fenômeno da pedagogia inclusiva requer, sobretudo, recuperar uma análise totalizante das condições objetivas a partir das quais esta se configura, dialeticamente, na e pela historicidade, na concreticidade e ante tais contradições, com o risco de se perpetuarem formas excludentes sob o invólucro de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Marxismo. Capitalismo.

**Giovani Ferreira Bezerra**

Universidade Federal da Grande  
Dourados – UFGD

E-mail: [giovanibezerra@ufgd.edu.br](mailto:giovanibezerra@ufgd.edu.br)

 <http://orcid.org/0000-0002-4710-3897>

Recebido em: 05/03/2020

Aprovado em: 19/06/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72027>

**Abstract****Neoliberalism and recent pedagogical formulations: the inclusive ideal in education**

This article undertakes a critical reading over the inclusive ideology in education, dominant in the last decades, in order to interpret its political-ideological outlines on a material capitalist groundwork. Coined in the context of neoliberal reforms, undertaken at the end of the 20th century by capital in crisis, with current developments in the 21st century, this notion has been circulating ostensibly in Brazilian education, notoriously in the case of school inclusion of people with disabilities. The delineations of this ideal are reviewed on a theoretical-bibliographic research, based on the qualitative technique and guided by the method of historical-dialectical materialism, through Marxian and Marxist propositions. The results establish the ideology of inclusion as a precise reform of the capitalist system, which has been using the rhetoric in favor of inclusion as an ideological justification to ensure its preservation, consolidating the belief in the redemptional and idealistic school, premised on the pedagogies of learning to learn. Addressing the current phenomenon of inclusive pedagogy requires, above all, reinstating a universalistic analysis of the factual conditions from which it is configured, dialectically, within and through historicity, concreteness and under such discrepancies, risking to legitimize exclusive forms, disguised as inclusion.

**Keywords:**

Inclusive education.  
Marxism.  
Capitalism.

**Resumen****Neoliberalismo y formulaciones pedagógicas recientes: la ideología inclusiva en la educación**

Este texto realiza una lectura crítica sobre la ideología inclusiva en la educación, hegemónica en las últimas décadas, con el fin de comprender sus esquemas político ideológicos sobre una base material capitalista. Forjada en el medio de reformas neoliberales, emprendidas a fines del siglo XX por el capital en crisis, con los desarrollos actuales en el siglo XXI, tal idea se ha difundido ostensiblemente en la educación brasileña, particularmente en el caso de la inclusión escolar de personas con discapacidad. Los contornos de esta idea se examinan en una investigación teórico bibliográfica, basada en el enfoque cualitativo y en el método del materialismo histórico dialéctico, a través de proposiciones marxianas y marxistas. Los resultados sitúan la ideología inclusiva como una reforma puntual del sistema capitalista, que ha utilizado el discurso a favor de la inclusión como una justificativa ideológica para garantizar su mantenimiento, reforzando la creencia en la escuela redentora e idealizada, basada en las pedagogías del aprender a aprender. De ello se deduce que abordar el fenómeno actual de la pedagogía inclusiva requiere, sobre todo, recuperar un análisis totalizador de las condiciones objetivas a partir de las cuales se configura, dialécticamente, en y a través de la historicidad, concreción y bajo tales contradicciones, bajo el riesgo de perpetuar formas exclusivas bajo un envoltorio de inclusión.

**Palabras clave:**

Inclusión escolar.  
Marxismo.  
Capitalismo.  
Neoliberalismo.

## Introdução

Este trabalho surge como um desdobramento de estudos que já realizei sobre a temática da inclusão, particularmente da inclusão escolar de alunos com deficiência. O contato com o tema levou-me progressivamente a adotar uma postura crítica e, por vezes, combativa, em relação aos apelos inclusivistas das últimas décadas, na transição do século XX para o século XXI, quando se vai configurando, no Brasil, uma “pedagogia inclusiva”, no bojo de uma sociedade neoliberal, perpassada pelos antagonismos de classe e concessões paliativas aos interesses populares. Os termos pedagogia inclusiva ou pedagogia da inclusão, dos quais me utilizo, como sinônimos, no decorrer do texto, têm aparecido com certa frequência na literatura referente à inserção de alunos com deficiência ou outras singularidades nas escolas comuns.

Coloco a expressão pedagogia inclusiva entre aspas apenas nessa primeira ocorrência, para não travar o texto. As aspas se justificam visto que o termo em foco não constitui, efetivamente, uma pedagogia em sentido estrito, mas é assim denominada por alguns autores e defensores da inclusão escolar como forma de chamar a atenção da sociedade e da escola para a necessidade de práticas educacionais acolhedoras, tolerantes e abertas às diferenças individuais, em particular àquelas decorrentes de deficiência física, sensorial e/ou intelectual. O termo ganha, dessa forma, uma dimensão de *slogan* sedutor, sendo incorporado ao senso comum educacional como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, embora derivada do ideário neoliberal. Pode-se dizer que a pedagogia da inclusão tem sido entendida, na realidade, como sinônimo de educação inclusiva ou inclusão escolar<sup>1</sup>. Um rápido levantamento revela que a expressão pedagogia da inclusão ou pedagogia inclusiva aparece citada na revista *Nova Escola*, quando, em matéria de 2002, o periódico explicitava recomendações sobre “[...] o que você [isto é, o professor-leitor] pode fazer para praticar uma *pedagogia inclusiva*” (ALENCAR, 2002, p. 36, grifo meu). Beyer (2010, p. 40, grifo meu) também cita o termo pedagogia inclusiva. Selau (2010, p. 70) alude à expressão pedagogia da inclusão, que também aparece em texto de Fontes (2002, p. 51). Oliveira e Poker (2002, p. 235, 237, 238, 241, 242) citam em seu trabalho os termos pedagogia da inclusão e ainda pedagogia inclusiva. Nessa direção, diversos outros exemplos ainda poderiam ser arrolados aqui, embora, para os propósitos desta pesquisa, esses apontamentos sejam suficientes para demarcar o uso constante e relativamente *consensual* do termo pedagogia da inclusão ou *inclusiva* pelo discurso pedagógico hegemônico nos últimos anos – anunciando-se, sobretudo, o ingresso de estudantes considerados público-alvo da educação especial<sup>2</sup> em classes comuns do ensino regular.

Por outro lado, a designação pedagogia da inclusão ou pedagogia inclusiva é por mim utilizada no sentido de evidenciar as proposições inclusivistas que se tornaram recorrentes no discurso pedagógico das últimas décadas, em íntima conexão com as demais “pedagogias” do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001, 2008, 2010). Revigorando pressupostos do ideário escolanovista/construtivista, com a pedagogia

inclusiva, tem-se apregoado e realizado a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, sob o mote do aprender a viver juntos (BEZERRA; ARAUJO, 2011), um dos “pilares” ideológicos que sustentam a versão contemporânea do lema aprender a aprender. Por isso, defendo a tese de que a pedagogia inclusiva é mais uma das manifestações assumidas pelas pedagogias do aprender a aprender, com a particularidade de enfatizar a escola que incorpora as diferenças humanas – estas interpretadas, sobretudo, como resultado das distintas formas de desenvolvimento ontogenético. Na atualidade, essas pedagogias referem-se mais a propostas ou linhas de ação do que a uma teoria da educação propriamente dita. Com caráter propagandístico, elas “[...] fundamentam as propostas educacionais nos âmbitos nacional e internacional [...] e, no limite, submetem o desenvolvimento humano à ordem do capital” (EIDT, 2010, p. 158). Como a mesma autora sintetiza,

O termo ‘pedagogias do aprender a aprender’ foi cunhado por Duarte (2001) e pode ser definido como um termo ‘guarda-chuva’, por reunir os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo (EIDT 2010, p. 158).

Neste artigo, busco analisar, em particular, os contornos da pedagogia inclusiva que, também abrigada sob esse “guarda-chuva”, é forjada a partir dos anos de 1990, sob a égide de organizações internacionais, com forte repercussão na agenda político-pedagógica brasileira. Isso em um contexto marcado pela hegemonia do lema aprender a aprender nas teorizações educacionais, com a reorganização produtiva do capitalismo, cada vez mais difícil de ser administrado. Sabe-se que, nos últimos anos, esse sistema vivencia uma crise estrutural global, necessitando intensificar os mecanismos de manipulação ideológica, com a proclamação de novos consensos e a realização de reformas capazes de manter a ordem dominante. Dada a abrangência, não tenciono esgotar o assunto em todas as dimensões. O que me move é a tentativa de empreender um primeiro esboço para compreender as tematizações da pedagogia da inclusão no Brasil, conforme esta se configura mediante determinações supranacionais, na passagem do século XX para o século XXI.

Nesse esboço, valho-me da polêmica, da problematização das “verdades” instauradas pelo discurso dominante, colocando-me, por assim dizer, no espaço das lutas contra-hegemônicas. Como já dizia o revolucionário Gramsci (1995, p. 18), “Uma filosofia da *praxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)”. Tal posicionamento pode levar a uma interpretação equivocada sobre o artigo, como se fosse contrário à democratização da escola comum para os alunos com deficiência. Não é esse, todavia, o fio condutor da reflexão, como vou argumentando ao longo do texto. Ocorre que, como se trata de uma análise crítica e radical, conquanto se entenda radicalidade no sentido atribuído por Marx (2008) e Saviani (2002), não posso me furtar à explicitação e análise das contradições e mistificações

ideológicas apresentadas pela pedagogia da inclusão. Para tanto, preciso realizar a reflexão em profundidade, na tarefa de superar o senso comum educacional contido nessa proposta. Torna-se necessário, então, empreender a crítica ao “mundo cultural existente”, a fim de captar as múltiplas determinações envoltas no ideário dessa pedagogia e em suas implicações para a *práxis* pedagógica hodierna.

### Abordagem metodológica

Este artigo surge a partir de reflexões suscitadas por minha dissertação de mestrado em educação (BEZERRA, 2012), esta desenvolvida como pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, com base na abordagem qualitativa e pautada no método do materialismo histórico-dialético, mediante proposições marxianas e marxistas. Nesse sentido, tomei como guia metodológico o exposto por Marx (1999), a fim de, pela mediação da análise, possibilitada pelas categorias de historicidade, totalidade e contradição, ontológicas ao método, realizar a passagem da visão caótica e fenomênica sobre o tema para a elaboração de uma síntese crítica, compreendida como “[...] uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações” (MARX, 1999, p. 38). Desse modo, foi possível compreender os contornos subjacentes ao ideário inclusivista em educação, na recente conjuntura de reorganização produtiva do capitalismo.

### Proposições Neoliberais e Inclusão: análise crítica

Para iniciar as reflexões pretendidas, é preciso lembrar que, em termos históricos, a retomada estratégica de princípios liberais, pelo que convencionalmente passou a se denominar como neoliberalismo, sob a égide da globalização intensificada, remonta à falência do Estado de bem-estar social (*Welfare State*). No fim dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 do século XX, observa-se a *crise* do modelo fordista de acumulação produtiva. A administração de governos hipertrofiados com o excesso de gastos públicos e políticas de seguridade social revela-se, então, desvantajosa, segundo a lógica capitalista. Nessas circunstâncias, emerge o recrudescimento da racionalidade econômica, sobretudo com a onda de privatizações que se espalha pelo mundo, à medida que era revisto o papel dos Estados nacionais (GENTILI, 2009).

A social-democracia tornara-se de pouca eficácia ou nenhuma lucratividade aos interesses do capital, ao mesmo tempo que a própria continuidade da produção industrializada em larga escala demandava romper as barreiras nacionais e abalar os fundamentos da política trabalhista. Fazia-se necessário ao capitalismo, como condição de sua permanência, expandir-se ainda mais pelo globo terrestre, cooptando governos, rompendo fronteiras e criando novos consensos ideológicos. Em outras palavras, pode-se dizer que, se no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial (1939–1945), a economia se subordinara à política, sobretudo numa tentativa de se reestruturar o capital e afastá-lo da influência comunista, os últimos decênios do século passado revelam o oposto: as leis de mercado

reassumem a hegemonia, com vigor semelhante ao das lutas travadas pela jovem classe burguesa contra o Estado absolutista.

Nesse processo, o trabalhador é desqualificado pelo imperativo das novas tecnologias; muitos dos direitos trabalhistas, outrora conquistados, acabam subtraídos da população, ou postos permanentemente em xeque pelo discurso do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001). Este lema emerge, no plano político-econômico, como artimanha capitalista para envolver os trabalhadores e remodelá-los como *profissionais criativos*. Contudo, essa criatividade, segundo lembra Duarte (2001, p. 42),

[...] não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Destarte, o medo e a incerteza passam a ser a lógica do mercado. Instaure-se a condição fluida e individualista do homem pós-moderno, cujas relações sociais “[...] tornam-se antiquadas antes de terem um esqueleto que as sustente” (MARX; ENGELS, 2000, p. 79). A precedente integração sindical da classe trabalhadora, resultante de lutas contra-hegemônicas, é desarticulada, haja vista os mecanismos de mistificação ideológica e os ajustes reformistas introduzidos pela classe dominante, como forma de deslocar, por meio de concessões paliativas, as contradições sociais de classe e, assim, neutralizar a pressão dos trabalhadores (SAVIANI, 2005; MÉSZÁROS, 2010). A objetividade da história é negada ou falseada; seu óbito, anunciado (WOOD, 1996; DUARTE, 2001; MÉSZÁROS, 2008); a técnica absolutiza-se, e a *meritocracia* (GENTILI, 2009) coloca o homem contra si mesmo e contra os outros, na disputa por mercados, lucros e capitais.

O Estado forte, que mediara a recuperação econômica dos países capitalistas após as duas guerras mundiais do século XX, entra em declínio. Todavia, não se pode falar em desaparecimento estatal, senão em redefinições conceituais do próprio Estado, sob a égide de princípios mais convenientes à ordem pós-fordista (GENTILI, 2009). Dessa perspectiva, o que se passou a denominar “Estado Mínimo” só o é para as camadas populares, e na exata proporção em que liberta a burguesia de restrições tarifárias, de encargos sociais e lhe assegura livre iniciativa à depredação dos recursos naturais. Na globalização intensificada, Torres (2009) dá a dimensão dos novos poderes estatais. Ao interpretar o pensamento de Claus Offe (1985)<sup>3</sup>, aquele afirma que, para este último,

[...] o Estado é um mediador nas crises do capitalismo que adquire funções específicas ao servir de mediador na contradição básica do capitalismo – a crescente socialização da produção e a apropriação privada da mais-valia. Para poder ser mediador nesta contradição fundamental, o Estado vê-se obrigado a expandir suas funções institucionais (TORRES, 2009, p. 105).

Nota-se, então, que os tempos hodiernos não promovem o enfraquecimento do Estado tal como sugerem as aparências, mas, sim, o fortalecimento de suas atividades, agora controladas diretamente pelos

novos interesses burgueses. A política curva-se ao imperativo da acumulação financeira cada vez maior e deve ser eficaz neste propósito, mantendo e até mesmo expandindo a regulamentação institucional de funções que não comprometam esta acumulação e preservem o empreendedorismo da burguesia. Além do mais, é vital a existência do Estado para administrar as crises permanentes do capital (MÉSZÁROS, 2010), deflagrando estratégias para restabelecer o crescimento econômico em níveis minimamente necessários à perpetuação do capitalismo em escala planetária. Como bem expressa Gentili (2009, p. 223), “O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos ‘mínimos’”.

Ainda segundo Saviani (2005, p.23), “[...] parece haver claramente um processo intencional de administração das crises”, a fim de se perpetuar a todo custo o modo de produção capitalista, ainda que se trate de um processo cuja eficácia seja cada vez mais questionável e decadente, como uma *vitória de Pirro* (SAVIANI, 2005; MÉSZÁROS, 2010). Isto me leva a pensar que o Estado neoliberal em curso é precisamente o Estado burguês flexibilizado a tal ponto que possa viabilizar a máxima representatividade burguesa. A denominação de mínimo só lhe é imputável no sentido de não mais representar o ideal iluminista dos governos contratuais da maioria, que, no plano ideológico, serviram como instrumento de luta contra o absolutismo monárquico, enquanto a burguesia ainda desempenhava o papel de classe revolucionária (MARX; ENGELS, 2000). É mínimo no sentido de cada vez mais restringir a participação democrática, já que “[...] mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores” (SAVIANI, 2005, p. 23).

A violência e a arbitrariedade desse processo são, portanto, bastante evidentes e vêm se tornando ainda mais agudas, com o agravamento das tensões nas velhas estruturas sobre as quais se erigiu o capitalismo. Como este sistema poderia, então, ser tolerado? Como se tem aceitado a expropriação do trabalho e a privatização das vidas, dos destinos, dos sonhos e dos conhecimentos, historicamente produzidos e acumulados pelo coletivo dos homens? Como podem as personificações do capital pôr abaixo governos e decretar pacotes de ajustamento monetário, deflagrando um processo pelo qual “[...] a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros” (SAVIANI, 2005, p. 23)?

Para aclarar a compreensão do exposto, é preciso considerar que o neoliberalismo se apresenta como uma superestrutura jurídico-política e administrativa. Duarte (2001) situa o neoliberalismo como a ideologia hegemônica do capitalismo contemporâneo, intimamente articulada aos postulados do pensamento pós-moderno. Daí utilizar-se da expressão universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Cassin (2008) também menciona a estreita proximidade entre o neoliberalismo, conceituado como “superestrutura ideológica e política” (THERBON apud CASSIN, 2008, p. 163), e as mudanças educacionais recentes, deflagradas em um cenário de reorganização do capital, “[...] este entendido como capital globalizado, neoliberal e até como pós-moderno” (CASSIN, 2008, p. 163).

Essa superestrutura jurídico-política e administrativa é legitimada e respaldada pelo poderio onipresente de poderosas organizações internacionais. Tais organizações, de que são exemplos o Banco Mundial (BIRD)<sup>4</sup>, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de outras agências com caráter mais localizado, como os *bancos centrais*, expandem a ideologia neoliberal para diversos setores da sociedade: artes, educação, ciências, códigos de Direito, economia política e políticas públicas, para mencionar algumas esferas da *praxis* social humana. Gentili (2009) afirma ainda que o modelo neoliberal só a custo de uma violenta intervenção material e simbólica pôde destronar seu antecedente imediato, isto é, a social-democracia.

No direcionamento dessa tarefa, levado a termo pelo amálgama de grupos dominantes que se articulam em torno da hegemonia capitalista, “Trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política [...], mas também da criação de uma *nova ordem cultural*. Assinalamos [...] que os neoliberais atribuem a esta dimensão um papel fundamental” (GENTILI, 2009, p. 219, grifos do autor). Dessa feita, o autor entende que o neoliberalismo impõe determinados parâmetros interpretativo-ideológicos, capazes de efetivar “[...] novas formas de *consenso* que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas” (GENTILI, 2009, p. 223, grifo do autor). Tal consenso bem pode ser interpretado como uma cadeia repleta de flores ilusórias e imaginárias (MARX, 2008), que mistificam as relações econômicas e as tornam uma potência fetichizada, com caráter supranacional.

Deve-se ressaltar, também, que, se fosse levado ao extremo pelas economias desenvolvidas, vale dizer, se fossem extintas quaisquer formas de regulamentação estatal e político-econômica, o neoliberalismo sequer teria como se sustentar. Ao reler Marx e Engels (2007, p. 74), sou levado a insistir, sob o risco da tautologia, que o chamado Estado *mínimo* “[...] não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente”. Um *laissez-faire* absoluto minaria as relações de poder, ao acabar com qualquer protecionismo, levando corporações financeiras à completa falência. Além do mais, isso colocaria a humanidade sob uma expropriação tamanha que tornaria insuportável o *peso* do capitalismo, com a ausência das mínimas garantias sociais.

Utilizando-me da analogia de Marx e Engels (2000, p. 81), um cenário desses seria muito semelhante “[...] ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais que pôs em movimento com suas palavras mágicas”. Consequentemente, a prática estatal vivencia uma contradição interna (TORRES, 2009), a ponto de não se poder, segundo explicita a citação relativamente longa a que me permito transcrever abaixo,

---

[...] abandonar, por motivos simbólicos, mas também práticos, todos os programas assistencialistas do Estado. Há necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas em matéria de políticas públicas [...]. Em outras palavras, a modificação dos esquemas de intervenção estatal não se faz



indiscriminadamente senão em função do poder diferencial das clientelas, razão pela qual não só se levam a cabo políticas de solidariedade para os mais pobres como também se incrementam subsídios e transferências de recursos para os setores médios e as classes dominantes – inclusive indo contra o princípio que se opõe ao protecionismo. O Estado tampouco abandona os mecanismos de disciplina e coerção nem, especialmente durante as campanhas eleitorais, as táticas populistas de distribuição de renda (ou promessas neste sentido) para obter consenso eleitoral. Isto é, o desmonte das políticas públicas do estado de bem-estar social não se faz indiscriminadamente, mas seletivamente, dirigindo-se a alvos específicos (TORRES, 2009, p. 109-110).

Diante disso, entendo serem deflagrados, juntamente com políticas focais que visam amenizar a crueza do sistema para obter o consenso entre forças sociais antagônicas, mecanismos ideológicos capazes de promover a validação superestrutural desta base produtiva contraditória. Não me é possível, e nem é meu objeto de pesquisa, explicitar todas as estratégias de manipulação ideológica acionadas pela engrenagem neoliberal. Contento-me em explicitar, neste texto, o caso da educação por julgá-lo emblemático, na medida em que se apresenta diretamente vinculado ao mundo cultural e material existente, bem como por ser um lugar de disputa entre as forças sociais reacionárias e progressistas ou revolucionárias. Na tentativa de se forjar a nova ordem liberal, ou a nova *desordem*, como menciona Gentili (2009), a educação participa como um agente potencialmente eficaz, sob o jugo do capital e de suas agências multilaterais. Saviani (2005, p. 23) lembra que “[...] a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas neoliberais que se encontram em andamento”.

Não por acaso, essas reformas surgem atreladas aos princípios daquilo que, em 1989, se convencionou denominar “consenso de Washington”, em referência às medidas de ajuste estrutural do mercado, recomendadas pelo FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (NEGRÃO, 1998; TORRES, 2009). Desde essa época, o discurso educacional ganha um tom salvacionista bastante peculiar, forjando-se um projeto político-ideológico que credita à educação, sob a forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas. Duarte (2001, p. 47) cita que, “No contexto atualmente travado pelo capitalismo para sua perpetuação, a educação desempenha um importante papel [...]”, pois se torna difusora de valores como a solidariedade, a tolerância, a sustentabilidade e o empreendedorismo individual, vistos como forma de resolver os antagonismos sociais (DELORS, 1998; DUARTE, 2001).

Nessas circunstâncias, passa-se a enfatizar o aspecto *humano* da educação, seu potencial pacificador, redentor e democrático para a solução dos grandes entraves gestados pelo próprio agravamento da exploração capitalista (DUARTE, 2001; MÉSZÁROS, 2008). Porém, o intuito é “com essa concepção [...] convencer as pessoas de que a exclusão social não seria um processo inerente à economia neoliberal” (DUARTE, 2001, p. 142). Logo, uma simples mudança de perspectiva seria suficiente para resolver os impasses atuais, invertendo-se o polo de um desenvolvimento econômico sem limites para o suposto polo

do desenvolvimento humano sustentável, da cooperação internacional e do aumento das oportunidades educacionais aos diferentes sujeitos (DELORS, 1998).

Pela retórica pós-moderna, a educação converte-se em um tesouro a ser descoberto (DELORS, 1998), com poderes suficientes para produzir justiça social. No interior dessa conjuntura, a educação “[...] volta a ser encarada como capaz de produzir a superação da exclusão social” (DUARTE, 2001, p. 142), ao mesmo tempo que “[...] possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p. 47), especialmente com a propagação de valorações político-educacionais norteadoras de uma aprendizagem *ao longo da vida*, marcada pelos pilares do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 1998). Do ponto de vista crítico, porém, é preciso entender que

[...] a educação contínua do sistema capitalista tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de uma ‘regulação mais exata’ em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia idealizada do ‘pouco a pouco’. Por conseguinte, o significado mais profundo da *educação contínua* da ordem estabelecida é a imposição arbitrária da crença na *absoluta inalterabilidade* de suas determinações estruturais fundamentais (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do autor).

No bojo desse bloco histórico (GRAMSCI, 1995), marcado pelo neoliberalismo e seus discursos sedutores para minimizar os efeitos de crises globais, cerceando-se os avanços de um projeto revolucionário, situo a emergência, no plano político internacional, com repercussões no Brasil, da pedagogia inclusiva (BEZERRA; ARAUJO, 2010, 2011), com seus reiterados apelos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência. Para além do aparente consenso que se dissemina, é mister compreender que o panorama mundial forjado desde fins dos anos 80 do século XX e as considerações aqui desenvolvidas corroboram a tese de que o movimento em torno da construção de escolas inclusivas, *como está posto*, é mais uma estratégia do capital para reafirmar sua hegemonia, atenuando-se os efeitos da barbárie, sob o invólucro de um *humanismo* tardio (BEZERRA; ARAUJO, 2010). Na realidade, assiste-se à “[...] justificação mais hipócrita do *imperialismo liberal* supostamente mais ‘humano’, ainda que inevitavelmente mais destrutivo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83, grifo do autor).

Nesse sentido, a inclusão escolar de pessoas com deficiência emerge com notável força, principalmente nas duas últimas décadas, compreendidas entre o último decênio do século XX e o primeiro do século XXI, não tanto como resposta a possíveis reivindicações coletivas, ou como proposta radicalmente emancipadora, mas, sobretudo, como uma estratégia pontualmente reformista do capital, um novo princípio regulador da ordem estabelecida. A base material permanece incontestada, e acredita-se ser possível superar tanto a exclusão historicamente vivenciada por esses sujeitos quanto as contradições capitalistas mais amplas, mediante a lógica mistificadora do reformismo (MÉSZÁROS, 2008). Ao se apresentar como uma perspectiva *novidadeira*, para usar aqui uma expressão já empregada por Lombardi

(2008) em outro contexto, engendrada pela dinâmica do capitalismo, a apologética inclusivista arrebanha a adesão e a militância de um grande número de intelectuais, sem que ao menos seus elementos contraditórios e *reprodutivistas* sejam dialeticamente percebidos e analisados.

Mediante a aceitação ingênua de supostas aspirações universais e democráticas, perde-se de vista que “[...] todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83, grifos do autor). Conseqüentemente, o fenômeno da inclusão também é revelador da tendência que se firma no mundo pós-moderno, pela qual a totalidade das determinações sócio-históricas é abandonada “[...] em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com manifestações particulares*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62, grifos do autor). Longe de representar uma atitude míope do sistema, isto constitui, por assim dizer, sua ontologia mesma. O objetivo tácito é desviar o foco dos problemas estruturais e dos aspectos contraditórios que lhe são imanentes, em especial quando se acentuam as disparidades socioeconômicas e os conflitos pela liderança política em escala planetária, ameaçando-se a reprodução sócio-metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Sendo assim, esse discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, *quando* visto à luz dos interesses hegemônicos do capital, revela-se uma variedade sociopolítica do reformismo inerente à pós-modernidade, um corretivo marginal à lógica dominante (MÉSZÁROS, 2008). Apesar da *aparência* humanística, o propósito essencial da pedagogia da inclusão, ainda que seus elementos fundamentalmente constitutivos passem despercebidos até mesmo por certos ideólogos que a encampam, imersos em nobres utopias educacionais (MÉSZÁROS, 2008), é

[...] tentar desviar a atenção das determinações *sistêmicas* – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre *efeitos* específicos enquanto se deixa a sua incorrigível *base causal* não só incontestavelmente permanente como também omissa (MÉSZÁROS, 2008, p. 63-64, grifos do autor).

Considero, pois, relevante a insistência diuturna em uma leitura crítica acerca da pedagogia da inclusão e respectivas objetivações pedagógicas, mediante a explicitação de seus nexos orgânicos com a ideologia neoliberal. Dessa maneira, pode-se compreender como sobressai seu aspecto “aleatório”, isto é, omissa em relação às determinações materiais do modo de produção capitalista; bem como sua função apaziguadora no processo de reorganização produtiva, quando a escola “[...] tem funcionado como recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista” (ALVES, 2004, p. 197). Deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes. Afinal, soa no mínimo suspeita a importância crescente dada à categoria de inclusão, certamente não apenas de pessoas com deficiência, mas quanto às diversas fragmentações pós-modernas dos sujeitos políticos pela via de reivindicações parciais e particularistas

(FREDERICO, 1997<sup>5</sup> apud DUARTE, 2001; BEZERRA, 2012), por um sistema mantido “[...] sob a égide do capitalismo, que faz da exclusão sua premissa ontológica básica, seu critério de funcionalidade” (BEZERRA, 2012, p. 40).

Não se trata de negar a validade de uma proposta educacional capaz de contemplar o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ou quaisquer outras singularidades, nem sequer defender uma posição saudosista quanto às escolas especiais (BEZERRA; ARAUJO, 2010, 2011). Antes, o desafio está em reconhecer a manipulação ideológica implícita a certos *slogans* do pós-modernismo, graças aos quais “[...] a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo” (FRIGOTTO, 2005, p. 71). Desfeitas as ilusões, parece-me que o ponto fulcral está em assumir um compromisso político transformador quanto à escolarização das pessoas com deficiência, entendendo-a como a síntese de múltiplas determinações do real (MARX, 1999). Logo, é preciso esclarecer desde já que é

[...] legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se às pessoas com base nas condições objetivas e, sem superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria (BARROCO, 2007, p. 20).

Em decorrência da perspectiva objetivada por Barroco (2007), infiro que a luta pela transformação social e educacional, com a superação das diversas formas de exclusão, pressupõe uma compreensão mais abrangente das condições objetivas desta sociedade que se diz inclusiva, observando-se as proposições neoliberais que perpassam o discurso pela inclusão de pessoas com deficiência na escola comum e suas outras tantas variantes inclusivistas. Na contramão do idealismo ingênuo que perpassa o senso comum educacional, “[...] há que se considerar ainda que a ‘inclusão’ no caso será feita numa escola específica, a brasileira, que apresenta um dos piores desempenhos do planeta, segundo avaliações padronizadas internacionais de larga escala” (MENDES, 2017, p. 76). Logo, é preciso retomar a concepção de totalidade que deve mediar a práxis educativa deflagrada no seio da prática social global, porquanto “[...] torna-se difícil falar de ‘inclusão escolar’ considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes” (MENDES, 2017, p. 76). Disso resulta que abordar o atual fenômeno da pedagogia inclusiva requer, sobretudo, recuperar uma análise totalizante das condições objetivas a partir das quais esta se configura, dialeticamente, na e pela historicidade, na concreticidade e ante tais contradições, com o risco de continuarmos a perpetuar formas excludentes sob o invólucro de inclusão.

## Considerações Finais

Mediante o raciocínio exposto, é preciso ressaltar que não estou me colocando contra a inclusão escolar de pessoas com deficiência ou quaisquer outras singularidades. Não obstante essa proposta, de caráter burguês, ser gestada precipuamente nos anos de 1990, com a reorganização do capital, não se pode desconsiderar que ela tem propiciado avanços significativos para as relações sociais e institucionais – sinalizando, de modo paradoxal, para o desenvolvimento mais livre e universal do gênero humano. Essas conquistas surgem como uma contradição inerente ao próprio modo de produção capitalista, que, ao desencadear o avanço das condições materiais e políticas, como estratégia de autopreservação, tem possibilitado a emergência de práticas educacionais e sociais potencialmente mais humanizadoras, ainda que persistam hegemônicas diversas formas de expropriação, alienação e barbárie.

Recorrendo a Saviani (2009, p. 34), atrevo-me a dizer que, como o citado autor, “[...] estou colocando-me diretamente no coração do político. Estou enunciando teses; isso significa posições, e posições polêmicas”. Não a polêmica por si mesma, mas a polêmica como momento catártico que objetiva o entendimento mais amplo da problemática levantada, na disputa por uma posição contra-hegemônica no cerne da produção científica sobre o assunto. Trata-se, como menciona Gramsci (1995, p. 31), de assumir “[...] um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica”. E, assim, vislumbrar, no plano educacional, uma pedagogia que também seja crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista. Nesse ponto, surge uma questão que me parece relevante abordar a título de proposições para embasar uma práxis transformadora, para além daquela anteriormente caracterizada. Afinal, o que se entende por uma pedagogia crítica? Mais uma vez é Saviani (2003, p. 100) quem responde, ao afirmar que

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Os dizeres de Saviani (2003) medeiam a forma como me posiciono a respeito da pedagogia inclusiva e suas tematizações, procurando desvelar ambigüidades e contradições por ela engendradas. Nessa *démarche*, serve-me de mote um pensamento de Karl Marx. Na *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2008, p. 6), originalmente publicada em 1844, menciona o filósofo que “A crítica colheu nas cadeias as flores imaginárias, não para que o homem suporte as cadeias sem fantasia ou sem consolação, mas para que lance fora as cadeias e colha a flor viva” (MARX, 2008, p. 6). Em outras palavras, quero assinalar que a crítica ora objetivada não é partidária do imobilismo, nem quer reproduzir o desânimo, o desalento e o conformismo; quer, sim, mediante a explicitação do falso poder equalizador da escola e das inversões ideológicas decorrentes desse posicionamento, suscitar um debate mais realista e desfetichizado sobre as proposições teórico-práticas difundidas pela pedagogia da inclusão.

Entendo que, na atual conjuntura, sem a exposição sistemática dos pressupostos subjacentes à pedagogia inclusiva, pouco se poderá avançar na luta por uma sociedade e uma educação revolucionárias, seja para pessoas com e/ou sem deficiência. Nas condições sociais e educacionais aviltadas da contemporaneidade, torna-se um desafio resgatar o potencial transformador da análise teórica, porquanto, como assinala Alves (2004, p. 162-163, grifo meu), “*O domínio da teoria se constitui em frente de ação privilegiada para iluminar e direcionar a prática política, configurando-a estrategicamente e definindo-a taticamente, além de já representar o seu desencadeamento*”. Foi com base nessa concepção e nos pressupostos supramencionados que empreendi as análises e reflexões ora socializadas, na expectativa de pôr em questão a educação inclusiva existente, o que deve suscitar novos debates e pesquisas sobre a temática, com vistas a uma nova síntese superadora.

---

## Notas

<sup>1</sup> Bueno (2008) faz uma distinção sobre os termos *inclusão escolar e educação inclusiva*. Mendes (2017) também propõe diferenciação entre os termos. Neste texto, todavia, trato-os como sinônimos, pois a distinção não é realizada pelos documentos oficiais ou por todos os autores consultados, que recorrem a um ou outro termo indistintamente, conforme se tornou habitual na literatura especializada.

<sup>2</sup> Consideram-se público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

<sup>3</sup> OFFE, Claus. *Disorganized Capitalism* (editor John Keane). Londres: Hutchinson, 1985.

<sup>4</sup> Na verdade, o Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA). Entretanto, a distinção, para efeitos práticos, quase nunca é feita. Assim, BIRD costuma aparecer como sinônimo de Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2011).

<sup>5</sup> FREDERICO, C. Razão e Desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 55, p. 174-187, nov. 1997.

## Referências

ALENCAR, Marcelo. Incluir é derrubar preconceitos. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xvii, n. 152, p. 36-37, maio 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção escola pública contemporânea*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: Ed. UFMS, 2004.

BANCO MUNDIAL. O que é o Banco Mundial?. 2011. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZIL/INPOREXTN/0,,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html>. Acesso em: 30 nov. 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação

Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp042915.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2010.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. *Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão*. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Inclusão e exclusão social: um breve diálogo com educadores. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Orgs.). *Inclusão social e educação: diferentes perspectivas*. Paranaíba: UEMS, 2012. p. 35-45.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a13v27n2.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista. *Educere et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 05, n. 09, p. 253-266, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2690>. Acesso em: 21 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. *Inclusão: revista de educação especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. (Edição Especial).

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 161-179.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998. (Relatório da Unesco para a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI). Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 01 dez. 2011.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: [http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl\\_id=113](http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113). Acesso em: 21 dez. 2011.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do Construtivismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 203-221.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

EIDT, Nadia Mara. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 157-188, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a08v26n2.pdf>. Acesso em: 6 set. 2012.

FONTES, Rejane de Souza. A classe hospitalar e a inclusão da criança enferma na sala de aula regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 8, n. 1, p. 45-54, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n01/v08n01a06.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 61-74.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 215-237.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. vii-xxviii.

MARX, Karl. *Para a crítica da filosofia do Direito de Hegel*: Introdução. Tradução de Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2008. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_karl\\_para\\_a\\_critica\\_da\\_filosofia\\_do\\_direito\\_de\\_hegel.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_karl_para_a_critica_da_filosofia_do_direito_de_hegel.pdf). Acesso em: 20 de dez. 2011.

MARX, Karl. *Para uma crítica da economia política*. Ridendo Castigat Mores, Rocket Edition, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Clássicos).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. *Atualidade história da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

NEGRÃO, João José. Consenso de Washington. In: NEGRÃO, João José. *Para conhecer o neoliberalismo*. [S.l.]: Publisher Brasil, 1998. p. 41-43. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>. Acesso em: 30 nov. 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista8numero2pdf/7oliveira\\_poker.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/7oliveira_poker.pdf). Acesso em: 19 jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.



SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p.13-24.

SELAU, Bento. *Inclusão na sala de aula*. 2. ed. São Luiz: Edufma, 2010. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=JXHlcPct2z0C&pg=PA70&dq=pedagogia+da+inclus%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&ei=oITgT5z8Caa10AGgo7jDDg&ved=0CDcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 jun. 2012.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional – elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Tradução Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-128.

WOOD, Ellen Meiksins. Em defesa da história: o marxismo e a agenda pós-moderna. Tradução João Roberto Martins Filho. *Crítica marxista*, Campinas, n. 3, p. 118-127, 1996. Disponível em: [http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/3\\_Wood.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/3_Wood.pdf). Acesso em: 13 dez. 2011.