

Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica

Maria José Lozano*

Introdução

A partir do final do século XX, movimentos importantes para a inserção das pessoas com deficiência nos contextos sociais foram delineando um cenário mundial mais inclusivo. Hoje, o paradigma que sustenta a escolarização desses estudantes é o da inclusão, que se estrutura em concepções que responsabilizam a escola em se adequar para atender e promover formação humana integral de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No entanto, os avanços no que tange às práticas de educação inclusiva têm se dado de forma lenta e irregular no Brasil e, ainda hoje, a realidade é de um número expressivo de estudantes inseridos nas escolas regulares, mas sem aprendizagem garantida. Ou seja, estão inseridos, mas não estão inclusos, efetivamente.

É justamente por conta de uma inclusão que ainda é excludente que alguns autores passaram a grifar o termo in/exclusão para se referir aos processos de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e às políticas educacionais voltadas a esses sujeitos, na atualidade. No contexto das políticas educacionais, estamos atravessando um momento instável e inseguro no que tange às garantias de direitos às pessoas com deficiências em nosso país. Nesse viés, o estudo se justifica pela importância de problematizar os discursos do Decreto 10.502/20 que, mesmo suspenso, pode imperar práticas de in/exclusão das pessoas com deficiência. Objetiva-se denunciá-lo como uma política necessária à consolidação do neoliberalismo e do neoprodutivismo através do aporte neotecnicista da educação contemporânea.

Ademais, apresenta as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como indicativos de uma educação inclusiva que inclua sem excluir.

* Formada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela UFSC; Mestranda em Educação do PPGE/UEDESC.

E-mail: prefzezalozano@gmail.com

Educação das pessoas com deficiência no Brasil: breve análise dos avanços e retrocessos no processo de in/exclusão

A educação especial na perspectiva da inclusão, por seus princípios, originou-se em contraponto à marginalização das pessoas com deficiência, até então segregadas, e se propagou a partir da década de 1990, tendo como seu marco internacional mais expressivo a Declaração de Salamanca, de 1994, firmada por 88 países, entre eles, o Brasil.

A partir disso, no contexto nacional, foi, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, em 1996, estabelecendo a Educação Especial como modalidade escolar, que as políticas públicas educacionais passaram a normatizar a escolarização das pessoas com deficiência, objetivando universalizar o acesso e a permanência destes nas escolas regulares. Emergia, assim, o paradigma da *integração* que se definia pela inserção e pela permanência das crianças e adolescentes com deficiências nas classes comuns do ensino regular. Na década seguinte, especialistas na área comprovaram que integrar implicava que o estudante deveria se adaptar ao espaço escolar para aprender e, portanto, evidenciou-se que tal processo não era suficiente para promover a aprendizagem das pessoas com deficiência, mas apenas o acesso às classes comuns do ensino regular.

Emergia, então, no início do século XXI, um novo conceito: o paradigma da *inclusão* que se fundamenta na concepção de que cabe à escola a responsabilidade de adequar-se para promover a aprendizagem dos estudantes, para além do acesso e permanência. Almeida *et al.* (2018, p. 4) contribui com a apresentação ao imprimir a ideia de que

Entende-se inclusão em educação como um processo de democratização da escola com o objetivo de diminuir as exclusões, agregando pessoas e reconhecendo a existência das diferenças. Inclusão está, portanto, baseada no acesso, permanência e participação do indivíduo.

Naquele momento, políticas públicas receberam destaque pelas preconizações inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que se constitui como um marco divisor para a educação especial, que passa a considerar os processos educativos do seu público-alvo (aquele que apresenta deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) com o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Nada obstante, as transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que emergiram no Brasil, a partir da década de 1990, com a inserção do país no sistema de capital passaram a explicitar a problemática do neoliberalismo no país.

Essas transformações ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990 [...] quando o Brasil iniciou um processo de reforma do estado e da educação, que visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho. É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda das prescrições neoliberais, concretizadas em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (SILVA; GOIÁS, 2014, p. 79).

Assim, consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (Teoria do Capital Humano), as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam, conforme Di Giorgi (1996 *apud* Silva; Goiás, 2014), a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente “humanista, com enfoque multiculturalista”. No entanto, a educação inclusiva surgiu em um momento histórico em que ainda se perpetuava o paradigma de segregação das pessoas com deficiência. Neste particular, convém compartilhar a ideia de Michels (2017, p. 12)

A educação especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. [...] É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem do padrão considerados normais, constituídos na sociedade capitalista [...] que tem como necessidade ‘moldar’ e ‘homogeneizar’ os indivíduos.

Hoje, no início da segunda década do século XXI, o cenário nacional, no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, encontra-se ainda com

lacunas e incita algumas problematizações. O que se tem percebido é que o paradigma atual nacional de inclusão apresentado em âmbito teórico e legal não coincide com ações no contexto social e, sobretudo, no âmbito educacional. O direito de aprendizagem ainda não está consolidado do mesmo modo que está o direito de acesso. Então, a realidade que predomina nas escolas regulares em funcionamento são experiências de rejeição e exclusão, abrindo um campo de tensionamentos e lacunas entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nas escolas. Estar na escola não garante que a inclusão aconteça para todos os sujeitos.

E, diante dessa realidade, é importante balizar nossa discussão no conceito que estudos têm apontado como o mais adequado no cenário atual: a concepção de in/exclusão que se refere a uma inclusão excludente, que afere a inclusão não como algo natural, mas um imperativo do nosso tempo e necessária na sociedade atual em que vivemos. Nesse sentido, o termo in/exclusão pretende evidenciar os processos excludentes que podem ocorrer por dentro da própria inclusão. Nesse viés, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125) problematizam

O caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão.

Os autores alertam que não se trata de reduzir a compreensão da inclusão nem dos sujeitos envolvidos nesses processos, mas de problematizar os sujeitos e a própria inclusão como produtos das inúmeras técnicas que os governos utilizam para consolidarem as relações a partir do neoprodutivismo e do neoliberalismo, conforme preveem “as leis” do capitalismo. Ademais, assim como a ideia de inclusão pode ser utilizada como estratégia de governo, a exclusão também pode.

Conquanto, ainda temos uma inclusão que exclui, posto que “A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual” (SANFELICE, 2006, p. 35).

Constata-se, no país, que o cenário das políticas educacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido bastante marcado por avanços, retrocessos e descontinuidades ao longo desse percurso histórico. Nesse ínterim, foi na contramão da garantia de direitos equitativos que, em 2020, foi assinado o Decreto

1.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que, ao que parece, incita a cercear o direito de acesso já consolidado. E, portanto, sendo analisado como um retrocesso no viés da inclusão!

Aproximações entre o teor im/explicito do Decreto 10.502/20 e as perspectivas neoliberalistas e neoprodutivistas

No primeiro ano do Governo de Jair Bolsonaro, foi publicado, no dia 30 de setembro de 2020, o Decreto 10.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. É importante abordar o que o decreto apresenta por conta do teor ideológico em seu discurso que pode levar a um retrocesso no viés da inclusão, ao passo que busca segregar novamente as pessoas público-alvo da educação especial das escolas regulares, deixando-as apartadas dos espaços comuns e do conhecimento científico que deve ser adquirido na escola e não nas instituições de educação especial.

Nesse vetor, faz-se necessária uma digressão no contexto histórico para observar o campo político/educacional da década de 1990 e constatar que (além das políticas de inclusão) aquele cenário também deu espaço para a retomada, sob novos contornos, da Teoria do Capital Humano, já introduzida na escola brasileira pelo tecnicismo na década de 1960. Se, em meados de 1960, o objetivo era o crescimento econômico do país pautado em uma lógica econômica centrada em demandas coletivas, na década de 1990, a lógica que alicerça tal teoria é de interesse privado, “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 *apud* SAVIANI, 2013, p. 430). Nesse sentido, a educação é a maquinaria que forma, sob um novo discurso, as pessoas para disputarem as vagas disponíveis no mercado de trabalho, instaurando o que se configura como o neotecnicismo.

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013, p. 430).

Nessa tessitura, pode-se inferir que, no momento atual, a exclusão não diz respeito apenas aos sujeitos com deficiência, mas a uma boa parte da população, dado que não há emprego para todos. E é a política neoliberal que faz da escola um lócus em

que se perpetue, consoante a Saviani (2013), uma pedagogia de exclusão que, por um lado, habilita os estudantes para que sejam cada vez mais empregáveis e, por outro, ensina-os a introjetar a responsabilidade pela exclusão, caso ela se instaure. Se os estudantes sem deficiência já convivem com a possibilidade da exclusão, aqueles que têm alguma deficiência ou transtorno sofrem ainda mais os efeitos dessa pedagogia excludente.

Portanto, corrobora-se com Vaz (2021) ao constatar que a política educacional atual ainda continua alicerçada nos pilares tecnicistas e sendo influenciada pelos princípios da teoria do capital humano.

Varani, Campos e Rossin (2019, p.183) também contribuem com a discussão ao avaliar que

Na constituição histórica da escola, verificamos seu papel reprodutor, materializado nos tempos e espaços fixos e rígidos; na divisão da teoria e da prática; nos currículos fechados em conteúdos que se distanciam da vida e dos problemas advindos da complexidade do cotidiano; no aligeiramento da formação para constituir um sujeito produtivo e consumidor; na subsunção da dimensão humana pelo conteúdo curricular que visa preparar mecanicamente o educando para servir um tal futuro do trabalho; e na consigna do amoldamento do sujeito para adequar-se, sem crítica, às correias da engrenagem que sustenta o funcionamento da sociedade.

Pode-se, portanto, aproximar o teor do referido Decreto com o discurso neoliberalista e neoprodutivista que também tem se instaurado desde a década de 1990 no país. Para fins do disposto neste Decreto, o inciso X do Art. 2º considera: “[...] escolas regulares inclusivas como instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos”. Sabe-se que considerar o atendimento em classes especializadas nos espaços regulares é um retrocesso e reitera uma prática de inclusão excludente.

Além disso, o artigo 6º do referido Decreto, ao apresentar as suas diretrizes, traz no inciso I:

[...] oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço [...] (BRASIL, 2020).

E o Inciso IV traz como diretriz:

[...] **priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado**, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Diante do que está explícito e implícito no Decreto, pode-se constatar que, embora o decreto verse sobre inclusão, equidade e aprendizado ao longo da vida, para o público da educação especial (reiterando, inclusive, a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), traz um discurso antidemocrático, neoprodutivista, neotecnicista e excludente, visto que pode induzir as pessoas com deficiência e/ou suas famílias a optarem pelo atendimento segregado nas instituições de educação especial.

Nesse contexto, quando prevê a liberdade de escolha individual, fragiliza o direito universal da igualdade de direitos, pois enfraquece o direito de acesso à escola, o qual foi assegurado por tantas militâncias após séculos de exclusão e que, agora, parece-nos que as políticas deste governo objetivam excluir. Neste percurso, afere-se que ao se pautar na liberdade de escolha individual e ao excluir a intervenção do Estado, enfraquece nossa democracia.

É crível citar, nesse contexto, que o Decreto refuta o que propõe o quarto capítulo da Lei Brasileira de Inclusão: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, se a política reza que as pessoas podem escolher onde matricular seu filho com deficiência, as escolas, através dos seus profissionais que coadunam com essa visão in/excludente, poderão também, embasadas nos preceitos dessa política, incitar e convencer as famílias a optarem pelas instituições de educação especial, mesmo quando os sujeitos tiverem plenas condições de aprender os conhecimentos científicos (que é função da escola) e desenvolver-se integralmente nesse espaço que se constitui na/pela heterogeneidade humana.

Nessa tessitura, o Decreto 10.502/20 pode ser compreendido como uma estratégia de governo para manter nas escolas apenas a população que pode ser vista como uma promessa de mão de obra qualificada, conforme o neoprodutivismo objetiva. Diante do exposto, é urgente atentar às influências do neoliberalismo no que tange à capacidade “autônoma” dos indivíduos e como isso está imbricado a formas de dominação política e de exploração econômica.

É nesse sentido que entretece a nota de repúdio publicada pela comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da ABRASCO, ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown, que veicula posição contrária ao teor do Decreto:

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno.[...] O Decreto nº 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário.

Nesse viés, destaca-se que o Decreto em questão foi suspenso após três meses de vigência depois de militância de vários segmentos da sociedade que lutam pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência. Dessarte, no dia 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu suspender o Decreto, declarando o dispositivo inconstitucional. A decisão confirma a liminar deferida pelo Ministro Dias Toffoli, no dia 1º de dezembro, que suspendeu o Decreto provisoriamente, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade. O ministro, ao se referir ao Decreto, considera que em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais sobre a questão, verifica-se que é dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabendo ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes. Ele destaca que a Política Nacional de Educação Especial contraria esse modelo, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula desses educandos no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações das escolas.

Extrai-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas **promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país** (TOFFOLI, 2020, grifos nossos).

Atualmente, no que tange aos (não) direitos das pessoas com deficiência, especificamente, sobre o Decreto 10.502/20, pode-se sugerir que, embora tenha sido suspenso, é ingênuo pensar que as tensões nesse tecido foram dirimidas, pois as concepções presentes se estabelecem como uma sombra que paira sobre o terreno das lutas pela inclusão, um fantasma que ronda, pulverizando o discurso neoliberal e excludente nas constituições de novas políticas, bem como nos discursos e ações de in/exclusão no cerne das escolas regulares brasileiras.

Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a promoção de mudanças sociais e de inclusão

É das implicações do entretecer político-econômico-social que emerge a necessidade de compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência, principalmente sob a lógica das políticas de equidade social para pensarmos em indicativos de novas práxis nas escolas brasileiras e, quiçá, novas políticas educacionais. Nesse vetor, busca-se balizar a problematização desse cenário na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) por se tratar de um excelente aporte para quem acredita, deseja e investe em mudança. A PHC tem como fio condutor a indissociabilidade entre política e educação, pois a educação é um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Esta tendência pedagógica entende que educação escolar tem o papel de possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, favorecendo o conhecimento sistematizado, formal. Mas, vai além disso, pois parte da premissa que a escola deve incidir no desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos. Assim, diferente das tendências tradicionais que se ocupavam em possibilitar o conhecimento científico, mas concebiam a escola como um aparelho reprodutor de manutenção do *status quo*, a PHC valoriza o papel da escola no que concerne aos processos de ensino do conhecimento historicamente produzido, bem como no que diz respeito à necessidade da escola ser um *locus* que promova emancipação humana e transformação social. Ou seja, busca evidenciar que “[...] uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista” (SILVA, 2014, p. 82).

A educação do século XXI está alicerçada em pilares que nos levam a compreender que educar implica ter um olhar abrangente sobre os processos de formação humana, que considera e busca desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões. Consoante Varani, Campos e Rossin (2019, p. 181), “a defesa por uma formação humana leva-nos à reflexão sobre a formação omnilateral. O ser social desenvolve diferentes capacidades que o possibilitam ser e agir no mundo, a tornar-se sujeito histórico”. Ao tornar-se sujeito que se sente completo (a partir da convivência social e de seu trabalho), Marx (1845) afirma que este sujeito se constitui não apenas a si mesmo, mas participa ativamente da construção da história da humanidade. Dialeticamente, novos sujeitos se constituem internalizando o historicamente produzido, transformando-se a si mesmo, ao passo que também transforma a natureza e as relações sociais, a cultura, a história.

Corroborando com tal ideia, Saviani (2008) afirma que a tarefa a que se propõe a PHC, em relação à educação escolar, implica em:

A) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. B) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. C) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

No entanto, não se pode desconsiderar que há um paradoxo presente na educação escolar na/da sociedade capitalista:

[...] Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Portanto, é verossímil que se nos cabe refletir sobre a garantia dos direitos de todas as pessoas terem acesso ao conhecimento científico dentro da escola regular, urge, também, a necessidade de melhores políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão e que orientem as práticas de escolarização entre estudantes com e sem deficiência nos bancos escolares. Pois, se por um lado constatamos algumas

políticas públicas que buscam a promoção de escolas inclusivas, por outro temos políticas excludentes, pois, paradoxalmente, a escola brasileira está inserida em um cenário político que promove a manutenção da configuração socioeconômica e a propagação de valores capitalistas como interesses reais das políticas vigentes. Nesse teor, embora muitas políticas argumentem constituírem-se à luz de equidade de direitos e de valorização multicultural, nós vivemos em uma sociedade capitalista que estimula a manutenção do status quo e não a sua transformação.

Nesse teor, consoante a SILVA (2014, p. 85), vale destacar que

As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira estão nos pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização, porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa. É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural irão se aproximar e contribuir, uma com a outra, para a educação escolar das pessoas com e sem deficiência (SILVA, 2014, p. 85).

Para que haja mudança nas práticas educacionais, na escola e, por conseguinte, na sociedade, de modo que esta seja justa e igualitária no que tange à garantia dos direitos universais, faz-se necessário que as escolas balizem seus currículos e seus projetos políticos pedagógicos na PHC e, também, na Psicologia Histórico-Cultural, por conta da sua base marxista e, sobretudo, por apresentar veemente os benefícios das práticas de escolarização para as pessoas com deficiência.

Considerações finais

A partir da abordagem discutida nesse artigo, constata-se que o cenário das políticas educacionais e das práxis pedagógicas forjadas nas escolas brasileiras ainda estão muito aquém de garantir, conforme preceituam as nossas leis, a equidade de direitos e a emancipação humana, condição *sine qua non* para efetivação de uma educação inclusiva que permita acesso, permanência e aprendizagem de todos.

A educação que poderia ser (não isoladamente) a alavanca para a transformação social ainda permanece sendo utilizada como instrumento político e econômico que visa a consolidação dos estigmas da sociedade capitalista. Para tanto, lança mão de um sistema ideológico que inculque seus valores nos sujeitos individuais e sociais.

Que a inclusão de todas as pessoas aconteça não apenas nos espaços de educação formal, mas em todos os cenários da sociedade. De todo modo, o respeito e a

valorização das diferenças, bem como os demais valores que balizam uma sociedade inclusiva, podem e devem ser construídos nos bancos escolares. É certame que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir significativamente nesse percurso.

Referências

ABRASCO. Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência. Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional. AcolheDown. **Nota de repúdio**. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/gtdeficienciaeaccessibilidade/2020/10/06/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/>>. Acesso em 01 dez. 2021.

ALMEIDA, M. S. N.; WEBERING, F. I.; OLIVEIRA, M. C. Acessibilidade e Permanência no Ensino Superior: Uma Análise Sobre Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica na Uerj e na Ufrj. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 8, n. 22, nov. 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/issue/view/361/showToc>>. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Primeiro Capítulo. (1845/1846). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>>. Acesso em: 20 maio 2021.

MICHELS, M. H. (Org.) **A Formação de Professores de Educação Especial**. Florianópolis: UFSC, 2017.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: Limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nov. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica

DOI: 10.23899/9786586746198.17

SILVA, R. H. R. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a Educação Especial Brasileira.

Revista HISTEDBR, Campinas, n. 58, set. 2014.

TOFFOLI, Dias. **Voto do relator**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educa-cao-especial-governo>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

VARANI, A; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A Formação humana integral e a educação integral: O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago., 2019. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n108/1678-7110-ccedes-39-108-177.pdf>. Acesso em 28 mai.2021.

VAZ, K. A política de educação especial no contexto de adaptação do estado brasileiro aos interesses do capital: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6, 2021. Disponível em: <rbeducacaobasica.com.br>. Acesso em: 06 abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, Exclusão, in/exclusão**. Verve, 20, 2011.