

UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA ACERCA DA ESCOLA COMUM E(M) SEUS DIZERES

Giovani Ferreira Bezerra¹

Resumo: Exploram-se enunciados acerca da escola comum em dois momentos distintos no Brasil: do final da Primeira República (1889-1930) ao começo dos anos de 1930, com a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, quando o termo escola comum alcança repercussão e, depois, do final do século XX à contemporaneidade, com a emergência dos discursos sobre inclusão do público-alvo da Educação Especial na escola comum. Busca-se uma problematização do tema, chegando-se às seguintes formulações: escola comum foi um enunciado contrário à escola tradicional do início a meados do século XX e oposto à escola especial desde fins do mesmo século e na vigência do século XXI. Com isso, houve dispersão enunciativa do termo comum, deixando-se a ênfase inicial na escola laica, republicana e pública para uma discussão centrada no direito ou não de existir das escolas especiais, ressignificadas como irregulares, isto é, fora do ordenamento jurídico e, portanto, ilegais na oferta de ensino especializado substitutivo. O ensaio sugere a necessidade de reativar a potência discursiva do termo comum, no sentido de uma escola pública, laica, gratuita, aberta para todos, mas por meio de uma pedagogia outra.

Palavras-chave: Escola Comum. Educação Especial. Inclusão escolar.

THE COMMON SCHOOL AND ITS SAYINGS: AN ENUNCIATIVE ANALYSIS

Abstract: Statements about the common school are explored in two distinct moments in Brazil: from the end of the First Republic (1889-1930) to the beginning of the 1930s, with the Escola Nova and the Manifesto dos Pioneiros, when the term common school achieved repercussion and , then, from the end of the 20th century to contemporary times, with the emergence of discourses about the inclusion of the target audience of Special Education in regular schools. We seek to problematize the theme, arriving at the following formulations: common school was a statement contrary to the traditional school from the beginning to the middle of the 20th century and opposed to the special school since the end of the same century and into the 21st century. As a result, there was an enunciative dispersion of the common term, leaving the initial emphasis on the secular, republican and public school for a discussion centered on the right or not to exist of special schools, resignified as irregular, that is, outside the legal system and, therefore, illegal in the provision of substitute specialized education. The essay suggests the need to reactivate the discursive power of the common term, in the sense of a public, secular, free school, open to everyone, but through a different pedagogy.

Keywords: Common School. Special education. School inclusion.

1 DIZERES INICIAIS

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. [...] é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (Foucault, 2014, p. 34-35).

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - E-mail: gfbzerra@gmail.com.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Este texto é um ensaio sobre a emergência da escola comum enquanto acontecimento enunciativo, no bojo de cambiante de apropriações, estratégias, discursos da e sobre a própria escola brasileira, em dois momentos muito singulares: nos estertores da Primeira República (1889-1930), alcançando o início da década de 1930, e no período entre a década final do século XX aos dias atuais. Justifico essa escolha discursiva porque, em torno do enunciado da escola comum, foram mobilizadas e construídas tematizações e práticas, (o)posições a outros enunciados, lutas de representação, “[...] assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem” (Chartier, 2011, p. 22), conceitos operativos, palavras de ordem e de contraordem, em uma dispersão enunciativa no/do campo educacional brasileiro. Proponho, para isso, cortes operativos, coordenadas espaço-temporais que tornaram/tornam possível o próprio campo de utilização dos enunciados referentes à escola comum, em suas contingências, transformações e correlações. Estou assumindo a perspectiva de que “Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (Foucault, 2014, p. 35). Desse modo, desenvolvo uma problematização heurística e histórica, pela qual alguns enunciados são polemizados, (re)construídos, observados, descritos e contrastados a partir de sua posição e dispersão discursivas, de seus usos e de suas regularidades estratégicas. Nas palavras de Foucault (2014, 128),

[...] o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Ao proceder dessa forma, espero, então, uma leitura que não tome o exposto como produto acabado ou absoluto em seus “resultados”, mas como o exercício enunciativo – provisório, inquietante e provocativo do *meu lugar* de produção e, portanto, das condições de possibilidades que este (me) suscita (Certeau, 1982; Foucault, 2014). Mediante o exposto, longe de uma sistematização unívoca, “reveladora” ou contínua, o foco é, pois,

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

captar o jogo de saberes (de) enunciados de e sobre a *escola comum*. Como pondera Foucault, não se está, aqui, à procura de enunciados latentes, idênticos ou secretos, mas à superfície mesma do/no discurso, pois

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados - e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas (Foucault, 2014, p. 133, grifo no original).

Desse modo, a *escola comum* é aqui abordada na acepção de um objeto discursivo descontínuo, heterogêneo e emergente, produzido “[...] sob as condições positivas de um feixe de relações” (Foucault, 2014, p. 55); relações essas, vale ressaltar, que “[...] não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade [...]” (Foucault, 2014, p. 55). Para tanto, ao conduzir tal explanação, busco livremente algumas teorizações de Foucault, Chartier, Certeau e Skliar, dentre outros, como mediação teórica para me aproximar da temática e para tratar analiticamente as fontes e argumentos arrolados em favor da tese a ser defendida. Em linhas gerais, argumento que, para avançarmos nas discussões sobre a atual escola inclusiva/inclusão escolar², a *escola comum* (ainda) – entendida como um enunciado que “Talvez [...] seja tão conhecido que se esconde sem cessar” (Foucault, 2014, p. 135), tratado quase sempre de forma pouco refletida e cotidiana - precisa ser problematizada a partir do jogo (in)tensivo de representações e enunciações que a têm circunscrito na sincronia e na diacronia. Sigamos, portanto, nesse curso dialógico, considerando, no caso brasileiro, os usos de *escola comum* nos períodos demarcados.

² No Brasil, o termo educação inclusiva, aproximando-se da ideia de diversidade, pode ser usado com bastante amplitude quanto ao público e tema visados. Nos EUA, contrapondo-se aos defensores da inclusão total, a educação inclusiva refere-se à proposta de inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial (PAEE) a partir da manutenção de um contínuo de serviços, mais ou menos restritivos (Fuchs; Mirowitz; Gilbert, 2023; Kauffman *et al.*, 2022; Mendes, 2006). Por isso, para evitar ambiguidades, uso aqui o termo inclusão escolar/escola inclusiva. Consoante Mendes (2017, p. 64-65, grifos meus), “O termo ‘inclusão escolar’, em contrapartida, nos remete à *questão da escola*, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à *escolarização de estudantes do PAEE*. Assim, sugere-se que o termo ‘inclusão escolar’ seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de *escolas regulares*. ”

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

2 DIZERES EMERGENTES

Referências ao termo *escola comum* podem ser localizadas, de modo muito incipiente, desde o final do Império brasileiro³, tendo esse assunto causado certo furor já nos primeiros anos republicanos. Não obstante, é a partir dos anos de 1920 que temos, no Brasil, condições possíveis para a irrupção de um acontecimento enunciativo singular, qual seja, o da (con)figuração da recém-implementada *escola pública republicana* como a *escola comum*. Esta ganhou uma eloquência própria na formação discursiva pela qual foi delimitada nos anos de 1920 e 1930, qual seja, aquela das relações e discussões sobre as finalidades, formas e valores da escola republicana em construção. Dito isso, para entender a *escola comum*, enquanto criação que irrompe de uma prática discursiva e é por ela constituída, é preciso considerar que o Brasil, na Primeira República (1889-1930), vivia o dilema de ampliar a escolarização das massas, pela então chamada instrução pública, em um país continental que, todavia, enfrentava restrições objetivas a esse projeto “civilizador” de jovem nação republicana (Souza, 1998; Nagle, 2001). A escola primária começava a ser criticada pelo seu aspecto restritivo e quantitativamente pouco abrangente, ao contrário dos ideais nacionalistas a que supostamente deveria responder, identificada, portanto, muito mais com uma elite cultural urbana do que com o povo. Como resposta a esse dilema, observou-se, então, efervescência, entusiasmo e otimismo em torno da pauta da educação nacional. Segundo Nagle (2001, p. 133-134):

Aceitando-se a ideia de que a sociedade brasileira do tempo passa de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a passagem. Diante do fenômeno da liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar.

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultados das transformações sociais mencionadas foi o

³ Conferir, a esse respeito, o uso do termo *escola comum* já no livro de Tavares Bastos (1839-1875), deputado durante o Segundo Reinado, particularmente ao mencionar, sob inspiração das reformas educacionais estadunidenses, o seguinte: “Dispam-se dos prejuizos europeus os reformardores brasileiros: imitemos a América. A *escola moderna*, a escola sem espirito de seita, a *escola commum*, a escola mixta, a escola livre, é a obra original da democracia do Novo-Mundo” (Tavares Bastos, 1870, p. 247, grifos meus). Ver, também, posicionamentos de Rui Barbosa (1849-1923), consoante Lourenço Filho (2001).

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920, vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica

Apesar de tal “[...] entusiasmo pela escolarização que se traduz[ia] na supervalorização desse processo” (Nagle, 2001, p. 144), de maneira que “[...] a escolarização era tida como principal instrumento para o progresso do país [...]” (Nagle, 2001, p. 144), é preciso lembrar que as condições dadas não eram as melhores ao longo da Primeira República. Nagle (2001) cita que, ao se comemorar o primeiro centenário da independência [1922], o Brasil registrava cerca de 80% da população analfabeta, conforme recenseamento de 1920. Além disso, oligarquias diversas disputavam seu orbe de influência política, rivalizando entre si. A Igreja Católica, por sua vez, também se colocara na luta por espaço institucional na expansão da escola oficial republicana, contrariando a perspectiva de ensino laico e interpolando seu discurso missionário no rol dos discursos que legitimavam o próprio papel escolar. Dessa perspectiva, “O combate à neutralidade escolar e ao monopólio do ensino [pelo Estado] foram as duas bandeiras de luta do movimento católico [...]”, a tal ponto que “[...] a batalha pela escolarização se transformou na luta pela instrução religiosa e pela introdução do ensino religioso nas escolas oficiais” (Nagle, 2001, p. 141). Por isso, Nagle (2001, p. 135) ao analisar as contingências educacionais da Primeira República, lembra que:

O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, da República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

o desânimo, mais que o desânimo, as desilusões e as frustrações que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920. Até próximo a essa data porque, por esse tempo, das próprias desilusões e frustrações se liberam as energias acumuladas, que motivam amplo processo de reorientação do pensamento e da atuação.

A década de 1920 foi, portanto, um momento de virada, com o predomínio dos técnicos em escolarização na condução da agenda educacional brasileira, isto é, a questão educacional se resolvia, em si mesma, pelo âmbito especializado das técnicas, saberes e reformas pedagógicas (Nagle, 2001; Saviani, 2009). À luz do otimismo pedagógico que passa a ser imperante (Nagle, 2001), produz-se, mais especificamente, a figura dos técnicos e especialistas em educação, que passam a experimentar um lugar de enunciação, imbuídos de um saber próprio e, portanto, com condições de re(a)presentar, no plano simbólico, a escola até então praticada como uma escola ultrapassada, livresca, não científica e tradicional, de “empirismo grosseiro” (Azevedo *et al*, 2006a [1932]). Em decorrência disso, ganham representatividade os educadores profissionais, ligados ao movimento da Escola Nova, que chegarão à década de 1930 fortalecidos em suas aspirações, (re)direcionando, na prática discursiva, as relações de *saber-poder* no campo educacional brasileiro.

É justamente sob tais circunstâncias que a *escola comum* foi, por assim dizer, um *discurso-acontecimento*, forjado a partir do lema republicano de *escola para todos* (um lema que, aliás, não é, como se costuma divulgar, uma novidade do final do século XX, senão que, nesse período, houve uma recomposição e reativação desse mesmo lema, sob outras bases enunciativas, quais sejam, a da inclusão escolar); mas não só: foi também um discurso republicano apropriado pelos *escolanovistas*, em oposição ao que, muito estrategicamente, em um jogo de representações, estes estabeleceram como “escola tradicional”. Conforme Saviani (2009, p. 39), “[...] a escola nova pintou o método tradicional como pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval”, a tal ponto que “[...] se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude [...]” (Saviani, 2009, p. 39). Forjou-se assim, pelos representantes da Escola Nova, uma luta entre duas proposições excludentes acerca do mesmo objeto discursivo, isto é, a escola pública, estando, de um lado, a dita

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

inovação técnico-pedagógica, progressista em suas práticas modernizantes; de outro, o marasmo da cultura clássica, elitizada, seletiva e anacrônica.

Em outras palavras, o que se verificou foi uma crítica dos escolanovistas “[...] à mentalidade formada nas escolas brasileiras, onde se ministrava um ensino formalista, preso à cultura clássica, que poderia embelezar o espírito, mas não transformava as criaturas em forças propulsoras da riqueza nacional” (Nagle, 2001, p. 148). Por isso, aos escolanovistas, era imperativo travar essa “batalha das escolas”. Como afirmou Murillo Braga⁴ (1938, p. 4), ligado aos técnicos escolanovistas do governo Vargas⁵, no final da década de 1930, em um balanço dos anos anteriores: “Desenha-se, ha alguns annos, a luta de duas culturas: a techina e a clássica. Por outro lado, até bem pouco não tinhamos uma philosophia nacional”. E, em sua análise retrospectiva, continua: “Ella [a escola republicana] se desenvolveu por juxtaposição de peças independentes, sem ideologia; não se integrou em um systema que possa defender com vigor e decisão a unidade politica e espiritual da Nação” (Braga, 1938, p. 4)⁶. Havia, portanto, uma reivindicação dos escolanovistas no sentido de se representarem com os mais aptos e autorizados a resolverem o problema da escolarização nacional, “[...] transformado no único e grave problema da nacionalidade” (Nagle, 2001, p. 135). Vai se configurando, então, a ideia de que esse problema não fora enfrentado com sistematicidade e unidade técnico-pedagógica. Como bem esclarece Nagle (2001, p. 134-135),

O que distingue a última década [anos de 1920] da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Com isso, aparecem novos esquemas de enquadramento desse processo ou, pelo menos, velhos esquemas são repensados e antigas aspirações são revigoradas, com o que se procura criar as condições institucionais apropriadas para a sua aplicação e realização. Parece que são os velhos

³Murilo Braga (1912-1952) graduou-se em Direito em 1937 e, desde esse tempo, já estava envolvido no debate político-educacional. Como funcionário de carreira do Ministério da Educação, ocupou, entre 1939 e 1946, a função de chefe da Seção de Seleção e Orientação Profissional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Entre 1946 e 1952, tornou-se diretor-geral do instituto, substituindo Lourenço Filho (Passado..., [s.d.], *on-line*). Em sua trajetória profissional, dedicou-se às questões educacionais públicas.

⁵Getúlio Vargas (1882-1954) foi presidente do Brasil de 1930 a 1945 a partir das circunstâncias derivadas do golpe de 1930. Nesse período, houve o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). De forma democrática, governou, ainda, o país de 1951 a 1954.

⁶Nas citações, mantenho a grafia original da fonte e, se necessário, data original do documento entre colchetes.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

sonhos do republicanismo histórico que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para o que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século [XX].

É, pois, dessas correlações discursivas, em que a escola era objeto de disputa, tão reivindicada e ao mesmo tempo culpada por não realizar o sonho republicano nas proporções desejadas, que se constrói, no e pelo discurso, o novo enunciado da escola, em uma nova relação de forças, que resultou em alterações das práticas, dos saberes e dizeres escolares. Dito de outro modo, a *escola comum* pôde, enfim, ser representada e difundida como aquela que melhor poderia ser identificada com a nação. Emergente, em sua singularidade enunciativa, o termo foi apropriado pelo célebre *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932 (Azevedo *et al*, 2006a [1932]). Essa apropriação (Chartier, 1990), evidenciada nos anos de 1930, vale ressaltar, não se processa de uma hora para outra, mas – e não se pode olvidar isso – emerge como uma ressonância do ideário estadunidense de escola primária comum. Nesse circuito enunciativo estavam implicados os escolanovistas brasileiros, no bojo da discursividade cumulativa mais ampla da Escola Nova, desde o célebre Rui Barbosa, que tinham nos EUA o modelo de nação e fonte de inspiração pedagógica. Segundo o próprio Rui Barbosa, no relatório sobre Reforma do Ensino Primário de 1883:

Os espíritos de mais largo descortino, as cabeças mais progressistas, os estadistas mais práticos da Europa curvam-se, hoje, diante desta realidade, atribuindo esse fato, aparentemente quasi sobrenatural pela sua imensidade prodigiosa - o desenvolvimento dos Estados Unidos – à mais natural e palpável das causas: à generalização do ensino popular, à *identificação da vida nacional com a escola comum* (Barbosa, 1947 [1883], p. 131, grifos meus).

De fato, nos EUA, o adjetivo comum (*common*) já circulava em alguns discursos desde pelo menos meados do XIX (Cf. Mann, 1855). Político e educador, Horace Mann (1796-1859), por exemplo, nos albores da Escola Nova, empregava o termo em suas aspirações e reformas naquele país. Segundo Cohan e Howlett (2019, on-line), Mann “was dedicated to the belief that public schools were a vehicle for education that would foster social mobility in this country [EUA]”. Na definição do próprio reformador, “The very terms

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

‘public school’ and ‘common school’ bear upon their face that they are schools which the children of the entire community may attend” (Mann, 1868 [1848], p. 730), de maneira que “Without undervaluing any other human agency, it may be safely affirmed that the common school, improved and energized as it can easily be, may become the most effective and benignant of all the forces of civilization” (Mann, 1868 [1848], p. 650). Municionado da defesa republicana pela escola pública/comum, “[...] Mann led reform activities in many states [dos EUA] appealing to the working class to support the Common School Movement” (Cohan e Howlett, 2019, on-line), o que repercutiu, posteriormente, no Brasil (Clark; Clark, 2015; Silva; Brito, 2009).

Daí a relação de sinonímia que se observa entre os dizeres *escola pública* e *escola comum* no bojo dessa formação discursiva transnacional, em oposição à *escola de caráter confessional, privada, de separação entre os sexos e restritiva* quanto a seu alunado. Sob a ideia de “[...] universality in its operation, which can be affirmed of no other institution whatever” (Mann, 1868 [1848], p., 650) pautada na conciliação social e moral, a *escola comum* deveria ser vista como redentora - porque técnica e cientificamente competente - das eventuais desigualdades republicanas; como espaço civilizatório de vida comunitária, de equalização de oportunidades e de harmonia social. Tais proposições foram incorporadas pelos reformadores brasileiros, que se apropriaram, sobretudo, dos ideários escolanovista e pragmatista dos EUA do final do século XIX e começo do XX, em que pese alguma influência europeia. Para esses mesmos reformadores, a imagem de educação pública a ser realçada, como estratégia de reinvidicação e de legitimação de seus intentos, era demonstrar que:

se depois de 43 anos de regime republicano [isto é, em 1932], se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (Azevedo *et al*, 2006a [1932], p. 188)

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

A nova escola se constituiria, por sua vez, na e pela oposição à tradição “inventada” sobre a escola tradicional e pela denúncia do vazio existente em relação à configuração de um sistema de organização escolar brasileiro. O *Manifesto dos Pioneiros*, produto e produtor desse período enunciativo e de seus desdobramentos, apropriação discursiva e, ao mesmo tempo, prática estratégica de enunciação, é, por isso, um documento/monumento a ser escavado, escarafunchado em busca de rastros ainda não de todo seguidos ou considerados arqueologicamente (Foucault, 2014; Le Goff, 2013). Esse documento representou o anseio de um grupo de intelectuais liberais, que disputavam um lugar de poder na ordem do discurso vigente sobre a escola pública republicana, rivalizando com a Igreja Católica e com as velhas oligarquias ainda existentes (Cf. Nagle, 2001). Assim, os liberais escolanovistas puderam (con)formar sua identidade a partir das “[...] hostilidades contra a escola tradicional” (Azevedo *et al*, 2006a [1932], p. 190), haja vista a mobilização daquilo que Chartier (1991, p. 184) chama de “[...] estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”, imiscuindo-se em lutas de representação pela (sua) vontade de saber.

Dessa perspectiva, os escolanovistas signatários do Manifesto (auto)declararam seu “pioneirismo” na (re)definição republicana da educação escolar brasileira e tornaram factível, naquelas condições de possibilidade e naquelas relações de poder dadas, a antítese entre Escola Nova (e moderna), da qual se intitularam defensores e construtores legítimos, ao mesmo tempo em que rechaçavam as escolas tradicionais, signo de atraso, decadência e dormência legados do Império e Primeira República. A escola tradicional, caracterizada por suas “[...] tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas [...]” (Azevedo *et al*, 2006a [1932], p. 196) é, assim, concebida como uma “concepção vencida”, liberando uma série de novas possibilidades enunciativas no campo das lutas de representação. Como afirma Vidal (2013, p. 580-581), “Os pioneiros emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional”. Para validar suas batalhas, empreenderam uma estratégia de luta pela qual, “[...] ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazio de ações), o texto [do Manifesto] se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro” (Vidal, 2013, p. 579). Tanto que, no

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

documento/monumento do Manifesto, a *nova escola* republicana é (re)afirmada e re(a)presentada como aquela que, em contraponto às insistentes permanências da República – que avança pelo século XX ainda com características de sociedade agrária e oligárquica – produz e conduz a laicidade, a gratuidade, obrigatoriedade e coeducação dos sexos à nação.

Todos esses princípios coordenados, por sua vez, estariam subordinados ao princípio máximo de *escola comum* ou *única*, isto é, *escola para todos*. *Escola comum* – vale esclarecer - porque franqueada, nos tempos e espaços, ao acesso “geral”, capaz de oferecer a todos uma formação mínima comum⁷; regida, por conseguinte, pelo Estado laico e reconhecida no uso público e gratuito entre os sexos e classes sociais. Logo, uma escola sem distinções de acesso quanto aos privilégios de nascimento e de fortuna, às crenças religiosas, ao poder aquisitivo e ao pertencimento sexual (em uma lógica binária, por certo, devido à época) dos estudantes. Nas palavras do próprio Manifesto:

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o ‘sentido aristológico’, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo *et al*, 2006a [1932], p. 191).

Como se depreende, a *escola para todos* defendida no Manifesto não era exatamente para todos, porquanto estabelecia que o direito de frequentá-la estava assentado na perspectiva do direito biológico. No acesso à *escola comum*, não seriam levados em conta, portanto, condicionantes de qualquer outra ordem que não o próprio

⁷ Observa-se que a ideia de mínima unidade quanto aos princípios, diretrizes e conteúdos da educação escolar brasileira, não obstante a diversidade regional, veio a se concretizar apenas recentemente, com a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

indivíduo em sua *organicidade*. Estava, assim, posta, na ordem do discurso, a *escola comum brasileira*. Dessa forma,

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (Azevedo et al., 2006a [1932], p. 193).

O Manifesto, como atesta sua própria história, não teve a mesma adesão por todos os setores político-educacionais, apesar do clima “revolucionário” no qual foi produzido, o que culminará inclusive, em constantes lutas de posições, bastante expressivas na década de 1950. Houve um intenso debate, acumulado desde os momentos iniciais da República, sobre as dissidências entre ensino público e privado, este entendido principalmente como aquele confessional católico (Cf. Azevedo *et al.*, 2006b [1959]; Cury, 1984; Vidal, 2013; Xavier, 2003). Por ora, destaco, pela imprensa periódica, um enunciado contrário, colateral ao documento citado, já que “Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (Foucault, 2014, p. 121). E o faço mais a título de

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

vestígio “soterrado” que de uma generalização, fazendo, aqui, um recorte da repercussão, na imprensa, acerca do Manifesto de 1932, porquanto o próprio embate entre católicos e publicistas já foi largamente discutido na historiografia educacional. Trata-se, pois, de uma matéria publicada no *Jornal do Brasil*, carioca, inicialmente um periódico conservador-monarquista e, depois, sobretudo nos anos de 1920 e 1930, mais moderado no cenário político republicano⁸ (Cf. *Jornal Do Brasil*, s.d.). A matéria apareceu em 22 de março de 1932, justamente alguns dias depois da publicação nacional do *documento-manifesto*, ocorrida em 19 de março de 1932, em diversos jornais de ampla circulação no país, especialmente no eixo Rio-São Paulo. Pois bem, tal matéria, em tom jocoso e conservador, assim satirizava o documento:

Já todo mundo sabe o que significa “escola única”, “escola comum”, a escola popular pestalozziana, que os novos reformadores chamam, nesse seu trabalho, sem que atinemos por que, de “escola para todos”... E quem ignora mais os princípios laicização (sic), gratuidade, obrigatoriedade, do ensino, e da coeducação?

Considerar o “factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontânea, e o estímulo constante ao educando”, como o principal da educação, é um velho postulado herbartiano, utilizado, com aperfeiçoamento, por Stern, Ferrière, e outros propagadores da “Escola Activa”.

Sugerir que a escola social é um “organismo vivo, é reproduzir apenas a concepção de um pedagogo [ilegível] americano: - Dewey! (sic) [Dewey] (O Vasto Manifesto..., 1932, p. 6).

Não obstante a ironia dessas palavras, motivadas pelo embate vivido no plano das representações e das estratégias discursivas, essa escola comum “equalizadora”, inclusive como decorrência de sua centralidade no biológico como fator de equiparação de oportunidades e talentos, não pôde ater-se à amplitude a que também se propusera (Cf. Saviani, 2009). Havia limites postos ao enunciado da escola comum e à sua potência criadora naquelas circunstâncias, inclusive com práticas estruturais e dualidades que limitavam o alcance dos intentos dos reformadores. É desse diapasão, na trama contínua

⁸ Durante os anos de 1930, esse jornal não era simpático ao governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), considerado “revolucionário”, tendo, inclusive, dado apoio moderado, no final dos anos de 1920, ao candidato à presidência Washington Luís, o mesmo que, em 1930, foi deposto por Vargas (Cf. *Jornal Do Brasil*, s.d.). Ora, foi justamente nos primeiros anos do governo Vargas que o Manifesto foi possível, quando se buscava uma “reconstrução nacional”.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

entre discretos avanços, proposições reacionárias e permanências de limites à esfera das ações educacionais, que repercutem, de seu tempo, as palavras de Murilo Braga:

Nem por isso é lícito negar o progresso dos últimos dez anos [refere-se ao período anterior ao decênio anterior a 1938] em matéria pedagógica. Cresceu o numero de escolas; augmentou a matricula; fundaram-se novos estabelecimentos de alta cultura; methodos e programmas foram modernizados. *A escola comum popular continuou, porém, num ambiente artificial sobre que o mundo exterior só se tem reflectido com deformação* (Braga, 1938, p. 4).

Além de continuar “artificialmente” posta em funcionamento, nem todos puderam se enquadrar na escola renovada ou sequer a ela chegavam, haja vista o critério de aptidão biológica para o alcance e validade da instrução pública naquele regime de verdade (Foucault, 1998). Naquele “[...] campo estratégico no qual a verdade é produzida e se torna um elemento tático necessário para o funcionamento de várias relações de poder no interior de uma dada sociedade” (Lorenzini, 2020, p. 198,), os “defeituosos”, “anormais”, “subnormais”, os “retardados” ou “excepcionais” foram uma população para a qual a *escola comum* nem se abriu e permaneceu interdita. Esteve configurada com portas tão estreitas que, mesmo taticamente (Certeau, 1998), pouco se podia transpô-las. Seu *ser comum* significava, por conseguinte, ser um lugar de reiteração da semelhança biopsicológica, da mesmidade. Assim, contraditoriamente, se de um lado os excepcionais começavam a ser identificados ou percebidos pela relativa expansão da *escola comum, pública*, e pela divulgação dos princípios e práticas escolanovistas, dos *saberes psicométricos*, bem como pelas novas exigências sociais de urbanização, ensino e medidas higienistas, não se avançava na proposição de alternativas para escolarização especializada desse segmento. Talvez porque não se compreendia terem uma necessidade educacional/escolar, mas terapêutica, objeto, portanto, de outro regime enunciativo. Indício de que a questão era sabida, mas ainda não (con)formada pelos saberes da escola comum e repelida por ela, inscrita *fora de sua ordem*, é apresentado justamente no *Esboço de um Programa Educacional Extraído do Manifesto*⁹, pelo qual se recomendava:

⁹ No final de 1932, foi publicado, pela Companhia Editora Nacional, sob a forma de livro, “A reconstrução educacional do Brasil”. Nessa versão, o referido esboço é adicionado ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dentre outros conteúdos.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a *organização da escola unificada*, desde o Jardim da Infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos *normais (escola comum)*, como o *tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais)*. (Azevedo et al., 2015 [1932], p. 231, grifos meus).

Assim, a *escola comum*, representada como espaço dos “normais” e de equilíbrio entre as classes sociais, tinha a escola e/ou as classes especiais não como sua antípoda, mas, no máximo, como um campo de saber local (Foucault, 1998) para tratar uma diferença pontual. Diferença que, embora não coubesse no *espaço escolar comum*, era, todavia, cada vez mais liberada pelo discurso e pelas práticas prescritas invocadas à luz do direito biológico à escolarização, visto que se buscava a formação de classes as mais homogêneas possíveis no tocante às aptidões biopsicológicas dos estudantes, como a chave para o sucesso e desenvolvimento individuais. Nesse processo, se não pudesse ser de todo ignorado, pois as diferenças não deixavam de existir e de irromper, o especial podia, quando muito, ser considerado sob outros modos de subjetivação. Daí que, *fora da escola comum*, outras realizações educacionais - especializadas no controle do “desviante” - circunscreviam as diferenças a outros tempos e espaços, majoritariamente privado-filantrópicos (Bezerra, 2017; Rafante, 2011), sob a égide do discurso assistencial-caritativo e clínico-terapêutico. É certo que, paulatinamente, algumas fronteiras entre esses espaços vão se tocando pelo interdiscurso da Psicometria enquanto (novo) saber emergente no começo do século XX, mas sem perderem, no entanto, seus contornos, seus modos enunciativos e independências relativas.

Nesse ponto, cabe lembrar, aliás, que, no Brasil, o processo de aparecimento de instituições com algum caráter de instrução especial (ao menos em suas proposições formais), à semelhança da Europa Ocidental, antecedeu a popularização da escola de massas dos Estados-Nações, o que se deu a partir de fins do século XIX. Consoante Souza (1998, p. 15), “No final do século XIX e início do século XX, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea de alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores”. Já as instituições especializadas, conquanto ínfimas, no Brasil, estavam

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

postas sem dependência direta da escola “popular” desde o começo da segunda metade do século XIX, com pelo menos um instituto para cegos e outro para surdos, fundados ainda do período imperial: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, de 1857 (Bueno, 2004; Jannuzzi, 2006).

Na duração mais recuada, internacionalmente, Bueno (2004, p. 74) situa a questão no mundo ocidental, ao mencionar que, no tocante às primeiras iniciativas, “A maior parte dos escritos que, de alguma forma, dedicam-se à história da educação especial considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda”. Já quanto à institucionalização propriamente dita do campo, “As referências sobre a educação especial [...] consideram o século XVIII como o marco definitivo no esforço que a sociedade moderna encaminhará no sentido de proporcionar educação especializada compatível com as necessidades das crianças excepcionais [...]” (Bueno, 2004, p. 81). Isso não deve, contudo, ser entendido fora das contradições então desencadeadas entre alguma ampliação de oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, a estigmatização-patologização e a segregação institucional decorrentes. Afinal, no entendimento do mesmo autor,

[...] as instituições de educação especial não surgiram após a democratização do ensino para os normais, com a identificação de crianças que, inseridas nos processos regulares, evidenciaram dificuldades, mas o seu aparecimento se deu ao mesmo tempo que o movimento da democratização e universalização do ensino empreendido pela burguesia contra os privilégios da nobreza nos diversos países europeus, nos séculos XVII e XVIII. Isto é, as dificuldades dessas crianças foram captadas antes e não depois da experiência escolar [de massas].

Por fim, enquanto a educação regular¹⁰ vai sendo realizada em instituições abertas, a educação especial se implanta em internatos, o que evidencia seu papel de segregadora social dos anormais (Bueno, 2004, p. 27-28, grifos meus).

Destarte, é preciso ponderar que o termo *escola comum*, antes de seu uso contemporâneo, sobre o qual discorro em breve, foi uma construção discursiva que sustentou, principalmente, a perspectiva republicana e escolanovista para se opor não às configurações da escola especial – porque isso não se fazia necessário naquele regime de verdade – mas sim da escola que passou a ser combatida como tradicional. Esta, não

¹⁰ O termo regular será, neste ensaio, objeto de análise.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

sintonizada com as transformações sociais, culturais e econômicas deflagradas desde o final do século XIX, deveria, portanto, ser superada. Já as iniciativas da educação especial, no caso brasileiro, permaneceram em outro regime de saberes, sob outras implicações, em uma ordem do discurso outra, a da anormalidade confiscada e disciplinada a espaços e tempos diferentes (classes, escolas/instituições especiais) para sujeitos diferentes, liberando a *escola/classe comum* daquilo que poderia desestabilizá-la. Isso, porém, na hipótese de acesso, pelos “diferentes”, aos locais especializados, posto que o isolamento doméstico era recorrente e muitas dessas instituições especializadas não passavam de locais para assistência e asilo, distanciando-se das propostas de escolarização propriamente ditas.

É desse campo enunciativo que vislumbro a configuração da escola comum republicana, ao se representar como instância unitária, produtora de saberes sobre os sujeitos e suas aptidões, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e, também, expulsando eventuais “resíduos” não homogêneos ou mal ajustados à sua lógica. Estes não ameaçavam o regime de enunciações escolares, haja vista serem tais “resíduos” subordinados, no máximo, a tratamentos ou a intervenções especiais, sob a ótica de outro campo de saberes, mesmo quando as classes especiais começaram a ser fazer presentes no espaço físico da escola comum. Daí a luta de forças ser desnecessária, desigual ou, quando muito, desprezível, sem que entre escolas comuns e escolas ou classes especiais se observassem lutas de representação (Chartier, 1990, 1991) nos domínios do saber-poder que as regiam. Os enfrentamentos estavam, sim, entre os enunciados (o)postos da *escola comum*, tomada sob o ângulo reformista do escolanovismo, e da escola tradicional, distendidos no tempo e no espaço. As instituições especializadas, como manifestações residuais *sui generis*, seguiam um caminho próprio, específico, em suas possibilidades e/ou realizações, muito limitadas em sua oferta e no contingente de alunos atendidos. No entanto, essa separação inicial entre escola/classe especial e *escola comum* imbricou-se com as tentativas de otimização e ampliação desta última, levando, corolariamente, a certa hipertrofia daquela, sobretudo porque se intentou fazer das classes da escola comum classes as mais homogêneas e “ajustadas” possíveis para a (suposta) eficácia do ensino simultâneo, cada vez mais massificado.

Ao fazer valer suas teses de aprendizagem pelas aptidões biopsicológicas, como desdobramento do programa escolanovista, em suas permanências e reconfigurações pelo

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

século XX, a escola, *significada como comum*, produziu e acumulou classificações com efeitos excludentes e segregadores, produziu o biológica e/ou psicologicamente desviante, o aprendiz que não conseguia seguir o ritmo esperado para a turma, o aluno-problema. Isso levou, então, à multiplicação rebelde e marginal da diferença. Conservado à margem da escola comum, interdito ou expulso dela, o “anormal”, o “diferente” e/ou “deficiente” vão produzindo modos táticos de subjetivação e de (con)formação identitária. Essa proliferação da diferença em outros tempos e espaços, com sua insistência tática para (re)ex(s)istir fora do controle discursivo e da vigilância institucional da escola comum, terminou por ameaçar a “normalidade” ensimesmada, a incomodá-la. O “desviante” se aproximava das fronteiras estabelecidas e, paulatinamente, as transpassava, encontrava fendas; sem casa própria, armava tendas aqui e acolá, surgia inesperadamente como o outro que sempre existira, mas nunca fora visto. Um medo latente, então, teve de ser enfrentado pela *escola comum* diante da irrupção do outro desviante: o “[...] medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento” (Foucault, 2014, p. 15).

Foi preciso, não sem muita resistência da mesmidade, experimentar a “[...] repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico” (Foucault, 2014, p. 15). Como controlar esse mundo que a própria *escola comum* ativara, ao secretar ou interditar tudo e todos que não lhe convinha, que não se encaixam em seus critérios biológicos e psíquicos de aprendizagem? Se não podia mais funcionar como um “leito de Procusto”, somente aceitando em seu interior aqueles que cabiam na exata medida da cama ofertada, o que fazer perante corpos e mentes tão diversos? Daí que uma nova economia das diferenças é mobilizada, ou seja, trata-se de uni-las, no mesmo tempo-espço, para melhor geri-las, no exercício de uma forma sofisticada de *biopoder* (FOUCAULT, 1999), qual a seja, a inclusão escolar. Tal como afirma Skliar (2003, p. 96),

Para Foucault, a inclusão acaba sendo assim uma figura substitutiva da exclusão, mesmo quando esta permanece ativa e ativada em uma determinada sociedade. Em outras palavras: a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras igualmente mecanismos de controle. Dada a desordem da exclusão, pelo desconhecimento, pela distância dos excluídos, pela falta de controle sobre eles, a inclusão pode ser entendida, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2001, p. 113) como ‘o primeiro passo numa operação de ordenamento [...]’.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Apesar da permanência do termo *escola comum* nos ditos e escritos, um giro dos/nos saberes sobre ela e uma descontinuidade enunciativa se instalam. O enunciado é, então, transformado; é de outra ordem, isto é, participa de outra função enunciativa, com a escola comum experimentando outra configuração, entre imbricamentos, tensões, descontinuidades e (re)ordenação de saberes. Há o seguinte deslocamento identitário: de uma instituição “comum” que repelia a diferença para homogeneizar a presença, fazendo daquela um ausente ou um resíduo, reservando-lhe um lugar alheio, para uma instituição que não só passou a incluir a diferença, como a representá-la coma sua razão de ser, como sua nova dimensão instituinte, como sua identidade presente, como sua reivindicação mesma. Esse deslocamento é também caracterizado por Skliar (2003, p. 27), para quem:

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre.

E é justamente nesse momento, ao final do século XX, que uma oposição inédita estrategicamente se constrói e segue imperante. Não é mais (necessariamente) a “escola tradicional” ou os católicos conservadores o alvo da *escola comum*, mas as escolas especiais que se tornam a exterioridade a ser combatida para que a escola inclusiva tivesse, a contrapelo, validada sua produção material e simbólica, sob outras contingências. Como novo acontecimento, emerge, então, uma equivalência discursiva de escola comum ao termo escola regular/inclusiva, em vez da identificação ao sentido republicano de outrora, o que se dá internacional e nacionalmente no começo da década de 1990, com efeitos que se prolongam até o tempo presente. Desse modo, é toda uma nova ordem do discurso, a da inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE) que é ativada. Para Kauffman *et al.* (2022, p. 2-3), “Within the last three decades efforts have been largely influenced by the inclusion movement, particularly the full-inclusion movement that is now worldwide”.

A escola buscou incorporar todo o espectro do público com necessidades educacionais especiais (para usar um dos termos desde então frequentemente empregados, em que pesem suas ambiguidades), como se nunca antes o tivesse visto ou sabido e, nesse *estranhamento* da diferença, para depois *entranhá-la*, proclama-se outra

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

vez mais renovada em seus princípios e práticas; *manifesta-se*, desde então, *não por ser republicana, laica, da coeducação entre os sexos (o que não quer dizer que tenha perdido tais princípios, e sim que outros lhes tomam o lugar da evidência), mas por ser obrigatória e regularmente inclusiva para todos*; por ser, doravante, pautada na *coeducação entre pessoas com e sem deficiências/diferenças significativas*¹¹. Realiza-se, assim, como uma outra escola comum. Quero enfatizar essas palavras pois é sob tais contingências que se projeta a polaridade entre escola comum/ regular/inclusiva e escola especial, entendida a primeira como locus da inclusão total (Brasil, 2004; Stainback; Stainback, 1999) e a segunda como um espaço a serviço, sobretudo, da patologização, de reforço aos estigmas e de anacronismo pedagógico (MANTOAN, 2004, 2006, 2007). Consequentemente, o uso do termo comum, ainda que ecoe nos discursos educacionais contemporâneos, está implicado diretamente nessa *outra função enunciativa*, a ela responde e corresponde.

Tal renovação, em perspectiva transnacional, como acontecimento discursivo, irrompe, sobretudo em dois documentos internacionais, já ampla e juridicamente incorporados ao repertório nacional e aos dizeres e representações sobre inclusão escolar: a *Declaração de Educação para Todos* (1990) e, *a fortiori*, a *Declaração de Salamanca* (Cf. Bezerra, 2012). Justamente nessa última que se encontra a indicação de que:

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. *Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças*. Isto levou ao conceito de *escola inclusiva*. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma *pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa*. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: *o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar*

¹¹ Para uma compreensão sobre o conceito de diferença significativa, veja-se AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.
(UNESCO, 1994a, n.p., grifos meus).

Nessa (re)configuração, na escola comum, identificada como regular/inclusiva, foram observadas mudanças discursivas para assegurar-lhe um papel legitimador e legítimo perante a sociedade e a si mesma, em toda a sua vontade de saber/poder. A escola especial e tudo o que era relacionado a seu campo discursivo foram desqualificados ou repelidos sob procedimentos de exclusão e interdição (Foucault, 1996); tornaram-se um *objeto-tabu*, mediante tentativas estratégicas (e vigilantes) de monopolização do discurso sobre a diferença/deficiência pela escola comum/regular/inclusiva, onde todos, sem exceções, deveriam estar no fluxo da existência. A esse respeito, quero problematizar o emprego – tomado aqui como dispositivo discursivo (Foucault, 1998) - da expressão *regular school* ou *regular education*, a qual, embora viesse já de um uso estadunidense peculiar, foi amplamente usada e difundida na versão em inglês americano da *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Nessa versão, fica assim registrado: *regular education system, regular schools with inclusive orientation, regular classrooms or schools* (Unesco, 1994c). Na versão em português, os termos foram traduzidos literalmente para “regular”, inclusive mantendo-se tal adjetivo para significar *ordinary school* (escola comum), expressão com pelo menos duas discretas ocorrências no documento em inglês (Unesco, 1994c). Isso acabou por produzir implicações e contornos bastante amplos às representações forjadas sobre os sentidos da inclusão escolar nosso país.

Ainda nessa direção, no processo tradutório da Declaração de Salamanca, não houve, no Brasil, adesão ao termo “comum”, preferido pela versão em espanhol da citada declaração, na qual se registra *escuelas ordinarias* (Unesco, 1994b), expressão mais adequadamente traduzida, na língua portuguesa, por *escolas comuns*. Eis que defendo, então, que o impacto do termo “regular” foi crucial justamente pelas condições de possibilidade ativadas pela nova formação discursiva, a partir das quais as escolas comuns passaram a ser interpretadas e representadas como as únicas “legais”, “válidas” e com “autoridade” jurídico-estatal, além de pedagógica. A “ordem” do dia converteu-se na (tentativa voraz de) inclusão total, no anseio pela escolarização conjunta entre pessoas com e sem deficiência(s) ou quaisquer outras singularidades, ao menos no Brasil, em um

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

processo não sem tensões e resistências, vividas até hoje. Afinal, como diz a máxima “[...] lá onde há poder há resistência [...]” (Foucault, 1999, p. 91).

Daí que, nessa nova luta de forças, o velho adjetivo comum - sem desaparecer, mas em outra ordem enunciativa - se tornou quase inócuo ou secundarizado, por se considerar, no caso brasileiro, *laicidade*¹², *gratuidade*, *obrigatoriedade* e *coeducação* como pautas (supostamente) superadas, em tese conquistadas pelo país, permanecendo, talvez, mas sob um novo aspecto - o da incorporação das diferenças - a demanda pela universalidade do acesso à escola (Unesco, 1990). Dessa maneira, a apropriação do termo regular foi sintomática desse momento final do século XX, de suas lutas de representação, catalisando as demandas conjunturais e com implicações ainda no século XXI. Isso posto, a escola pública brasileira assumiu, a partir daí, como principal atributo marcador não o “ser comum”, mas o “ser regular”, com a emergência de novos alvos estratégicos, de novos sentidos. Logo, as escolas especiais tornaram-se irregulares, em oposição direta à inclusão escolar. Foras da lei, rebeldes ao controle jurídico, perpetuariam a segregação deliberada, devendo ser combatidas com veemência.

A defesa passou a ser, então, a da escola para todos, não mais apenas para os todos “normais” e “iguais” sob a primazia do biológico, posto que, desde a década de 1990, forjou-se o discurso de que ser diferente é normal (um outro modo de nivelar e homogeneizar as diferenças, apagando-as sob o discurso colonizador da diversidade (Cf. Skliar, 2003)). E isso criou deslocamentos, redefinições e novas (o)posições à própria Educação Especial, em uma nova relação de saber-poder. A escola “regular” é quem passa a delimitar a própria atuação, definição e papel da Educação Especial, antes propriedades da escola e dos saberes especializados. Em outras palavras, a Educação Especial, como instituição (teórico-disciplinar, técnico-metodológica e mesmo espacial), que seguira uma estrada paralela à escola comum, é reinterpretada por esta, sob nova forma, ou seja,

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e

¹² É bom demarcar que essas tensões não foram, nem de longe, superadas no país e ecoam nas práticas discursivas e não discursivas. Um exemplo candente dos embates mais recentes entre religiosidade, obrigatoriedade do ensino na escola e laicização no/do Estado brasileiro pôde ser verificado no governo presidencial de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Unesco, 1994a, n.p.).

Materializando tal discurso, chegou a ser produzida e posta em ampla circulação uma cartilha (Mendes, 2019), editada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, como estratégia de convencimento popular. Quase a título de um manifesto, o documento - que, por isso, é emblemático -, patrocinado pelo poder público, esclarecia sobre os sentidos autorizados no momento, induzindo a oposição a tudo que não pertencesse à rede regular (inclusiva) de ensino. Uma rede que expandia e impunha verdades jurídicas em detrimento de quaisquer outras, ao veicular que “A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal [...]” (Brasil, 2004, p. 9). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vale destacar, em um desdobramento da Constituição Federal de 1988, definiu, no Art. 58., a Educação Especial como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na *rede regular de ensino*, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, on-line, grifos meus). É propriamente nesse uso do regular (originalmente equivalente a ensino “não livre” e, portanto, “formal”) que são feitos os maiores investimentos discursivos pelos defensores da inclusão escolar total. Chega-se a retomar, nessa cartilha, o conceito da palavra regular, outrora já sintetizado no parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000). Recuperando seus sentidos, a cartilha transcreve desse parecer tal definição, que ora retomo da fonte original:

Vale lembrar que o *conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambigüidades*. Regular é, em primeiro lugar, o que está *sub lege*, isto é, sob o *estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma*. Mas, a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu *antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo*. Mas, em termos *jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre*. Neste caso, *livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases*. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira. No Império, significava também a ampla liberdade didático-metodológica destes cursos (Brasil, 2000, p. 30, grifos meus).

Assim, embora polissêmico e ambíguo, o que prevaleceu e prevalece, nas representações escolares inclusivas acerca do antônimo desse termo, foi/é o espectro de

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

ilegal, desautorizado, irregular, fora das normas, sem validade oficial, adjetivações que passaram a ser implicadas, nessa função enunciativa, à escola especial. Ademais, no bojo de tais definições, esta também podia ser caracteriza como uma “escola” livre, por não se “enquadrar” no aparato legal que se queria instituir e, mais uma vez, em um círculo vicioso, poderia ser condenada por oferecer um serviço sem valor ou reconhecimento jurídico, pressionando pais e familiares a se reportarem, dadas as obrigações legais, à escola (comum) regular, a única alinhada às proposições oficiais do país, *conforme* a legislação educacional. Fúria similar àquela dirigida à escola “tradicional” pelos escolanovistas - a qual, aliás, não deixou de existir na diacronia e continuou agindo sob formas diversas - foi dirigida às instituições especiais, deslegitimando-se seus saberes e fazeres. Pela cartilha,

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (art. 58 e seguintes), “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, § 2º).

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei.

[...]

Portanto, o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino (Brasil, 2004, p.9;10, grifos meus).

A esse documento/monumento, outros seguiram-se, que não é possível aprofundar aqui. Menciono brevemente a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), a Resolução n. 4 de 2009 e o decreto 7.611 (Brasil, 2008, 2009, 2011). Nesses, os termos *ensino regular, rede regular de ensino, turmas de ensino regular, rede pública de ensino regular, ensino regular público, ensino regular da rede pública* tornam-se constantes do ponto vista enunciativo, em correlação ao termo comum. Por sua vez, ativadas pelos próprios efeitos de poder das escolas comuns inclusivas, conforme a nova circularidade dos enunciados, as instituições especializadas se posicionam, reivindicando um determinado lugar de poder e formatando seus dizeres no

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

campo da excepcionalidade, à luz de novas teorizações de si. Emerge, pois, uma discursividade responsiva àqueles discursos que, paulatinamente, lhe tinham solapado a antiga garantia de existência independente: o monopólio da classificação, do confisco e do controle das diferenças de desenvolvimento e de aprendizagem não reprimíveis na escola comum, da “anormalidade” e ou da excepcionalidade pedagógicas.

Assim, com potencial tático de resistência (Certeau, 1998), houve a reação e a contestação, em que as escolas especiais também se reinventaram discursivamente desde o final do século XX. Exemplo disso foi/é a militância e o *lobby* político das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes); ou, ainda, a conversão tática de muitas das instituições especializadas, a partir dos espaços deixados ou abertos pelas próprias prescrições legais, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), nem sempre alterando suas práticas e preceitos institucionais, mas veiculando uma suposta adesão ao trabalho das escolas inclusivas, sob a forma de atendimento complementar, para não perderem financiamentos públicos. Além disso, muitas escolas especiais, como aquelas mantidas pelas Apaes, (re)apropriando-se de outro modo do termo regular, reivindicaram, também, sua regularidade, caçando *taticamente* (Certeau, 1998), nas brechas da legislação, seu fundamento enquanto modalidade educacional legítima, válida e legalizada; portanto, não livre de ordenamento jurídico, mas conforme ele, pondo em destaque a inventividade do cotidiano e das resistências dos grupos, enquanto praticantes em posições distintas (d)nesse mesmo cotidiano.

Ainda com base em tal recurso tático, as Apaes passaram a se utilizar, a seu favor, do advérbio preferencialmente, alegando que a escolarização de pessoas com deficiências de maior comprometimento/diferenças significativas não se daria, pela própria lei instituída no Brasil, exclusivamente nas “escolas regulares inclusivas”, mas sim preferencialmente, o que não tirava daquelas sua margem própria de ação, tradicionalmente conquistada como instituição especializada. A título de exemplo, tão logo a referida cartilha foi editada, o movimento apaeano, cada vez mais autoidentificado como uma rede (veja-se a correlação e disputa com a discursividade inaugurada pela ideia da rede regular de ensino) se manifestou sobre a publicação. Uma das falas, a do deputado Aldo Demarchi, foi ilustrativa, dado ser este um “porta-voz” da associação à época. Por isso, transcrevo na íntegra:

Mantenedoras da maioria das escolas especiais do Brasil, as APAEs são um exemplo de profissionalismo e competência. Ao atenderem um público

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

diferenciado elas não deixam de ser escolas regulares, pois seguem as normas do Conselho Nacional de Educação, dos conselhos de educação de seus Estados e, é claro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Desta forma, cumprem o mínimo de duzentos dias letivos e de oitocentas horas anuais que a legislação exige. Possuem corpo docente qualificado e instalações físicas adequadas, proporcionando acessibilidade para todos, conforme exigências legais. Isto sem contar a elevada qualificação na área da educação especial, com laboratórios, brinquedoteca, pesquisas, trabalhos elaborados, tanto para alunos portadores de deficiência mental, como também para condutas típicas, síndromes e deficiência múltipla. Na condição de conselheiro da APAE de Rio Claro, sei que este ensino é regular. Se alguém discordar disso deverá apontar com detalhamento e conhecimento de causa sua justificativa, informando se as escolas das APAEs são regulares ou não e os motivos do entendimento. Advogados ligados às APAEs defendem inclusive a adoção de medidas judiciais que garantam o funcionamento de suas escolas, uma vez que o texto editado pelo Ministério Público Federal e pelo Ministério da Educação afronta as disposições dos artigos 5º, inciso II, XVII e XVIII e 209 da Constituição Federal, que tratam do direito individual do cidadão de plena liberdade de associação para fins lícitos, vedada a interferência estatal em seu funcionamento, e a *liberdade do ensino à iniciativa privada, o pátrio poder e o direito dos pais escolherem as escolas de seus filhos*. A indigitada cartilha chega a sugerir na sua página 15 que tanto os pais ou responsáveis pelos alunos portadores de deficiência como os próprios dirigentes de instituições que atendem estas pessoas poderão responder por crime de abandono intelectual caso não encaminhem imediatamente os alunos especiais, principalmente de 7 a 14 anos, para o ensino regular. Assim, entende-se que a idade mental destes alunos não pode servir de parâmetro para nenhum efeito. (Demarchi, 2005, on-line, grifos meus).

Estabeleceu-se, com isso, uma luta de representações, em suas diversas enunciações, que, desde fins da década de 1990, tem sido marcante no Brasil. Ressalto, ainda, as tensões entre escola regular/inclusiva e especial agravadas quando das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que levaram a constantes embates, com uma pequena vitória das instituições/escolas especiais. Quando da elaboração do PNE, no dizer de uma *representante* das Apaes, vinculada à coordenação pedagógica nacional do movimento apaeano,

[...] o texto atual que vem discutindo o Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional tem sido fortemente marcado por tendências que defendem que as pessoas com deficiência devem, obrigatoriamente, fazer a educação escolar em escolas comuns, reconhecidas por esses grupos como a única possibilidade. A educação especial encontra-se na Meta 4 e Estratégias.

[...]

A oferta da educação escolar na modalidade educação especial pelo próprio texto da Lei 9394/96 e Resolução n.2 de 11/9/2001, que norteou a

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

oficialização da ação das escolas especiais nos órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Assumimos, então, um grande desafio, o de defender a existência da escola especial no texto do Plano Nacional de Educação e nos demais textos normativos dos Sistemas de Ensino, principalmente por entendermos que é salutar e democrática a coexistência das escolas comuns e das escolas especiais; contexto da educação inclusiva em discussão na atualidade.

[...]

Oportunamente, deve-se deixar às pessoas com deficiência o direito de escolherem onde querem estudar, a e suas famílias o direito de decidirem onde querem que os filhos estudem, conscientes de que devem decidir pela escola que melhor atenda necessidades e direitos fundamentais no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento [...] (Oliveira, 2014, p.14-15; 17, grifos meus).

Diante desses embates discursivos, as instituições especializadas, se não ampliaram radicalmente seus ganhos, também não os perderam na totalidade, permanecendo a coexistência (discreta) de instituições exclusivas de educação especial, bem como o repasse de verbas públicas a tais instituições, seja para oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como serviço complementar ou suplementar à escolarização nas “classes comuns do ensino regular”, seja mesmo, em casos extremos, nas matrículas exclusivas das classes especiais dessas instituições (Brasil, 2014, 2020a). Ademais, as tentativas de reformulação/atualização da PNEEPEI, destacadas desde fins de 2017, também entraram nesse jogo tenso, com reivindicações e manifestações de ambos os lados quanto aos sentidos disputados da escola inclusiva. Insistindo em sua versão e, ao mesmo tempo, em resposta aos dizeres “oficiais”, “autorizados” na ordem discursiva, os apaeanos seguiram enunciando que:

As escolas especiais também agregam serviços especializados, da área da saúde, nas especialidades médicas (neurologistas, psiquiatras, pediatras, ortopedistas) e outras formações: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e psicólogos. E, ainda, organizam-se conforme determinantes da legislação educacional nacional dos respectivos sistemas de ensino, a quem compete o credenciamento, autorização e reconhecimento, tornando-as aptas às ofertas educacionais. Portanto, surpreendem-nos manifestações que atuam na contramão desse trabalho, de forma a rejeitarem as escolas especiais e não as aceitem no texto da Política de Educação Especial. Sobre isso, uma pergunta: O que há de prejudicial ou de errado nessas escolas especiais? O que justifica propostas de retirá-las de cena? Embora avanços trazidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as omissões em seu texto são perversas, escolas especiais e outros serviços essenciais colocados na invisibilidade, contrariando a legitimidade de sua existência, pois a própria legislação educacional vigente no País os

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

reconhece, basta consultar a Lei 9394/96-LDB, a Resolução CNE/CEB/2001 (Oliveira, 2018, p. 12, grifos meus).

A partir dessa disputa, cada vez mais polarizada, em condições discursivas bastante sintonizadas com os ideais de “Deus, Pátria e Família” (este mesmo um discurso reativado do fascismo brasileiro dos anos de 1930!), na direção oposta à da inclusão escolar, irrompeu, de forma astuciosa - e conjugando forças políticas (ultra)conservadoras na defesa classes e escolas especiais - o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020b). Primeiramente suspenso, esse decreto foi, depois, revogado, em janeiro 2023¹³. Só foi possível no interior de uma formação discursiva alinhada aos ideais mencionados, articulados, inclusive, ao *homeschooling* e à perspectiva do livre (ou irrestrito?) direito da família na escolha da escola “mais adequada” ou dos modos de escolarização/ensino de seus membros. Com isso, embora sem se consolidar, houve, na ordem do discurso, uma dupla investida por alternativas não alinhadas aos princípios da escola comum, especialmente contrárias à sua versão clássica laico-republicana - signo dos escolanovistas liberais - e inclusiva, signo da perspectiva coetânea. É nessa problemática que fica (pro)posto o desafio de um olhar arqueogenealógico sobre as múltiplas escolas e culturas escolares que temos, delimitadas por discursos que as (con/trans/de/en)formam, produzindo saberes, poderes e fazeres vários, em múltiplas relações ou tramas de saber-poder.

3 DIZERES INCONCLUSIVOS

Postas essas (pro)posições, em seus ecos de história e em seus fragmentos, rastros arqueológicos, depreendemos que enunciados de e sobre a escola comum indicaram, em distintos momentos, (pro)posições diferentes, descontínuas e dispersas entre si. Conquanto possa haver a persistência do termo “comum” nos discursos hodiernos, isso não significa pertencimento aos mesmos conceitos explicativos de outrora, o que traz implicações para os modos como temos nos apropriado desse termo, de como pode ser (re)lido, (re)significado e problematizado em tempos de inclusão escolar. Na acepção de Foucault (2014, p. 108),

¹³ Com a posse de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da República, em 2023, o Decreto nº 10.502 foi revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização. Trata-se de uma relação singular: se, nessas condições, uma formulação idêntica reaparece - as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado.

Outros discursos têm emergido acerca da escola especial e da escola comum, em correlações com pautas políticas (ultra)conservadoras, religiosas e sectárias, quando não desembocam no *homeschooling* (ensino no lar) ou projetam cruelmente às famílias o ônus da decisão sobre o lócus de escolarização dos filhos (“escola regular inclusiva” pública ou “especial filantrópica/particular” segregadora). A tentativa de implementar, de modo arbitrário, a já invalidada *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (Brasil, 2020c), em 2020, foi um exemplo, no Brasil, de investidas em uma direção tática com a qual não desejaríamos, por certo, compactuar. Reitero a questão, tão óbvia, mas tão necessária: O que é, afinal, a escola comum de hoje? De que que formação(ões) (inter)discursivas a temos analisado? Quais suas metamorfoses? Eis a problematização com a qual termino sem concluir nada. Ademais, lanço, ainda, mais uma provocação: é mister fazer usos inventivos dos dispositivos escolares de inclusão, sem deixar de combater os efeitos de (bio)poder desse discurso, que, também, pode ser centralizador. Afinal, perscrutar discursos (im)postos pode ser um caminho para uma escola outra, uma escola em que ser diferente não é normal, porque isso seria tornar a diferença (colonizada outra vez!) como o novo critério de semelhança reiterada e, portanto, novamente apagada em sua mesmidade. Antes, a diferença é condição mesma de existência humana, como potência (cri)ativa e irredutível, irrepetível e imponderável, de modo que se torna imprescindível o intercâmbio dinâmico e contínuo entre singular e universal, entre comum e específico, entre ipseidade e outridades, na proposição de uma “[...] política, poética e filosofia da diferença”.

Dito isso, a querela se escola especial ou comum/regular/inclusiva, ainda presente, sob múltiplas e reformadas enunciações, na discursividade que nos atravessa, causa um grande mal-estar e pouco colabora para o trabalho com as necessidades específicas do PAEE, que termina assistido de forma insuficiente, colonizado por dizeres e fazeres que o tornam um outro problemático, a ser esquadrihado aqui ou ali, um indivíduo albergado e narrado por outrem, um objeto de disputa na arena de debates educacionais. (Re)conhecer

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

direito à educação formal para todos, propiciando condições para que cada um avance no caminho para o cuidado e governo de si, pode ser uma afirmação óbvia, mas é na obviedade que ficam soterradas as possibilidades. Por isso, vislumbro que reativar a potência discursiva do termo comum, no sentido de uma escola pública, laica, gratuita, aberta para todos, ainda é fundamental em uma perspectiva republicana (de frágil formação no país, como visto pelos ataques recentes à República e à democracia brasileiras), conquanto tendo-se por comum o entendimento do direito de todos – sem exceções – à escolarização. Além disso, cabe o diuturno questionamento sobre quem estamos interpretando como “todos”, enfrentando a incompletude e a provisoriade de nossas definições, nossa tentação a reduzir o outro ao próximo, de normalizá-lo e de subjugá-lo em categorias apriorísticas.

Nessa (re)ativação discursiva, não se há de tomar, por certo, o critério de equiparação biológica dos sujeitos, nem a reivindicação do *saber-fazer* especializado em si mesmo, separado em uma espacialidade (im)própria que monopoliza o diferente, ou, ainda, a noção eufemística da diversidade, que camufla a diferença. Antes, pode-se fazê-lo no espaço-tempo de uma *escola comum* metamorfoseada como locus de múltiplos devires, a partir de uma pedagogia outra, fluida e inventiva, “[...] que não arraste, que não tinja, que não albergue, que não pretenda revelar o mistério do outro” (Skliar, 2003, p. 209). Dito de outro modo, a *escola comum*, não reduzida a uma ou outra significação, mas compreendida como um *estar-sendo* que nunca tem fim, porque não é mais fixa e ensimesmada, porque sabe que não há um rol de diferenças pré-determinadas, pois estas não se esgotam na experiência humana, destaca-se como principal aposta para tornar possível, no século XXI, o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, quaisquer que sejam. E, para tanto, há de se transcender as fronteiras entre o especial e o comum, por meio de “Uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo dos princípios da pedagogia de sempre (*está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca poderá ser*)”, de maneira que “[...] suponha outros dois princípios radicalmente outros: *não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas*” (Skliar, 2003, p. 209, grifos no original). Não (mais) uma simples pedagogia da inclusão, mas “[...] a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (Skliar, 2003, p. 209). É o que espero para a *escola comum* em seu *vir-a-ser*.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

AZEVEDO, F. de. et al. A nova política educacional: esboço de um programa educacional extraído do Manifesto. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio (Orgs.). O Manifesto Educador: os Pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, número especial, p. 223-237, 2015 [1932]. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/484/121>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BARBOSA, R. Reforma do Ensino Primário [1883]. In: **OBRAS completas de Rui Barbosa**: reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, v. 10, tomo I. Disponível em: [https://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pasta=Vol.%20X%20\(1883\)\Tomo%20I&pesq=&pagfis=8058](https://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pasta=Vol.%20X%20(1883)\Tomo%20I&pesq=&pagfis=8058). Acesso em: 3 jul. 2025.

BEZERRA, G. F. **A Federação Nacional das Apaes e seu periódico (1963-1973)**: estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/379>. Acesso em: 19 mar. 2026.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/43460>. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRAGA, M. A educação nacional e os males do empirismo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 27 jan. 1938, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&pasta=ano%20193&pesq=%22escola%20comum%22&pagfis=44651. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8. Acesso em: 24 dez. 2025.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/v1/edesp.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Brasília, DF, 25 dez. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020b. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 19 mar. 2023.01/10/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC/SEMESP, 2020c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_aceso_alunos_com_deficiencia.pdf. Acesso: 15 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CLARK, F. S.; CLARK, J. U. A ideia pedagógica de Horace Mann e sua influência na educação pública paulista. In: SEMINÁRIO DO GEPEC, 2015, São Carlos. **Anais [...]**, São Carlos: GEPEC/UFSCar, 2015, não paginado. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/10-historia-historiografia-da-educacao/e10t01-a-ideia-pedagogica-de-horace-mann-e-sua.pdf/view>. Acesso em: 3 jul. 2025.

COHAN, A.; HOWLETT, C. F. The Historic Link between Horace Mann and John Dewey in Support of Public Schooling: A Lesson in Democracy. **Njcssjournal: social studies**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://teachingsocialstudies.org/2019/07/06/the-historic-link-between-horace-mann-and-john-dewey-in-support-of-public-schooling-a-lesson-in-democracy/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

CURY, Carlos J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.

DEMARCHI, A. **Em defesa das APAEs: moção de repúdio à cartilha intitulada “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”**. São Paulo: ALESP, 2005. Não paginado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=298288>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FUCHS, D.; MIROWITZ, H. C.; GILBERT, J. K. Exploring the Truth of Michael Yudin’s Claim: The More Time Students With Disabilities Spend in General Classrooms, the Better They Do Academically. **Journal of Disability Policy Studies**. [S. l.], v. 33, n. 4, p. 236–252, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/10442073221097713>.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JORNAL DO BRASIL. In: **Acervo CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [s.d.]. Disponível em: [Rhttps://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-brasil](https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-brasil). Acesso em: 19 mar. 2026.

KAUFFMAN, J. M. et al. Imagining and Reimagining the Future of Special and Inclusive Education. **Education Sciences**, [S. l.], v. 12, n. 903, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12120903>.

LE GOFF, J. **História & Memória**. 7. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2013.

LORENZINI, D. Foucault, regimes de verdade e a construção do sujeito. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 192-204, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/172518>. Acesso em: 19 mar. 2026.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4. ed. rev. ampl. Brasília: INEP/MEC, 2001.

MANN, H. **Lectures on Education**. Boston: Ide & Dutton, 1855. Disponível em: <https://archive.org/details/lecturesoneducat00mannrich/page/n5/mode/2up?ref=ol&view=theater>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MANN, H. Report for 1848: The capacity of the common-school system to improve the pecuniary condition, and elevate the intellectual, moral, and religious character, of the Commonwealth. In: MANN, M. (ed.). **Life and Works of Horace Mann**. Boston: Horace B. Fuller, 1868. p. 640-758. Vol. III. Disponível em: Acesso em: [https://www.freedomsentinel.org/files/books/Studies%20in%20Christian%20Education/references/Life%20and%20works%20of%20Horace%20Mann%20\(1865-68\).pdf](https://www.freedomsentinel.org/files/books/Studies%20in%20Christian%20Education/references/Life%20and%20works%20of%20Horace%20Mann%20(1865-68).pdf). Acesso em: 3 jul. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista do Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. Não há mal que sempre dure... **Boletim Ebulição**, [S.l.], mar. 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul20/>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 17 set. 2025.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 11, n. 33, p. 389- 406, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

PASSADO: MURILO BRAGA [de Carvalho] – 1946. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** [on-line], [s.d.]. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/murilo-braga-1946/147>. Acesso em: 19 mar. 2026.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, F. M. das G. Atualização da política de Educação Especial no Brasil. **Mensagem da Apae**, Brasília, ano 51, n. 1, p. 9-13, nov. 2018.

OLIVEIRA, F. M. das G. Plano Nacional de Educação: coexistência de escolas comuns e especiais especiais. **Mensagem da Apae**, Brasília, ano 47, n. 105, p. 12-17, mar. 2014.

O VASTO Manifesto dos “educadores”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 de março de 1932, p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=%22escola%20comum%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=21601. Acesso em: 19 mar. 2026.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial do Brasil**. 2011. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SILVA, A. L. da M.; BRITO, S. H. A. de. Do ideal norte-americano de democratização da escola até a “escola para todos” de Anísio Teixeira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: HISTEDBR, 2009, p. 1-23. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 3 jul. 2025.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TAVARES BASTOS, A. C. **A Província**: estudo sobre a descentralização. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [1870]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/220526>. Acesso em: 19 mar. 2026.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso 19 mar. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca, 1994a. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNESCO. **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Salamanca, 1994b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Não paginado. Salamanca, 1994c. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 19 mar. 2025.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>.

XAVIER, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 3, p. 233-251, n. 1, jan. - jun. 2003. Disponível em: < <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/234/241>>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br