

## **ALGUNS OBSTÁCULOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO E FORA DA ESCOLA**

Nivaldo Alexandre de Freitas\*  
nivafreitas@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir, com base em autores da teoria crítica da sociedade, alguns obstáculos para a realização efetiva da educação inclusiva. Esses autores são propícios a essa reflexão porque fornecem importantes elementos teóricos para pensar o preconceito e as bases autoritárias desta sociedade. Em um primeiro momento, discutem-se algumas barreiras à ideia de inclusão, do ponto de vista tanto de circunstâncias sociais como de circunstâncias subjetivas. Se há na sociedade tendências que impedem a igualdade entre seus integrantes, essas tendências deixam suas marcas em cada sujeito. Em seguida, busca-se refletir sobre um modelo de educação que poderia contribuir para a convivência junto à diferença. Embora a educação inclusiva encontre barreiras, ela também é uma esfera importante de luta para o fomento da convivência humana sem violência. Ao final, aponta-se para a importância da defesa da escola pública como âmbito de educação inclusiva e como agente de transformação social, pelo fato de acolher aqueles que tendem a ser excluídos desta sociedade fundamentada na violência.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; preconceito; exclusão; psicologia escolar; formação humana.

### **1 INTRODUÇÃO**

Poder discutir educação inclusiva, hoje, representa um sinal de avanço. Há duas décadas era pequena a produção teórica contundente nessa área e eram escassos os relatos de experiências em torno da possibilidade de a diferença ocupar a escola regular. A Declaração de Salamanca, resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) que traz a questão da educação especial para o eixo da educação inclusiva, é apenas de 1994. Esse documento, entre outras coisas, proclama que: “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Assim, a educação inclusiva não é voltada apenas às pessoas com deficiências, mas deve considerar a possibilidade de cada um ter sua especificidade observada.

No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, estabelece diretrizes para que as escolas se tornem inclusivas e para que não haja mais segregação. Tais diretrizes vêm na esteira de um movimento mundial pela inclusão (FLEITH, 2011).

Os esforços das últimas décadas para a ampliação da educação inclusiva, que têm gerado resultados muito positivos, mostram que há um desejo, ao menos de parte da sociedade, de ampliar o

---

\* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor adjunto no Curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.

convívio entre seus membros. Pode-se pensar outras lutas por reconhecimento de direitos civis que permitem também a ampliação do convívio social: a luta antimanicominal; a luta contra o racismo; a luta pelos direitos das mulheres; a luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero.

Porém, há ainda muito pelo que lutar. Embora esses avanços sejam notórios, a exclusão permanece sendo a norma. Mas por quê? Seria tão difícil realizar educação inclusiva dentro de uma escola? As reflexões e as contribuições pedagógicas já não teriam produzido saber suficiente para que a escola regular fosse um âmbito de real inclusão? Não, porque não se trata de uma questão exclusivamente pedagógica. Existem obstáculos em torno da educação inclusiva difíceis de serem combatidos, pois têm raízes históricas e sociais. A sociedade se presentifica na escola, trazendo seus progressos para seu interior, bem como suas mazelas. Por isso, antes de entender as dificuldades da educação inclusiva no interior da escola, é preciso examinar as dificuldades da própria sociedade em ser receptiva a seus diversos membros.

Com a finalidade de discutir tal problemática, este artigo se divide em duas partes. Inicialmente, serão apontados alguns obstáculos à ideia de inclusão, tanto do ponto de vista de circunstâncias sociais como de circunstâncias subjetivas; e, no segundo momento, buscar-se-á refletir sobre a educação que poderia contribuir para a convivência junto à diferença. Ou seja, defende-se a ideia de que, embora a inclusão encontre grandes barreiras na atualidade, a educação inclusiva é um âmbito de luta importante para a sua promoção. O referencial teórico para essa discussão advém de autores como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, pensadores que compõem a teoria crítica da sociedade.

## **2 PRECONCEITO E EXCLUSÃO**

As vertentes da psicologia escolar e educacional críticas à realidade da educação têm mostrado que a escola não é uma ilha em meio à sociedade, ou seja, está submetida à mesma lógica que regula as demais esferas da vida social, de modo que é um erro pensar as problemáticas escolares apenas a partir do eixo professor-aluno, ou, ainda pior, a partir da ideia de “aluno-problema”.

Tanto dentro como fora da escola a diferença encontra pouca acolhida. A pressão social, tendencialmente, se dá na direção da uniformidade, obedecendo a padrões hierárquicos de poderes. É importante aqui a ideia de *tendência* para marcar que as exceções, apesar de existirem, infelizmente não podem ser consideradas índices de inclusão. É necessário pensar os elementos internos e externos à escola que pressionam pela uniformidade. Isso implica pensar os elementos da dinâmica social e seus reflexos na subjetividade que obstam o contato e a aceitação da diferença.

A maneira como a economia mundial vem se desenvolvendo não tem contribuído para a inclusão social. A riqueza econômica segue sendo restrita a poucos, enquanto as fronteiras europeias, por exemplo, têm se fechado para imigrantes de países pobres ou em guerra. Nesse contexto assustador o desemprego toma feições estruturais (MANDELBAUM; RIBEIRO, 2017).

A história brasileira, em particular, também expõe um contexto pouco receptivo à inclusão. Desde sua origem, o Brasil é um país dividido, como mostram as dezenas de guerras civis ao longo da história e a guerra civil que mata milhares nas periferias. O longo período escravista e a ausência de políticas de inclusão para o negro criaram mais uma divisão social, baseada na cor da pele, o que elevou outra barreira de convivência. Um sistema econômico baseado na concorrência também deixa de lado aqueles que são vistos como mais fracos – por exemplo, as pessoas com deficiência. E basta haver uma crise econômica para que os menos aptos sejam percebidos como párias sociais. Parece não ser exagero dizer que se vive em tempos fascistas, tempos contrários à inclusão, tempos de subjetividades vazias à espera de um líder paternal.

O fascismo, infelizmente, não é algo do passado. Ele parece não apenas assombrar nossa atualidade, mas fazer parte mesmo de seus fundamentos. Como se pode descrevê-lo? Entre outros elementos, o fascismo se caracteriza pelo pavor alucinatório da diferença, calcado na pressão da autoconservação. É uma configuração política caracterizada pela sobreposição do social ao individual. Nele, o indivíduo age contrariamente a seus interesses – portanto, de forma irracional –, a mando e em benefício da sociedade irracionalmente organizada. O fascismo nega toda forma de alteridade, é o regime de pensamento que, para prevalecer, pretende apagar as especificidades do outro (CROCHÍK; CROCHÍK, 2008).

Por alteridade entende-se aquilo que é outro, o diferente, o desconhecido, o que não pode ser explicado ou decifrado imediatamente pelo pensamento do sujeito, pois exige tempo e esforço para isso. No caminho por fazê-lo o sujeito acaba procurando nesse outro um espelho, ao mesmo tempo que a condição desse outro o faz rejeitar reconhecer-se nele. Assim, a alteridade impõe um desafio e, para vencê-lo, o sujeito precisa deparar-se com suas próprias incompletudes. Mas em um mundo que já impõe tantos limites a cada um, acaba-se por negar qualquer exercício que exija reflexão sobre si mesmo: o deficiente exige pensar sobre as fragilidades do sujeito; o pobre, sobre os riscos reservados pela economia àquele que não permanece atento e ajustado; o homossexual, sobre os sacrifícios do próprio desejo. Desse modo, torna-se mais simples o uso da lógica mais arcaica do humano, a que se mistura aos mitos: a lógica da identidade (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Ela consiste em reduzir o outro a alguns elementos já conhecidos pelo sujeito, motivado pelo medo, embora muitas vezes não tenham nenhuma relação com o outro. Esse outro permanece desconhecido, mas devidamente rotulado e controlado.

Horkheimer e Adorno (1985) já apontaram para o fato de que, diante da possibilidade de liberdade, a humanidade vê-se ainda submetida ao sacrifício do trabalho alienado, sob a dominação dos donos do poder econômico. É certo que para isso é preciso uma ideologia capaz de convencer acerca desse sacrifício, de modo a considerá-lo como algo necessário e racional. A indústria cultural é o meio que atua sobre as disposições psíquicas do sujeito para que ele se adapte à realidade, sem estranhá-la. Ela ajuda o sujeito a executar as inúmeras distorções da realidade. Não é sem motivos que a indústria cultural, para alcançar seus objetivos, precisa estar presente em um número cada vez maior de lugares. É preciso a permanente e onipresente propaganda de que o mundo não pode ser diferente de como é:

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 118).

Os autores dizem que esse estado de coisas foi alcançado devido ao rumo que a cultura tomou, fazendo regredir a razão em seu componente instrumental. A ética, que poderia regular as ações entre os homens, também se definiu em normatividade cega, regida por leis levadas a cabo ou irracionalmente, ou pela coação da força. A estética, que poderia sensibilizar os humanos para o convívio com a diferença, definiu-se em indústria cultural.

A negação do outro implica que o sujeito fascista seja preconceituoso. A psicologia ajuda a explicar alguns aspectos subjetivos do preconceito, embora a dimensão subjetiva não contemple a explicação completa do preconceito.

Seria o preconceito, nessa dimensão subjetiva, resultado de incapacidade cognitiva ou afetiva? Talvez o erro já esteja na formulação da pergunta, que impõe uma falsa separação de elementos humanos. Para entender o problema talvez seja necessário considerar que a cognição apurada sobre algum objeto não seja conquistada sem investimento afetivo. Porém, essa questão não é simples no interior da história da psicologia.

Jean Piaget e Sigmund Freud são dois pensadores bem distintos, com pouca coisa em comum, mas ambos são perspicazes para apontar algumas luzes sobre o problema: com Freud (2011), pode-se pensar o preconceito a partir da regressão ao narcisismo, como marca de uma personalidade mal formada ou no registro do sujeito que corta seus vínculos afetivos com as pessoas em sua volta e vive no isolamento. Sem interesse (afeto) para se ligar aos objetos, ele deixa de pensar sobre eles. Já com Piaget (1993), talvez a chave da questão esteja na ideia de egocentrismo intelectual, algo a se esperar

de uma criança menor de sete anos, que ainda não interagiu com o meio o suficiente para desenvolver suas operações racionais.

Segundo Piaget (1993), o egocentrismo intelectual tem como marca a carência de uma operação chamada “reversibilidade simétrica”, o que faz com que falte ao indivíduo a noção de reciprocidade. Piaget apresenta um exemplo: um menino de cinco anos, Pedro, tem um irmão, Paulo. Se lhe perguntarmos se seu irmão Paulo tem um irmão, constatamos frequentemente que ele o nega. Sua justificativa: “Nós somos apenas dois na família, e Paulo não tem irmão”. Pedro, não sabendo sair de seu próprio ponto de vista para considerar o ponto de vista do outro, nega a simetria da relação fraternal por falta de reciprocidade. Mais tarde, diz Piaget (1993, p. 46), “o espírito atinge um estado de coerência e de não contradição, paralelo à cooperação no plano social, que subordina o eu às leis de reciprocidade”. O convívio social, para Piaget, é fundamental para o desenvolvimento das operações racionais.

Porém, Piaget não submete sua teoria às relações históricas e sociais nas quais seu objeto está inscrito. Sua teoria não permite pensar que o sujeito que alcançou uma determinada fase do desenvolvimento possa recuar em seus passos. Para Piaget, o progresso do sujeito é linear. O teórico que descreveu o sujeito numa Genebra que nem sequer se submeteu às guerras do século XX não admite a ideia de regressão.

Freud, por sua vez, mais atento aos caminhos tortuosos tomados pela civilização, trazendo junto dela a mais vil barbárie desde os tempos da horda primeva, logo percebeu que seu objeto de estudo comportava as mesmas contradições de sua civilização. O sujeito pode formar-se no que Freud (1921) chamou de “processo de identificação”: o sujeito sai de si, experimenta o lugar do outro, assimila um aspecto do outro e modifica-se em função do outro nessa experiência. Porém, em tempos de pobreza de experiência, como já dizia Benjamin (1994), o sujeito se fecha nele mesmo e empobrece. Empobrecer significa regredir ao narcisismo, momento em que o irmão de Paulo também não sabe se Paulo tem irmão, e nem deseja saber. Ou, para tomar um exemplo concreto, momento em que o sujeito não sabe que pobres, negros, LGBTs<sup>1</sup> e pessoas com deficiência, exercendo seus direitos de cidadãos, constroem um mundo melhor para todos, inclusive para ele próprio.

Mas algumas categorias de Freud não nos ajudam atualmente, ao menos não no sentido descritivo. Ajudam apenas como medida de regressão, o que não é pouco. Por exemplo: os ataques preconceituosos poderiam, à primeira vista, ser entendidos como exemplos de sadismo, o direcionamento da agressividade ao outro obtendo prazer a partir disso. Porém, Freud sempre vinculou o sadismo ao masoquismo, seu par, já que o sujeito sádico, para ter prazer em ferir o outro, precisa se imaginar no lugar do outro, sofrendo a mesma dor: daí Freud insistir que o par sadismo/masoquismo sempre andam juntos (FREUD, 2004).

---

<sup>1</sup> Sigla de “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros”.

Ora, mas hoje a pergunta é: existem pessoas capazes de se colocar no lugar do outro, sentindo sua dor? Esta sociedade tende ao fascismo e se torna incapaz até mesmo de formar pessoas sádicas. Como dizia Marcuse (1998), na obsolescência da psicanálise tem-se a medida da regressão de seu objeto. Hoje há sujeitos que praticam a violência da forma mais gratuita possível, olhando nos olhos de sua vítima, e isso não tem relação com o nível de escolaridade do agressor, porque a escola, em vez de ter como norte a formação para a convivência, ainda se preocupa quase que unicamente com a formação para o trabalho, para a autoconservação, ou seja, para a concorrência. Isso implica ver o outro como mero objeto, muitas vezes obstáculo para as realizações dos seus desejos.

Considerando esses aspectos, cabe uma pergunta fundamental: seria a educação capaz de propiciar uma condição em que o sujeito possa reconhecer a alteridade e reconhecer-se no outro? Se o preconceito não depende apenas de uma questão cognitiva, mas se inclui também a dimensão afetiva do humano, poderia ser a educação um antídoto para a barbárie? A resposta depende do tipo de educação a ser considerada. Talvez a resposta seja afirmativa para a educação inclusiva.

### **3 EDUCAR PARA QUÊ?**

A educação deveria ser o lugar da resistência contra o fascismo, o âmbito que valorizaria a consciência, a crítica da realidade e a sensibilidade. Ela deveria propiciar a superação do desafio da alteridade, preparando o sujeito para compreender seus próprios limites, exercendo sua capacidade de empatia e munindo-o da capacidade de mudar a realidade, para que sua vida e a do outro possam melhorar. Porém, infelizmente, não é assim que ela se constitui. A educação, mesmo depois dos campos de extermínio, seguiu sendo apenas adaptativa, e não crítica da realidade. Ela vem apenas contribuindo para o darwinismo social, suscitando competição em vez de convivência. Em época de grande desenvolvimento tecnológico como a atual, menos ainda a educação deveria mirar apenas o mundo do trabalho.

Adorno (2000) lembra que a educação deveria promover, do ponto de vista da razão, a autonomia, o pensar por si mesmo, no sentido que Kant deu a esse termo. A autonomia já está há tempos passível de ser conquistada. Em Kant (1985), a autonomia significa a saída da menoridade, a capacidade de pensar por si mesmo sem a orientação de outro, e também a capacidade de fazer uso público da razão, para o bem de todos, inclusive da descendência.

Adorno (2000), em *Educação após Auschwitz*, afirma que a principal meta da educação deveria ser que Auschwitz não se repita. Porém, a popularidade que esse texto tem ganhado faz com que tal meta seja repetida verbalmente sem que a motivação do autor em escrevê-la seja levada à reflexão mais detidamente. É preciso perceber que Auschwitz bate à porta diariamente. Adorno entendeu que a cultura tomava um caminho que fomentava a

negação da alteridade. Essa ainda é a triste tendência atual. Cria-se o outro com base nos medos que a cultura sustenta no sujeito percebido e nega-se esse outro, momento fugaz de exibição da força de que o sujeito é capaz em meio a tanta opressão. Assim, no Brasil, por exemplo, índios, quilombolas ou pobres da periferia são candidatos a habitantes de campos de extermínio, como já anunciam líderes políticos fascistas.

A identificação com o mais frágil seria um obstáculo à perseguição de qualquer minoria (ADORNO, 2000). Porém, a própria ideia de identificação está em declínio, já que tal capacidade humana apenas é possível no contexto de riqueza de experiências.

Como ressaltava Benjamin já nos anos de 1930, a experiência está em declínio. Ele apontava para o empobrecimento da experiência, o que tem implicação na formação do eu, uma vez que o eu se forma por meio de sucessivas experiências. Experimentar algo é, na origem da palavra, sair de si mesmo em direção ao outro e retornar a si modificado. Do latim “*experientia*”: a palavra “*experientia*” é formada pelas partículas: “ex”, “peri” e “entia” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Experimentar é o ato de aprender ou conhecer além das fronteiras, dos limites do próprio sujeito.

O indicativo da pobreza de experiência se revela na dificuldade de se narrar histórias, na dificuldade de transmitir o patrimônio cultural, na incapacidade de entender que grupos de humanos convivem e produzem história; enfim, sem experiências não há contato, tampouco identificação entre as pessoas. Assim, a educação para a emancipação deve ser âmbito de convivência com a diferença, em que seja possível a identificação com o mais fraco, com o humano. Sendo isso, ela promove transformação social.

É urgente a luta por uma educação emancipatória, mas é preciso constatar o quanto existem forças contrárias a essa intenção, uma vez que parece que se luta apenas para que a educação não piore ainda mais, pois não parecem ser positivas as tentativas de reforma da atualidade: Escola sem Partido, Base Nacional Comum Curricular, reforma do ensino médio etc. Esta sociedade, que escreve sua própria história, parece não ter aprendido com ela.

Logo depois dos campos de concentração, Adorno (2000) falava da urgência de voltar todas as forças para barrar a barbárie que avançava com poucas resistências. Sua aposta desesperada, escrevendo como refugiado nos Estados Unidos, era no poder da educação para a autonomia, que dispensa os tutores da minoridade. E é claro que Adorno não foi o único intelectual perseguido a defender a urgência de ações que fortalecessem a consciência, já que a mudança da sociedade pela via política revolucionária já havia saído do horizonte teórico.

Hoje ainda se enchem igrejas e presídios, mas esvaziam-se escolas. Estas, em sua maioria, seguem sendo palcos de rituais obsessivos (PATTO, 1996) cujo maior ideal é a disciplina de corpos imóveis, da cópia, da mera repetição, ou, para usar a famosa expressão de Paulo Freire (2005), da

educação bancária, aquela que apenas garante que oprimidos assim permaneçam. Forma-se sempre com uma série de obstáculos e, assim, forma-se pela metade. Mas formação pela metade é falsa formação, como também já disse Adorno (1996). E todo corpo que insiste em se expressar por vias próprias está sujeito à medicalização. A falta de atenção da criança, um grito de resistência diante de uma sociedade que odeia e despreza os bens da cultura, em vez de ser ouvido como grito de salvação, é calado pelo capital surdo das indústrias farmacêuticas. Sujeitos disciplinados no corpo, mas não no espírito, seguem presas fáceis de líderes fascistas ou de qualquer outro eu ideal narcísico rebaixado culturalmente. Sofrendo e sentindo a pressão da autoconservação, em meio à sociedade da abundância, tais corpos se expressam pela violência com seus iguais. Sem quebrar a repetição da natureza que a civilização permitiria, os seres humanos seguem firmes no seu desejo de dominação.

Reconhecer e negar o desejo de dominação dos homens uns pelos outros indicaria a possibilidade da emancipação. O desejo de dominação acompanha o humano desde antes da própria civilização e segue sem ser elaborado. Trata-se da mesma dominação que o humano precisou exercer sobre a natureza para poder sobreviver como espécie:

Com o avanço científico e tecnológico, essa dominação não é mais necessária. Se assim é, a segregação, que é uma forma de dominação sobre o que é diverso, não é mais necessária objetivamente; com o progresso, a eficiência no mundo do trabalho pode ser obtida em boa medida pelas máquinas, essas podem “ver”, “ouvir” e “pensar” formalmente muito melhor do que os homens. A formação poderia ser predominantemente para a vida, poderia já ser uma possibilidade de vida plena e não a preparação para o trabalho, o que converte a vida em mero meio. (CROCHÍK, 2012, p. 44).

Mas se pode afirmar, pelo que se conhece acerca da educação inclusiva, que ela é um elemento que pode levar à reflexão sobre por que se deve educar. Educar para quê? Para a identificação com o diferente, com a diversidade de modelos, para a identificação com o mais fraco, enfim, para a formação humana. A convivência com a diversidade propicia a identificação, elemento fundamental para vencer o preconceito.

O preconceito contém um elemento alucinatório, pois vai muito além das características reais do seu alvo. A identificação com o outro, portanto, é negada, uma vez que desejos e medos suscitados pelo outro se tornam insuportáveis e necessitam ser rechaçados. Dessa maneira, o preconceito permite evitar a angústia gerada pelo medo de se admitir a fragilidade própria, suscitada pelo outro, e pelo desejo que deve ser reprimido e que o alvo supostamente realiza (CROCHÍK, 2012). Por isso se deve educar para a convivência com o diferente, principalmente quando se vive em uma sociedade que pressiona pela negação da diferença.

A identificação negada é incentivada pela cultura, porque se deve valorizar os mais fortes e mais eficientes, bem como a frieza para com os fracos. Todavia, quando a educação escolar não separa os alunos segundo suas deficiências, muitas vezes superestimadas, há ganhos na formação individual de todos os alunos, graças à diversidade de modelos. Essa situação faz com que a identificação com o

mais frágil seja propiciada àqueles com menores deficiências, o que é importante fator contrário à violência (CROCHÍK, 2012).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Segundo mostram os dados do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2016, 82% dos alunos com deficiência estão matriculados em classes regulares e 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A maioria dos alunos com deficiência matriculados em salas regulares no ensino fundamental estão na escola pública (95%), sendo a grande maioria escolas municipais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

Esses dados evidenciam que a luta pela educação inclusiva passa também pela defesa da escola pública. O aluno com deficiência necessita receber atendimento educacional especializado, como atividade complementar às atividades da sala regular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Todavia, as famílias sem recursos materiais teriam dificuldades em oferecer às suas crianças e jovens tais recursos fora do âmbito da educação pública. Além disso, a realização da educação inclusiva nas escolas públicas beneficiaria a grande maioria dos alunos com deficiência. Isso não significa, é claro, que a parcela de alunos com deficiência das escolas privadas não deva receber educação inclusiva, mas suas famílias geralmente possuem melhores condições para garantir sua escolarização e inclusão social.

Porém, ainda são muitas as dificuldades para seguir de fato as políticas inclusivas dentro das escolas públicas. Segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o aluno deveria frequentar no contraturno o atendimento educacional especializado, o que nem sempre ocorre, devido à dificuldade da família em propiciar a estadia do aluno na escola nos dois períodos. Mas mesmo quando frequenta, nem sempre o que é feito no atendimento especializado dialoga com o que o aluno vive na sala regular, conforme é proposto:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

As intervenções de psicologia escolar nas escolas têm mostrado que as atividades especializadas que deveriam servir de apoio à sala regular nem sempre se ocupam com as necessidades específicas do aluno, já que ainda há nas escolas uma enorme repulsa à diferença

(CUNHA; DAZZANI, 2016). Muitas vezes o estudante com deficiência é “entretido” com atividades que chegam a infantilizá-lo, em vez de se articularem com o conteúdo que está sendo tratado na sala regular. Isso ocorre devido a múltiplos fatores: despreparo do professor, sua falta de recursos, dificuldade do diálogo do professor especializado com o restante do corpo docente, ausência de preocupação por parte da coordenação em torno dessa relação, entre outros. Mas também é preciso considerar que essa situação expõe o quanto a inclusão ainda não é levada a sério, como reflexo das contradições sociais. Ao mesmo tempo que há a tentativa de inclusão, os agentes no interior das escolas, muitas vezes, não se esforçam para efetivá-la, mesmo em situações mais propícias a isso, como em escolas com salas bem estruturadas para as atividades especializadas. Tal situação é coerente com o fato de que a escola não é uma ilha em meio às tendências de não acolhimento da diferença presentes na sociedade.

A insistência em aspectos descritos pelo documento do MEC, de 2008, já levaria a avanços na educação inclusiva – por exemplo, as diretrizes que apontam para a formação especializada dos professores; para a boa adequação estrutural e de materiais da escola (para atender as especificidades dos alunos); e para a comunicação entre os agentes educacionais, de forma a fortalecer a convivência entre eles e propiciar melhores condições de efetivas experiências educacionais.

Conforme foi discutido neste texto, a educação inclusiva não depende apenas da escola para se realizar; não se trata de uma questão circunscrita ao campo pedagógico. Todavia, os elementos exteriores à escola, que são obstáculos à inclusão, podem se modificar se a escola e seus agentes seguirem as diretrizes para a educação inclusiva, o que apenas será alcançado com a ajuda de vários elementos, desde a participação maior da família na escola, o que deve ser incentivado inclusive pela própria escola, até a implicação das políticas e dos agentes públicos no sentido de fornecer as condições materiais e de trabalho necessárias para a prática educativa. A escola, principalmente a pública – que atende a população que tende a ser excluída socialmente devido à dificuldade de se ajustar ao mundo do trabalho em declínio e, conseqüentemente, à economia –, deve se constituir como espaço que propicie a experiência da formação para a convivência, em vez da formação para a competição. Dessa maneira, a escola pública e inclusiva poderá se constituir como um elemento importante para a transformação da sociedade atual, que tende à violência, em uma sociedade pacífica e acolhedora para a diversidade de seus integrantes.

## **SOME OBSTACLES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN AND OUT OF SCHOOL**

### **ABSTRACT**

The article strives to discuss some obstacles to the effective realization of inclusive education, based on authors of critical theory of society. These authors are favorable to this reflection because they provide important theoretical elements to think about the prejudice and the authoritarian bases of this society. Firstly, some difficulty to the idea of inclusion are discussed, both from the point of view of social circumstances, and from the subjective circumstances. If there are tendencies in society that prevent equality among its members, these tendencies leave their marks on each person. Secondly, it is necessary to think on what education could contribute to the coexistence with the difference. Although inclusive education faces several difficulties, it is also an important area of struggle for the promotion of human coexistence without violence. Finally, it is emphasized the importance of public school defense as an area of inclusive education and as an agent of social transformation, by welcoming those who tend to be excluded from this society founded on violence.

**Keywords:** inclusive education; prejudice; exclusion; school psychology; human formation.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 119-138.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, v. 17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v. 14, n. 28, p. 122-137, jul./dez. 2008.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. Da repulsa da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. **Psicologia escolar crítica: teorias e práticas nos contextos educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 57-75.

FLEITH, D. S. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Alínea, 2011. p. 33-46.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Originalmente publicado em 1921.

FREUD, S. Pulsões e destinos da pulsão. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2004. v. 1. Originalmente publicado em 1914.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? **Textos seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Originalmente publicado em 1783.

MANDELBAUM, B.; RIBEIRO, M. **Desemprego: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Blucher, 2017.

MARCUSE, H. A obsolescência da psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v. 2. p. 91-111.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2016**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 10 jun. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

Recebido em 30 de abril de 2017. Aprovado em 28 de junho de 2017.