

 **Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico *Nova Escola****

*Giovani Ferreira Bezerra***

Resumo: Este artigo discute as repercussões da inclusão escolar de pessoas com deficiência no impresso periódico pedagógico *Nova Escola*, hegemônico entre os periódicos do gênero. Tomou-se como recorte temporal o período delimitado entre 2001-2011, por evidenciar as manifestações e efeitos desse fenômeno nas páginas do periódico durante o período de configuração da proposta brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Foram compiladas as reportagens sobre o assunto publicadas por *Nova Escola* nesse período, problematizadas pela análise temática do conteúdo, à luz de proposições teóricas marxistas. Os resultados indicaram duas tendências nas tematizações de *Nova Escola* sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência, sendo a primeira delas (2001-2006) pautada no lema do aprender a viver juntos, reforçando o caráter de interatividade “acolhedora” e “privilegiada” da suposta inclusão, com a predominância do estabelecimento de vínculos interpessoais na escola. A segunda (2007-2011) enfatizou a necessidade de uma “inclusão que ensinasse” os conteúdos escolares aos alunos com deficiência, sintetizada no *slogan* do aprender de verdade. Ambas as tendências, porém, estiveram alinhadas com a ideologia neoliberal e ao senso comum pedagógico, sendo necessário perspectivar outras possibilidades.

Palavras-chave: Imprensa pedagógica; Escola inclusiva; Neoliberalismo.

* Pesquisa desenvolvida originalmente como dissertação de mestrado em educação. Recurso: bolsa CAPES.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Adjunto na Faculdade de Educação (FAED) da UFGD. E-mail: giovanibezerra@ufgd.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3897>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6763847248521843>.

School inclusion in review (2001 to 2011): the discursive (re)formulations of the *Nova Escola* periodical

Abstract: This article discusses the repercussions of school inclusion of people with disabilities in the educational periodical *Nova Escola*, which is hegemonic among journals of its kind. The period delimited between 2001-2011 was taken as a time frame, as it highlights the manifestations and effects of this phenomenon on the pages of the journal during the period of configuration of the Brazilian proposal for Special Education in an inclusive perspective. Reports on the subject published by *Nova Escola* during this period were compiled, discussed by thematic content analysis, in the light of Marxist theoretical propositions. The results indicated two trends in *Nova Escola* thematizations about school inclusion of students with disabilities, the first of which (2001-2006) based on the motto of learning to live together, reinforcing the character of “welcoming” and “privileged” interactivity of the supposed inclusion, with the predominance of the establishment of interpersonal bonds at school. The second (2007-2011) emphasized the need for an “inclusion that would teach” school content to students with disabilities, summarized in the slogan of real learning. Both trends, however, were aligned with neoliberal ideology and pedagogical common sense, making it necessary to look at other possibilities.

Key-words: Pedagogical press; Inclusive school; Neoliberalism.

Inclusión escolar en revisión (2001 a 2011): las (re)formulaciones discursivas de la revista *Nova Escola*

Resumen: Este artículo analiza las repercusiones de la inclusión escolar de las personas con discapacidad en la revista educativa *Nova Escola*, hegemónica entre las revistas de este tipo. Se tomó como marco temporal el período delimitado entre 2001-2011, ya que destaca las manifestaciones y efectos de este fenómeno en las páginas de la revista durante el período de configuración de la propuesta brasileña de Educación Especial en perspectiva inclusiva. Se recopilaron informes sobre el tema publicados por *Nova Escola* durante este período, discutidos mediante análisis de contenido temático, a la luz de propuestas teóricas marxistas. Los resultados indicaron dos tendencias en las temáticas de *Nova Escola* sobre inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, la primera de las cuales (2001-2006) se basó en el lema de aprender a vivir juntos, reforzando el carácter supuestamente “acogedor” y “privilegiado” de interactividad, inclusión, con predominio del establecimiento de vínculos interpersonales en la escuela. El segundo (2007-2011) enfatizó la necesidad de una “inclusión que enseñe” contenidos escolares a estudiantes con discapacidad, resumida en el lema de

aprendizaje real. Sin embargo, ambas tendencias estaban alineadas con la ideología neoliberal y el sentido común pedagógico, por lo que era necesario buscar otras posibilidades.

Palabras clave: Prensa pedagógica ; Escuela inclusiva ; Neoliberalismo.

Introdução

As revistas destinadas a professores constituem importante fonte de estudos e pesquisas para a compreensão de como foram e continuam se encaminhando, em determinado contexto, políticas, representações, interesses e práticas relacionados à educação escolar. Há, nesse sentido, ampla literatura brasileira corroborando o exposto (BEZERRA, 2012; BEZERRA; ARAUJO, 2012a,b; BICCAS, 2008; CASTRO, BORGES; CASTELLANIOS, 2020; CATANI, 1996, 2003; CATANI; BASTOS, 2002; GENTIL, 2006; PINTO, 2013; RIPA, 2010; RODRIGUES; BICCAS, 2015; SILVA, D. 2009; SILVA, G. 2013; ZANLORENZI, 2010; ZANLORENZI, NASCIMENTO, 2020, entre muitos outros trabalhos). Por meio de sua atividade editorial, os periódicos da imprensa pedagógica registram a imediaticidade do presente vivido, as tensões herdadas do passado, às quais, no momento histórico enfocado, talvez se tente reprimir ou combater, e as utopias difusas, que podem mesclar tendências revolucionárias com projetos conservadores. Assim, os periódicos especializados em educação e ensino representam um *excellant observatoire* da realidade pedagógica, que, assim, “[...] peut être ‘photographiée dans sa richesse vivante’” (OGNIER, 1984, p. 13).

Tais ponderações justificam o objetivo de se pesquisar, no Brasil, as repercussões da inclusão escolar de pessoas com deficiência em um dos impressos periódicos pedagógicos mais longevos, e também um dos mais populares entre os docentes da educação básica, principalmente entre aqueles da educação infantil e ensino fundamental: a Revista *Nova Escola* (BEZERRA, 2012; RIPA, 2010), doravante denominada apenas pela sigla NE. Pesquisa empírica realizada por Gentil (2006), com uma amostra de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciou ser NE a

revista especializada em educação e ensino mais lida pelos professores dessa etapa escolar. Ademais, NE deteve, em seu ciclo de vida, a maior circulação nacional em número de exemplares impressos, quando considerados os periódicos da imprensa pedagógica; ou a segunda maior tiragem entre todas as revistas brasileiras, desconsiderado o enfoque editorial, perdendo apenas para a conhecida revista *Veja*, publicação jornalística semanal da Editora Abril S. A. (BAPTISTA; ABREU, 2010; GROSSI, 2008, 2011; RIPA, 2010). No dizer de Silva, G. (2013, p. 69), “[...] os ditos veiculados pela revista [NE] constituem-se em verdades que produzem o campo educacional, dada sua legitimidade e ampla circulação entre os profissionais da educação em nosso país”

Muitas vezes, NE foi o principal instrumento de pesquisa dos professores, que colecionavam e guardavam os exemplares do periódico para consultas “bibliográficas” e planejamento didático de suas aulas, atitude incentivada pela revista. Conforme um editorial, NE aparece (auto)definida como a “[...] revista que *você* [o professor] *se acostumou a ler (e reler, e guardar, e pesquisar, e usar em sala de aula)*” (GROSSI, 2000, p. 4, grifos meus). Em outras ocasiões, apresentou-se como: “[...] a maior e melhor revista de Educação do Brasil, [...] sempre ao lado do professor” (NOVA ESCOLA..., 2011, p. 104).

Assim, por ter obtido grande “autoridade” intelectual e capilaridade no interior das escolas de todo o país, cumpre pesquisar os meandros da hegemonia cultural de NE junto aos professores, porquanto o periódico se (con)funde com o senso comum pedagógico brasileiro, (de)marcando o campo educacional e repercutindo suas transformações. Como anunciado pelo próprio periódico,

Nos últimos anos, NOVA ESCOLA vem acompanhando de perto uma das mais importantes transformações da Educação brasileira: o movimento para oferecer a inclusão das crianças com deficiência na rede regular (e garantir que todas aprendam, ainda que limitadas por suas condições específicas). Essa evolução foi mostrada em grandes reportagens publicadas na revista (GROSSI, 2009, p. 6).

Ora, diante dessa hegemonia cultural de NE junto ao professorado brasileiro (BEZERRA, 2012; MELETTI; SILVA, 2015; SILVA, D. 2009; SILVA, FEITOSA, 2008), é preciso realizar uma crítica radical de suas proposições sobre a temática da inclusão escolar, porquanto a revista, em seu ciclo de vida, “[...] registrou as tendências pelas quais passou o trabalho do professor” (MOÇO, 2011, p. 111). Para tanto, toma-se como recorte temporal o período delimitado entre 2001 a 2011, por permitir avaliar as manifestações e (e)feitos desse fenômeno ou « movimento » nas páginas de NE logo após a década de 1990, a partir de quando a proposta de educação inclusiva se tornou uma defesa no cenário global e, por consequência, uma demanda nacional, catalisada, sobretudo, nos domínios das políticas e práticas da Educação Especial. Afinal, no Brasil, essa perspectiva começou a ganhar contornos mais explícitos justamente com a divulgação da Resolução n. 2/2001 (BRASIL, 2001), que, no âmbito da Educação Especial, deu impulso “[...] ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1), depois fortalecida pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), a cuja divulgação sucederam decretos e resoluções regulamentadoras. Pelo menos até o momento da escrita deste texto, o decreto 7.611/2011 foi, por sua vez, o último documento legal publicado no país para normatizar e definir a Educação Especial e seus serviços como desdobramento imediato dessa política (BRASIL, 2011), muito embora existam outras normativas legais sobre pessoas com deficiência(s) ou, ainda, sobre grupos específicos do público-alvo da Educação Especial, sem, todavia, assumir essa dimensão conceitual mais ampla do decreto 7.611/2011. Portanto, o decênio em tela corresponde ao ciclo histórico de gestação, difusão e implementação da proposta nacional de educação especial inclusiva, retratada em “grandes reportagens” pela revista.

Nesse período, ou melhor, no decorrer desse bloco histórico (GRAMSCI, 1995), à proporção que registrava as mudanças e permanências da proposta de inclusão escolar no Brasil, NE, enquanto

produto da indústria cultural brasileira (RIPA, 2010), evidenciava as concepções hegemônicas acerca dos desafios, exigências, avanços e previsões legais de tal proposta em suas páginas. Dessa forma, a revista foi uma das principais divulgadoras da inclusão escolar, como já citado no editorial escrito por Grossi (2009). Por isso, o interesse deste artigo não se volta para o cenário atual de sua escrita, mas, justamente, empreendo um *détour* pelo bloco histórico (2001-2011) em torno do qual se constituiu e se firmou a perspectiva de inclusão escolar no país, a fim de que, revisitadas e criticadas essas circunstâncias primevas, o debate que venha a ser feito sobre revisões ou proposições acerca do assunto¹ (BEZERRA, 2021) não perca de vista sua própria historicidade, complexidade, atravessamentos ideológicos e se avance a partir da crítica da “[...] literatura mais difundida e mais aceita pelo povo [...]”, tendo a imprensa pedagógica como interlocutora privilegiada na revisão sistemática “[...] dos modos pelos quais se apresenta realmente o ‘senso comum’ [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 175).

Cumpre ressaltar, ademais, que poucos estudos, considerando-se a produção acadêmica veiculada em artigos científicos, dissertações e teses, têm tomado a temática da inclusão escolar de pessoas com deficiência como objeto próprio de investigação em relação às tematizações editoriais de NE. Dentre os estudos que elegem-na como seu objeto precípua, ou pelo menos a ela se reportam nas análises, em seus diferentes recortes temporais e teórico-metodológicos, tendo essa revista como principal fonte, podem-se citar, após levantamento exploratório, as análises de Bezerra (2012), Franceschini (2012), Garbini (2012); Meletti e Silva (2015), Silva, G. (2013), Henning e Lockmann (2013), Garbossa (2014); Pinto, Brandão e Martins (2019), Almeida e Gatti (2020). Não obstante, como dizia Gramsci (1995, p. 29), não cabe desprezar a fração cultural

¹ Há, em curso, tentativa do governo Bolsonaro (2019-2022) de impor “nova” política de Educação Especial ao país, o que tem sido alvo de críticas pela comunidade acadêmica e pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Este, até o momento (janeiro de 2022), mantém suspensas as iniciativas governamentais nessa direção, a fim de analisar a constitucionalidade das mudanças previstas na “nova” política, divulgada em 2020.

significativa que representam “Os jornais, as revistas e a atividade editorial [...]”. Por isso, retomar analítica e criticamente esse período é parte de um compromisso sócio-histórico para a compreensão dos desdobramentos atuais e dos legados da PNEE-PEI, no intuito de se vislumbrar uma política outra para o público-alvo da Educação Especial (BEZERRA, 2021), suscitando indicadores avaliativos e alternativas contra-hegemônicas à ordem sociometabólica vigente. Antes, contudo, é mister apresentar, em linhas gerais, a própria revista, a fim de se perseguir uma compreensão totalizante da temática.

O periódico Nova Escola e sua hegemonia no cenário pedagógico

A revista NE foi um periódico direcionado para educadores, professores e profissionais envolvidos diretamente com a educação escolar, cuja vida editorial teve início em março de 1986 e se findou em outubro de 2019, quando a publicação impressa, depois de mais de três décadas de circulação, foi extinta nesse formato. Conforme notícia de outubro de 2019,

Com 33 anos de presença no mercado editorial nacional, a revista deixa de existir na versão impressa e transfere o conceito de sua marca para o Nova Escola Box, plataforma digital que reúne dicas e aprendizados para os professores compartilharem em sala de aula (NOVA ESCOLA SAI..., 2019, on-line).

Portanto, desde o final de 2019, o produto editorial NE passou ter outra configuração, relançando-se na perspectiva de uma plataforma de conteúdos digitais, com acesso integral viabilizado somente por planos de assinatura, com seus respectivos preços. Hoje, “A Nova Escola é um *negócio social de Educação* e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil [...]” (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line, grifos meus), sendo que o “[...] principal mantenedor é a Fundação Lemann e realizamos parcerias com diversas organizações como Google.org, Facebook, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, Governo Britânico,

secretarias de educação e outras organizações que nos ajudam nesse desafio” (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line). Dentre as atividades realizadas por esse «negócio social», são citados « [...] produtos, serviços e conteúdos que valorizam os professores, facilitam seu dia-a-dia e apoiam sua carreira » (A NOVA ESCOLA, 2021, on-line).

Em seu ciclo de vida (1986-2019), a revista impressa sempre foi comercializada por um preço acessível, devido ao patrocínio recebido originalmente da Fundação Victor Civita, pelo menos até 2015, o que cobria boa parte das despesas editoriais, bem como pelos convênios firmados entre essa Fundação e o poder público. Segundo informações divulgadas pelo periódico em um de seus números,

NOVA ESCOLA, a maior revista de educação do Brasil, circula em todo o país desde março de 1986 e é uma publicação da Fundação Victor Civita. É vendida a preço de custo - você só paga o papel, a impressão e a distribuição [...] (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16).

A Fundação Civita, como se torna importante esclarecer, foi criada em 1985 e ainda segue atuante como uma entidade sem fins lucrativos, inicialmente mantida com recursos e doações repassados pelo Grupo Abril (MELLO; FIORE, 1999) e, nos últimos anos, também mediante parcerias com o terceiro setor. Até o limite temporal considerado para as análises deste artigo (2011), a fundação se colocava o objetivo precípua de “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional” (O QUE VOCÊ..., 2011, p. 16). O criador da fundação foi o empresário Victor Civita (1907-1990), quem, em 1950, já fundara a Editora Abril. Foi a partir desta que se constituiu todo o conglomerado de mídia do Grupo Abril, conhecido pela publicação de revistas segmentadas com grande projeção no mercado editorial brasileiro, entre outras atividades no ramo empresarial da comunicação. Já no tocante à parceria entre a Fundação Victor Civita e o setor público,

conforme Silva, D. (2009, p. 23, grifos meus), “A revista *Nova Escola* aparece no cenário da Educação brasileira a partir de 1986, *patrocinada pela Editora Abril e pelo governo federal*, destaca-se por conseguir *hegemonia na área de revistas educacionais* e de manter um permanente diálogo com o leitor”. Outras informações sobre o assunto foram veiculadas na edição de outubro de 2001, na qual o então diretor de redação de NE, na carta ao leitor-professor, citou explicitamente que:

A ‘carta’ que escrevo na abertura de cada edição é sempre motivo de alegria. Mas esta supera qualquer outra. Só temos boas notícias para dar. A mais importante, é claro, é para você, leitor. NOVA ESCOLA, a partir de agora, *está em todas as escolas públicas brasileiras. TODAS*. Até o mês passado [setembro de 2001], *as que têm mais de 50 alunos já recebiam graças a uma parceria com o Ministério da Educação, que compra os lotes de assinaturas*. A novidade é que *a revista vai começar a chegar* (como doação da Fundação Civita, sonho que se tornou realidade com recursos de projetos especiais tocados ao longo do ano [2001]) *também nos colégios com menos de 50 estudantes*. São instituições espalhadas pelo país, com apenas um ou dois docentes por unidade, possivelmente os que precisam como ninguém de material de apoio e, sobretudo, da troca de informações entre colegas, nossa marca registrada (GROSSI, 2001b, p. 4, grifos meus).

Na edição de dezembro de 2008, ao comemorar a marca histórica de 1 milhão de exemplares postos em circulação, pontualmente alcançada em novembro daquele ano, NE apresentou, na carta do editor, informações que, novamente, evidenciavam sua estreita proximidade aos governos e seu uso pragmático no cotidiano das escolas brasileiras mais longínquas. Devido à compra de lotes de assinatura por governos municipais, estaduais e pelo governo federal, o periódico tinha assegurada ampla capacidade de difusão junto aos professores do país. Conforme a carta,

Esse contingente de revistas chega a educadores de cidades como Diogo de Vasconcellos, a 171 quilômetros de Belo Horizonte, que compra 53 exemplares (um para cada educador da rede), até metrópoles como São Paulo, com seus 52 mil professores, que recebem a edição todo mês em casa. Da mesma forma, três estados (São Paulo, Rio de Janeiro e Tocantins) têm assinaturas para seus docentes e o *Ministério da Educação adquire um lote para ser distribuído nas escolas públicas com mais de 50 alunos matriculados* (GROSSI, 2008, p. 10-11, grifos meus).

Desde 2016, porém, em um cenário de crise financeira e de reestruturação administrativa do Grupo Abril (PEREIRA, 2019), a Fundação Victor Civita “[...] transferiu as marcas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR – irmã caçula dedicada a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógicos – para a Associação Nova Escola” (POR QUE NOVA ESCOLA..., 2017, *on-line*). A esse respeito, como informado pelo *site* de NE quando da apresentação da edição de junho/julho de 2016,

A Fundação Victor Civita (FVC) transferiu as duas publicações para a Associação Nova Escola, uma organização independente e sem fins lucrativos, tal qual a FVC. [...].

Embora seja jovem, nascida em 2015, a Associação Nova Escola tem o privilégio de ter sido criada e mantida pela Fundação Lemann. A fundação trabalha há quase 15 anos para melhorar substancialmente a Educação pública no Brasil e acredita que os professores e os gestores devem ser protagonistas nos debates sobre Educação (BEGUOCI, 2016, *on-line*).

Com os dados arrolados, fica patente que NE pôde se consolidar, ao longo de mais de três décadas, justamente por ter contado com importantes subsídios advindos da filantropia e, mais ainda, do dinheiro público, sobretudo aquele proveniente do governo federal. Tal situação exprime, na esfera educacional, as medidas tomadas pelo Estado brasileiro

a partir dos anos 1990, com base na proposição de parcerias público-privadas e a transferência de responsabilidades sociais ao empresariado, características das administrações neoliberais. Desse modo, grandes somas de recursos financeiros públicos foram destinadas para subvencionar organizações não governamentais, instituições ou fundações sem fins lucrativos e com propósitos filantrópicas, a exemplo da Fundação Victor Civita, caracterizando-se o fenômeno da privatização e desresponsabilização do Estado (BEZERRA, 2012; PEREIRA, 2019; SILVA, D., 2009; SILVA, G. 2013). Ao ter no Tesouro Público um de seus mais importantes agentes financiadores, a revista colocou-se, sobretudo, como meio de divulgação e legitimação das reformas educacionais empreendidas desde o final do século XX. Por desfrutar dessas prerrogativas, preocupou-se em alinhar sua pauta editorial a cada “mudança” político-pedagógica introduzida pelo governo e/ou reivindicada pelas demais empresas e instituições patrocinadoras, a fim de esclarecer os professores sobre como executar as novas exigências e prescrições educacionais, com pouco espaço para o debate, a crítica e a análise das reformas divulgadas em suas páginas.

A educação, por conseguinte, ficou subsumida à condição de mercadoria, submetida aos interesses privados da indústria cultural-midiática, sendo essa mercantilização corroborada pelo Estado neoliberal, tendência que se prolonga com o comando da Fundação Lemann sobre os “produtos educacionais” derivados do impresso periódico NE. Na expressão de Sader (2008, 16), “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. A título de ilustração, e recorrendo aos fatos noticiados pela própria revista, pode-se citar, em favor dessa tese, que:

A revista já nasceu grande. Um acordo com o Governo Federal possibilitou que a publicação fosse desenvolvida e distribuída mensalmente, de forma gratuita, para as cerca de 220 mil escolas públicas do país. Foi assim até 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega de NOVA ESCOLA por quatro anos consecutivos. Já em 2015, a

venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes. (POR QUE NOVA ESCOLA..., 2017, on-line, grifos meus).

Importa explicitar que, como justificativa para o expressivo financiamento público, NE recorria à retórica utilitarista de que “Todos esses administradores [governos e integrantes do poder público] são unânimes em afirmar que a revista está não apenas mais próxima de seu público leitor como também é muito útil para quem atua em sala de aula” (GROSSI, 2008, p. 11). Tais informações e características editoriais, dentre outras razões, explicam o poder de alcance e convencimento ideológico que NE logrou obter entre os professores da educação básica, porquanto o periódico participou, de forma hegemônica, como agente estratégico do capital, da sociabilidade forjada pelos meios de comunicação de massa, entendidos como “[...] poderosos agentes culturais, [que] influenciam decisivamente a educação, a socialização, compreendendo indivíduos e coletividades” (IANNI, 2005, p. 33). Como destaca o mesmo autor, “A mídia tem criado, difundido, reiterado ou alterado quadros mentais de referência, ressoando os jogos de forças que movimentam indivíduos e coletividades em todo o mundo” (IANNI, 2005, p. 34). Dessa forma, patrocinada pelo Grupo Abril e por verbas públicas durante quase toda a sua existência impressa, como explicado, a revista experimentou elevados índices de tiragem e ampla circulação, com edição profissional, adotando um modelo jornalístico, muito próximo ao de revistas de notícias, pois as matérias eram escritas e/ou editadas por jornalistas profissionais (GENTIL, 2006; SILVA, D. 2009; SMOLKA; GENTIL, 2004, RIPA, 2010); logo, sem aprofundamento teórico-científico, porquanto o foco era apresentar e divulgar os conteúdos de forma breve e simplificada aos docentes, sugerindo uma progressiva desintelectualização destes.

Tanto na capa, como nas páginas internas, o periódico era bastante colorido e buscava incorporar as inovações do jornalismo impresso. Desse modo, a publicação passou, ao longo dos anos, por significativas

mudanças, com a inserção de *layouts* mais atrativos visualmente, buscando sintonia entre as supostas inovações educacionais e a qualidade, sempre renovada, de seu projeto gráfico-editorial. Dessa forma, no impresso existia abundância de imagens, ratificando os fatos *noticiados*, sobretudo as atividades feitas pelos professores e alunos, ao lado de esquemas ilustrativo-explicativos, gráficos, infográficos, listas de *dicas pedagógicas* e *boxs* com informações complementares. Segundo Smolka e Gentil (2004, p. 196),

A revista [NE] traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares. Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem.

Corroborar essa afirmação o fato de que, em matéria especial do último número impresso, de outubro de 2019, também divulgado em versão digital, quando era lembrada a trajetória “inspiradora” de 33 anos do periódico, uma das jornalistas de NE destacou exatamente o seguinte: “Dentro da redação, [estavam] editores, repórteres, designers e especialistas. A missão era entregar para você [o professor] conteúdos de qualidade, *bem explicados e ilustrados*” (KRAUSE, 2019, on-line, grifos meus). Para contextualização e demonstração do exposto, são reproduzidas, a seguir, as capas de quatro edições impressas de NE, editadas no intervalo de tempo considerado de 2001 a 2011. Além do aspecto da pertinência temporal, justifica-se, aqui, a escolha proposital dessas edições para fins ilustrativos porque também apresentaram, como chamada de capa, matérias sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outras reportagens selecionadas nesse mesmo período, são examinadas neste artigo, conforme se esclarece na seção sobre os procedimentos metodológicos. Eis as capas, que atestam, portanto, a repercussão e o destaque da temática na pauta editorial do periódico:

Figura 1: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 165, set. 2003)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 2: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 182, maio 2005)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 3: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 206, out. 2007)



Fonte: fotografia produzida pelo autor deste artigo a partir do impresso NE.

Figura 4: capa de edição impressa de *Nova Escola* (n. 244, ago. 2011)



Fonte: Reprodução de capa do impresso NE a partir de Papirus..., 2011.

Vale ressaltar, ainda, que todo esse trabalho editorial não excluía a inserção de número significativo de páginas e ou espaços destinados à publicidade, que “[...] não é mais uma estratégia à parte e pode-se dizer que além do fato de ela sustentar hoje muitos projetos editoriais, esta convive de forma cada vez mais agressiva com o restante das informações existentes nos impressos” (FRADE, 1999, n. p.). Como se sabe, os apelos publicitários promovem a criação de novos sentidos, significados e necessidades nos leitores, “[...] produzindo alterações nos modelos de produção textual e gráfica, na estética e, sobretudo, na leitura” (FRADE, 1999, n. p.), ao permanentemente (re)conectá-los ao mundo do capital, da mercadoria e dos valores correspondentes a esta sociabilidade empresarial e “empreendedora”. Em NE, os leitores-professores eram, então, desafiados a consumir conhecimentos, ideologias e princípios de grandes empresas públicas, privadas e ou filantrópicas que desenvolviam ações de *responsabilidade social*; persuadidos a adotar sistemas de ensino que prometiam as novidades mais avançadas do *mercado educacional*; eram, enfim, intimados a comprar livros e produtos atualizados para, quem sabe, tornarem-se educadores “nota 10”. Afinal, NE se inseriu no universo editorial justamente como um projeto que não podia prescindir do subsídio financeiro dado por grandes empresas, governos, fundações e organizações econômicas, de modo a ser comercializada a preço de custo, como relatado.

Quanto à periodicidade, NE tinha circulação mensal, sendo que as edições referentes aos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, correspondentes ao período de férias escolares, eram publicadas, respectivamente, em um mesmo número, totalizando-se dez edições por ano. Até 1997, porém, eram apenas nove edições anuais, pois não se publicavam números referentes aos meses de janeiro, fevereiro e julho. A primeira edição correspondente ao mês de fevereiro só apareceu em 1998 (GROSSI, 2001a). A partir de 2000, o primeiro número do ano, que antes se relacionava apenas a fevereiro, passou a englobar também o mês de janeiro, ao passo que à edição de junho foi acoplado o mês de julho. Excepcionalmente, eram lançadas edições especiais sobre assuntos

considerados relevantes ao cenário educacional, como foi o caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência, que, só no período aqui recortado para análise, foi abordada em duas edições especiais². Já sobre suas principais pautas e enfoques editoriais, a edição n. 239, de janeiro/fevereiro de 2011, comemorativa dos 25 anos de NE, trouxe, na carta do editor, um breve panorama histórico, sendo, portanto, fonte para se fazer sucinta caracterização. Grossi (2011, p. 10), quem, na ocasião, era diretor de redação, assim descreveu o inventário temático de NE:

Ao longo dessas duas décadas e meia, NOVA ESCOLA acompanhou passo a passo os avanços (e retrocessos) de nossa Educação. Em seus primeiros anos, a revista fazia muitas reportagens sobre trabalho infantil, prostituição, drogas e outros temas que precisavam ser denunciados. Mas também abria suas páginas para mostrar bons exemplos, tanto de escolas e redes públicas espalhadas pelo país como de professores.

Com o passar dos anos, a pauta foi migrando para questões legais e de políticas públicas – a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a campanha para colocar todas as crianças na escola, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os investimentos em computadores e merenda. A revista tratou também – e principalmente – de aspectos ligados à sala de aula (a chegada das ideias construtivistas, as descobertas no campo da alfabetização, as pesquisas didáticas, como garantir que todos aprendam).

² No período considerado (2001-2011), além dos números mensais ordinários, houve duas edições especiais de NE, totalmente dedicadas ao tema *inclusão escolar*. A primeira foi lançada em outubro de 2006, com matéria de capa intitulada *Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*. A segunda edição especial saiu em julho de 2009, com matéria de capa intitulada *Inclusão: como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência*. Não são analisadas individualmente neste trabalho porque as proposições que apresentam já são contempladas nas análises das reportagens aqui consideradas. As edições especiais apenas reforçam as tendências objetivadas ao longo da década nas edições ordinárias do periódico (BEZERRA, 2012).

Nesse trecho panorâmico, observa-se a vinculação teórico-metodológica da revista ao construtivismo e aos estudos psicogenéticos, implicados, inclusive, nas práticas de alfabetização; bem como seu enfoque posterior no conhecimento didático acerca das disciplinas específicas, com ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula. No aspecto evolutivo, se de início elegia a inquietação social como pauta privilegiada, o mesmo não se verifica “com o passar dos anos”. A partir de meados da década de 1990, essa tematização inicial cedeu lugar à divulgação das chamadas políticas públicas e diretrizes legais para a educação brasileira, haja vista as reformas educacionais deflagradas e a reorganização do Estado brasileiro a partir de premissas internacionais e (neo)liberais (BEZERRA, 2012). Mais recentemente, no bojo dessas *políticas*, esteve a política oficial de inclusão escolar de alunos com deficiência. Segundo Krause (2019, on-line) “O tema, recorrente, sempre foi tratado em várias edições, com enfoques diversos”, sendo “Um dos assuntos mais pedidos por nossos leitores [...]” (TODOS..., 2006, p. 6). Pedido que, por sinal, era atendido por NE, mediante a quantidade expressiva de matérias e até de números especiais publicados sobre a questão, conforme verificado em Bezerra (2012). Ainda, de acordo com Bencini (2001, p. 36), por ocasião do aniversário de 15 anos de NE, em texto publicado na edição de janeiro/fevereiro de 2001,

Poucos temas despertam tanta atenção entre os leitores de NOVA ESCOLA quanto a Educação Especial. No final do ano passado [2000], quando pedimos ajuda para escolher algumas das reportagens mais marcantes publicadas ao longo dos 15 anos da revista, a inclusão ficou em segundo lugar na votação.

Diante do exposto, as análises seguintes intentam justamente discutir a ideologia difundida pelo periódico em relação à inclusão escolar desse público, com o fito de explicitar como a revista foi se ajustando à lógica inclusiva tornada hegemônica no espaço escolar, nos discursos governamentais e na agenda pedagógica brasileira, posto que, sem exagero, pode-se dizer que foi uma das principais instâncias de

(con)formação docente. Logo, os reflexos dessa (con)formação ainda se fazem sentir nas práticas e concepções dos professores e em seu senso comum pedagógico, (re)compondo a modelagem da cultura escolar, pelo que tais discursos precisam ser problematizados para a emergência de uma práxis crítico-transformadora.

Abordagem metodológica

Durante o trabalho de pesquisa, foram compiladas todas as reportagens sobre a temática educação especial com foco em inclusão escolar publicadas nesse periódico no intervalo de tempo assinalado, desconsiderando-se matérias referentes à superdotação/altas habilidades, bem como aquelas com apelo genérico ao conceito polissêmico de “diversidade”. Desse modo, foram encontradas 22 reportagens com esses critérios, além de uma entrevista concedida à NE pela professora universitária e pesquisadora Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais divulgadoras e defensoras, no Brasil, da concepção de escola inclusiva, frequentemente citada ou entrevistada pela revista no período considerado, sob o imperativo de argumento de autoridade intelectual. No entanto, muitas dessas reportagens não apresentavam grandes alterações no plano ideológico que as sustentava, com repetições evidentes e, muitas vezes, versando sobre recortes muito específicos, como inclusão escolar e identidade discente na Educação de Jovens e Adultos (EJA); inclusão escolar e diversidade na educação infantil; a inclusão escolar de índios com deficiência auditiva/surdez em escolas indígenas; o direito dos alunos surdos à presença de intérpretes nas escolas comuns; os casos de bullying contra alunos com deficiência; aparecendo até um conto “literário” sobre inclusão e um roteiro sobre como utilizá-lo em sala de aula; além de relatos de experiências docentes muito pontuais sobre inclusão escolar de alunos com deficiência, a título de divulgação, pela revista, das práticas

pedagógicas vencedoras do Prêmio Victor Civita³, ou, então, matérias específicas sobre uma determinada deficiência (Cf. BEZERRA, 2012).

Foi preciso, então, delimitar algumas reportagens que possibilitassem discutir a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência de forma mais ampla, e que revelassem, ao mesmo tempo, as conotações ideológicas e consensos objetivados pelo periódico. A intenção foi captar as mudanças e permanências registradas na década em que se consolidou tal proposta, evitando-se repetições, bem como a fixação em questões demasiadamente particulares. Com base nesse procedimento, foram delimitadas as matérias cujas tematizações a revelassem o respectivo posicionamento da revista NE, conforme este se configurou ao longo da década (2001-2011), com a demarcação de suas principais tendências e valorações. Assim, após a leitura e fichamento de todos os textos compilados, foram selecionadas reportagens que funcionaram como o “retrato” discursivo das principais mudanças e permanências ocorridas na década, como síntese de múltiplas determinações implicadas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. O *Quadro 1* apresenta os textos selecionados:

Quadro 1: *Reportagens selecionadas para análise da proposta de inclusão escolar conforme as tematizações da Revista Nova Escola (2001-2011)*

| Título da reportagem | Ano | Mês | Nº da edição | Autoria |
|-----------------------------|------------|-------------------|---------------------|------------------|
| Pessoas especiais | 2001 | janeiro/fevereiro | 139 | Roberta Bencini |
| A inclusão que funciona | 2003 | setembro | 165 | Arthur Guimarães |

³ Esse prêmio, atualmente designado como Prêmio Educador Nota 10 “[...] foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Reconhece e valoriza professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país”. Conforme o site oficial da premiação “[...] o Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, tem o patrocínio da SOMOS Educação e BDO, e o apoio da Nova Escola, Instituto Rodrigo Mendes e Unicef. Desde 2018, o Prêmio Educador Nota 10 é associado ao Global Teacher Prize, realizado pela Varkey Foundation, prêmio global de Educação” (SOBRE O PRÊMIO, 2021, on-line).

| | | | | |
|--|------|---------|-----|--|
| A escola que é de todas as crianças | 2005 | maio | 182 | Meire Cavalcante |
| “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. | 2005 | maio | 182 | Entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan a Meire Cavalcante |
| Inclusão, só com aprendizagem | 2007 | outubro | 206 | Thais Gurgel |
| Apoio para Aprender | 2010 | abril | 231 | Camila Monroe |
| É possível resolver | 2011 | agosto | 244 | Bianca Bibiano |

Fonte: Revista Nova Escola/O autor.

Desse material, foi realizada análise temática do conteúdo, à luz de proposições teóricas marxistas, no intuito de empreender uma leitura crítica do fenômeno inclusão escolar tal como abordado pela revista, recorrendo-se, sempre que necessário, a outros textos de NE, como editoriais e matérias afins, para melhor perscrutar as repercussões da temática no impresso em sua totalidade. Como menciona Gramsci (1995, p. 31), buscou-se assumir “[...] um ponto de vista ‘crítico’, o único fecundo na pesquisa científica”. Os resultados dessa análise são abordados no item seguinte.

Enfoques de NE sobre inclusão escolar no período de 2001 a 2011

No período em tela, duas tendências marcaram as tematizações de NE sobre inclusão escolar de estudantes com deficiência. Em certo editorial, a própria revista admitiu passar por alterações interpretativas quanto à abordagem da questão, afirmando que:

Em setembro de 2003, experiências bem-sucedidas de escolas inclusivas foram apresentadas em nossa capa [de NE]. Três anos mais tarde, em outubro de 2006, publicamos uma edição especial integralmente

dedicada ao assunto. E voltamos em outubro de 2007, com mais uma capa (em que, *pela primeira vez, o foco central era a importância de ensinar*) (GROSSI, 2009, p. 6, grifos meus).

Dessa forma, foi possível depreender que, de 2001 até 2006, delineou-se a primeira tendência, pela qual o ideário inclusivista foi sendo traduzido e incorporado ao senso comum pedagógico brasileiro (BENCINI, 2001; GUIMARÃES, 2003; CAVALCANTE, 2005, 2006a,b; MANTOAN, 2005). O lema do aprender a viver juntos foi reiterado no discurso, reforçando o caráter de interatividade “acolhedora” e “privilegiada” da suposta inclusão, com a predominância do estabelecimento de vínculos interpessoais na escola, como demarcado pelo excerto subsequente. Neste, recorrendo ao suposto endosso do prestígio acadêmico, à pergunta o “O que é inclusão?”, NE apresentou a resposta de Mantoan (2005), entrevistada pela revista justamente para uma seção de destaque, chamada “Fala, mestre”, nos seguintes termos:

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o *privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro* (MANTOAN, 2005, p. 24, grifos meus).

O fundamento da inclusão escolar não era, pois, abordado sob o prisma da democratização do saber elaborado, mas, sobretudo, do prazer de aprender a estar com o outro. A defesa foi, portanto, de uma pedagogia ativa e emotiva, em sentido neoescolanovista, que a todos acolhia; mas silenciava quanto à desigualdade inerente à sociedade de classes, pois via a diferença como algo apenas a ser celebrado, isento de contradições. Com

isso, nas reportagens, aparecia secundarizada a importância da transmissão e apropriação do conhecimento sistemático. À semelhança da Escola Nova, a perspectiva difundida era a de que “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2009, p. 7). Destarte, a revista enfocava, por textos escritos e imagéticos, a convivência pacífica, dialógica e tolerante, com vistas a evitar possíveis conflitos escolares e insatisfações docentes, enfatizando a troca de experiências e a admiração mútua entre alteridades, aprisionadas em suas diferenças. Segundo Cavalcante (2005, p. 40), em matéria de NE, “Na escola inclusiva, os alunos aprendem a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários. Para que isso se torne realidade em cada sala de aula, sua participação, professor, é essencial”.

Em outro texto, o periódico defendia que “A inclusão ensina a tolerância para todos os que estão diariamente na escola e para a comunidade” (CAVALCANTE, 2006b, p. 36). Compreende-se, assim, a ênfase que era dada na divulgação de “experiências bem-sucedidas” e no princípio da acolhida ao “diferente”, como estratégia editorial de captura da subjetividade e do envolvimento docentes, sempre em favor da temática. Vozes dissonantes ou não alinhadas ideologicamente à revista estavam ausentes, em um esforço para tornar a proposta inclusivista aceita consensualmente pelos professores, escamoteando-se os aspectos contraditórios e complexos a ela inerentes.

As referências à prática pedagógica inclusiva eram descritas de forma simplista, pois os obstáculos, mesmo se não ignorados, podiam ser removidos individualmente pelo docente empreendedor, que, com seu próprio esforço e pelo “privilegio” de conviver com “o diferente”, a despeito das péssimas condições de trabalho e formação, desenvolvia competências, disposições e atitudes inclusivas. Por isso, de modo pragmático, era publicizado o (mono)discurso de quem, supostamente, “fazia acontecer” a inclusão no dia a dia. Em uma das matérias desse primeiro momento, foi destacado o depoimento de uma psicóloga e professora universitária, corroborando tal ideologia de NE. Nas palavras

dela, “O certo é deixar de lado o preconceito e acreditar: assim como todos podem aprender, *basta o professor querer desenvolver sua competência para ensinar*” (RODRIGUES apud BENCINI, 2001, p. 39, grifos meus). A revista, com transcrição desses depoimentos, argumentos de autoridade intelectual e relatos de experiências vitoriosas, buscava convencer os professores de que, se houvesse aceitação e boa vontade, “incluir” não era difícil. Nas palavras de NE, “Ter receio, professor, é normal, mas na prática fica mais fácil” (CAVALCANTE, 2005, p. 42).

A estratégia era “mostrar” ao professor que suas angústias seriam superestimadas, já que, na prática, as complicações tenderiam quase a desaparecer, à medida que se aprendesse a conviver com as diferenças, conforme se depreende deste excerto:

Você deve pensar que essa organização escolar [inclusiva] só funciona para crianças com deficiência física, sensorial e mental leve. Mas é possível incluir as que têm comprometimento mental severo? Quem faz a inclusão no dia a dia diz que sim. Um exemplo é N. A. G. da S.⁴, de 12 anos, aluna da 5ª série da Escola Viva. Desde que chegou à escola, em 1998, a família mantém uma acompanhante para ajudar em sua higiene e na alimentação. No início foi difícil. Ela tirava a roupa, tinha medo de estranhos e era agressiva. Com o tempo e a dedicação dos professores, ela começou a desenvolver meios alternativos para reconhecer as pessoas — a voz, o perfume ou algum acessório, como uma pulseira. É impressionante o carinho que N. tem pelos educadores e pelos colegas. Ela fala pouco, mas expressa o que sente pelo abraço. Do que ela mais gosta? Cantar. ‘N. participa de todas as atividades e é muito querida’, afirma a professora S. F. S., que deu aulas para N. do pré à 4ª série (CAVALCANTE, 2005, p. 44).

⁴ Mesmo a revista tendo divulgado o nome completo da aluna, optou-se, aqui, por omiti-lo, deixando apenas as suas iniciais. O mesmo ocorre com demais nomes de pessoas citados nas reportagens de NE aqui consideradas.

NE, inserida no universo neoliberal, autonomizava e mistificava a diferença e a diversidade, a ponto de retratá-las como categorias abstratas. Ambas se tornavam, assim, um fetiche, ganhavam vida fora das pessoas que as encarnavam como característica ontológica de sua singularidade. O tom fetichista era expresso em trechos emblemáticos, tais como “[...] incorporar a diversidade [...]”, “[...] cada vez mais professores estão percebendo que as *diferenças* não só devem ser aceitas, mas também *acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar*” (GUIMARÃES, 2003, p. 43, grifos meus); “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças [...]” (DUTRA apud GUIMARÃES, 2003, p. 46). A diferença era, então, uma “peça” que faltava para a própria afirmação identitária da escola e para sua “completude”, em um movimento de “fora” para “dentro”, como se a escola brasileira já não fosse atravessada por tantas exclusões, diferenças, desigualdades e incompletudes. Dito de outro modo, a diferença era, portanto, entendida como um subsídio, um diferencial da escola, como algo que agregasse mais valor a uma “marca” ou organização que precisava ser renovada, em um processo de reificação da própria deficiência.

Para “lidar” com essa diferença, reificada, na ótica do periódico, “o que realmente vale [...] é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa” (GUIMARÃES, 2003, p. 43). Logo, responsabilizava-se o professor pelo sucesso ou fracasso da inclusão escolar, apresentando-a como prática restrita ao microcosmo da sala de aula e da escola, dependente da mera vontade docente, bem como, de forma “novidadeira”, se intentava forjar uma suposta nova concepção educacional como fórmula redentora. Assim, mobilizando um discurso sedutor e alvissareiro, NE ocultava os impasses suscitados com a implantação oficial da proposta pedagógica inclusiva, apresentada, unicamente, pelo ângulo positivo e solipsista de “quem aceitava o desafio”, de “quem abraçava a causa”, tal como objetivado pelas imagens

de professores, gestores e alunos sempre felizes e dispostos nas matérias de NE, sugerindo uma representação idealizada e heroica do professor. Literalmente, para uma “inclusão que funcionasse”, era veiculado que: “Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a acolher todos os estudantes (até os considerados ‘normais’)” (GUIMARÃES, 2003, p. 44).

Desse modo, a revista endossava uma aparente harmonia e superação dos preconceitos; anulava toda a conflitividade social e ideológica existente nas escolas e na sociedade, forjando consensos favoráveis ao “desafio” de incluir, reiterado, no plano discursivo, como um benefício, um ganho, consoante o funcionamento da economia capitalista:

Quando se fala em benefícios que a inclusão traz, o primeiro pensamento que surge é o de que as pessoas com deficiência têm mais chances de se desenvolver, como ocorreu com J. [garoto com síndrome de Down]. Mas todos ganham ao exercitar a tolerância e o respeito. Professores que vivem diariamente a experiência afirmam: quem aprende somos nós. ‘Só quem tem contato com essas crianças percebe que lidar com elas não é difícil. É um privilégio’, afirma a professora [...], da Escola Viva (CAVALCANTE, 2005, p. 44).

No bojo dessas formulações ideológicas, a revista também se colocava o papel de divulgar e fazer cumprir a lei sobre inclusão escolar, entendida de maneira fetichizada e absoluta. Em vez de recorrer a argumentos em defesa do gênero humano, da escola como instância humanizadora formal, porquanto “A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2003, p. 75), recorria-se, em si mesmo, ao argumento da exigência legal de incluir: “Toda unidade [escolar] deve atender aos princípios legais e não pode excluir ninguém” (FÁVERO apud GUIMARÃES, 2003, p. 46). A insistência na autoridade inquestionável do discurso jurídico, pelo qual se repetia exaustivamente que a “inclusão” era algo garantido e compulsório por lei (BENCINI, 2001; CAVALCANTE, 2005, 2006, a,b;

GUIMARÃES, 2003; MANTOAN, 2005), aparecia, ainda, traduzida no princípio didático e igualitarista “das mesmas atividades”, sem referência explícita à possibilidade de se realizarem flexibilizações ou adequações curriculares para estudantes com deficiência. Esse posicionamento açodado atestava a superficialidade e o dogmatismo com os quais uma questão fundante, dependente de mediações diversas e do avanço dos próprios estudos científicos, era tratada no periódico, que não abria lugar a questionamentos, como se pode ler neste trecho:

A lei é categórica: todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos devem estar matriculados na rede regular de ensino, sem exceção. Entre os objetivos que se apresentam, está o de ensinar os conteúdos curriculares de uma forma que permita também aos que têm deficiência mental aprender. Para alcançá-lo, é necessário respeitar o ritmo e os limites de cada aluno e *propor as mesmas atividades a toda a turma* - incluindo os estudantes que têm deficiências como síndrome de Down, síndrome de Williams e autismo (CAVALCANTE, 2006a, p. 44, grifos meus).

Isso acabava por criar impasses na prática pedagógica e (auto)culpabilização dos professores. Afinal, longe de viabilizar condições menos desiguais para a apropriação do conhecimento no interior da escola comum, semelhante concepção acrítica e formalista de igualdade produzia “[...] efeitos socialmente antidemocráticos” (SAVIANI, 2009, p. 71), sob a proposição retórica e categórica de serem todos iguais na diferença. Destarte, para simplificar o processo educacional inclusivo e “convencer” os docentes, NE reiterava que os alunos com deficiência necessariamente deveriam realizar as mesmas atividades feitas pelos demais colegas e da mesma maneira que estes (CAVALCANTE, 2006a,b), desconsiderando uma intervenção teórico-metodológica capaz de alcançá-los em suas necessidades específicas. A igualdade era posta já no ponto de partida: bastava ao aluno com deficiência estar na escola comum! Afinal, por essa concepção, “[...] *é o aluno que se adapta ao novo conhecimento* é só ele

capaz de regular o seu processo de construção intelectual” (MANTOAN, 2007, p. 49, grifos meus).

Nesses termos, uma ação pedagógica não discriminatória, segundo veiculado por NE, assentava-se no pressuposto de que “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que *a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar!*” (MANTOAN, 2006, p. 49, grifos meus). Com isso, na realidade, negavam-se as demandas apresentadas pelos estudantes com deficiência, embora se alardeasse, inclusive pela apresentação de “dicas” sobre o assunto (CAVALCANTE, 2005; GUIMARÃES, 2003), que as deficiências fossem reconhecidas em suas especificidades didático-pedagógicas. O aluno era mais uma diferença no caleidoscópio da sala de aula inclusiva, lembrando aqui a metáfora da inclusão aludida por Mantoan (2006), de maneira que o professor podia prosseguir tranquilamente com a sua rotina habitual; enquanto “[...] os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades [...]” e, com franco otimismo, “Todos se igualam pelas suas diferenças” (ROPOLI et al., 2010, p. 8). Estando todos “iguais” e sendo “autorregulados”, não havia perspectiva de ação revolucionária para superação das limitações individuais impostas pelas deficiências, tampouco da sociedade de classes. A mesma sociedade que alimentava as desigualdades e gerava as exclusões, ao valorizar – e manter – as “diferenças”, pela via da mistificação ideológica (Cf. BEZERRA; ARAUJO, 2012b).

A resultante acabava sendo uma prática que permanecia a mesma de antes, a mesma de sempre, a mesma para todos; logo, antidemocrática na essência (BEZERRA; ARAUJO, 2011; Cf. SANFELICE, 1989; SAVIANI, 2009). Afinal, cabia ao sujeito epistêmico (auto)regular sua própria aprendizagem, coordenando os desafios e os desequilíbrios do meio até chegar a um novo conhecimento, vale dizer, a criação ou reelaboração de esquemas mentais internos, ao gosto construtivista. O estudante não podia ser obstruído pelo professor em seu empreendimento cognitivo. Tal qual o mercado financeiro deve buscar, ao menos em tese, a autorregulação, sem outra interferência do Estado senão aquela para criar

condições favoráveis ao livre câmbio e acumulação financeira, a abordagem inclusiva de NE guiava-se por lógica análoga, dada sua vinculação à racionalidade empresarial. O trabalho do professor consistia, portanto, em organizar as melhores condições no ambiente escolar para que o aluno construísse seu saber, em seu ritmo, mediante processos autônomos de (auto)regulações cognitivas (BATISTA; MANTOAN, 2006; MANTOAN, 2006, 2007). Como citado por Mantoan (2005, p. 25) em sua entrevista ao periódico, “Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não”. Eis, portanto, um exemplo da perspectiva (neo)liberal, cujo lema é livre iniciativa, inclusive nos processos de ensino-aprendizagem. Semelhante atitude, transplantada para os domínios pedagógicos, só impedia que o aprendiz, sobretudo aquele com alguma deficiência, superasse suas limitações intelectuais, porquanto não lhe era possível “regular-se” sozinho e, por isso mesmo, a mediação docente era-lhe imprescindível (BEZERRA; ARAUJO, 2011).

Mediante essa crítica, é mister ressaltar que não se tem, entretanto, como pressuposto a valorização de uma escola autoritária e segregadora, que cerceasse a autonomia intelectual dos estudantes, sua liberdade de expressão e sua atividade. Também não se desconsideram as especificidades cognitivas individuais como fatores intervenientes na aprendizagem, muito pelo contrário. O ponto crítico é que tais asserções, deliberadamente ou não, repercutiam na atuação docente, provocando estagnação do desenvolvimento individual, porque, na escola, se passava a conformar com as condições do aluno, com seu modo de aprendizagem, com seus ritmos, limites e possibilidades imediatos, sem diferenciar entre os interesses do aluno empírico e aqueles do aluno concreto (SAVIANI, 2003) e sem que o periódico apresentasse quaisquer inovações substanciais para (re)configuração da práxis docente em termos teórico-metodológicos. Assim, a mediação intencional do docente, com o intuito de promover o avanço, com a apropriação de formas mais elaboradas de pensar e aprender, ficava ofuscada. É interessante notar que Beyer (2010), conquanto mantivesse pressupostos ecléticos em suas análises, de linha

construtivista/sociointeracionista, fez uma crítica às posições radicalistas de “autores do pensamento inclusivista” já nesse período inicial de inclusão escolar (BEYER, 2010, p. 56), captado pelas páginas de NE. No seu entender,

[...] um aluno com deficiência mental, o qual sabidamente apresenta características de aprendizagem diferenciadas dos demais alunos, por exemplo, com menores condições de metacognição e de autorregulação cognitiva, dificilmente elaborará, por conta própria, estratégias para assimilação dos conceitos e conhecimentos. Entendo que deixar que o aluno faça autonomamente suas diferenciações é deixá-lo entregue à própria sorte. Isso significa, assim, o permanente exercício docente de reflexão em torno da premência de adaptar o currículo conforme as necessidades específicas dos alunos com situação diferenciada de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 71).

Devido a tais impasses, que cada vez mais iam sendo percebidos, acumulados e tensionados na dinâmica escolar, porquanto os discursos propagados pela revista e seus ideólogos estavam distantes das condições gerais de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas comuns; com o avanço das críticas acadêmico-científicas, dos familiares e dos docentes ao modo como se desenrolava a inclusão escolar no país; bem como pelo fato de já ter cumprido seu objetivo inicial de divulgadora do tema, focada em sensibilizar docentes, gestores e autoridades a respeito das “benesses” da inclusão escolar, a essa altura incorporada às pautas e ações do governo federal, NE acionou, então, um novo discurso. Mais uma vez, de forma estratégica, buscou não se desconectar das exigências postas na agenda do dia. Acompanhando as tendências difusas pela sociedade do momento (BEZERRA, 2012), tratou de articular, dada sua posição privilegiada no cenário pedagógico, uma mudança discursiva, delineada a partir de 2007, pela qual passou a enfatizar a necessidade de uma “inclusão que ensinasse” os conteúdos escolares aos alunos com deficiência, sintetizada no *slogan* do aprender de verdade.

Nessas circunstâncias, em outubro de 2007, às vésperas da publicação da PNEE-PEI, a inclusão escolar de pessoas com deficiência foi abordada como matéria de capa, sob o título sugestivo de “Inclusão, só com aprendizagem”. No texto, a revista reconhecia a emergência de um novo momento, de uma nova “batalha”, posto que:

Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições especiais ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. *A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar –* aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, *a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto.* Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente [...] (GURGEL, 2007, p. 39, grifos meus).

Nessa citação, recupera-se a ideia de que, historicamente, houve, de fato, uma dicotomia, um fracionamento nos apelos inclusivistas, o que corrobora as análises feitas até aqui. A “luta” principia com o objetivo de incluir todos os alunos com deficiência na escola comum, mas deixando-se de lado as questões pertinentes à aprendizagem, com grande abertura para o imprevisto de cada professor/escola. Na fala de uma professora, transcrita na reportagem, evidencia-se que “No início, não sabíamos mesmo o que fazer e não temos vergonha de confessar isso” (FERREIRA apud GURGEL, 2007, p. 40). A ênfase na aprendizagem só ganhou projeção à medida que a “batalha” do acesso à escola já fora popularizada, com quase metade dos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns. A partir daí a nova “batalha” deveria ser incluir e ensinar, não apenas

promover a interação social, a acolhida ou a “socialização” dos alunos com deficiência, em flagrante contraste ao que era difundido pelo senso comum educacional até a metade da primeira década do século XXI. Em outros termos, NE passou a mostrar o que as escolas faziam para ensinar, afirmando que “A ordem do dia é garantir que os estudantes com deficiência avancem nos conteúdos” (GURGEL, 2007, p. 39). E essa era, literalmente, uma ordem do periódico aos seus professores leitores. Iniciava-se, então, uma nova fase.

O componente idealizado da inclusão, expresso pelo mote do aprender a viver juntos, não desapareceu, contudo, das formulações discursivas do periódico nesse segundo momento da década 2001-2011. Isso porque ainda se entendia que, na escola inclusiva, “[...] todos aprendem a valorizar a diversidade e desenvolvem, desde bem cedo, habilidades importantes para o convívio social no futuro” (GURGEL, 2007, p. 42). Não obstante, pela maneira como NE se posicionou a partir de outubro de 2007, foram percebidas mudanças significativas na ideologia expressa pelo periódico, defendendo a aprendizagem acadêmica dos estudantes público-alvo da Educação Especial como sustentáculo da própria inclusão escolar. E isso mediante reiterada proposição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio pedagógico complementar, ofertado no contraturno, nas salas de recursos (multifuncionais ou não) e concebido como um serviço extraclasse fundamental para fazer com que crianças e jovens com deficiência aprendessem de verdade (MONROE, 2010). Essas mudanças levaram a outra importante alteração que emergiu no periódico.

Começou-se a admitir, com valoração bastante positiva, a flexibilização curricular e metodológica para alunos com deficiência. Em retrospecto, tal posicionamento foi de encontro às tematizações anteriores do periódico, que sustentara a tese das mesmas atividades para todos, sem distinções de qualquer natureza. Ao relatar um caso de inclusão escolar, NE explicitou, em 2007, aquela que veio a ser, então, sua nova tese, aceitando a utilização de recursos e estratégias diferenciados, em caráter

mais individualizado, inclusive com alteração no currículo, segundo as especificidades do aluno, a saber:

Recentemente, num trabalho em grupo, enquanto os colegas escreviam o que haviam pesquisado e discutido, S. ficou responsável por fazer a pesquisa de imagens para produzir um cartaz. ‘É fundamental que todo aluno participe como pode nesse momento’, diz C. D., coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. ‘*Tanto faz desempenhar a mesma tarefa do resto da turma num ritmo diferente como ser orientado a fazer outra versão de determinada atividade. O importante é que ele construa conhecimento*’ (GURGEL, 2007, p. 44-45, grifos meus).

Outros dois exemplos de reportagens de NE ilustram o exposto. Em uma matéria sobre alunos com deficiência intelectual, intitulada *Mente Estimulada*, Rodrigues (2009, p. 93, grifos meus) afiançava o seguinte: “A meta é que, *sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, o aluno [com deficiência] esteja participando do grupo*”. Passou-se a admitir, portanto, a existência de um currículo diferenciado para o aluno com deficiência, posicionamento que, de início, sofrera duras críticas dos inclusivistas radicais e da própria revista. Em outra reportagem, NE reproduz o relato de uma professora, cuja aluna apresentava paralisia cerebral, tendo comprometimentos motores, mas não cognitivos. Segundo o relato então publicado, “Na escola desde o ano passado [2010], ela participa de todas as atividades. ‘Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. *O que eu mudo são as estratégias e os recursos*’, explica a professora” (VILLAÇA apud BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus). Esses exemplos e excertos demarcaram a emergência de um abrandamento no tom discursivo do periódico, com o endosso de práticas pedagógicas pautadas justamente na utilização de “versões diferentes” das atividades trabalhadas em sala de aula, de modo a se garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Nessas condições, a fim de resguardar o conceito de escola inclusiva e manter o convencimento ideológico, NE incorporou concepções com as quais até então rivalizara, demonstrando a volatilidade e a contradição interna das proposições inclusivistas, em processo de desenvolvimento no país. Ao mesmo tempo em que parecia externar uma preocupação com o ensino sistematizado para os alunos com e sem deficiência, o periódico ratificava um modelo de inclusão escolar em que o importante era o aluno participar das aulas para “construir” conhecimento; pouco importando (“tanto faz”) o modo dessa participação e as características do conhecimento “construído”. Na essência, houve, pois, não uma ruptura, mas uma continuidade, ainda que sob um discurso reformulado, da perspectiva inclusiva, mantida sob a égide de pressupostos construtivistas. Em decorrência, tais ponderações de NE trouxeram à tona o agravamento das problemáticas anteriores, quando o foco da inclusão escolar recaía sobre a socialização escolar.

Em outras palavras, a diferenciação de atividades, concebida de forma superficial e paliativa, sem o apoio de pesquisas científicas consolidadas, também tinha potencial de produzir outros mecanismos de exclusão, subordinando-se o ensino unilateralmente ao ritmo de aprendizagem do aluno ou, quando muito, promovendo-se a simplificação dos conteúdos para os alunos com deficiência. Diante disso, a inclusão escolar acabava sendo, outra vez, excludente. Ainda que fosse compreensível e até desejável que, no ponto de partida, pudessem ser realizadas flexibilizações e reorganizações curriculares, com uma ação pedagógica diferenciada, justamente para se possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado pelos estudantes com deficiência, diante de suas demandas específicas (BEZERRA; ARAUJO, 2011; SANFELICE, 1989), NE « vendia » a ideia de que essa situação podia ser resolvida mediante um ensino pragmático e espontaneísta, fundamentado na mera “troca de experiências” entre docentes, nas dicas rápidas de um periódico educacional ou, ainda, por dizeres fragmentados e descontextualizados de alguns especialistas. Se foi um avanço a superação daquele discurso dogmático, que tomava a defesa das “mesmas atividades” para todos os

alunos, indistintamente, como uma defesa intransigente, assentada no igualitarismo formal e pseudodemocrático, a prerrogativa da diferenciação curricular, por sua vez, exigia clareza teórico-metodológica, sob pena de, mais uma vez, redundar em práticas pedagógicas excludentes e antidemocráticas, limitadas ao nível de desenvolvimento efetivo dos estudantes (VIGOTSKI, 2008), isto é, ao “repertório” de conhecimentos já dominados.

Além disso, a proposta de inclusão passou a focar a responsabilidade exclusiva de uma “equipe” de professores e gestores locais; isso em uma escola idealizada, imune à conflitividade das forças produtivas, com poderes suficientes para determinar os rumos da sociedade, nunca sendo, efetivamente, determinada. A partir do segundo momento identificado na década aqui estudada, essa ideia se tornou recorrente. No subtítulo da matéria publicada em outubro de 2007, inaugural desse momento, já se condicionava, em grande medida, o sucesso da inclusão escolar a “[...] equipes bem organizadas [...]” (GURGEL, 2007, p. 39). Assim, em última instância, a ideologia estabilizada nas formulações discursivas de NE era a de que o fracasso ou a lentidão das mudanças na « escola inclusiva » não dependiam das relações sociais e político-econômicas mais amplas; mas sim da disponibilidade das instituições escolares para realizar ou não um trabalho colaborativo, intrassistêmico, isto é, « As soluções [no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais] sempre envolvem o trabalho em equipe » (BIBIANO, 2011, p. 49). Este, é claro, tinha sua importância para a democratização das relações escolares e para promoção do desenvolvimento dos estudantes, à medida que os profissionais comessem a planejar suas ações coletivamente; porém, não era uma “solução” taumatúrgica, além de, implicitamente, representar o traslado do modo de trabalho empresarial para o interior da escola, para a obtenção de maior “eficiência” produtiva. Nesse discurso adotado pela revista, estavam posicionamentos valorativos do neoliberalismo, à semelhança de análise realizada por Duarte (2001) – a qual, muito embora se voltasse a

um programa televisivo, bem pode ser estendida à situação ora exposta de NE – isto é:

[...] trata-se de difundir exemplos de pessoas que, em vez de ficarem criticando o governo, criticando o capitalismo, criticando a situação econômica etc., arregaçam as mangas e fazem algo para alcançar seu ideal. Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor, de um professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. Uma variante desse discurso é aquela em que, em vez de falar-se de um professor que é gente que faz, fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar (DUARTE, 2001, p. 141).

Esse raciocínio apareceu expresso na citação seguinte de NE, como se tudo girasse ao redor da iniciativa dos gestores, da família e da unidade escolar, captados sob lentes otimistas e idealizadas. Destarte, a complexidade do trabalho educativo envolvendo alunos com deficiência ficava escamoteada por meio de um palavreado que depositava no “entrosamento” da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. De acordo com a reportagem,

Gestores preocupados com a questão e que buscam recursos e pessoal de apoio fazem da inclusão um projeto da escola. Dessa forma, melhoram as condições de trabalho dos professores, que passam a atuar em conjunto com um profissional responsável pelo AEE, a contar com diferentes recursos tecnológicos e a ter ciência de que o aluno com deficiência ou TGD não é responsabilidade exclusiva sua. Com a parceria da família, as possibilidades de sucesso são ainda maiores [...] (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus).

Certamente, era importante socializar alternativas didático-metodológicas aos professores e fomentar a articulação dos agentes educacionais; porém, ao fazê-lo, NE repelia o debate crítico e induzia os leitores a pensarem que as limitações da proposta inclusiva eram solucionáveis por ações pontuais e isoladas de cada professor, de cada escola, de cada gestor, disseminando um pensamento conformista a respeito das condições materiais, pedagógicas e sócio-políticas existentes, muito distante da lógica da transformação e da reflexão em profundidade. Assim, a revista promovia, tacitamente, o silêncio das posições discordantes e corroborava a manutenção da ordem dominante, bem como revelava seu alinhamento editorial às proposições políticas oficiais. A fim de seguir legitimando a pedagogia inclusiva junto aos professores-leitores, desvalorizava, por antecipação, eventuais críticas ao modelo de inclusão escolar adotado no país, apressando-se em dizer que “era possível resolver”, no interior da escola, quaisquer problemas que se interpusessem ao “sucesso” das práticas inclusivas. Para reforçar suas ideias, apresentava experiências pedagógicas recortadas e pontuais, desenvolvidas por alguns professores, afirmando que tais experiências “[...] trazem respostas às maiores dúvidas sobre como ensinar alunos com necessidades educacionais especiais” (BIBIANO, 2011, p. 49).

Diante disso, para NE, o pressuposto era o de que o professor devia aprender com exemplos e dicas ofertados em suas páginas; devia reproduzir, nas aulas, as “boas práticas” compiladas pelo periódico, como se estivesse seguindo instruções de um manual “inclusivo”. Aliás, uma das reportagens em foco, nessa segunda fase, se estruturava com base no esquema de *perguntas mais frequentes - respostas práticas*. Esta passagem ilustra bem as ponderações apresentadas: “Com base nas experiências de professoras que atendem alunos com NEE [necessidades educacionais especiais], respondemos às seis perguntas recorrentes enviadas à redação. Essas educadoras certamente indicarão caminhos para você que, como elas, trabalha para *fazer a inclusão de verdade*” (BIBIANO, 2011, p. 49, grifos meus). Nessa direção, NE valorizava, cada vez mais, uma tendência bastante sintonizada com a “epistemologia da prática”, respaldada, no

âmbito do trabalho e formação docentes, pela lógica do aprender a aprender e do pragmatismo que a sustenta (DUARTE, 2010). Por conseguinte, o professor, além de cumprir suas funções na escola, era induzido a prolongar sua jornada, a trabalhar o tempo todo, mesmo fora do espaço escolar, trocando *e-mails* e telefonemas com os colegas para direcionar seu “planejamento”. A “comunicação” entre os professores deveria (em tom prescritivo) ocorrer até mesmo a distância, fora do expediente, segundo observado neste trecho:

Para que essa articulação ocorra, é preciso tempo para planejar conjuntamente. Porém é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos – justamente para atender os alunos no contraturno. *Quem não tem a oportunidade de um contato pessoal diário, [...], deve trocar e-mails ou telefonemas.* Até mesmo um caderno, levado pela própria criança, pode ser um meio de comunicação entre os dois profissionais (BIBIANO, 2011, p. 52, grifos meus).

Com visão simplificada acerca das condições de trabalho docente, NE até reconhecia possíveis impasses que dificultariam a articulação entre os professores, como a escassez de tempo ou a não coincidência de turnos entre professores das classes comuns e professores especializados das salas de recursos multifuncionais. Todavia, em vez de posicionar-se criticamente sobre essa situação, voltava a responsabilizá-los, propondo “alternativas” paliativas que, ao final, tornava mais precarizado e frágil o apoio aos alunos com deficiência; além de, no plano ideológico, o periódico legitimar a (super)exploração sobre o trabalho docente. Além disso, pelas narrativas da revista, foi se tornando cada vez mais comum a presença de auxiliares e/ou estagiários “de inclusão” nas classes comuns, como forma de se ofertar um atendimento mais específico e individualizado aos alunos com deficiência, na expectativa de se contornarem as exigências postas pela realidade educacional delineada e de se mitigarem as demandas postas aos professores na sala de aula comum.

No periódico, surgiram, então, relatos como: a) “R. [professora de uma aluna com paralisia cerebral] não está sozinha nesse trabalho. Ela conta com o apoio diário de uma auxiliar, que a ajuda execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de I.” (BIBIANO, 2011, p. 49); b) “Por causa de A. S. de O., 9 anos, autista, ela [a professora] também tem o auxílio de uma estagiária de inclusão [...]. Após o rearranjo, a professora conseguiu potencializar o trabalho, do planejamento à realização das tarefas em classe” (BIBIANO, 2011, p. 50); c) “Ter o tamanho da turma reduzido e contar com um auxiliar é um benefício essencial para que a Educação inclusiva funcione” (BIBIANO, 2011, p. 50).

Todavia, com o incremento desses novos agentes à escola, a prática pedagógica permanecia vista a partir dela mesmo, “por dentro”, ocorrendo apenas uma acomodação institucional aos apelos inclusivistas, mas não o entendimento da escola como a síntese de múltiplas determinações. Observou-se, assim, apenas um desdobramento da racionalidade instrumental configurada desde o início da década de 2001 a 2011: além do AEE ofertado no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, com seus « [...] equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos » (BRASIL, 2011, on-line), defendidos como panaceia para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, acrescentava-se a figura de um « auxiliar » na sala de aula comum. Mais uma vez, era fortalecida e propagada a tese de que “era possível resolver” os desafios postos pela inclusão de alunos com deficiência com ações e proposições restritas ao universo intraescolar.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada evidenciou que a temática da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial tornou-se mais frequente, nas páginas de NE, a partir do primeiro decênio do século XXI, acompanhando as proposições oficiais e de organismos internacionais a

respeito dessa pauta. Mesmo com reformulações discursivas, nesse período, o impresso esteve alinhado à ideologia neoliberal, promovendo e difundindo consensos pedagógicos convenientes aos interesses hegemônicos e à conformação docente. Nesse sentido, a revista adotou uma estratégia persuasiva por meio da qual sempre reconduzia a problemática da inclusão para as fronteiras intraescolares, elencando soluções e arranjos paliativos para os professores. Muito embora os relatos, imagens e reportagens do periódico se pautassem pela defesa da escola para todos, com atenção às necessidades educacionais específicas de cada estudante e com ensino de qualidade, ficou patente, pelas análises efetuadas, que esse discurso não se sustentava. Isso permitiu situar a proposta de inclusão da revista como mais uma daquelas erigidas sob a perspectiva do pragmatismo neoescolanovista, que revigora o lema do aprender a aprender, com destaque especial, no caso estudado, para o princípio valorativo do aprender a viver junto com o outro, aprender a conviver, aprender na diversidade.

Assim, o escrutínio das reportagens sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência, publicadas por NE de 2001 a 2011 contribuiu não só para o entendimento das proposições políticas oficiais e dos apelos ideológicos referentes à constituição da escola inclusiva brasileira, como também possibilitou melhor delineamento das características da própria revista no período. Pelo menos nesses dez anos, ainda que em duas fases (2001-2006 e 2007-2011), o impresso colaborou para reforçar o velho senso comum educacional, que tem insistido “[...] no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais [...]” (SAVIANI, 2000, p. xiii), de modo a ratificar a governabilidade neoliberal e manter a ordem dominante. Com isso, obstruiu a emergência de um debate crítico, científico, transformador e desmistificado acerca dos limites e possibilidades da inclusão escolar, alienando o professor de seu próprio trabalho. Afinal, a revista se colocou na posição vertical de repassadora de conteúdos, atitudes, diretrizes governamentais, informações jurídicas e conceituais, dicas pedagógicas e de supostas experiências educacionais bem-sucedidas. Experiências e posicionamentos subjetivos que precisavam

ser tomados como modelares pelos professores-leitores, independentemente das condições concretas em que desempenhassem seu ofício, porquanto isso lhes possibilitaria, conforme as tematizações de NE, promover a prática pedagógica “inclusiva” de verdade.

Em contraponto a tais idealizações discursivas objetivadas pelo impresso, vale lembrar, por fim, que Saviani (2009, p. 77) sempre alertou para o fato de que “[...] acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista”. Mas também, de outro prisma, tomar consciência dos limites históricos à ação revolucionária, tendo por pano de fundo toda a estrutura capitalista e a conjuntura educacional « inclusiva » forjada desde finais do século XX, sobretudo quando se fala em inclusão escolar de pessoas com deficiência, não significa, em absoluto, que nada seja permitido fazer. Nessa linha de raciocínio, compreende-se que a crítica à escola inclusiva não se esgota na dimensão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2009). Consoante o pensamento marxiano, se “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual” (MARX, 2011, p. 138).

Em outras palavras, as análises aqui apresentadas caracterizaram a proposta de inclusão escolar como uma concessão contraditoriamente forjada pelo avanço das condições materiais, pedagógicas, sociais e políticas engendradas pelo próprio capital. Este, na busca por estratégias de autopreservação e justificação ideológica, tem possibilitado, em meio a tantas contradições que se acumulam em seu interior, a emergência de práticas educacionais e sociais mais humanizadoras. É preciso que tais práticas sejam cada vez mais socializadas e ampliadas para toda a população, como ponto de partida para um projeto alternativo de educação e sociedade, emancipador e comprometido com a radicalidade (nunca radicalismo !) da ciência educacional. É o que se espera para avanços nas políticas, pesquisas e práticas de inclusão escolar a serem construídas doravante, para além da reiteração discursiva do senso comum pedagógico.

Como provocação final, podem ser deixadas as seguintes perguntas: Que modelo de inclusão escolar se deseja para as próximas décadas do século XXI e a quais interesses deve responder? Essas configurações iniciais e tematizações discursivas da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, registradas nas páginas de NE enquanto objeto da imprensa pedagógica e da cultura escolar, ainda (con)formam as escolas contemporâneas, as diretrizes político-governamentais e os discursos mais recentes de NE, transformada em plataforma de conteúdos digitais? De que maneira(s)? O desafio está posto diante dos acirrados e controversos debates sobre inclusão escolar, uma questão que permanece candente neste século, demandando a continuidade de estudos críticos nesse campo.

Referências

- ALMEIDA, M. H. de; GATTI, M. A. Inclusão à moda brasileira: considerações sobre o termo “inclusão” e suas variantes no discurso da Revista Nova Escola. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, n. e020034, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657628>.
- BAPTISTA, Í. C. Q.; ABREU, K. C. K. A História das revistas no Brasil: um olhar sobre o segmentado mercado editorial. *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação*. 2010. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baptista-iria-abreu-karen-a-historia-das-revistas-no-brasil.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2011.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BEZERRA, G. F. *Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.
- BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, Joaçaba, v., v. 46,

n. e24342, 2021. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 28 jul. 2021 <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 277-302, ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Filosofia e Educação Inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-286, jul. - dez. 2012b. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.17095>.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Revista Nova Escola: o discurso pedagógico em pauta. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 22, n. 41, p. 166-184, set. - dez. 2012a. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5081/4841>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BICCAS, M. de S. *O impresso como estratégia de formação*: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2010.

BRASIL. *Decreto n.º. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art8. Acesso em 24 dez. 2011.

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. 2019.

CASTRO, C. A.; BORGES, A. L. D.; CASTELLANIOS, S. L. V. A imprensa maranhense de educação e ensino: os discursos sobre o livro e a leitura (1902-

1932). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-26, e-19830, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID19830>.

CATANI, B. D. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CATANI, B. D. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em Revista: a Imprensa Pedagógica e a História da Educação*. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12706>

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; FONTE, S. S. D. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 07-37.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRADE, I. C. A. da S. A edição de revistas pedagógicas: alguns elementos para a compreensão do impresso e da imprensa pedagógica In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 22., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UGF, 1999. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/1999/pdf2/GT04/04f05.PDF>. Acesso em: 08 out. 2011.

FRANCESCHINI, B. A construção discursiva dos *ethé* de credibilidade na revista *Nova Escola*. *Movendo Ideias*, Belém, v. 17, n. 2, p. 68-78, jul. - dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/652/285>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GARBINI, F. Z. *A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/408/1/FernandaGarbini.pdf>.

Acesso em: 17 jul. 2021.

GARBOSSA, M. R. C. *A prática discursiva da revista Nova Escola sobre o ANEE*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014. Disponível em:

http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2420/1/maria_%20roseli.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

GENTIL, M. S. *Revistas da área da educação e professores – interlocuções*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378392&fd=y>.

Acesso em 9 out. 2011.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HENNING, P. C.; LOCKMANN, K. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541-557, maio-ago. 2013. Doi:

<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.10207>.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 27-34.

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

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MARX, K. Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011. p. 138-140. Disponível em:

<https://56e818b2-2c0c-44d1-8359->

cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_0add5986f19846e0ad8ded539e8143f7.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

MELETTI, S. M. F.; SILVA, M. M. P. O discurso das políticas de educação especial na revista *Nova Escola*. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 144 – 172, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015144>

NOVA ESCOLA sai do impresso e relança marca no digital. *Meio & Mensagem*. 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/10/14/nova-escola-sai-do-impresso-e-relanca-marca-no-digital.html>. Acesso em: 27 jul. 20201.

OGNIER, P. L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la "Revue Pédagogique" de 1878 à 1900. *Revue Française de Pédagogie*, [S.l.], vol. 66, n. 66, p. 7-14, janv.- fév.-mars 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_66_1_1577 Acesso em: 4 jan. 2012. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1577>

PAPIRUS Editora na Revista *Nova Escola*. In: *D&D Comunicação*. Campinas, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://dedcom.blogspot.com/2011/08/papirus-editora-na-revista-nova-escola.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PEREIRA, J. N. *Nova Escola e padrão BNCC de docência*: a formação do professor gerenciado. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PINTO, A. A. *Nas páginas da imprensa*: a instrução/educação nos jornais em Mato Grosso (1880-1910). 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101505/pinto_aa_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2015.

PINTO, S. G.; BRANDÃO, C. da F.; MARTINS, C. M. de C. Avaliando a temática inclusão no contexto da revista nova escola: corpo, produção de conhecimento e imaginário social em discussão. *Com a Palavra, o Professor*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 10, p. 35-52, set.- dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v4i10.354>

RIPA, R. *Nova Escola* – “*A revista de quem educa*”: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2237/2903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RODRIGUES, E.; BICCAS, M. de S. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, apr.-june 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22666/pdf_38 . Acesso em: 11 ago. 2015. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i2.22666>

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 23, p. 29-37, 1989.

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

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Prefácio à 7ª edição. Campinas, 2000. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. p. xi-xiii.

SILVA, D. A. B. M. da. *A mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola*. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação), Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/06B91DBAB57EB983A36331A142E67B98.pdf> . Acesso em: 10 out. 2011.

SILVA, G. R. *Inclusão escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente*. 2013. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SILVA, M.; FEITOSA, L. dos S. Revista Nova Escola: legitimação de políticas educacionais e representação docente. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n.31. p. 183-198, set. 2008. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-publicacao/5081/art14_31.pdf . Acesso em: 28 jul. 2021.

SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 63, p. 193-213, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22594.pdf> . Acesso em: 9 out. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000200005>

SOBRE O PRÊMIO. In: FUNDAÇÃO Victor Civita. Prêmio Educador Nota 10, 2021. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/premiacao/> . Acesso em: 28 jul. 2021.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANLORENZI, C. M. P. História da Educação, fontes e a imprensa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 10, n.40, p. 60-71, dez.2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3370/2993> . Acesso em: 11 fev. 2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639806>

ZANLORENZI, C. M. P.; Nascimento, M. I. M. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a história da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.21723/riaae.v15i3.12706>

Textos de Nova Escola

A NOVA ESCOLA. In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Quem somos. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 27 jul. 20201. Acesso em: 27 jul. 20201.

BEGUOCI, L. Esta é uma edição histórica (em dois sentidos). *Nova Escola*, n. 293, jun.-jul. 2016 (revista digital). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8627/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BENCINI, R. Pessoas Especiais. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xvi, n. 139, p. 36-39, jan.-fev. 2001.

BIBIANO, B. É possível resolver. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxvi, n. 244, p. 48-55, ago. 2011.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 40-45, maio 2005.

CAVALCANTE, M. A sociedade em busca de mais tolerância. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 196, p. 34-36, out. 2006b.

CAVALCANTE, M. Cada um aprende de um jeito. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 192, maio 2006a.

FUNDAÇÃO Victor Civita: o Brasil que pensa a educação. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxi, n. 191, p. 14, abr. 2006.

GROSSI, G. P. 1 milhão de exemplares. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxiii, n. 218, p. 10-11, dez. 2008.

GROSSI, G. P. Acelera, Nova Escola! *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xv, n. 132, p. 4, maio 2000.

GROSSI, G. P. Muitos (e bons) motivos para comemoração. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano XVI, n. 139, p. 4-5, jan.-fev. 2001a.

GROSSI, G. P. NOVA ESCOLA em todas as escolas públicas. Todas. *Nova Escola: a revista do professor*, São Paulo, ano xvi, n. 146, p. 4-5, out. 2001b.

GROSSI, G. P. Obrigado, professor. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano XXVI, n. 239, p. 10-11, jan.-fev. 2011.

GROSSI, G. P. Sempre com você. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, n. 24, p. 6, jul. 2009.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xviii, n. 165, p. 42-47, set. 2003.

GURGEL, T. Inclusão, só com aprendizagem. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxii, n. 206, p. 38-45, out. 2007.

KRAUSE, M. A revista do professor está em transformação. *Nova Escola*, n. 326, out. 2019 (revista digital). Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/18425/a-revista-do-professor-esta-em-transformacao> . Acesso em: 27 jul. 2021.

MANTOAN, M. T. E. “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”. *Nova Escola: a revista do professor*. São Paulo, ano xx, n. 182, p. 24-26, maio 2005. Entrevista concedida a Meire Cavalcante.

MELLO, G. N. de; FIORE, E. de. Um compromisso com a qualidade. *Nova Escola: a revista do ensino fundamental*. São Paulo, ano xiv, n. 119, p. 3, fev. 1999.

MOÇO, A. Apresentação: agora, a qualidade. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxvi, n. 239, p. 106-111, jan.-fev. 2011.

MONROE, C. Apoio para aprender. *Nova Escola: a revista de quem educa*, São Paulo, ano xxv, n. 231, p. 76-79, abr. 2010.

NOVA ESCOLA. Há 25 anos, a revista de quem educa. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXVI, n. 239, jan.-fev. 2011.

O QUE VOCÊ precisa saber sobre a revista Nova Escola e a Fundação Victor Civita. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXVI, n. 245, p. 16, set. 2011.

POR QUE NOVA ESCOLA existe? In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/por-que-nova-escola-existe> .

RODRIGUES, C. Mente Estimulada. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano xxiv, n. 223, p. 92-94, jun./jul. 2009.

TODOS pela inclusão. *Nova Escola: a revista de quem educa*. São Paulo, ano XXI, n. 196, p. 6, out. 2006.

Data de registro: 20/08/2021

Data de aceite: 19/01/2022