

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESCRITOS DE ANTONIO GRAMSCI PARA A ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL¹

Douglas Christian Ferrari Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará

Jarbas Mauricio Gomes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

Coordenador:

Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

O objetivo desse painel temático é destacar o pensamento de Antonio Gramsci, considerado um clássico da filosofia italiana e evidenciar a atualidade do pensamento desse autor para fundamentar as pesquisas sobre a educação especial no Brasil, estabelecendo a interlocução dos temas da Filosofia da Educação, da Educação Especial e, ainda, da História da Educação. Gramsci nasceu em 1891, na ilha da Sardenha, no Sul da Itália, onde teve uma infância difícil, tendo que abandonar os estudos aos treze anos para trabalhar numa repartição pública. Não obstante essas dificuldades, conseguiu finalizar os estudos secundários e, em 1910, conseguiu uma bolsa para estudar em Turim, no norte italiano, matriculando-se no curso de Letras, que não concluiu. Foi um militante do Partido Comunista Italiano (PCI) e, em 1927, foi preso pelo regime fascista, comandado por Benito Mussolini, permanecendo na prisão até 1937, falecendo logo após sua libertação. Os escritos do cárcere, as Cartas e os Cadernos, foram analisados sob diferentes enfoques, destacando-se os principais conceitos de Gramsci para, em seguida, proceder a aproximação desses conceitos da análise da educação especial no Brasil, incluindo o seu desenvolvimento histórico na realidade educacional brasileira. O primeiro artigo, analisou as concepções educacionais do autor, presentes nas Cartas e no Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere, destacando conceitos como “escola unitária” e “emancipação humana”, para defender a educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. O segundo texto, contrapõe a concepção de escola unitária de Gramsci à teoria pedagógica da Escola Nova, que fundamentou o desenvolvimento da educação especializada no Brasil, apontando um paradigma que fundamenta a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Por fim, o último texto, avaliar a pertinência da utilização das concepções teóricas do intelectual italiano quando da análise ou da formulação de políticas públicas para a educação brasileira, com ênfase para a educação especial.

¹ Esse painel temático é derivado da elaboração do livro intitulado “Gramsci e a Educação Especial”, que se encontra no prelo e será publicado pela Editora Brasil Multicultural. Para a composição desse painel, optou-se pela seleção das discussões conceituais do filósofo italiano e sua aproximação com a análise da educação especial no Brasil. Salienta-se que os autores foram cautelosos para não incidirem em autoplágio.

OS ESCRITOS DE GRAMSCI NAS CARTAS E NOS CADERNOS DO CÁRCERE E OS CONCEITOS PARA A ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Douglas Christian Ferrari Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo:

Partindo-se da indagação de que se, nos escritos de Gramsci, haveria alguma contribuição teórica que pudesse fortalecer a defesa da educação das crianças com deficiência na rede regular de ensino, nesse contexto de 10 anos de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o objetivo do artigo foi apreender a teoria educacional do autor, identificando os seus principais conceitos, que permitam a aproximação com o campo da educação especial e da defesa da educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Para essa elaboração, foi feita análise documental, das Cartas e do Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere. Considerando-se a crítica que o autor faz à teoria pedagógica da Escola Nova e sua concepção de escola unitária, foi possível destacar a necessidade, apontada por Gramsci, de se oferecer aos educandos o processo educativo sistemático e metódico, o que contribui para a defesa da educação das crianças com deficiência na rede regular de ensino, para que suas necessidades e potencialidades sejam percebidas e desenvolvidas, levando-as à aquisição da disciplina de estudo, ao domínio do método investigativo, construindo a sua autonomia e independência, muito além da preparação para sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras Chave: Educação Inclusiva. Escola Unitária. Cadernos do Cárcere. Cartas do Cárcere. Emancipação Humana

Resumo Expandido

Introdução

O campo da educação especial no Brasil é abordado em diferentes aspectos, considerando-se a educação inclusiva, as práticas pedagógicas, a política educacional, os tipos de deficiências, a formação de professores especializados, a leitura e a aprendizagem das pessoas com deficiência, assim como a sua profissionalização, além de outros elementos que compõem os estudos da área. Nesse artigo, os escritos de Gramsci foram analisados com o intuito de contribuir para o aprofundamento das discussões desenvolvidas no campo, da educação especial, especialmente, no que se refere à educação inclusiva.

Partiu-se do seguinte questionamento? Nos escritos de Gramsci, haveria alguma contribuição teórica que pudesse fortalecer a defesa da educação das crianças com deficiência na rede regular de ensino, nesse contexto de 10 anos de implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)? Considerando-se essa questão, o objetivo do artigo foi apreender a teoria educacional do autor, identificando os seus principais conceitos, que permitam a aproximação com o campo da educação especial e da defesa da educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Para essa elaboração, foi feita análise documental, das Cartas e do Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere.

Concepções educacionais de Gramsci nas Cartas do Cárcere e no Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere

Conforme Melo, Rafante e Gomes (2019, p. 15), “as cartas do Cárcere são um belíssimo material dotado de vigor teórico e humanidade”. As cartas foram traduzidas no Brasil em dois

momentos: em 1966, foram 233 cartas publicadas pela editora Civilização Brasileira; em 2005, por iniciativa da mesma editora, foi publicada uma edição que conta com dois volumes e contabilizam 478 cartas. É importante destacar as características da escrita epistolar, marcadas pela falta de sistematização das ideias, escritas em situação de cárcere, que obrigava a utilização de códigos para driblar a censura. Nas cartas, Gramsci elabora os primeiros esboços do pensamento mais elaborado, que serão registrados nos Cadernos do Cárcere (MELO, RAFANTE, GOMES, 2019).

As questões educacionais se manifestam nas correspondências de Gramsci com sua esposa, os filhos (Délío e Giuliano), sua mãe e seus irmãos, evidenciando as divergências de Gramsci frente aos princípios pedagógicos da Escola Nova, desenvolvidos na Europa e no Estados Unidos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Para ele, tratava-se de uma concepção espontaneísta da educação, à qual ele contrapõe a disciplina e o direcionamento pedagógico, que deveriam ser exercidos amorosamente para promover a autonomia dos educandos. A ausência dessa ação direta significava abandonar o desenvolvimento da criança à própria sorte, resultando numa desordem intelectual. Essas concepções foram identificadas numa carta de Gramsci para o irmão, tratando das condições da educação de sua sobrinha, Edmeia.

Numa carta à sua esposa, tratando da educação de um dos filhos e recordando a sua infância, Gramsci indicou que não acreditava em tendências e inclinações natas, destacando a influência do contexto histórico no desenvolvimento das características de cada indivíduo. Para ele, estudar significava dominar o método científico, que deveria ser adquirido na escola e na família, para promover um desenvolvimento harmonioso da criança. Nas cartas, já se esboçava o conceito de escola unitária, para o desenvolvimento de uma cultura sólida, que superasse a ideologia burguesa, formando um novo homem para a construção de uma sociedade para além do modo de produção capitalista. Desde os primeiros tempos do cárcere, já manifestava sua preocupação em superar a divisão, imposta pelo capitalismo, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Numa carta, que, mais uma vez, tratou da educação da sobrinha Edmeia, criticou a Reforma Gentile, ministro da educação do governo fascista (1922-1925), especialmente, o predomínio da educação profissionalizante para os filhos dos subalternos, em detrimento da cultura geral, o que cristalizava a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Para Gramsci, o acesso ao conhecimento não se daria por uma atividade espontânea dos educandos, mas por meio do estudo disciplinado, que exige o esforço para o controle dos impulsos musculares-nervosos, que deve ser apreendido pelo indivíduo desde a infância, visto que, depois dos quatorze anos, essa apreensão torna-se mais difícil, especialmente, pelos subalternos. Portanto, distingue a fase anterior e posterior à puberdade. Antes desse processo, a personalidade está em formação, sendo mais fácil guiá-la na aquisição de “determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho” (GRAMSCI, 2005a, p. 439 apud FERRARI, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 24). Após a puberdade, a personalidade já estaria formada, o que tornaria o direcionamento do adulto odioso e insuportável para o jovem, inviabilizando essa ação pedagógica.

Devido à sua preocupação em oferecer a orientação pedagógica correta no período adequado, Gramsci expressou muita preocupação com a formação dos professores, que deveriam ser devidamente preparados. Além disso, destacou o papel da família nesse processo, pois, para ele, esta representava o Estado no exercício da coerção/direcionamento para preparar as crianças e os jovens. Portanto, o Estado é colocado na função de educador, responsável por “introjetar um modo de vida, bem como de conformar por meio da criação de um sistema escolar, especialmente, de educar os educadores (professores)” (MELO, RAFANTE, COMES, 2019, p. 25).

Nas Cartas do Cárcere, verifica-se que o princípio pedagógico de Gramsci parte da autoeducação, resultado do hábito de estudo, adquirido pela disciplina e pela coerção, que

culmina na catarse. Gramsci (2004a, p. 314 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 26) define o que é a “catarse” nos Cadernos:

Pode-se empregar a expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’.

Nesse processo, é o professor que deve estar à frente da educação do aluno e pode prepará-lo para a manutenção da ordem social capitalista ou instrumentalizá-lo para a construção de uma nova organização da sociedade. Daí, a percepção de Gramsci do professor como um intelectual, que pode ser orgânico da classe trabalhadora, por isso, a importância da sua formação para essa atuação crítica na educação. Sobre a abordagem educacional gramsciana presentes nas Cartas do Cárcere, Melo, Rafante e Gomes (2019, p. 27) concluem que:

No processo de construção do seu pensamento educacional, Gramsci busca uma concepção original, uma “pedagogia da emancipação humana”, que privilegie uma nova relação adulto-criança, um equilíbrio entre o espontaneísmo e a coerção sob novos sentidos, uma nova tomada de posição [...]

Nas Cartas, Gramsci apresenta os princípios de uma escola unitária, que supere a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que oriente a formação do novo homem, integralmente desenvolvido, levando à construção da emancipação humana. No entanto, é nos Cadernos do Cárcere, mais especificamente, no Caderno 12, que o filósofo italiano elabora, mais sistematicamente, essa concepção.

Sobre a escola unitária, Gramsci destaca a sua dimensão política, considerando os conflitos de classe, sendo que a função dessa escola é preparar os subalternos para a construção de uma nova sociabilidade, que supere as contradições da sociedade capitalista. Nesse sentido, critica a escola italiana, organizada para a profissionalização da classe trabalhadora, em diferentes tipos de escolas, que, segundo ele, resultaria na cristalização das desigualdades sociais. Fazia-se necessária uma escola desinteressada, que não tivesse como objetivo a formação da mão de obra especializada para operar o sistema capitalista, mas a emancipação humana, inserindo os jovens na realidade social, após “tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia de iniciativa” (GRAMSCI, 2011, p. 36 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 42).

A organização e manutenção dessa escola é responsabilidade do Estado, que deveria aumentar, significativamente, os recursos, de modo a garantir toda a estrutura necessária para a formação completa dos educandos, com o corpo docente ampliado, pois, para Gramsci, o resultado é melhor quando a relação professor/aluno é menor. A educação seria pública, abrangendo, igualmente, todas as classes sociais e o professor deveria ter consciência da contradição social e cultural que ele representa e direcionar o aluno a um tipo superior de cultura e de sociedade, sendo que a sua aprendizagem deveria ser conquistada pela disciplina, pela aquisição do método investigativo, que levaria à autonomia intelectual.

Na sua organização, a escola unitária corresponde à escola primária, com duração de 4 anos, contemplando as primeiras noções da instrução: ler, escrever, fazer contas, geografia, história, desenvolvendo as noções de Estado, evidenciando as contradições sociais e apresentando os elementos de uma nova concepção de mundo, para se contrapor à ordem vigente. Trata-se de um período de educação metódica, permeada pelo “conformismo dinâmico”, em que o aluno adquire a disciplina de estudos, acessa os conhecimentos necessários

e o método investigativo, para, na segunda etapa da escola unitária, com duração de seis anos, poder desenvolver sua autonomia intelectual, quando a aprendizagem deve ocorrer de forma independente. O princípio educativo da escola unitária é o trabalho, na perspectiva marxiana, da essência do desenvolvimento humano, pois é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e, transformando-a, transforma-se a si mesmo, levando à superação de suas necessidades e à criação de outras. Tratava-se da superação do trabalho alienado, que separa trabalho manual do trabalho intelectual, rumo à emancipação humana.

Nas primeiras aproximações das concepções educacionais gramscianas com a educação especial, destaca-se sua crítica ao espontaneísmo escolanovistas, que resultaria em abandonar o processo pedagógico de construção da autonomia dos indivíduos, o que, na educação especial, corresponderia à condição em que as pessoas com deficiência estão inseridas na escola regular que, conforme as pesquisas apontam (KASSAR, ARRUDA, BENATTI, 2007), mesmo matriculadas na escola, elas ficam à margem do processo educativo, muitas vezes, por não apresentarem os “dons inatas”, são consideradas incapazes de aprender. Pelo princípio da escola unitária, a escola deve oferecer as condições para o desenvolvimento completo do indivíduo, envolvendo a elevação da sua maturidade, de modo a possibilitar a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia. Deve-se superar a visão das crianças com deficiência apenas pelas suas dificuldades, mas promover ações pedagógicas que desenvolva as suas potencialidades, conforme a proposta gramsciana, “integrando as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, do especialista e do dirigente [...]” (MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 48).

Considerações Finais

As concepções educacionais de Gramsci, contidas nas Cartas e nos Cadernos do Cárcere evidenciaram as limitações da escola burguesa, pautada por referenciais que consideram os indivíduos dotados de “dons inatos”, cabendo à escola a mediação para o desenvolvimento do que os alunos já possuem, abandonando a ação pedagógica de direcionamento dos processos educativos para o desenvolvimento humano. Contrapondo-se a essa perspectiva, o filósofo italiano advoga pelo processo educativo sistemático, pautado na disciplina de estudo e no método investigativo, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Portanto, afirma-se que essas concepções gramscianas contribuem para fortalecer a defesa da educação das crianças com deficiência na rede regular de ensino, para que suas necessidades e potencialidades sejam percebidas e desenvolvidas, levando-as à aquisição da disciplina de estudo, ao domínio do método investigativo, construindo a sua autonomia e independência, muito além da preparação para sua inserção no mercado de trabalho.

Referências

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KASSAR, M. de C.M.; ARRUDA, Elcia E. de; BENATTI, Marielle M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31

MELO, D. C. F.; RAFANTE, H. C.; GOMES, J. M. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. (no prelo)

A CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI E OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará

Resumo:

Por meio da pesquisa bibliográfica, esse artigo aborda o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil, destacando a sua fundamentação na teoria pedagógica da Escola Nova, evidenciando a constituição do paradigma da educação segregadora para as pessoas com deficiência, para, em seguida, a partir das críticas de Gramsci a esse movimento educacional e da sua concepção de escola unitária, apontar outra abordagem para a educação das crianças com deficiência. Os resultados apontaram que, para os escolanovistas, a aprendizagem deve estar relacionada aos interesses das crianças, sendo pautada pelas necessidades emotivas, práticas e cognitivas das mesmas, fazendo-se necessário conhecê-las para planejar o processo educativo, individualizando as estratégias pedagógicas. Para o conhecimento dessas características infantis, eram utilizados os testes psicológicos, que se pautavam em padrões pré-estabelecidos de normalidade. Para aqueles que se desviassem para cima ou para baixo da norma do seu grupo, deveria ser oferecida uma educação especializada. Nesse compasso, foram criadas classes especiais e instituições especializadas para receber essas crianças, cuja segregação era justificada pelos princípios escolanovistas. Em contraposição a esse movimento, Gramsci questiona a naturalização do desenvolvimento humano e destaca a importância dos processos sociais, especialmente, a educação sistemática, oferecida pela escola unitária, que valoriza as diferenças no processo de ensino e aprendizagem. A partir desses referências, fundamenta-se a necessidade da educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Palavras Chave: Escola Unitária. Escola Nova. História da Educação Especial. Emancipação Humana

Resumo Expandido

Introdução

Os estudos sobre a história da educação especial no Brasil indicam a prevalência da iniciativa privada na oferta dessa educação ao longo do seu desenvolvimento, que, conforme Rafante (2011), começou a se organizar na década de 1930, com ações, como aquelas empreendidas por Helena Antipoff, em Minas Gerais, que criou a Sociedade Pestalozzi, em 1932, para oferecer educação especializadas àqueles que, naquele contexto, foram chamados de excepcionais.

A questão de pesquisa que se colocou nesse artigo foi: que teoria pedagógica fundamentou as ações dessa educadora russa, que chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo mineiro, e como os referenciais de Antonio Gramsci contribuem para a análise dessa atuação na educação dos excepcionais no país?

Nesse sentido, o objetivo desse artigo é apresentar os fundamentos da Escola Nova, que orientou a prática pedagógica de Helena Antipoff, indicando as práticas pedagógicas desenvolvidas, e contrapor a concepção educacional de Gramsci, para problematizar, no desenvolvimento da educação especial no Brasil, a cristalização das práticas pedagógicas segregadoras. Para contemplar esses objetivos, foi feita uma pesquisa bibliográfica referente aos temas envolvidos no desenvolvimento dessas análises.

Resultados e discussão

Conforme Cambi (1999), o movimento da Escola Nova foi desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos, em contraposição ao que foi considerado a pedagogia tradicional, que percebia o aluno como uma tábula rasa, cabendo ao professor o centro do processo pedagógico e, ao aluno, restava a memorização e a reprodução dos conhecimentos recebidos. No final do século XIX, teve início o desenvolvimento da pedagogia experimental, que preconizava o desenvolvimento dos saberes pedagógicos à luz dos conhecimentos científicos, para direcionar “o estudo da criança, por meio de uma intervenção planejada para avaliar o comportamento infantil e estabelecer os padrões esperados em cada situação educativa” (MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 85).

Essa perspectiva se desenvolveu, culminando, no início do século XX, no que Cambi (1999) chamou de “revolução copernicana” da educação, movimento em âmbito mundial, que colocou a primazia do processo pedagógico nas experimentais e na didática, com a criança e suas capacidades, necessidades, personalidade como centrais na condução do processo educativo, fazendo-se necessário o conhecimento dessas características para indicar o planejamento das práticas pedagógicas. Para os escolanovistas, a infância

[...]deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. A criança é necessariamente ativa e necessita, portanto, ser liberada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas manifestações primárias (CAMBI, 1999, p. 514 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 86).

Nesse cenário, a Psicologia constituiu a base para a investigação da psique infantil, sendo que muitos pesquisadores se debruçaram no desenvolvimento dos fundamentos científicos, que também se empenharam na sua divulgação, espalhando essa teoria pedagógica para diferentes países, como Inglaterra, Alemanha, Itália, França, Suíça e Estados Unidos, entre outros países.

No Brasil, essas ideias começaram a chegar no final do século XIX e início do século XX, com as reformas do ensino e a aplicação dos testes de inteligência, de personalidade e a observação do comportamento das crianças em sala de aula, caracterizando, classificando e distribuindo-as em classes homogêneas, como ocorreu na reforma de Ensino de Minas Gerais, iniciada em 1927, quando Helena Antipoff foi convidada para atuar na sua implementação. A educadora chegou ao país em 1929, depois de participar da padronização dos testes de inteligência de Binet e Simon, da sua formação no Instituto Jean Jacques Rousseau e atuação como assistente de Claparède, um dos representantes europeus do movimento da Escola Nova.

O documento da reforma do ensino mineiro evidencia essa influência europeia na sua elaboração, pois considerava o indivíduo em um processo contínuo de desenvolvimento e, em cada estágio, teria necessidades específicas a serem atendidas, e para tanto, precisavam ser conhecidas, recorrendo-se aos pressupostos da biologia e da psicologia, para efetivar a homogeneização das classes. Para executar esses encaminhamentos, fazia-se necessária a formação dos professores e, para esse fim, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, onde Antipoff assumiu o laboratório de psicologia, a partir do qual, orientava as alunas na aplicação dos referidos testes.

Foi nesse processo que a educadora russa identificou as crianças, chamadas por ela, de excepcionais. Após a classificação, as crianças eram distribuídas em classes A e B, que recebiam as crianças consideradas normais ou acima da média do seu grupo; em classes C, que recebiam crianças que apresentavam quociente intelectual abaixo da média; e em classes D

destinadas às crianças com atraso mental significativo e com particularidades físicas ou psíquicas; em classes E, que atendiam aqueles com problemas de caráter, além do atraso no desenvolvimento cognitivo. Conforme Rafante (2011, p.140 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 94),

A partir de uma concepção de desenvolvimento humano natural, padronizava-se o que era esperado em determinado estágio desse desenvolvimento e, aquele, que se desviassem para cima ou para baixo da norma estabelecida, era considerado “excepcional”. Termo adotado por Helena Antipoff a partir de 1934 em substituição a “retardado”, anormal”, “idiota”, entre outros, por considerá-lo menos pejorativo.

Para esses alunos, Antipoff envidou esforços para a criação de uma instituição especializada para o seu atendimento, no Caso a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, inspirada no modelo suíço, com o consultório médico pedagógico, para atendimento e diagnóstico das crianças, promoção de cursos e palestras e criação de outras instituições para atendimento especializado: o Pavilhão de Natal (1934), que acolhia os meninos que trabalhavam na entrega de jornais durante a madrugada na capital mineira; o Instituto Pestalozzi (1935), que oferecia o ensino de primeiro grau para os meninos do Abrigo de Menores; a Fazenda do Rosário (1939), criada para receber os egressos do Instituto Pestalozzi, que, tendo permanecido na instituição o período dos quatro anos do ensino primário, segundo as avaliações, não tinham adquirido condições para se inserir no mercado de trabalho ou para continuar os estudos no ensino secundário. Em todas as instituições, o princípio educativo era o trabalho, visando tornar o excepcional útil à sociedade (RAFANTE; LOPES, 2013 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019).

Essas ações empreendidas em Minas Gerais tornaram-se conhecidas em âmbito nacional e, em 1944, Antipoff foi convidada e passou a atuar no Departamento Nacional da Criança, criado pelo governo Vargas, para cuidar das políticas públicas direcionadas à proteção da maternidade e da infância. Em 1945, a educadora liderou a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro e, em 1948, da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro. Na década de 1950, as Pestalozzi organizaram os Seminários sobre a Infância Excepcional, que reuniu representantes de diferentes estados do país e, em 1954, com apoio das Pestalozzi, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Na institucionalização da educação especial na legislação brasileira, com na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 6024/61), na Lei 6592/71 e na criação do Centro Nacional de Educação Especial, as pesquisas (RAFANTE, LOPES, 2013; RAFANTE, 2015) evidenciaram a participação e influência das ações das Pestalozzi e de seus colaboradores nessas ações, garantindo a permanência dessas instituições privadas, atuando com recursos públicos, promovendo uma educação segregada, o que inviabiliza, até o contexto atual, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre a permanência desses princípios na realidade educacional brasileira, Melo, Rafante, Gomes (2019, p. 99), chamam a atenção para:

as consequências históricas do movimento de atendimento às pessoas com deficiência estabelecidas no Brasil, de forma mais sistemática, a partir da década de 1930, fundamentada na teoria pedagógica da Escola Nova, que orientou uma prática de avaliação, classificação e separação das crianças consideradas “excepcionais”, para seu atendimento em escolas especializadas. Trata-se de um paradigma de atendimento de longa duração na realidade brasileira, cristalizado na organização educacional, o que dificulta a

transformação dessa abordagem, não obstante diferentes ações direcionadas para a inclusão das crianças com deficiência e seus avanços alcançados a partir de 2008 com a PNEEPEI.

Para problematizar essas consequências históricas, estabelece-se o diálogo com o Gramsci, a partir de suas críticas à Escola Nova, indicando as possibilidades de constituição de outro paradigma para a educação das crianças com deficiência.

Gramsci (2001) critica a concepção das tendências, inclinações e dotes naturais e, em consequência, a aplicação de testes para avaliar e classificar as crianças, diferenciando a educação conforme os resultados alcançados, sem que o processo educativo tenha sido sistematicamente desenvolvido, o que levaria à cristalização das desigualdades sociais, contrapondo, a essa perspectiva, a escola unitária, que:

ofereceria às crianças um processo educativo sistemático, composto pela perspectiva dogmática dinâmica, dos primeiros anos de escolarização, para aquisição do método de investigação e da disciplina de estudos, para, na segunda fase de sua formação, tivessem condições de desenvolver o seu processo formativo mais autonomamente. Após esse percurso formativo é que o educando escolheria o seu percurso de atuação na sociedade, de forma independente, sem a imposição das autoridades escolares (MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p.100).

Para Gramsci, os escolanovistas naturalizavam o desenvolvimento humano, desconsiderando a sua relação com o ambiente em que esse se desenvolve, o que, para ele, favorece as crianças de famílias tradicionais de intelectuais, que têm orientações adquiridas no meio familiar, como a concentração e a contenção física. Outra consequência dessa naturalização é a percepção dos subalternos de que são incapazes de se desenvolver no processo educativo e os responsáveis por esse processo tendem a simplificá-lo, separando a formação do dirigente e do subalterno. Para superação desse quadro, deve-se eliminar a multiplicação de tipos de escolas e criar a escola unitária, composta da escola preparatória, com uma fase inicial, para aquisição da disciplina e do método de estudo, para, numa segunda fase, desenvolver a autonomia intelectual e, somente depois desse processo formativo sistemático, é que o jovem teria condições de realizar a sua escolha profissional. A função da escola unitária era suprimir a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, formando, para além da mão de obra útil à sociedade, o dirigente ou indivíduos capazes de fiscalizar quem dirige, avançando, assim, na emancipação humana, em direção à superação da sociedade capitalista, essencialmente instituída na desigualdade social.

Para Gramsci, as desigualdades existentes entre os indivíduos eram positiva, contribuindo para o desenvolvimento geral, pois haveria uma ajuda mútua e “nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, já que cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas” (GRAMSCI, 2006, p. 35 apud MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 102). A partir desse processo educativo sistemático, as diferenças iniciais seriam superadas, promovendo o desenvolvimento de todos. Portanto,

as crianças não seriam classificadas e separadas conforme os resultados obtidos nas avaliações psicológicas, mas submetidas a um processo educativo rigoroso, que orientasse o desenvolvimento e a formação completa de cada sujeito, evitando o processo de segregação daquelas consideradas excepcionais (MELO, RAFANTE, GOMES, 2019, p. 102).

Conforme verificou-se no desenvolvimento desse texto, as ações de Antipoff tiveram, na teoria pedagógica da Escola Nova, a sua fundamentação, que justificou uma prática de segregação das crianças consideradas excepcionais, focando nas dificuldades das crianças,

prejudicando a organização de atividades que promovessem o seu desenvolvimento, resultando na concepção, disseminada na realidade educacional brasileira, de que essas crianças não aprendem. Contrapondo-se a essa perspectiva, ancorando-se nos referenciais gramscianos:

Defende-se a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino, para que suas necessidades sejam reconhecidas e que toda a comunidade escolar possa percebê-las e envidar esforços para desenvolver estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento. Estamos há anos defasados nesse processo, pois, com a segregação, essas crianças e suas necessidades não chegavam à escola, que permanecia acomodada nas suas práticas pedagógicas, sem levar em consideração as demandas dessas crianças.

Os escritos de Gramsci são contemporâneos às ações de Antipoff no Brasil e, conforme exposto nesse artigo, contribui para problematizar essa prática pedagógica e indicar a possibilidade de outro paradigma para a organização da educação especial.

Considerações finais

Nessa análise, primeiramente, destacou-se a prevalência das instituições privadas na composição das políticas públicas para a educação especial no Brasil, que resultou numa educação segregada, que se perpetuou na educação brasileira, o que, até a atualidade, dificulta o rompimento desse paradigma e implementação da educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Portanto, a partir de Gramsci, verificou-se um outra perspectiva para a organizar a educação das pessoas com deficiência, considerando as diferenças existentes um aspecto catalizador do processo de ensino e aprendizagem, colocando o trabalho coletivo para potencializar o desenvolvimento de todos.

Por fim, defende-se a educação das pessoas com deficiência na educação regular para que suas necessidades pedagógicas sejam conhecidas e, na relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam colocadas as condições que possibilitem o desenvolvimento de alunos com e sem deficiência. Portanto, a concepção da escola unitária indica a urgência de se eliminar as diferenças nos processos educativos, visando a superação das desigualdades sociais.

Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNIESP, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MELO, D. C. F.; RAFANTE, H. C.; GOMES, J. M. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. (no prelo)

RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. 37ª Reunião Anual da ANPED - PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 331-356, 2013.

GRAMSCI E A DEFESA DE UMA ESCOLA PARA TODOS: NOTAS PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Jarbas Mauricio Gomes
IFAL – *Campus* Penedo

Resumo

A presente exposição tem o objetivo de revisitar os escritos de Antonio Gramsci (1891-1937), em especial o Caderno 12, e avaliar a pertinência ou não da utilização das concepções teóricas do intelectual italiano quando da análise ou da formulação de políticas públicas para a educação brasileira, com ênfase para a educação especial. Trata-se de um estudo exploratório e bibliográfico que buscou retomar a leitura de Gramsci e extrair critérios teórico-metodológicos de análise que permitam visualizar a atualidade ou não do referencial gramsciano para análise das políticas educacionais nacionais. Apesar de ser um pensador datado do início do século XX, o momento histórico vivido no Brasil permite a tradutibilidade de suas formulações para o contexto atual de elaboração das políticas educativas voltadas a organização do sistema escolar e da inclusão dos diferentes grupos sociais e da educação escolar da pessoa com deficiência.

Palavras-Chave: História da Educação; Antonio Gramsci; Política Educacional Brasileira.

Introdução

O cenário sócio-político que se desenhou ao longo desta década de 2010 fez emergir uma série de debates sobre as metodologias de análise empregadas no campo da pesquisa em Educação. Como resultado prático desse fenômeno, não raro, tem proliferado um discurso que anuncia a hegemonia do marxismo como referencial teórico da pesquisa em educação e, ao mesmo tempo, colocou em evidência as formulações do italiano Antonio Gramsci (1891-1937) ao atribuir a elas a causa do denominado “fracasso do sistema” escolar brasileiro.

Essa espécie de consenso acabou influenciando a formulação de políticas públicas para a Educação, como exemplo a Medida Provisória 746 de 2016 que, aprovada na forma da Lei 13.415/2017, operacionalizou a reforma do Ensino Médio. Essa movimentação trouxe a tona o debate histórico sobre os fundamentos teórico-filosóficos das políticas educacionais brasileiras e das concepções de educação e educação escolar que disputam a capacidade de direcionar e organizar o sistema nacional de ensino.

Os defensores da reforma educacional sustentam que a implementação de um currículo escolar voltado à formação geral, como proposto pela LDB 9394/1996, foi nocivo para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. A causa anunciada, justamente, foi a concepção de formação geral elaborada sob a influência das ideias gramscianas. Uma das principais vozes desse coro foi Simon Schwartzman (2016) ao pontuar que o ensino médio brasileiro precisava de uma nova direção que se afastasse da tendência gramsciana de ofertar para os filhos da classe trabalhadora uma educação de base filosófica, voltada ao domínio da cultura geral e preocupada com a formação integral do ser humano.

[...] O filósofo [Gramsci] defendia, assim, uma escola em que os trabalhadores tivessem também acesso à cultura clássica e científica, entendendo que, dessa maneira, teriam condições de disputar a hegemonia intelectual e cultural. Gramsci é uma referência muito utilizada no Brasil e internacionalmente pelas correntes da “pedagogia crítica”, embora a escola que ele idealizava fosse a tradicional e conservadora, centrada na transmissão dos conhecimentos estabelecidos e oposta às concepções culturalistas e construtivistas do conhecimento [...] (SCHWARTZMAN, 2016, p. 164).

A argumentação de Schwartzman ataca as concepções gramscianas enquanto fundamento teórico-filosófico das concepções pedagógicas que Dermeval Saviani (2008) classificou como críticas. O discurso impostado pelos defensores da reforma nos impõe à inevitável questão: Gramsci é um referencial teórico válido para pensar a realidade educacional brasileira? A enunciação de um problema como este aflora uma série de questões. Buscando não enveredar por inúmeros caminhos e na tentativa de dar uma resposta preliminar para o problema, a presente exposição fixa-se na questão da pertinência ou não do emprego das formulações teóricas gramscianas para a análise de políticas públicas para a educação.

Em decorrência da problemática levantada por Simon Schwartzman (2016), a presente exposição se insere num dos principais debates do cenário político-educacional contemporâneo. Debate que tem consequências diretas para a estrutura do sistema nacional de ensino, vide a reforma que deu origem ao Novo Ensino Médio e o posicionamento oficial do Ministério da Educação e do Palácio do Planalto em relação à adoção dos referenciais críticos, sobretudo daqueles que se aproximam do marxismo e da concepção gramsciana de educação.

Outro aspecto do posicionamento dos dirigentes políticos do País e que merece atenção diz respeito à política nacional de inclusão e afeta diretamente a formação escolar da pessoa com deficiência que, assim como a de qualquer outro cidadão, figura como um direito fundamental e constitucional. Entretanto, o posicionamento do Governo que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e propõe o retorno a práticas historicamente questionadas por especialistas da área em educação especial que, situados no campo das “pedagogias críticas”, buscam a inclusão plena da pessoa com deficiência e defendem que as instituições escolares devem se adaptar para receber e atender as demandas da pessoa com deficiência superando a dicotomia artificial entre formação acadêmica e integração social (PAULON, 2005).

Estes posicionamentos compõem as contradições que emergem das relações sociais, políticas e econômicas que incidem diretamente sobre a educação brasileira e a formulação das políticas públicas para a educação. Assim, a presente exposição tem o objetivo de revisitar os escritos gramscianos, em especial o Caderno 12, e avaliar a pertinência ou não da utilização das formulações teóricas do intelectual italiano quando da análise ou da formulação de políticas públicas para a educação brasileira, em especial para a educação especial.

Metodologia

Estudo bibliográfico e exploratório que se debruça sobre os **Cadernos do Cárcere**, o conjunto de textos de Gramsci mais conhecido. Os Cadernos são um misto de notas de estudo assistemáticas e fragmentárias e a tentativa de produzir uma série de ensaios monográficos sobre assuntos que lhe eram de interesse. O estudo seguiu as indicações metodológicas de Valentino Gerratana (1997) e Giorgio Baratta (2004) que propõem uma perspectiva genética-evolutiva, que identifique as origens teórico-conceituais do pensamento gramsciano e mapeie o trabalho de ressignificação conceitual realizado por ele nos Cadernos.

Após a cumprir a aproximação aos textos gramscianos e extrair critérios teórico-metodológicos empregados por Gramsci na análise das políticas educacionais italianas do início do século XX, a exposição busca sistematizar os critérios de modo a propor parâmetros para a análise de políticas educacionais, dentre elas as políticas direcionadas à educação da pessoa com deficiência.

Resultados e discussão

Sabe-se que a presença das ideias de Gramsci na construção do pensamento educacional data do final dos anos 1970, quando da criação do primeiro Programa de Doutorado em Educação do Brasil em 1978, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Isto significa afirmar que as ideias gramscianas fizeram parte da primeira geração de pesquisadores e

autoridades acadêmicas do campo da educação do período da abertura política pós-regime civil militar e da redemocratização. Contudo, identificou-se que, mesmo havendo uma aproximação com a teoria marxista, não era realidade que este era o fundamento da pesquisa em educação no período. Havia, pois, outras tendências que gozavam de maior prestígio que o marxismo e, sobretudo, que a teoria gramsciana (GOMES, 2017).

Ao longo da década de 1980 as ideias gramscianas ganharam projeção ao fundamentar as primeiras teses em Educação produzidas na PUC-SP. Ao longo da década de 1990, com as críticas aos velhos paradigmas de leitura da história, e da emergência da Nova Historiografia Francesa, representada pela terceira geração da Escola dos *Annales*, nomes como Clarice Nunes e Paulo Ghiraldelli anunciaram o abandono da teoria gramsciana. Esse movimento foi seguido por outros intelectuais e pesquisadores. Os estudos de Gramsci retomaram quando da publicação da nova edição dos escritos de Gramsci no Brasil, iniciada em 1999 e finalizada em 2004, abriu uma nova seara de estudos, pois criou melhores condições de acesso aos textos de Gramsci e fomentou uma retomada crítica de estudos sobre o autor (GOMES, 2017), inclusive no campo da educação especial.

A existência de concepções distintas sobre educação especial e sobre o lugar da pessoa com deficiência no âmbito da educação escolar fez Gramsci ser frequentado como um referencial das pesquisas do campo da educação especial. Questionado por uns, aparece em outros como um referencial capaz de permitir a análise da história da educação especial.

A fundamentação nos referenciais gramscianos, aliada a um vasto acervo de fontes primárias e à pesquisa em fontes secundárias relacionadas à História, História da Educação e da Educação Especial, História da Psicologia e da Psicanálise no Brasil, viabilizaram a análise da dimensão histórica das Sociedades Pestalozzi no desenvolvimento da Educação Especial no país [...] (RAFANTE, 2016, p. 155).

A dimensão das possibilidades de análise decorrente de uma fundamentação crítica é elencada e a contribuição de Gramsci para o campo da pesquisa em educação é enfatizada:

Indicando os caminhos para a seleção das fontes primárias estão os referenciais gramscianos, os quais problematizam a formação dos intelectuais e o papel econômico, político e social que exercem na construção e manutenção da hegemonia social e do domínio estatal. Estes indicam a necessidade de investigar as atividades de caráter prevalentemente intelectual e, também, a análise das instituições ligadas às atividades culturais e a consideração de escolas, academias, círculos de diversos tipos como instituições de elaboração coletiva da vida cultural (RAFANTE, 2016, p. 157).

Esta posição é contemporânea a de Simon Schwartzman (2016), e faz um contraponto ao que ele anunciou. Ele procura descaracterizar e evidenciar a fragilidade da proposta educativa gramsciana expondo uma contradição: a escola defendida por Gramsci era uma escola tradicional e conservadora, centrada na transmissão de conhecimentos. O que para Schwartzman figura como uma contradição, e talvez o seja, é na prática resultado do contexto histórico vivido pelo filósofo e político italiano (ARNAUT DE TOLEDO; GOMES, 2013).

Gramsci, na realidade, como apontam suas notas do **Caderno 12**, reivindicava para as novas gerações dos grupos sociais subalternos o mesmo tipo de escola que era oferecido às novas gerações dos grupos hegemônicos. Assim desmistifica-se a aparente contradição. Ele não condenava o modelo de escola oferecido aos filhos dos governantes, ele reivindicava aquele modelo escola para todos, uma escola capaz de emancipar os homens pela apropriação da

herança cultural, filosófica e científica que os capacite para a inovação, para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a reflexão filosófica.

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc) [...] (GRAMSCI, 2006, p. 39).

As notas do **Caderno 12** são um manifesto em defesa de um sistema educacional inclusivo, Gramsci limitava-se ao debate das diferenças sociais característico de seu tempo. Ele visualizava as dificuldades que precisavam ser superadas e propõe que as instituições sejam adaptadas para receber aqueles que, naquele momento, não tinham espaço no sistema educacional por que não se adaptavam a ele, ou não atendiam os requisitos necessários pré-estabelecidos pelo sistema. Como exemplo pode-se apresentar a passagem em que defende que o Estado assumira os custos dessa educação.

[...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas [...] (GRAMSCI, 2006, p. 36).

A análise das notas do **Caderno 12** permite extrair ao menos dois critérios que podem servir de fundamento para a análise das políticas educacionais brasileiras, dentre elas aquelas ligadas à educação da pessoa com deficiência (GOMES, 2019). São eles:

- a) as instituições escolares devem ser organizadas para atender as demandas da sociedade, mas o atendimento da demanda se faz pela ampliação da “extensão da área escolar” e dos “graus verticais”, não pela sua retração;
- b) a multiplicação dos níveis de especialidade não pode ocorrer sem que se promova o aprofundamento e a dilatação da intelectualidade individual.

Esses fundamentos quando aplicados às políticas educacionais revelam que a concepção gramsciana de educação e de escola unitária ainda continua atual, quando assumida como um referencial teórico crítico. Afinal, com a criação do novo médio está em discussão a extensão da área escolar e a atual diretriz política do Ministério da Educação encaminha-se para a retração dos graus verticais de formação. Ao mesmo tempo, a defesa de uma escola voltada para itinerários formativos não está voltada ao aprofundamento e a dilatação da intelectualidade individual. Antes, está voltada aos interesses do mercado e da qualificação de mão de obra para as demandas do mundo da produção.

Considerações finais

A reforma do ensino médio evidenciou a tendência de ataque às concepções críticas de educação. Um programa educativo de cunho conservador e reacionário tem sido aplicado sobre o sistema educacional nacional e afeta todas as áreas, inclusive a educação especial. Submeter os escritos de Gramsci à análise, tendo como ponto de partida as críticas dirigidas a ele, é o ponto de partida para o diálogo sobre a validade ou não de suas ideias. Neste sentido, a realização de uma leitura atenta e sistemática dos Cadernos revela a vitalidade de um

pensamento que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço e demonstra como princípios teóricos voltados à defesa de uma escola igual para todos ainda se mantêm atuais. Pois a execução de políticas que tendem a limitar o acesso à escola e aos diferentes níveis de especialização requerem uma contraposição que, pautada em um referencial crítico, defendam uma escola laica, de formação geral e voltada para a inclusão e a emancipação humana.

Referências

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; GOMES, Jarbas Mauricio. Antonio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932). **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1105-1120, set./Dez. 2013.

BARATTA, Giorgio. **As rosas e os Cadernos**: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci. Tradução de Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GERRATANA, Valentino. *Gramsci: problemi di metodo*. Roma: Editori Riuniti, 1997.

GOMES, Jarbas Mauricio. **A apropriação de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)**. 2017. 1 v. 293 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

GOMES, Jarbas Mauricio. A atualidade de Gramsci como referencial teórico para a análise das políticas educacionais brasileiras. In: MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Mauricio. **Gramsci e a Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. (no prelo)

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

RAFANTE, Heulalia Charalo. História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa. *Revista Educação PUC-Campinas*, Campinas, 21(2):149-161, maio/ago., 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

