
**TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE, INVESTIGAÇÃO SOCIAL
EMPÍRICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.26762>
José Leon Crochík***Marian Ávila de Lima e Dias******Karen Danielle Magri Ferreira Razera *****

* Universidade de São Paulo – USP. jlchna@usp.br

** Universidade Federal de São Paulo – UFSP. mariandias.dias@gmail.com

*** Universidade de São Paulo – USP. karenmagri@gmail.com

O objetivo deste texto é pensar os limites e avanços de propostas de educação inclusiva por meio da Teoria Crítica da Sociedade e da investigação empírica. Por meio da teoria, são ressaltadas as contradições relacionadas à educação inclusiva: a escola fortalece mecanismos sociais que reproduzem a dominação social, e, de forma contraditória, forma para autonomia, possibilitando a identificação com os considerados mais frágeis. Já, a investigação social empírica permite identificar os obstáculos à implantação dessa forma de educação escolar e os seus alcances. Dados de uma pesquisa empírica realizada em São Paulo em quatro escolas com diversos instrumentos são apresentados para pensar a relação entre o grau de inclusão escolar e manifestação de preconceitos; esses últimos foram verificados por meio de entrevistas, observações e sociogramas; o grau de inclusão escolar, mediante a utilização de dois questionários: um deles, inspirado pelo Index desenvolvido por Booth e Ainscow (2002), para avaliar os fatores objetivos e outro, baseado em diversos autores, para investigar elementos de inclusão relacionados à orientação escolar. Segundo os resultados obtidos, não é possível a inclusão plena, o que não diminui a importância da luta pela educação inclusiva, mas expressa uma contradição social que precisa ser percebida para ser superada econômica e politicamente.

Palavras-chave: inclusão escolar; preconceito; pesquisas escolares.

Abstract. Critical theory of society, Empirical Social Research and Inclusive Education. The objective of this text is to expose the limits and advances of inclusive education proposals based on the Critical Theory of Society and empirical research. By the means of the theory the contradictions related to inclusive education are highlighted: the school strengthens social mechanisms that propagate the social domination, and, in a contradictory way, develops to autonomy, enabling the identification with the considered most fragile. The empirical social research allows identifying the obstacles to the deployment of this kind of education and its scope. The data from an empirical research made in Sao Paulo in four schools with different instruments are presented in order to think the relation between the degree of the school's inclusion and its manifestation of prejudice verified by interviews, observations and sociograms; the school's degree of inclusion, by using two questionnaires: one, inspired by the Index developed by Booth and Ainscow (2002) to estimate the evidence-based factors and other based on different authors to investigate elements of inclusion related to the school orientation. According to the results, the complete inclusion is not possible, this fact does not decreases the importance of the fight for inclusive education, but expresses a social contradiction that needs to be realized to be economically and politically overcome.

Keywords: school inclusion; prejudice; school research.

Introdução

Em relação à educação inclusiva, há, em nosso meio, ao menos duas perspectivas no que tange às suas implicações sociais; uma delas faz críticas contundentes, associando-a com a ideologia neoliberal: uma maneira de entender que a exclusão social pode ser corrigida pela educação escolar, sem que haja mudanças estruturais na sociedade; a outra delas tende a se restringir a proposições de modificações na escola para que a educação seja cada vez mais inclusiva, sem fazer críticas à estrutura social, ou quando faz, são críticas genéricas: existência da pobreza, da injustiça, sem denunciar que é a atual estrutura da sociedade que necessariamente as gera. A Teoria Crítica da Sociedade, a nosso ver, por indicar os limites dos avanços sociais, as contradições desta sociedade, pode reconhecer o que há de progresso social nessas propostas e o que existe de conservador.

Os autores da Teoria Crítica da Sociedade, entre eles, Theodor Adorno e Max Horkheimer, não viveram a época do fortalecimento da educação inclusiva, em geral, datado do início da década de 1990; esse dado, no entanto, não torna seus escritos extemporâneos. Um texto como *Educação após Auschwitz* ilustrou o fracasso da educação existente até então e defendeu uma educação que pudesse fortalecer nos indivíduos a resistência a novos ‘cataclismos’ sociais, como o referido no título daquele ensaio. Uma das medidas propostas foi a criação de um clima cultural geral contra a violência, contra o preconceito; outra delas deveria se dirigir a uma educação que não reprimisse o medo, pois essa repressão pode torná-lo fonte de violência, como a psicanálise demonstra, e, segundo o autor, a filosofia conhece há muito tempo:

[...] a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido (ADORNO, 1995b, p. 129).

Se o medo é reprimido, pode surgir como seu representante consciente a agressão contra um objeto substituto do real agressor, uma vez que o que é reprimido é transformado pelas leis do inconsciente para não ser facilmente reconhecido.

Adorno (1995b) sabia que as condições objetivas que geraram o assassinato planejado de pessoas de diversas minorias não tinham se alterado (como ainda não foram) e, por isso, o perigo persistia, mas julgou que seria possível fortalecer os homens, levando-os a não exercer irrefletida violência sobre os outros; aliás, a autorreflexão é um dos objetivos básicos, segundo esse pensador, que toda educação, incluindo a escolar, deveria desenvolver. A responsabilidade da violência nunca deveria ser imputada à vítima; sempre àquele que golpeia para todos os lados, sem consciência do que move essa violência compulsiva. Isso não significa que o agressor não seja afetado também por condições sociais adversas e assim seja considerado o único responsável por seu ato; a possibilidade da autorreflexão sobre o que o induziu à violência deve ser suscitada.

Educação inclusiva, crítica e democracia

A escola como instituição social reproduz direta ou indiretamente a estrutura da sociedade, ainda que possa também se contrapor a ela. Se nossa sociedade é hierárquica, distingue os que têm mais (mais capital, mais força, mais inteligência...) dos que têm menos poder, valorizando os primeiros e desvalorizando os últimos. Na escola, conforme Adorno (1995b), há duas hierarquias: a oficial, caracterizada pelo desempenho nas disciplinas e a não oficial que destaca os mais fortes, os mais bonitos, os mais espertos... Se essas hierarquias medeiam a formação dos indivíduos para reproduzir a hierarquia social existente, mesmo a superação daquelas hierarquias escolares, se fosse possível, não eliminaria a força da hierarquia social; essa ausência de crítica social na escola corresponderia ao alerta dado por Freud (2011) à educação que, ao não considerar que os indivíduos têm também tendências destrutivas, pode incrementar as exigências éticas que não podem ser realizadas nesta sociedade e poderia torná-los vítimas dos que não as seguem ou as burlam de forma consciente ou não:

O fato de ocultar ao jovem o papel que a sexualidade terá em sua vida não é a única recriminação que se deve fazer à educação atual. Ela também peca em não prepará-lo para a agressividade, de que ele certamente será objeto. Ao soltar os jovens na vida com uma orientação psicológica tão incorreta, a educação age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos. Torna-se aí evidente um certo abuso das exigências éticas. A severidade destas não prejudicaria muito, caso a educação dissesse: 'Assim deveriam ser os homens, para serem felizes e tornarem os outros felizes; mas é preciso ter em conta que eles não são assim'. Em vez disso, fazem o jovem acreditar que todos os demais cumprem as prescrições éticas, que são virtuosos (FREUD, 2011, p. 81, nota 30).

No que se refere ao desconhecimento da crítica social às hierarquias escolares, poder-se-ia supor que, sem essa crítica, as hierarquias pudessem ser consideradas naturais e, assim, se tentasse chegar ao ápice ou se conformar com o lugar alcançado, reproduzindo a dicotomia 'inferioridade/superioridade'.

Mais do que isso, para fomentar a ideologia do mérito, nossa sociedade incentiva a competição; neste sentido, é, na sua base, excludente e, assim, não é possível a inclusão; não há como supor que a exclusão seja meramente um termo antônimo de inclusão: a ameaça da exclusão, que sempre é real, mantém os indivíduos obedientes. Com base em Marcuse (1972), pode-se afirmar que para os patrões, os empregados devem sentir sempre insegurança, pois, caso contrário, deixariam de trabalhar. No máximo, nesta sociedade, poderíamos ter a 'inclusão marginal', nos termos definidos por Martins (1997). Assim, as propostas de educação inclusiva nesta sociedade, segundo a Teoria Crítica da Sociedade, têm claros limites, o que, como será discutido mais adiante, não elimina sua importância.

As condições objetivas, segundo Adorno (1995b), dizem respeito às condições sociais e políticas, o que inclui uma democracia ainda não plena, que também pode abrigar traços fascistas em seu formalismo; em outros termos, se esse autor claramente defende a democracia, não deixa de apontar seus limites para que sejam superados; numa sociedade desigual como a nossa, baseada na força, não há liberdade e

felicidade possíveis. Defender a democracia existente sem indicar o que a impede de efetivamente realizar seu conceito é ser, paradoxalmente, antidemocrático.

A contradição das lutas sociais é indicada por Horkheimer e Adorno (1985, p. 10) no prefácio da segunda edição do livro *Dialética do Esclarecimento*: "A idéia de que hoje importa mais conservar a liberdade, ampliá-la e desdobrá-la, em vez de acelerar, ainda que indiretamente, a marcha em direção ao mundo administrado, é algo que também exprimimos em nossos escritos ulteriores"; o fascismo é o mundo administrado, da plena integração, mas é possível resistir a ele. A exigência para que todos participem tem como objetivo ocultar que nenhuma participação mais é possível, num mundo no qual a maioria das decisões já foi tomada: "As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência da personalidade, deixam-se modelar muito mais docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os instintos pela censura interna" (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 190); só resta aos indivíduos a decisão sobre o 'mal menor', isto é, qual é a possibilidade menos danosa, o que leva inevitavelmente à adaptação e não a um comportamento que vise a emancipação, só possível, quando se tem consciência do que impede a liberdade de decisão para além da sobrevivência pelo conformismo, também representado por uma 'crítica' domesticada que busca a melhor forma de controle de si e do outro. Poder-se-ia argumentar que Horkheimer e Adorno (1985) se referiam ao movimento nacional-socialista, o que certamente é correto, mas se referiam também à maior democracia existente: a dos Estados Unidos da América, na qual foram acolhidos. Esse preâmbulo é necessário para pensar que as doutrinas atuais, existentes também para a defesa da educação inclusiva, que defendem a democracia, podem, ao não perceber seus limites, apoiar o contrário: uma falsa democracia, na qual já não há mais nada a decidir, mas é preciso manter a aparência de que os indivíduos decidem.

O conhecimento e a forma de transmissão não são intrinsecamente democráticos; podem auxiliar os homens, como necessários à reflexão, a formar indivíduos autônomos, porque conhecem, e, assim, a serem democráticos; eles são necessários para a formação para a cidadania propícia à democracia, sendo pressupostos para tal, mas não são em si mesmos democráticos.

Isso reporta ao papel da autoridade na educação, se, para Adorno (2004, p. 98), ela se enfraqueceu, a autonomia não surgiu em seu lugar: “Las reformas escolares, de cuya necesidad humana no cabe duda alguna, eliminaron la autoridad anticuada; pero con ella debilitaron también aún más la, así y todo, decreciente dedicación a la interiorización de lo intelectual de la que dependía la libertad”.

Dessa forma, ao mesmo tempo que é preciso defender a democracia, deve-se indicar que os indivíduos se formem para ela, com o intuito de que não se reduza a um conjunto de regras, mas possa ser substancial também ao poder contar com indivíduos substancialmente formados, isto é, com a incorporação do que a cultura pôde desenvolver até o presente. De outro lado, uma sociedade como a nossa, na qual quem dispõe de poder financeiro ou político tem vantagens sobre os que não o detêm, e assim pode viver mais e melhor, não pode ser considerada democrática e quem julgar que os detentores do poder irão democraticamente cedê-lo está iludido, pois utilizarão essas mesmas regras democráticas para mantê-lo, o que não implica que deva ser tomado à força ou de forma não democrática. Assim, a defesa da democracia social e a sua existência na escola deve ser pensada com cuidado, pois o desconhecimento de seu impedimento pode gerar seu contrário. De acordo com Adorno (1995b), a educação após *Auschwitz* deveria ser, sobretudo, política, sem medo de desvelar os jogos de poder existentes.

Se a escola prepara, forma, os indivíduos para a sociedade, a sua distinção da sociedade é importante para que possa inclusive fazer a crítica daquela. Adorno (1995a) indica que os ‘muros escolares’ podem ser necessários para que a formação não se torne de pronto propícia para a sociedade existente, pois assim ela dificilmente seria criticada, superada e tornar-se emancipada. A distância que a escola deve manter da sociedade a defende de uma apropriação imediata, pragmática, da reprodução social; a crítica à alienação escolar em relação aos problemas sociais pode ser verdadeira, mas não é superada quando se pretende eliminar aquela distância e ensinar aos alunos unicamente como sobreviver, como se adaptar. Claro, a adaptação é importante, segundo Adorno, mas quando se torna um fim em si mesmo contraria a própria vida que quer preservar: o medo de se machucar, de sofrer, cria cicatrizes, conforme Horkheimer e Adorno (1985), dificulta a percepção e o

pensamento, que são necessários para se estabelecer uma consciência não reificada.

A adaptação diz respeito à incorporação e aceitação de regras propícias ao convívio social, como a regra de tolerância, por exemplo, e ao aprendizado de técnicas para o controle da natureza; nesse sentido, não permite pensar para além do existente, tolhendo a imaginação, necessária para o pensamento; quer a tolerância, quer a técnica são necessárias e contêm contradições: a primeira encontra seu limite quando incentiva a ‘tolerar o intolerável’ (Marcuse, 1969); a última, quando o mundo se converte em feito tecnológico, como um fim em si mesmo, e não como meio para a felicidade e liberdade humanas¹.

A escola, no entanto, não necessariamente fortalece somente os mecanismos sociais que reproduzem a dominação social, também pode formar para a autonomia, que não deve se restringir ao ‘saber se virar’, mas pensar por si mesmo os conteúdos que transmite e as formas dessa transmissão, autonomia esta que possibilita a crítica social; pode formar também para a identificação com os mais frágeis, o que, segundo Adorno (1995b), teria dificultado que, em *Auschwitz*, houvesse algozes e vítimas.

A identificação com os mais frágeis é possibilitada por propostas da educação inclusiva, quando esta é entendida como a acolhida de alunos que antes ou estudavam em instituições e classes segregadas ou não estudavam, ainda que se deva ressaltar que a principal ideia de educação inclusiva seja a da convivência de todos os alunos em mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando sua diferenciação individual. Nesse sentido, essas propostas contribuem com o fortalecimento dos indivíduos, evitando que adotem como seus os estereótipos sociais e pratiquem as regras socialmente incentivadas de golpear o mais frágil, como defendem os estudos referentes à ‘Hipótese do Contato’, que indicam que se o contato entre o preconceituoso e o seu alvo for facilitado por atividades conjuntas colaborativas, frequentes, duradouras pode contribuir para a diminuição do preconceito (VALA et al., 1987). Além disso, conforme Adorno (1995b), os que são considerados frágeis e felizes suscitam o ressentimento dos que têm de negar a própria fragilidade; se essa fragilidade puder ser compartilhada e se puder haver a identificação com o mais frágil, a violência pode ser superada. É

¹ Ver: Horkheimer e Adorno (1985).

isso que Adorno expõe, por exemplo, quando explicita a ambiguidade dos esportes: “O esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair-play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo...” (ADORNO, 1995b, p. 127). Os que antes não podiam frequentar classes regulares, podem agora conviver com todos em igualdade, pelo menos é o que se almeja. Nessa acepção de educação inclusiva, poder-se-ia entender que ela se refere à escola incluir os que antes estavam fora, como se os alunos ‘regulares’ não estivessem eles mesmos submetidos ao que foi chamado de fracasso escolar ou então à segregação ou marginalização exercida às vezes sob a forma de *bullying*. Quando a ameaça está presente, ninguém é efetivamente incluído, a não ser à força; todos são excluídos das esferas de decisão, já tomadas antecipadamente para que não se questione o progresso social, que por não visar, a não ser no discurso, a felicidade e liberdade humanas, mas o fortalecimento do poder existente, não inclui ninguém, porém tenta integrar a todos. Adorno (2004) se refere à ideologia da integração: ninguém pode ficar de fora, mesmo que assim o deseje.

Em síntese, a educação inclusiva, em diversos de seus modelos propostos, parece poder propiciar o combate à violência, quando promove a identificação com os mais frágeis e combate a necessidade de competição; nenhum desses modelos, contudo, indica seus próprios limites, cuja detecção é possível por meio da teoria, e também por dados empíricos.

Estudos empíricos e Teoria Crítica da Sociedade

As pesquisas em relação à educação inclusiva se beneficiam dos relatos obtidos em pesquisas participativas ou da memória de sua implantação nas escolas, mas tal como a escola necessita de alguma distância da sociedade para poder refletir sobre ela, a pesquisa precisa também dessa distância de seu objeto – no caso, a escola –, para poder melhor analisá-lo. Certamente, há muito conhecimento proveniente da prática escolar que deve ser coletado de forma que essa prática deve ser conhecida e pensada antes de ser transformada, mas esse conhecimento deve provir também daqueles que não atuam diretamente na escola,

pois têm uma visão menos comprometida politicamente com o que está vigendo nessa instituição. Não se quer aqui defender a neutralidade política e/ou ideológica da ciência, algo que foi substancialmente criticado por Horkheimer e Adorno (1985), crítica visível na frase de Adorno (1995c) a qual indica que crítica ao conhecimento é crítica à sociedade e vice-versa. O que se intenta é olhar para a escola de outra perspectiva possibilitada pelas universidades e centros de pesquisa.

Para o combate à violência, segundo defendem Horkheimer e Adorno (1973), são necessários os métodos científicos mais avançados, mesmo que esses métodos escondam sob a lei dos grandes números o sofrimento particular, evidenciando-o somente em estatísticas, que quando dirigidas aos indivíduos e não às coisas os reduzem àqueles números; essa é uma contradição que, segundo esses autores, deve ser vivida na prática.

Os dados das pesquisas empíricas não são imediatamente provenientes ou direcionados pelas teorias, isto é, entre ambos não há necessariamente continuidade, mesmo porque teoria e pesquisa empírica pertencem a domínios distintos: a teoria acompanha a história de seus objetos, suas determinações e modificações, já as pesquisas empíricas são, em geral, circunscritas ao tempo e espaço no qual se desenvolvem; certamente como são mediadas pelo movimento da totalidade social, que deve ser o objeto principal das ciências humanas, devem ser, desde o seu planejamento, compreendidas como expressão daquele movimento naquele local e naquele tempo. Conforme Horkheimer e Adorno (1973), essa contextualização é fundamental para se conhecer essa forma específica de expressão daquela totalidade.

Quando se pensa a educação inclusiva como objeto, suas propostas não devem ser julgadas somente universais: o que é proposto para países considerados como desenvolvidos não pode ser incorporado sem modificações, por vezes substanciais, por países menos desenvolvidos. Deve-se pensar, por meio de análises sociológicas, o que permitiu seu surgimento e que tendência social fortalece. Também é preciso coletar dados empíricos para conhecer as dificuldades da implantação do modelo, o que gera de melhorias em seus objetivos e o que prejudica o seu cumprimento.

Para Horkheimer e Adorno (1973), teoria e empiria, assim como teoria e prática, não são idênticos, nem contínuos, mas ambos os polos

são necessários, desde que não somente se perceba sua complementariedade – o quanto os dados confirmam as tendências previstas pela teoria –, mas também as discrepâncias que não invalidam a teoria, apenas indicam tendências não percebidas anteriormente. A teoria sem os dados empíricos tem o risco de se converter em dogma, assim como um modelo de educação inclusiva que desconsidere a realidade escolar na qual é aplicado pode ser incorporado de forma não crítica; os dados empíricos coletados sem teorias que mediem sua coleta, análise e interpretação são propícios a uma análise técnica, mas não crítica, e assim, não há avanços. Conforme Horkheimer e Adorno (1973), ambos – a teoria sem dados empíricos, os dados empíricos sem teorias – prejudicam o conhecimento e sua aplicação.

Em relação aos estudos empíricos, Horkheimer e Adorno (1973) defendem que não é o método que deve indicar o objetivo ou o objeto do estudo, mas o inverso; neste sentido, a diferenciação entre técnicas quantitativas e qualitativas é importante tendo em vista os objetivos da pesquisa: quando se pretende analisar o quanto um fenômeno é geral em determinada população, os métodos quantitativos são os mais adequados, pois permitem a aplicação de uma mesma técnica a um número maior de sujeitos; quando se pretende aprofundar determinado tipo de resposta dos sujeitos, por exemplo, as técnicas qualitativas são mais indicadas; assim, é falsa a contraposição entre ambos os tipos de técnicas: as técnicas qualitativas não são menos reificadas do que as quantitativas, elas promovem tanta reificação quanto a sociedade exige, ao mesmo tempo que evidenciam contradições necessárias para o esclarecimento que permite a crítica e a superação dessa reificação, ou ao menos ao entendimento do que a produz.

Um dos estudos empíricos mais famosos conduzidos por autores da Teoria Crítica da Sociedade foi o que desenvolveram sobre a personalidade autoritária (Adorno et al. 1950). Neste estudo, foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas e uma das principais descobertas veio da utilização da Escala do Fascismo (Escala F), que, baseada nas teorias desenvolvidas por W. Reich e E. Fromm, constituía-se de itens do tipo Likert, e quando associada à escala de Conservadorismo Político-Econômico, também formada por itens do tipo Likert, mostrou que a relação entre adesão à ideologia (liberal ou conservadora) e tipo de

personalidade (autoritária ou não autoritária) não ocorria sempre da forma teoricamente prevista: havia os que aderiam à ideologia mais liberal, mais democrática e eram fascistas, e havia os conservadores que não eram autoritários; essa não foi a principal tendência: ao contrário, o estudo revelou uma correlação significativa indicando que os autoritários tendem a ser conservadores e os não autoritários, liberais, essa relação, no entanto, como mencionado, não foi plena.

Pesquisa empírica sobre educação inclusiva: a construção de instrumentos

Inspirados, isto é, tomando como base este estudo de Adorno et al. (1950), desenvolvemos uma pesquisa sobre educação inclusiva que teve como objetivo principal verificar se quanto maior o grau de inclusão escolar, menor o preconceito (Crochík et. al., 2013). Foram estudadas quatro escolas consideradas referências em São Paulo: duas particulares e duas públicas. Foram indicados pela equipe gestora de cada escola alunos considerados como estando em situação de inclusão; ao total, foram oito alunos indicados para um estudo mais detalhado de seu aprendizado e de suas relações sociais.

Para avaliar o grau de inclusão escolar, foram construídos dois questionários, um deles para detectar fatores considerados objetivos para a inclusão escolar, tais como o número de alunos considerados em situação de inclusão, a existência de corrimão, banheiros adaptados, obstáculos que dificultam a circulação dos alunos, recursos para superar obstáculos de aprendizagem. Esse instrumento foi inspirado pelo Index, desenvolvido por Booth e Ainscow (2002). Esse Index, tal como salientam Santos et al. (2014), é proposto para que as escolas que queiram possam avaliar diversos itens de sua caracterização e alterá-los ou não considerando a questão da inclusão; não foi proposto, segundo esses autores, para a realização de pesquisas. Independentemente da intenção de seus autores, contudo, esse instrumento serviu de base, de inspiração, de referência, para esse formulário. Para deixar claro: não utilizamos o Index em nossa pesquisa, mas um formulário que, inspirado pela possibilidade dada pelo Index de estabelecer uma série de características e condições escolares para se refletir sobre a inclusão escolar, constituiu-se de novos itens que foram aplicados, e cuja descrição pode ser

encontrada em Crochík et al. (2011); obviamente a responsabilidade desse formulário e de seus objetivos não deve ser imputada aos autores do Index, mas a nós, os seus autores; assim, a crítica que Santos et al. (2014) fizeram ao instrumento de pesquisa não procede, pois não desconsideramos os objetivos para os quais foi proposto, apenas o modificamos para outra finalidade. O Index, como afirmado, foi somente referência para esse questionário, do mesmo modo que as teorias de W. Reich e E. Fromm o foram para a escala F; assim como os testes projetivos não podem ser considerados de responsabilidade de Freud e de outros psicanalistas que desenvolveram a noção psicanalítica de projeção em que se baseiam. Além dessa crítica, Santos et al. (2014) fizeram uma série de observações a respeito do artigo *Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar*, de nossa autoria (Crochík et al., 2011), que julgamos equivocadas e suficientemente respondidas a partir de uma leitura atenta desse artigo, que foi base para tais observações; não obstante, este artigo traz considerações mais amplas para essas observações, tendo a intenção de ir além delas.

O outro formulário utilizado em nossa pesquisa, baseado na discussão de diversos autores, como Melero (2009), Pacheco et al. (2007), Ainscow (1997), tinha como objetivo verificar, junto à equipe gestora, elementos de inclusão relacionados à orientação pedagógica da escola. As questões desses dois formulários foram pontuadas e se estabeleceu um escore para cada um deles, cuja soma indicou o grau de inclusão escolar de cada uma das quatro escolas. Um dos dados obtidos interessantes de se relatar é que a escola que mais pontuou em suas condições objetivas – uma das duas particulares – foi a que teve o menor escore no que se refere à orientação pedagógica propícia à inclusão escolar; a que obteve o maior escore nesse segundo formulário foi uma das escolas públicas, o que indica que se as condições objetivas são importantes para a inclusão, elas não são suficientes; claro que dificilmente podemos julgar inclusiva uma escola que não tenha banheiros adaptados, corrimões, a possibilidade da leitura em braile, mas só isso não basta.

Para verificar o preconceito, utilizamos diversas técnicas: entrevistas com coordenadores e com professores; observações em sala de aula e nos intervalos entre as aulas; sociogramas que indicavam a preferência e a rejeição dos alunos considerados em situação de inclusão por seus

colegas. Como o preconceito é uma atitude, observamos sua expressão que é a discriminação e, com base nos estudos de Martins (1997) e Sawaia (2006), nas observações e entrevistas realizadas na pesquisa, estabelecemos as subcategorias de marginalização e de segregação, ambas formas de discriminação, e também a categoria de inclusão. Se marginalização e segregação são associadas, não são idênticas: marginalizar significou, nesse estudo, considerar o aluno à margem da classe, alguém inferior, cujas ideias e opiniões são pouco apreciadas, se é que são levadas em conta; segregar foi definido como estar fora do grupo-classe: sequer eram ouvidos. A partir das observações e das entrevistas, utilizamos as subcategorias criadas de marginalização, de segregação e a categoria de inclusão para classificar ocasiões relatadas nas entrevistas ou observadas em sala de aula. Ao fim, cada aluno considerado em situação de inclusão recebeu um escore, que indicou se foi mais discriminado ou mais incluído. Dos oito alunos, somente um deles foi mais discriminado do que incluído, três foram tanto discriminados quanto incluídos e quatro foram mais incluídos do que discriminados. O sociograma indicou que dois foram mais rejeitados do que aceitos e seis quase não foram escolhidos nem rejeitados, ou foram tanto escolhidos como rejeitados e nenhum deles foi mais indicado do que rejeitado, se considerados os índices de rejeição e de escolha como menor do que -0,10 e maior do que 0,10 respectivamente.

Quando relacionamos as duas variáveis – grau de inclusão escolar e preconceito – verificamos que a escola com o menor escore de inclusão escolar era a que tinha um dos alunos mais incluídos, o mesmo ocorrendo com a escola com o maior escore; assim, não encontramos a relação esperada; talvez os instrumentos não captaram muito bem as variáveis avaliadas; talvez a distinção entre as escolas quanto às condições objetivas e pedagógicas não seja tão grande para que aquela relação fosse detectada. Esse resultado não implica que as condições objetivas e pedagógicas para a inclusão escolar não sejam importantes para essa inclusão, pois as escolas já podem estar suficientemente desenvolvidas nesse aspecto para que seus alunos considerados em situação de inclusão sejam mais incluídos do que discriminados.

Pelos dados da pesquisa, foi possível também refletir sobre a adequação da presença de um professor auxiliar que tenha como papel

principal ajudar o aluno considerado em situação de inclusão: de um lado, ele pode ser importante para o aprendizado do aluno; por outro lado, pode se tornar obstáculo para que os colegas o considerem um colega como outro qualquer. Também pode-se pensar, a partir dos dados obtidos, que as escolas particulares estudadas se preocuparam mais com o aprendizado do aluno, também se preocupando com a socialização, ao passo que as públicas, mais com sua socialização, sem ignorar o aprendizado dos alunos considerados em situação de inclusão; claro, isso deve ser compreendido nos limites dessa pesquisa, não é possível generalizar; de nossa parte, cabe enfatizar que ambos os objetivos – socialização e aprendizado – devem ocorrer.

Considerações finais

Os dados da pesquisa são favoráveis à continuidade dos esforços para cada vez mais haver a inclusão escolar; contribui para isso ao detectar alguns obstáculos que podem ser pensados e superados nos limites escolares, o que não é pouco.

Pela teoria que nos serve de referência e pelos dados obtidos não podemos supor que nesta sociedade a inclusão plena seja possível; na melhor das hipóteses, estamos formando alunos mais solidários, mais atentos a apreciar a diversidade para uma sociedade que incentiva o egoísmo e a padronização; essa consideração não torna inútil e não diminui a importância da luta pela educação inclusiva, mas expressa uma contradição social que precisa ser percebida para ser superada socialmente, isto é, econômica e politicamente.

Para concluir este texto, cabe enfatizar que para se pensar a educação inclusiva é necessário haver uma Teoria da Sociedade que permita quer refletir sobre as propostas no quanto têm de avanço social e o que permitiu historicamente esse avanço, quer para refletir sobre os obstáculos à inclusão escolar, que devem ser superados socialmente. Isto é, a luta pela educação inclusiva não se limita à escola e por isso não pode ser separada da luta que objetiva a transformação social. Para a defesa e progresso da educação inclusiva são necessárias pesquisas empíricas que indiquem o que efetivamente está havendo de avanço na inclusão e quais são os seus obstáculos; claro que a prática escolar e a sua consequente reflexão são fundamentais, mas não podem prescindir dessas pesquisas, que permitem pensar o mesmo fenômeno de ângulos

diferentes que por vezes podem complementar a prática, assim como em outras, contradizê-la. Por fim, cabe mencionar que para essa área, assim como para todas que são consideradas como públicas, não cabe o monopólio do saber, nem seu exercício como dogma.

Referências

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p.97-117.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p.119-138.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995c. p.181-201.

_____. Teoría de la pseudocultura In: _____. **Escritos Sociológicos I**, obra completa 8. Madri: Ediciones Akal, S. A., 2004. p. 39-78.

_____.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. **The authoritarian personality**. Nova Iorque: Harper and Row, 1950.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-31.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: Laboratório de pesquisa, estudos e apoio à participação e à diversidade em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

CROCHÍK, J. L.; SILVA, P. F.; SILVA, L. B. M.; ALMEIDA, R. C. T.; SPEDO, L.; FERREIRA, K. D. M.; DIAS, M. A. de L. e. Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 71-87, 2011.

CROCHÍK, J. L.; KOHATSU, L. N.; DIAS, M. A. L.; FRELLER, C. C.; CASCO, R. **Inclusão e**

discriminação na educação escolar.

Campinas: Alínea, 2013.

Recebido em: 19/02/2015

Aceito em: 08/04/2015

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos de Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MARCUSE, H. Repressive tolerance. In: WOLFF, R. P.; MOORE, B.; MARCUSE, H. **A critique of pure tolerance.** Boston: Beacon Press, 1969. p. 95-137.

_____. Estudos sobre a autoridade e a família. In: _____. **Idéias para uma teoria crítica da sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar. 1972. p. 56-159.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MELERO, M. L. Todo eso que dices está muy bien, pero ven tú a mi clase y me lo cuentas con mi Alvarito. **Cómo educar a Alvarito?** 2009. Disponível em: <<http://cefire.edu.gva.es/course/view.php?id=3788>>. Acesso: 13 abr. 2015.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, M. P.; NASCIMENTO, A. G. do; MOTTA, E. da R.; CARNEIRO, L. A. B. O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez., 2014.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VALA, J.; LIMA, M. L.; MONTEIRO, M. B. Conflitos intergrupais em contexto organizacional: problemas de investigação e intervenção – estudo de um caso. **Análise Social**, v. 23, n. 99, p. 801-814, 1987.