



INCLUSÃO ESCOLAR

e a educação para todos

Iolanda Montano dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Iolanda Montano dos Santos

INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S237i Santos, Iolanda Montano dos

Inclusão escolar e a educação para todos / Iolanda Montano dos Santos;
orientador: Alfredo José da Veiga-Neto. Porto Alegre, 2010.
210 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar. 2. Inclusão social. 3. Política educacional. 4.
Governamentalidade. 5. Biopoder. 6. Foucault, Michel. I. Veiga-Neto, Alfredo José
da. II. Título.

CDU – 376.4

Iolanda Montano dos Santos

INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientador: Alfredo José da Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S237i Santos, Iolanda Montano dos

Inclusão escolar e a educação para todos / Iolanda Montano dos Santos; orientador: Alfredo José da Veiga-Neto. Porto Alegre, 2010.
210 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão escolar. 2. Inclusão social. 3. Política educacional.
4. Governamentalidade. 5. Biopoder. 6. Foucault, Michel. I. Veiga-Neto, Alfredo José da. II. Título.

CDU – 376.4

Iolanda Montano dos Santos

INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 11 jan. 2010.

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – Orientador

Profa. Dra. Maria Lucia Castagna Wortmann – UFRGS

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPel

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

*À minha família,
Tadeu, Vicente, Pedro e Matheus.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Alfredo José Veiga-Neto, aos colegas do Grupo de Orientação – Carlos, Dora, Maria Renata, Roberta e Viviane – e aos demais colegas que participaram da minha caminhada, contribuindo para as reflexões e análises aqui desenvolvidas. Agradeço a este grupo de estudo, com o qual aprendi o significado de ser pesquisadora.

Ao corpo docente da Linha de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, agradeço pela oportunidade que me foi dada de participar de discussões valiosas e desafiadoras.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Às professoras Elí Fabris, Madalena Klein, Maria Lúcia Wortmann e Maria Luisa Xavier, pela leitura cuidadosa e contribuições fundamentais para a realização desta Tese. Às professoras Geovana Lunardi e Lodenir Karnopp pelas contribuições no momento da qualificação do Projeto de Tese.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Inclusão – GEPI/UNISINOS –, coordenado pela professora Maura Corcini Lopes, pelas contribuições teóricas e discussões compartilhadas.

À Direção e colegas da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Pelotas, por tornar-se um campo de pesquisa e pelas trocas de experiências.

Às Faculdades Integradas São Judas Tadeu, pela oportunidade e confiança depositadas em mim.

Aos meus pais, pelos ensinamentos de vida.

Ao Tadeu e aos meus filhos Vicente, Pedro e Matheus, pela compreensão e apoio que recebi para continuar nesta caminhada.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão sobre o saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

RESUMO

Esta Tese tem o objetivo de problematizar como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. Discuto como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de cidadania, de participação e de acesso a diferentes espaços sociais. O problema central aqui tratado é a discussão de que na atualidade não é suficiente integrar os sujeitos, mas é preciso incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade. Utilizo os conceitos de governamentalidade, governmentação, biopoder e norma para compreender algumas práticas de inclusão escolar e social e suas estratégias a partir das noções desenvolvidas por Foucault. A investigação foi construída a partir de dois eixos: os significados de inclusão e o governmentação dos sujeitos. Para realizar o trabalho, tomei como material de pesquisa alguns documentos internacionais e nacionais, assim como alguns artigos de revistas nacionais direcionadas a educadores. O modo como vi e interagi com os materiais levou-me a organizá-los pela ordem da *regulamentação* e pela ordem da *regulação*. O primeiro eixo tem por finalidade verificar quais os significados e os usos que têm sido atribuídos à inclusão escolar. Analiso as rupturas e as continuidades provocadas pelos discursos inclusivos, mostrando suas implicações com a própria constituição da sociedade contemporânea. No segundo eixo proposto, problematizo as noções de regulamentação e de regulação como formas de prevenção do risco social. Penso que a inclusão escolar e social está diretamente envolvida com a produção de sujeitos mais autônomos e autorregulados, ou seja, com a produção de formas de viver na Contemporaneidade.

Palavras-chave: **Inclusão escolar. Inclusão social. Política educacional. Governamentalidade. Biopoder. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

This Dissertation aims to problematize how school inclusion, as a political-educational process, becomes intensified in the current society. I discuss the way school inclusion is intertwined with social inclusion in terms of citizenship, participation, and access to different social spaces. The main issue of this Dissertation is the discussion that, currently, it is not enough to integrate subjects, but it is necessary to include them in the school and social life of their community. Based on the ideas developed by Foucault, I make use of the concepts of governmentality, governance, bio-power, and norm, in order to understand some practices of school and social inclusion and their strategies. The investigation was constructed from two axes: the meanings of inclusion and the governance of the subjects. To do the work, I used as research material some international and national documents, as well as some articles from national journals directed toward educators. The way I approached and interacted with the material led me to organize them by two main concepts: rulemaking and regulation. The first axis aims to verify which meanings and uses have been attributed to school inclusion. I analyze the ruptures and continuities provoked by inclusive discourses, showing their implications in the constitution of contemporary society. On the second axis proposed, I problematize the notions of rulemaking and regulation as ways to prevent social risk. I believe that school and social inclusion are directly involved with the production of more autonomous and self-regulated subjects, that is, with the production of ways of living in Contemporaneity.

Keywords: **School inclusion. Inclusion. Educational Policy. Governmentality. Biopower. Foucault, Michel.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica	171
Figura 2 – Evolução do Total de Matrículas na Educação Especial	174
Figura 3 – Distribuição do Total de Matrículas em Educação Especial	174
Figura 4 – Distribuição das Novas Matrículas em Educação Especial	174
Figura 5 – Evolução de Matrículas Classes Especiais/comuns	176
Figura 6 – Evolução de Matrículas na Educação Especial	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos da Ordem da Regulamentação.....	33
Quadro 2 – Documentos da Ordem da Regulação	35
Quadro 3 – Relação dos Periódicos que Compõem parte do Material de Pesquisa	39
Quadro 4 – Categorias de Análise	40
Quadro 5 – Liberalismo e Neoliberalismo	50
Quadro 6 – Integração e Inclusão Escolar	129
Quadro 7 – Inclusão Escolar.....	132

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 PARA INICIAR A CONVERSA	17
2.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SENTIDO DA CONVERSAÇÃO	17
3 SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA	21
3.1 CONSTITUINDO O OBJETO DE PESQUISA: as primeiras aproximações	21
3.2 A INCLUSÃO COMO TEMA E OBJETO	24
3.3 AS LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	26
3.4 DESCREVENDO OS MODOS DA INVESTIGAÇÃO	32
4 SOBRE OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO	41
4.1 A MODERNIDADE E A BUSCA DA ORDEM EM TODAS AS COISAS	41
4.2 GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL E NEOLIBERAL	43
4.3 OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO MODERNA E A ESCOLA PARA TODOS	54
4.4 EDUCAÇÃO E CIDADANIA	65
4.5 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO E UMA NOVA ORDEM SOCIAL	74
5 SOBRE OS DISCURSOS DA SEGREGAÇÃO E DA INCLUSÃO	86
5.1 BREVE HISTÓRICO: a alteridade deficiente e a educação especial	86
5.2 A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA DEFICIENTE	95
5.3 A NORMALIZAÇÃO COMO UM PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO	99
5.4 A SOCIEDADE MODERNA E O PODER SOBRE A VIDA	106
5.5 PARA ALÉM DO BIOLÓGICO	109
6 SOBRE OS SIGNIFICADOS E OS USOS DA INCLUSÃO ESCOLAR	117
6.1 A INCLUSÃO COMO INVENÇÃO	117
6.2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO	122
6.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	125
7 SOBRE O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS E OS DISCURSOS DA INCLUSÃO	134
7.1 GESTÃO E A ESCOLA INCLUSIVA E DE QUALIDADE	135
7.2 A PARCERIA DA ESCOLA-COMUNIDADE	141
7.3 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO	151
7.4 DIFERENÇA, DIVERSIDADE E IDENTIDADE	157
7.5 ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA COMUM?	161
7.6 A ESTATÍSTICA COMO TECNOLOGIA DE GOVERNO	170
7.7 QUANDO TODOS APRENDEM COM A DIFERENÇA	180

8 PARA FINALIZAR A CONVERSA	193
REFERÊNCIAS	198

1 APRESENTAÇÃO

Esta Tese trata de problematizar e analisar como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. A partir de tal objetivo, minha intenção é mostrar como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais. Nesse processo, colocam-se as escolas num contexto mais amplo – a globalização – de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes.

Nesta discussão, a questão da gestão, da parceria comunidade-escola, da participação, da diferença, da diversidade e da estatística assume uma relevância no sentido de sua articulação direta nos processos inclusivos. A inclusão escolar está sendo problematizada como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das diversas deficiências, bem como das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, etc.

Portanto, esta Tese tem como problema central a discussão de que não se trata mais de integrar apenas os sujeitos, mas de incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade. Este estudo partiu do entendimento de que a inclusão escolar, como uma estratégia, estaria implicada diretamente com a “nova” ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social. Nessa “nova” ordem social, parece que se criam as condições de possibilidade para dar-se uma visibilidade às comunidades e gerenciar os sujeitos, tornando-os autônomos e empresários de si mesmos.

Para desenvolver essas questões, organizei esta Tese em oito capítulos, que chamei de *Conversações*.

A parte inicial, intitulada **APRESENTAÇÃO**, aborda o tema central desta Tese.

O segundo capítulo, intitulado *Conversações II – PARA INICIAR A CONVERSA...*, discute um pouco sobre a experiência e o sentido da conversação, mostrando a articulação entre o Mestrado e o Doutorado com as minhas experiências na escola.

O terceiro capítulo, *Conversações III – SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA*, está dividido em quatro seções. Nesse capítulo, apresento o meu tema e objeto de pesquisa. Trago algumas sínteses de cenas escolares para mostrar que elas também serviram de ponto de partida para problematizar a inclusão. Apresento as lentes teórico-metodológicas que nortearam esta investigação e descrevo os seus procedimentos.

O quarto capítulo, *Conversações IV – SOBRE OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO*, divide-se em cinco seções. Nesse capítulo, comento acerca da Modernidade e da escola moderna para entender melhor a inclusão e a gestão como importantes estratégias no mundo atual. Para tanto, discuto a governamentalidade liberal e neoliberal como práticas políticas que se orientam e se regulam por princípios e métodos de uma racionalização de governo. Amplio a discussão problematizando a educação como a esfera que tem como meta a equidade de oportunidades para todos, tornando, assim, os sujeitos cidadãos.

O quinto capítulo, *Conversações V – SOBRE OS DISCURSOS DA SEGREGAÇÃO E DA INCLUSÃO*, que se subdivide em cinco seções, discute a emergência da inclusão. Apresento um breve histórico da educação especial, examinando a questão sobre a produção da infância deficiente articulada ao discurso da infância considerada em *perigo*. Procuo mostrar, também, a normalização associada ao processo de inclusão e exclusão que, de certa forma, controla e regula a população considerada especial.

O sexto capítulo, *Conversações VI – SOBRE OS SIGNIFICADOS E OS USOS DA INCLUSÃO ESCOLAR*, divide-se em três seções. Nele apresento alguns discursos relacionados ao movimento de integração e de inclusão como forma de inserção do aluno com deficiência no espaço escolar. Problematizo a noção de inclusão como uma invenção e a ideia de paradigma como uma construção histórica e conceitual sobre as pessoas com deficiência.

O sétimo capítulo, *Conversações VII – SOBRE O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS E OS DISCURSOS DA INCLUSÃO*, apresenta o Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade e problematizo a gestão escolar articulada ao princípio da inclusão. A escola inclusiva parece que se gesta como um mecanismo de reforma política, na medida em que tem o objetivo de reconfigurar a estrutura e a cultura do espaço escolar. Em tal discussão, tratar da parceria comunidade-escola se fez necessário. Procuo ampliar essa discussão problematizando a inclusão como um discurso que celebra a igualdade, a autonomia e a participação. A partir da ideia de que *todos aprendem com a diferença*, discuto a utilização dos termos deficiência, diferença, diversidade e identidade quando se trata de nomear esses outros especiais. Analiso algumas articulações e implicações entre a educação especial e o que se tem chamado de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Para melhor entender os chamados movimentos inclusivos, discuto a noção de estatística como uma tecnologia e prática de governo, como uma forma de analisar as condutas dos homens (das crianças e jovens considerados deficientes). Finalizo o capítulo discutindo a aprendizagem como uma estratégia de prevenção do risco social. Nessa lógica, a

aprendizagem tem ganhado uma significação especial. A aprendizagem dos sujeitos e as organizações, ao adotarem ações contra os prováveis riscos sociais, estariam otimizando a educação e o desenvolvimento da sociedade.

No último capítulo desta Tese, que chamei de **PARA FINALIZAR A CONVERSA**, retomo brevemente a discussão feita ao longo da Tese e aponto algumas questões que considero importantes porque se entrecruzam e se atravessam nos discursos sobre a inclusão escolar e social.

2 PARA INICIAR A CONVERSA...

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

2.1 SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SENTIDO DA CONVERSAÇÃO

Por que reunir textos, histórias, experiências que se estendem por mais de vinte anos? “Certas conversações duram tanto tempo [...] cada um de nós encontra-se incessantemente em conversações consigo mesmo. (DELEUZE, 1992, p. 7).

Escrever uma Tese requer tempo, silêncio, concentração e muita leitura. Nesse gesto ensimesmado que é ao mesmo tempo difícil e solitário, somos também tomados por muita inquietação. Escrever, como diz Larrosa (1998), é um ir e vir incessante e agitado entre a mesa de trabalho e a estante de livros; passamos de um livro a outro; escrevemos e reescrevemos o texto; distraímos-nos entre um assunto e outro; atropelamos as palavras, falamos em voz alta, conversamos conosco mesmos. Mas, ao retomarmos a finalidade do estudo, voltamos novamente para o texto.

O “tempo da escrita de uma Tese” é um tempo de demora, distração, apropriação e reapropriação constante daquilo que se quer pesquisar. É um tempo de desafio que “[...] requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, pensar mais devagar.” (LARROSA, 2002, p. 24). Nesse sentido, este curso de Doutorado apresenta-se para mim como outro e importante momento acadêmico; como outro espaço de formação que requer outro espaço de conversação. Parafraseando o autor, requer falar, pensar sobre o que nos acontece (e aconteceu), requer outros momentos de reflexão e escuta. Penso que a experiência como professora e pesquisadora tem me levado a fazer tais reflexões, bem como a dar continuidade aos meus estudos.

Assim, *entrar na conversa* é o convite que faço aos meus leitores. E esse convite é no sentido de estabelecer uma conversa, e não um diálogo ou um debate, pois se pode dialogar ou debater com qualquer um, mas não se pode conversar com qualquer um (LARROSA, 2003). Em uma conversa afinada, não existe a última palavra ou um acordo final, mas, sim, dúvidas, interrogações, questionamentos. Esse parece ser o valor de uma conversa, ou seja, o

fato de se poder conversar com o outro, não para concluir ou terminar a conversa, mas para pensar de outra maneira mais precisa, sensível e elaborada. Para Larrosa (2003, p. 213), a “[...] arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...]” provocadas por uma discussão, por um encontro. Encontro esse que, ao ser sustentado pelo princípio da singularidade da diferença, acaba possibilitando a criação de um novo espaço; um espaço para que as nossas dúvidas e perplexidades também apareçam. Por isso, este estudo, que tem como tema a inclusão, não só discute algumas questões sobre a inclusão escolar e inclusão social, mas, sobretudo, procura conversar sobre tais questões.

Aqui, vale uma ressalva. As *discussões* também podem ser entendidas como espaços criados para as incertezas, pois não têm o objetivo de confirmar uma verdade ou definir algum saber. Diferentemente disso seria tratar esta Tese como um diálogo¹, procurando estabelecer um sistema de verdades com a intenção de comunicar e transmitir algo, definindo o que é mesmo inclusão ou dizendo como se faz a verdadeira inclusão.

Com relação ao diálogo, Corazza e Silva (2003, p. 11-12) escrevem o seguinte:

[...] suspeitar das idéias de diálogo e de ação comunicativa. Suspeitar, sobretudo, da obrigação do diálogo. A ação comunicativa representa a restauração do sujeito consciente e soberano [...] Proclamar o direito à improbabilidade e à impossibilidade da comunicação.

Em outras palavras, suspeitar do diálogo como uma forma que tem a busca, a expressão e a comunicação da verdade. O dicionário Houaiss (2001) apresenta o seguinte significado: diálogo “do latim *dialogus* é a fala em que há interação entre dois ou mais indivíduos”. Pode ainda ser entendido como troca de ideias, conceitos, opiniões, objetivando a solução e harmonia de problemas. A principal diferença a ser ressaltada entre o diálogo e a conversa, como gêneros discursivos, é que o diálogo tem em sua objetividade um compromisso em comunicar e definir uma verdade, e a conversa, por seu caráter aberto e

¹ Ao tratar do tema *diálogo*, Larrosa (1998, p. 149) argumenta que: “[...] em lugar de nos fixarmos no hipotético sistema de verdades que o diálogo trataria de transmitir e considerarmos a forma diálogo e a sua necessidade interna como a forma privilegiada da investigação e do ensino, como a forma do *logos* pedagógico, enfim, logo nos daremos conta de que não é possível separar sua dimensão poética de sua dimensão filosófico-científica. A estrutura do *logos* pedagógico que aparece na forma diálogo contém um núcleo filosófico doutrinário (o conteúdo a transmitir) que se apresentaria no marco concreto de uma cena que reproduziria as características de uma conversação entre diferentes interlocutores (o contexto empírico da transmissão) e que incluiria, apenas para efeitos expositivos e didáticos, ilustrações literárias (o método da transmissão).” Levando adiante tal ideia, esse autor conclui que “[...] cada diálogo constitui-se numa interminável introdução a um saber que não se transmite. O saber ao qual o diálogo introduz não é o referente imediato da conversação, mas outra coisa que poderíamos chamar de disponibilidade e rigor, abertura e auto-exigência [...]” (LARROSA, 1998, p.151) – um projeto que tem como saber tão somente a busca e a transmissão da verdade.

incerto, cria a possibilidade de questionamentos e dúvidas. Para entender melhor tal diferença, vale a citação de Larrosa (2003, p. 212):

[...] em uma conversa, não existe nunca a última palavra [...] por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes [...] por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas [...] por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe [...] e muda para outra coisa [...]

Como diz Larrosa (2003, p. 212), “[...] uma conversa é algo no que se *entra* e, ao entrar nela, transitamos entre o sabível e não sabível. [...] nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...], pode-se chegar a dizer o que não se sabia dizer.” De certa forma, a conversa acaba sendo mais um elemento “nômade” pela forma como atribui sentido às palavras.

Dar sentido ao que somos e ao que nos acontece tem a ver com as palavras, com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos; tem a ver com o modo como pensamos e agimos em relação a tudo isso. Em suma, “[...] o como correlacionamos as palavras e as coisas, o modo como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e o como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (LARROSA, 2002, p. 21). Esse autor ajuda-nos a pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Ao explorar essas palavras, Larrosa (2002, p. 21) tem a convicção de que elas “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” Isso está diretamente implicado com a noção de que pensamos com as palavras e não com o pensamento – as palavras determinam nosso pensamento. E, ainda, com a ideia de que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’ como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Esse autor refere-se às máquinas óticas e às máquinas discursivas como máquinas que determinam uma espécie de topologia da subjetividade: aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomear o que vê, pode traçar seus limites e seus contornos. Mas a consciência e a autoconsciência humana não implicam apenas uma topologia do eu, mas toda uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente. Na medida em que a memória e a recordação podem ser consideradas como “[...] uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente, a recordação não é apenas a presença do passado.” (LARROSA, 1999, p. 68). Assim, a recordação “[...] não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotografias. A recordação

implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.”² (LARROSA, 1999, p. 68). Segundo esse mesmo autor:

[...] é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. [...] O eu, então, não é uma unidade psíquica, de caráter substantivo, suscetível de temporalização ao contar com o rastro do passado no armazém da memória. O que ocorre, antes, é que o eu da autoconsciência temporal é algo que está significativamente constituído na narração. (LARROSA, 1999, p. 69).

Com essa citação, é possível pensar a história, a experiência como construções sociais constituídas no interior de um sistema de referência e como modo de discurso que “[...] já está estruturado e pré-existe ao *eu* que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado.” (LARROSA, 1999, p. 70).

Assim, ao contar e recordar um pouco a minha história é que fui dando outros sentidos às minhas experiências como professora e acadêmica. E foi no entrecruzamento dos estudos realizados no Mestrado com as minhas experiências na escola que vi a possibilidade de poder continuar a discussão, a conversação... Continuar a conversa no curso de Doutorado, investigando o tema da inclusão escolar.

² Segundo Larrosa (1999), as metáforas da memória relacionadas com a etimologia de “narrar” e de “contar” podem ajudar a clarificar as imagens que lhe estão associadas. “*Narrare* significa algo assim como arrastar para a frente, e deriva também de *gnarus* que é, ao mesmo tempo, o que sabe e o que viu. E o que viu é o que significa a expressão grega *istor* da qual vem história e historiador.” (LARROSA, 1999, p. 68). No entendimento desse autor, existe uma associação entre o ver e o saber e a imagem do falar como representar o visto. “O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. Por outro lado, contar, vem de *computare*, literalmente calcular e derivado de *putare* que tem o duplo sentido de enumerar, literalmente ordenar numericamente, e de conferir uma conta. Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu.” (LARROSA, 1999, p. 68).

3 SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA

[...] uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. [...] na genealogia os discursos também são analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder (VEIGA-NETO, 2003a, p. 69-71).

3.1 CONSTITUINDO O OBJETO DE PESQUISA: as primeiras aproximações

Posso dizer que o meu tema de pesquisa atual começou a constituir-se a partir da discussão sobre Educação e Saúde com a qual me envolvi durante o curso de Mestrado³. Ao problematizar meu tema de pesquisa no Mestrado, pretendi “[...] colocar em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade.” (LARROSA, 2000, p. 331). Naquele estudo, problematizei algumas campanhas de saúde realizadas na escola, discutindo o caráter curativo/terapêutico da Pedagogia. Parece que o maior desafio foi tentar desnaturalizar aquilo que se tornou habitual no cotidiano escolar, dando àquele objeto de investigação um lugar numa nova rede de significação.

Nesse sentido, para que a interlocução se estabeleça de forma que os leitores possam ter um melhor entendimento sobre o que e a partir do que estou falando, retomo de forma resumida a discussão sobre as campanhas de saúde escolar, realizada na investigação do curso de Mestrado.

A questão da Educação em Saúde assumiu para mim uma grande visibilidade pela constante e crescente preocupação com a saúde do escolar. As minhas indagações e dúvidas giravam em torno do porquê de a escola se envolver tanto com as questões de saúde dos seus alunos e do quanto esse trabalho de “cuidar a criança prejudica o verdadeiro trabalho pedagógico” da escola. Essa foi a principal questão que se colocou para mim no Mestrado, ou seja, foi a partir de tal inquietação que as Campanhas de Saúde na Escola se tornaram um objeto a ser problematizado por mim.

Para desenvolver a pesquisa de Mestrado, analisei algumas das relações entre educação e saúde na escola, isto é, as práticas de higiene, de cuidado e de cura, através dos discursos evidenciados em algumas campanhas de prevenção à doença e de promoção da saúde escolar. Procurei mostrar também como as Campanhas de Saúde entraram em operação

³ Santos (2004).

para o controle dos corpos infantis com a finalidade de normalizar e governar tais corpos. O Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE) caracterizou-se como uma proposta nacional abrangente, tratando da saúde escolar de forma universal e marcando não só a intenção de intervir, mas as condutas a governar, com o propósito de mostrar à escola *os modos* como ela deve trabalhar para educar e conduzir os alunos, professores e familiares sobre a promoção da saúde e prevenção da cegueira e da surdez.

Enfim, o que pretendi na investigação do curso de Mestrado foi discutir tal Programa como um dispositivo de governmentação que, a partir de algumas conexões entre saber e poder, se constituiu no interior de uma trama discursiva sobre saúde, tendo como alvo principal o corpo, na fase que se convencionou nomear de infância, e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral e afetivo.

A partir de tal discussão, problematizando especialmente as campanhas de deficiência visual e auditiva, é que os discursos pró-inclusão me pareceram relevantes. Destaco, por exemplo, duas questões que considere importantes e que, de certa forma, estão relacionadas com o meu atual tema de pesquisa. Uma delas refere-se ao vínculo que o Programa Nacional de Saúde Escolar estabeleceu entre rendimento escolar e saúde das crianças, ressaltando o quanto uma deficiência pode afetar diretamente a aprendizagem e até comprometer a autoestima do aluno. O Programa apresentou também algumas informações acerca da Educação Especial como uma forma de promover e divulgar as políticas de inclusão. A outra questão diz respeito à importância das parcerias entre o Governo e a sociedade como garantia para solucionar os problemas sociais. As parcerias são entendidas, aqui, como “a melhor receita” para enfrentar as dificuldades de diferentes ordens e diminuir as desigualdades sociais. A ideia da construção de um Brasil solidário⁴, que trabalha para ser cada vez mais igual, seria um exemplo de cidadania e de como a comunidade deveria trabalhar para resolver seus próprios problemas educacionais e sociais.

De certa forma, repensar tal temática levou-me a ressignificar alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de inclusão escolar⁵ e de inclusão social, do que se tem chamado de Educação Inclusiva e, ainda, do que se tem chamado de gestão compartilhada no contexto escolar. Enfim, fui levada a questionar aspectos que estão diretamente associados com a educação escolar e a sociedade.

Nesse sentido, este estudo partiu do entendimento de que as políticas de inclusão procuram enfatizar que o êxito da inclusão social do deficiente depende do êxito da sua

⁴ Tal ideia se refere à Campanha Nacional de Reabilitação Visual *Olho no Olho* (Brasil, 2002).

⁵ Apesar de os documentos enfatizarem o termo *educação inclusiva*, optei pelo uso do termo *inclusão escolar*.

inclusão escolar. Associada a isso, está também a ideia da inclusão escolar como um processo que se refere tanto à aprendizagem quanto à participação de todos os estudantes considerados vulneráveis ou excluídos, sejam eles deficientes, rotulados como incapazes ou apresentando alguma necessidade educacional especial. Talvez se possa dizer que o que se apresenta como “novo” na noção de inclusão são os conceitos de comunidade e participação⁶. Na conexão desses dois conceitos com o processo de inclusão, aparece a ideia de que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social da sua comunidade. No atual contexto, parece que é o compartilhamento da gestão na escola que vai caracterizar uma gestão participativa capaz de olhar e atender às necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem mais amplo – ou seja, do aluno que, além de construir conhecimentos, também estaria se preparando para a vida pessoal e profissional e exercendo plenamente sua cidadania. Com isso, pode-se dizer que a chamada educação inclusiva está sendo vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social.

Portanto, é importante deixar claro que esta investigação tem como objetivo discutir como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual. A partir de tal objetivo, minha intenção é mostrar como a inclusão escolar remete à inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo – da globalização – de sistemas educacionais e reunindo, assim, recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes. E é nessa lógica que a questão da gestão assume uma relevância na discussão sobre inclusão, ou seja, a gestão tem uma implicação direta nos processos inclusivos. A inclusão escolar está sendo problematizada, aqui, como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das distintas formas de deficiências e também das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, etc.

Nesse sentido, tratar a inclusão escolar como uma prática relevante na atualidade significa colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas continuidades. Assim, pensar em tais desafios que esse tema me coloca significa também pensar nos cuidados que eu devo ter ao examiná-lo. Essas são algumas questões e problematizações que procuro desenvolver e analisar nesta investigação.

⁶ Tais conceitos serão discutidos em *Conversações VII*, seção intitulada *A parceria comunidade-escola*.

3.2 A INCLUSÃO COMO TEMA E OBJETO

Cena 1: uma entrevista⁷

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (NEEs) na classe comum de ensino tem gerado muita polêmica na escola. Mas é importante dizer que, diante de tal polêmica, as questões conceituais referentes à integração, inclusão, diversidade e diferença entram na pauta das discussões da escola. Nesse sentido, muito mais do que se colocar a favor ou contra, é problematizar, junto ao grupo de professores, o significado da inclusão de todos na classe comum, assim como de que forma a escola irá trabalhar pedagogicamente e quais estratégias serão utilizadas para melhor atender esses alunos considerados deficientes. Esse tema acaba por ampliar a discussão na escola, no sentido de que deve retomar a reflexão e até a reformulação do seu Projeto Político-Pedagógico. Essa escola, a partir do trabalho já existente com classes especiais e com o funcionamento das salas de recursos, vem se inserindo nesse contexto da inclusão. Os alunos oriundos da classe especial vão sendo encaminhados às classes comuns ao mesmo tempo em que continuam recebendo apoio do professor da sala de recursos, assim como dos professores responsáveis por essas turmas de inclusão. Tal interação acontece, principalmente, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de formação e conselhos de classe. Nessa direção, a escola tem ampliado seus espaços de aprendizagem no turno inverso das aulas regulares: sala de recursos, laboratórios de aprendizagem, de matemática e de informática (um projeto a ser implantado). O Projeto de Saúde Escolar, com as temáticas sobre drogadição, sexualidade (gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, etc.) e doenças como o câncer (câncer de mama), tem sido desenvolvido na escola através de diferentes parcerias. Com isso, surgem novos desafios – mudanças no Regimento, no Projeto Político-Pedagógico, nos Planos de Estudo e Plano Global da escola, assim como nos Planos de Trabalho dos professores. Em tal discussão, insere-se também a proposta do Ensino Fundamental de 9 anos, incluindo as crianças de 6 anos no 1º ano, como uma classe de alfabetização com ênfase no aspecto lúdico de ensino e aprendizagem. O grupo de professores tem procurado desenvolver um trabalho a partir da Pedagogia de Projetos, entendendo que essa proposta estaria contemplando outras possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo assim as potencialidades das crianças. Ao comentar sobre tal realidade, não quero dizer que as dificuldades não existam; elas se apresentam constantemente, seja pela arquitetura da escola, seja pela organização dos ambientes de aprendizagem, seja pelas intervenções individuais que o professor deve fazer. Mas o mais importante é que o serviço de supervisão da escola movimente o grupo de professores para a permanente discussão; o trabalho do educador/do professor se caracteriza por ser um processo em constante construção. Isso significa resistência, significa desafio. (fonte: Iolanda /Memórias).

Como disse anteriormente, foi no entrecruzamento dos estudos do Mestrado com as minhas experiências na escola que o tema da inclusão escolar se tornou um importante objeto a ser investigado. Assim, posso dizer que foi a partir dos meus “achados” de pesquisa no Mestrado, juntamente com as minhas experiências como professora e supervisora da escola, e da própria proliferação discursiva que o tema da inclusão nos suscita a pensar que resolvi pesquisar tal temática. As cenas escolares que acompanham a escrita desta Tese mostram

⁷ A Cena 1 refere-se a uma entrevista dirigida à supervisora de uma escola pública que atende alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na sala de aula comum. Tal entrevista foi elaborada por uma aluna do curso de Pedagogia de um IES. As questões elaboradas foram as seguintes: Qual a sua posição em relação à inclusão do educando com NEEs na classe comum de ensino? Como você, na equipe pedagógica, desenvolve essa inclusão? Como supervisora, você pretende desenvolver outros projetos de inclusão escolar? O quadro acima mostra a resposta dada a tais questões.

também como o meu problema de pesquisa foi sendo construído a partir das minhas inquietações e desconfianças como profissional e acadêmica da área da Educação.

A organização das cenas escolares decorreu de anotações e de reflexões feitas por mim ao longo deste estudo. É possível identificar nelas um tema tão discutido atualmente, ou seja, o tema da inclusão escolar. Tais cenas representam uma síntese de um cotidiano escolar que considero instigante e desafiador. Uso as cenas escolares para abrir as discussões de alguns capítulos de análise desta Tese. Na construção dessas cenas, me foi possível pensar também a partir de que momento se começa a falar em inclusão e o quanto ela se tornou central na educação escolarizada.

Minha intenção, ao iniciar esta seção com uma cena escolar, é mostrar que existe a possibilidade de se dizerem muitas coisas sobre a inclusão escolar e de significá-la das mais variadas formas. Posso dizer também que essa cena nos remete aos atuais debates, preocupações e dificuldades das escolas que estão envolvidas com o processo de inclusão. Ainda, posso dizer que os pontos-chave que estão no centro de tais debates se referem à organização do currículo (escolhas metodológicas); à formação do professor (especialização e capacitação); ao acesso e permanência do aluno considerado especial na escola comum; à gestão participativa, entre outros.

As sínteses das cenas da escola que apresento em alguns capítulos desta Tese são justamente aquelas que fizeram (e ainda fazem) sentido para mim. Tais cenas foram criadas a partir das minhas experiências em diferentes escolas onde exerci as funções de professora da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como de minhas experiências como supervisora da rede estadual de ensino de Porto Alegre. É importante dizer também que tais cenas formam um conjunto diverso de narrativas: registro de observações, práticas na sala de aula, conversas informais, entrevistas. Enfim, elas representam uma síntese de muitas lembranças e memórias vividas em minha experiência como professora e supervisora. Posso dizer que as sínteses das seis cenas escolares que criei a partir dessas vivências serviram como um exercício prévio, como um modo de começar a pensar e a problematizar a inclusão escolar não como uma verdade, mas como uma invenção.

Assumi o desafio de desenvolver este trabalho de pesquisa, com a temática da inclusão escolar, não só pelo fato de estar trabalhando no serviço de supervisão de uma escola estadual de Porto Alegre, que oferece à comunidade escolar a modalidade de Educação Especial e apoio na Sala de Recursos, mas também porque acabei me engajando nos movimentos da escola, com as práticas desses professores, articulando e acompanhando os projetos dessa instituição. Essa escola regular atende também alunos da Educação Especial (classe especial

com alunos deficientes mentais moderados), alunos com necessidades educacionais especiais (os ditos alunos de inclusão) no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Devo adiantar que o campo da Educação Especial não é a minha área de formação/especialização, mas estar envolvida e, por que não dizer, entusiasmada com esse novo desafio é que me fez pensar nessa relação entre a prática profissional e a prática da pesquisa como extremamente produtiva e positiva. Questionamentos, inquietações, desconfianças, reticências são muitas. Como disse anteriormente, tais inquietações também foram determinando a escolha por essa temática de pesquisa.

Portanto, este estudo apresenta, a partir do referencial teórico pós-estruturalista, as minhas problematizações e análises sobre a inclusão escolar; entendimentos que são datados, localizados e interessados e, por isso, comprometidos com a posição daquilo que penso, conheço e falo, mais especificamente com a posição de professora e pesquisadora.

O problema que orienta as discussões desta Tese é que não se trata mais de integrar apenas os sujeitos, mas de incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade. Com base em algumas leituras e discussões, este estudo partiu do entendimento de que a inclusão escolar, como uma estratégia, estaria implicada diretamente com a “nova” ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social, dando visibilidade às comunidades como uma forma de gerenciar os sujeitos, tornando-os autônomos e empresários de si mesmos.

3.3 AS LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção, passo a apresentar as lentes teórico-metodológicas desta pesquisa. A partir da perspectiva pós-estruturalista, estabeleci algumas aproximações com o pensamento de Foucault, entre outros autores, para dar outros sentidos a tantas falas, práticas e discursos sobre a inclusão escolar e sobre a inclusão social. Com isso, quero dizer que não pretendo saber o que é mesmo inclusão e muito menos procurar o seu verdadeiro sentido.

Ao trazer algumas questões, é importante dizer que este estudo não aponta a melhor forma de promover a inclusão escolar ou social, nem denuncia suas possíveis falhas no currículo ou na sociedade. Também não apresenta uma nova proposta política ou pedagógica para a organização curricular e didática do campo que se convencionou chamar Educação Inclusiva. Conforme já anunciei, esta investigação procura discutir como a inclusão escolar como um processo político-educacional se intensifica na sociedade atual.

Sendo assim, a questão da inclusão escolar e social não é discutida dentro dos registros das metanarrativas da Modernidade que têm nas categorias iluministas – no

transcendentalismo, na totalidade, na razão – a explicação para os nossos problemas sociais, educacionais. Também não busquei lamentar por algo que ela deveria ser, nem prescrever alternativas para essa chamada inclusão escolar e inclusão social, mas pensar que tais metanarrativas “[...] não são adequadas para explicar o que se está vivendo hoje, com os novos arranjos econômicos, sociais, políticos e culturais e as novas distribuições de forças que daí decorrem.” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 183).

Aqui é importante também salientar que utilizo a noção de inclusão como uma estratégia, na medida em que constitui modos de ação sobre determinada ação possível. Uma estratégia⁸ que tem como principal objetivo a gestão do risco social, que busca introduzir todos dentro do jogo econômico, fazendo com que cada um possa tomar para si a responsabilidade de prover suas necessidades, suas aprendizagens. A inclusão pode ser entendida como um modo de regular as condutas do sujeito, fazendo com que ninguém mais se veja como dependente. Governam-se as ações dos sujeitos para que se possa minimizar a ação do governo estatal. Nesse sentido é que as ações que são distribuídas microscopicamente pelo tecido social podem ser chamadas de práticas de governo⁹.

Neste estudo, busco compreender algumas práticas de inclusão escolar e social e suas estratégias a partir das noções de Foucault. Recorri a algumas contribuições desse autor que me ajudaram a entender o papel da educação nas mudanças do mundo atual. Isso significa que tomei como principais ferramentas analíticas os conceitos de governamentalidade, governo, biopoder e norma (Foucault 1999, 2002, 2005, 2008, 2008a). Nesse exercício de análise, utilizo tais conceitos de modo a entrelaçá-los numa rede discursiva sobre inclusão escolar e social. Assim, a noção de governamentalidade foi utilizada para entender a estatística como uma tecnologia e prática de governo, ou seja, para analisar como se conduz as condutas dos homens (das crianças e jovens considerados deficientes). A prática da gestão do risco social como uma racionalidade política contemporânea tem como focos de ações tanto as coletividades quanto as individualidades. Tal racionalidade implica conduzir condutas individuais e coletivas, fazendo com que cada um se responsabilize em prover suas

⁸ Estou tomando estratégia a partir de uma noção foucaultiana, caracterizada como sendo “[...] mecanismos utilizados nas relações de poder.” (Castro, 2004, p. 120).

⁹ Na perspectiva na qual este estudo se insere, é importante fazer a distinção entre os termos *governo* e *governamento*. O termo *governamento* (Português) é tradução da palavra *gouvernement*, fazendo distinção a *gouverne*, ou seja, diferenciando a instância do Estado (a instância que governa) do ato ou ação de governar. “Sua ambigüidade manifesta-se a cada momento em que ela aparece, exigindo que o leitor decida de que governo se está falando.” (VEIGA-NETO, 2002c, p. 21). Para Foucault (1999a), não se trata de pensar o poder e a ação política como algo que possa se distribuir, no Estado, a partir de um centro de irradiação, mas se trata de pensar a ação sendo distribuída microscopicamente pelo tecido social; por isso, parece ser mais adequado falarmos em “práticas de governo.” (VEIGA-NETO, 2002c, p. 21). Dessa forma, para diferenciar a qual governo estou me referindo, adoto o termo *governamento* sempre que me referir à ação de governar.

necessidades, contribuindo com a melhoria dos índices de saúde, educação e desenvolvimento do país, visando a diminuir a dependência do Estado e atingir as metas de um desenvolvimento sustentável para a nação. Nesse sentido, é útil trazer a norma como ferramenta para mostrar o individual e o coletivo operando simultaneamente – a norma pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. É a dupla realidade da norma como regra de conduta e como regularidade funcional que faz dela um operador tão útil para o biopoder. Trata-se, portanto, de mostrar o biopoder como um tipo de ação sobre os corpos, sobre a gestão da vida e de seus processos, cuja ênfase não recai tanto sobre a imposição de respeito às regras, mas sobre a produção de comportamentos, subjetividades e identidades – ser normal/anormal/, capaz/incapaz, incluído/excluído.

Este trabalho foi desenvolvido numa abordagem que se propõe a fazer o *caminho das problematizações*, ou seja, num tipo de análise que se distancia das verdades únicas e crenças que hoje vêm sendo aceitas no campo da educação e da inclusão. Dentro de tal abordagem, esta investigação tem como pano de fundo *a inclusão como construto histórico ressignificado no contexto político e educacional*.

Segundo Marshall (2008), a *problematização* pode ser considerada como uma abordagem possível de pesquisa educacional. A noção de problematização de Foucault não se propõe a oferecer soluções, mas nos convida a pensar num “caminho para frente” ou num outro caminho, “[...] uma abordagem que é diferente do ideológico e do polêmico, e que se coloca a uma distância deles.” (MARSHALL, 2008, p. 30).

Foucault utilizou, nos últimos anos dos seus estudos, o termo *problematização* para definir sua pesquisa. Tal termo caracteriza um tipo de análise que foi gerada a partir dos temas da descontinuidade e da diferença. Por *problematização* ele entende “[...] o conjunto de práticas discursivas ou não-discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento.” (REVEL, 2004, p. 81). O filósofo recorreu à noção de problematização para fazer uma distinção entre a história do pensamento, a história das ideias e a história das mentalidades. Resumidamente, pode-se dizer que:

[...] a história das ideias se interessa pela análise dos sistemas de representações que subjazem, ao mesmo tempo, aos discursos e aos comportamentos e que a história das mentalidades se interessa pela análise das atitudes e dos esquemas de comportamento, a história do pensamento se interessa pela maneira com que se constituem problemas para o pensamento e pelas estratégias que são desenvolvidas para lhes dar resposta. (REVEL, 2004, p. 82).

Contudo, ao fazer a história do pensamento, existe a possibilidade de serem dadas várias respostas a um mesmo conjunto de dificuldades. Portanto, o estudo dos modos de problematização é uma forma singular de analisar, historicamente, questões de alcance geral (REVEL, 2004).

Ainda é importante salientar que o termo *problematização* implica duas consequências: a primeira refere-se ao exercício crítico do pensamento que se opõe à ideia de uma busca da “solução”, pois a tarefa da filosofia não é resolver pela clareza de distinção (ser-não-ser) e nem apresentar soluções, mas “problematizar” e reconhecer os problemas. Assim, nas palavras de Revel (2004, p. 83), “[...] a problematização é a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento de ser.”

Seguindo essa direção, vale a explicação sobre os dois tipos de “usos” que se podem fazer do pensamento foucaultiano para a educação:

[...] Tanto se pode trazer para as nossas pesquisas e práticas educacionais os conceitos que o filósofo construiu – a seu modo e para dar conta de suas investigações –, [...] quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um “fundo” sobre o qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas. No primeiro caso, costuma-se falar em aplicação da analítica foucaultiana “sobre” temas educacionais; isso significa tomar aqueles conceitos desenvolvidos por Foucault como ferramentas para o trabalho investigativo. No segundo, fala-se em “repensar” a educação; isso significa tomar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva. (GALLO E VEIGA-NETO, 2007, p. 20).

De certa maneira, esta pesquisa, ao se ocupar com alguns conceitos foucaultianos como ferramentas analíticas, parece ter ficado mais próxima desse primeiro “tipo de usos”. Considerei essa forma como uma das possibilidades para levar adiante esta investigação, assim como para discutir “[...] as certezas prontas dos dogmatismos [...]” e “[...] as certezas prontas das ‘novidades’[...]” (GALLO E VEIGA-NETO, 2007, p. 21), tão presentes nos discursos sobre a inclusão escolar e social.

Os cursos realizados por Foucault no *Collège de France* intitulados *Segurança, território e população* (1978-1979) e *Nascimento da biopolítica* (1979-1980) foram instrumentos importantes para a construção desta pesquisa, cujo interesse é a discussão sobre os mecanismos de poder que constituem a biopolítica, ou seja, todo um conjunto de práticas de governo que tem como objetivo maior promover a vida da população – como incluir os deficientes, os social e economicamente vulneráveis, enfim, aqueles considerados em situação de risco social. Alguns conceitos trabalhados nesses cursos, como, por exemplo,

governamentalidade, governo, biopoder e norma, foram incorporados na minha pesquisa e passaram a direcionar os caminhos desta investigação. Este estudo situa-se no âmbito das discussões sobre a biopolítica e têm como eixo central o tema do governo (FONSECA, 2006).

As políticas de inclusão escolar, independentemente de seu caráter humanista e progressista, “[...] funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança da população[...]” ou, mais especificamente, “[...] a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.” (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 949).

Associado a isso, é importante dizer que procurei lançar um olhar sobre a materialidade dos discursos da inclusão escolar, ou seja, sua materialidade no plano das práticas discursivas e não-discursivas, de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder. Com isso, procurei dar alguma visibilidade ao funcionamento de tais práticas, bem como estabelecer algumas relações entre elas e seus enunciados. Dessa forma, este estudo seguiu uma direção que se dá fora da racionalidade dos próprios discursos sobre inclusão – os discursos devem ser lidos e analisados como veículos transmissores de práticas de poder. Portanto, esta investigação não apresentou outra interpretação das coisas que são ditas sobre a inclusão escolar e social, mas procurou fazer uma descrição das muitas interpretações que são contadas e que têm sido aceitas como verdades. Com isso, ela tenta desnaturalizar alguns enunciados que mais parecem descobertas quando não passam de meras invenções. Dada essa especificidade é que a palavra *inclusão*, neste estudo, está sendo entendida como uma invenção.

Para problematizar esta discussão, procurei fazer uma leitura “monumental” dos materiais/documentos, no sentido de estabelecer suas condições de existência, a sua produtividade e suas correlações com outros eventos. Tal análise refere-se a uma leitura que:

[...] procura estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação. O que importa, para Foucault, é ler o texto no seu volume e exterioridade (monumental) e não na sua linearidade (documental); trata-se de uma análise [que toma] os discursos na dimensão de sua exterioridade. (VEIGA-NETO, 2003, p.125).

Desse modo, considerando o discurso como prática que constitui os objetos dos quais fala, é importante tomar os materiais/documentos oficiais como *monumentos* e não como *documentos*. Nas palavras de Foucault (1986, p. 7), “[...] o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou

disseram, o que é passado e o que deixa rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.” É importante salientar que, “[...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*.” (FOUCAULT, 1986, p. 8). A história não deve tratar o *documento* como signo que deve ser interpretado para que se desvele através dele a verdade que o habita e que, portanto, deve ser decifrada. A história pretende trabalhar e elaborar o *documento*, no sentido de que ela o organiza, recorta, distribui, ordena, define unidades, descreve relações (MACHADO, 1982).

Por conseguinte, para realizar a análise desses materiais, foi preciso, de certa maneira, entrar na sua lógica, conhecer sua gramática para apreender os significados que entre nós e eles circulam no momento em que lemos tais textos. É importante dizer que, nesse tipo de análise, os significados não estão ocultos e que, por isso, não é preciso desvelar algo que se encontra escondido. É preciso, sim, esmiuçar as relações entre imagens, textos, tendências sociais e produtos numa cultura. Assim sendo, esta discussão deve ser entendida para além da ideia de que os discursos sempre estão soltos num determinado tempo e num determinado lugar. O que é preciso entender é que os discursos sobre a inclusão escolar e social são histórias construídas e moldadas pela vontade de poder e saber de seus sujeitos. Portanto, o que mais interessa é tomar o texto:

[...] menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida. (VEIGA-NETO, 2001b, p. 57).

Para Foucault, o poder está sempre intrincado em qualquer relação:

Ele é imanente a qualquer relação simplesmente porque em qualquer relação sempre existe um diferencial entre aquilo de que uma parte é capaz (de ser, ter ou fazer) “aquiloutro” de que a outra parte é capaz (de ser, ter ou fazer). Assim, o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. (VEIGA-NETO, 2006, p. 24).

Seguindo essa direção, os materiais analisados nesta investigação formaram um conjunto de textos associados a várias práticas sociais que constituem os sujeitos, no sentido de pensar sobre seus “[...] enunciados e questioná-los para desnaturalizá-los [...]”, como foi sugerido por Lenoir *apud* Wortmann (1998, p. 267). Dentro dessa abordagem, as ferramentas analíticas (governamentalidade, governo, biopoder e norma) das quais passei a me utilizar constituíram um importante instrumento para problematizar e ampliar a discussão

sobre a inclusão (escolar e social) como uma estratégia que tem como principal objetivo a gestão do risco social.

3.4 DESCREVENDO OS MODOS DA INVESTIGAÇÃO

Nas primeiras seções deste capítulo, apresentei minhas aproximações, interesses, inquietações com este tema de pesquisa e sob que perspectiva ele foi tratado. Aqui, ocupo-me um pouco mais em apresentar os caminhos percorridos para a realização desta investigação, mostrando os processos de construção e algumas possibilidades de análises desenvolvidas por mim.

Estar no campo¹⁰, no próprio campo da escola, possibilitou-me fazer, de uma forma bastante direta, algumas escolhas tanto no que se refere ao tema da inclusão escolar e social quanto aos materiais a serem utilizados na análise nesta pesquisa. Com isso, quero dizer que, pelo fato de estar e atuar no campo da escola e envolvida com o seu próprio trabalho pedagógico, me foi facilitado o acesso e manuseio de muitos dos documentos que posteriormente vieram a fazer parte do *corpus* da pesquisa. Muitos dos materiais (revistas, legislações, etc.) que as escolas públicas recebem passam diretamente pelo serviço de supervisão escolar. Assim, ao ler e manusear os materiais, que são enviados gratuitamente ou acessados pela Internet, foi possível fazer algumas escolhas e também refletir a respeito dessa realidade da então chamada escola inclusiva.

Optei por analisar, conforme o Quadro 1 e 2, que apresento a seguir, alguns documentos internacionais e documentos nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e demais leis, assim como alguns programas e artigos de revistas nacionais. Tais materiais têm circulação dirigida e distribuição gratuita, principalmente em instituições educacionais. As revistas, por exemplo, atingem tanto o âmbito local quanto nacional. Escolhi analisar tais materiais pela relevância e importância que eles têm para o contexto escolar, uma vez que acabam direcionando e dirigindo as condutas tanto dos educadores quanto dos educandos. A escolha deu-se, ainda, pela possibilidade de mostrar o que está sendo dito e legitimado como

¹⁰ Faço aqui uma breve referência ao conceito de *campo* utilizado por Bourdieu. Para esse sociólogo, o conceito de *campo* é “para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [...] No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.” (NOGUEIRA, 2006, p. 36). Se tomarmos o campo escolar como exemplo, talvez se possa dizer que se disputa constantemente a definição de quem são os indivíduos e os documentos ou materiais (revistas, livros, legislações, resoluções, etc.) legitimamente autorizados a classificar e a hierarquizar os produtos escolares.

verdadeiro no campo da inclusão escolar e social. Os sujeitos que falam sobre a inclusão escolar e social em tais documentos são especialistas e pesquisadores e, nesse sentido, acabam representando e ocupando uma posição de destaque devido ao caráter científico que imprimem aos materiais.

O modo como vi e interagi com os materiais levaram-me a organizá-los da seguinte forma: os da ordem da *regulamentação* e os da ordem da *regulação*.

Da ordem da *regulamentação*, das normas disciplinares (*deve ser feito*), são os materiais referentes à Legislação que trazem implícita certa obrigatoriedade, uma imposição (Quadro 1). São documentos oficiais que se caracterizam por formar um “conjunto de disposições governamentais que contém normas para execução de uma lei, decreto, etc.”. Esse conjunto de regras “[...] que prescreve o que deve ser feito [...]” é destinado a “[...] qualquer instituição ou corpo coletivo.” (Houaiss, 2001). Em outras palavras, regulamentar significa planejar *a priori* as condutas dos sujeitos aos quais esses documentos se destinam.

<p>Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien/Tailândia, 1990.</p> <p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem: Jomtien/Tailândia, 1991.</p> <p>Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, Salamanca, 1994.</p> <p>Política Nacional de Educação Especial, Brasília, 1994.</p> <p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>Foro Mundial de Educação para Todos, Dakar, 2000.</p> <p>Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala, 2001.</p> <p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, 2001.</p> <p>Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.</p> <p>Números da Educação Especial no Brasil. Brasília, 2006.</p> <p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Brasília, 2008.</p>
--

Quadro 1 – Documentos da Ordem da Regulamentação

É interessante notar que os documentos oficiais (Legislações) são instrumentos que operam no ordenamento da educação e da sociedade. Nesse sentido, vale citar como exemplo os documentos referentes à Educação Especial como modalidade de educação escolar que são definidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (LDB), regulamentam a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orientam a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino.

É importante mostrar aqui como Ewald (1993, p. 141) refere-se à noção de regulamento:

[...] o regulamento interessa-se pelo que há de mais sutil na conduta ou no comportamento. Ele distingue, diferencia, individualiza, hierarquiza. Impõe gestos, atitudes, hábitos. Impõe o constrangimento contínuo e minucioso destas prescrições ao longo da existência. Normaliza e moraliza, ao mesmo tempo. (EWALD, 1993, p. 141).

Da ordem da *regulação*, da autorregulação (*pode ser feito*, da *própria relevância do tema* de pesquisa) é o conjunto de documentos elaborados pelas Secretarias de Educação Especial do Ministério de Educação (Quadro 2). Embora esses documentos sejam considerados oficiais, eles não trazem em si uma obrigatoriedade. São os documentos que remetem à “execução do que foi legislado”. Fazem parte ainda desse conjunto as revistas que tratam da Educação Especial e Gestão, tendo como foco principal o tema da integração, da inclusão e da gestão educacional. As matérias divulgadas nesses veículos não expressam necessariamente uma posição do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da Secretaria Estadual de Educação Especial (SEESP) ou das instituições parceiras. Os artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores, e a SEESP e o Consed os editam por julgar que eles contêm importantes elementos para motivar e promover a reflexão e debate de todos aqueles que estão envolvidos no processo socioeducacional. O significado da palavra *regulação* pode ser entendido como “o ato ou efeito de regular(-se)” (HOUAISS, 2001). Nesses documentos, a lógica inscrita é de regular as condutas *a posteriori*, ou seja, colocar as regras do jogo em funcionamento, fazendo com que as pessoas sejam seduzidas e conduzidas por essas regras.

Dentro dessa ordem, tais documentos enfatizam a importância da divulgação, adesão, implementação e apoio para as instituições educacionais. Nesse sentido, dentro de uma lógica da regulação, o monitoramento e o controle durante o processo de implementação (do projeto de construção de sistemas educacionais inclusivos) parecem ser fundamentais para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos. Também a regulação desse processo tem sido considerada como preventiva, sendo a informação e o conhecimento elementos imprescindíveis para lidar com prováveis riscos e falhas de controle durante a implementação de um projeto, mais especificamente, o projeto brasileiro de Educação Inclusiva. Este tem como foco principal a formação de professores “[...] para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes.” (BRASIL, 2005, p. 7). Mais adiante, apresento com maiores detalhes parte dos materiais desta pesquisa.

Manual Turma do Bairro na Classe – A integração do aluno com deficiência na rede de ensino (3 volumes) – Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto – Brasil em Ação, 1995.

INTEGRAÇÃO: Revista/ Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995-2001.

Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

Material de Formação Docente: Educar na diversidade/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005-2007.

Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – Exclusão e Inclusão social. Módulo 4 – Inclusão Social. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

GESTÃO EM REDE. Revista /Projeto Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Curitiba, 2006-2008.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, 2007.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Cartilha. Brasília, 2007.

Quadro 2 – Documentos da Ordem da Regulação

Diante da quantidade de materiais selecionados e da recorrência de determinados tipos de enunciados, desenvolvi minha análise entrelaçando alguns dos excertos/fragmentos retirados dos materiais que apresentei nos Quadros 1 e 2 com as questões que me propus a discutir nesta Tese. Apresento a seguir somente aqueles materiais aos quais talvez os leitores não tenham acesso em bibliotecas, como, por exemplo, as revistas (algumas edições) e alguns materiais impressos, como o *Programa Educar na Diversidade*, entre outros. Em relação aos documentos oficiais nacionais e internacionais, Legislações, parti do pressuposto de que não haveria necessidade de apresentá-los, devido a sua ampla divulgação e acesso. A seguir, apresento a síntese de alguns materiais analisados nesta pesquisa.

No que se refere à campanha promovida pela Divisão de Ensino Especial da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) – *Turma do Bairro na Classe*, divulgada em 1995, o Ministério da Educação e do Desporto/ MEC teve como objetivo principal ampliar a oferta de educação às pessoas com deficiência, em parceria com os municípios, assumindo o compromisso de garantir os direitos de cidadania expressos pela Constituição. É preciso dizer que estes materiais foram dos primeiros a serem produzidos e amplamente distribuídos no bojo da política de educação inclusiva pelo MEC na década de 1990. Dessa forma, desenvolveu-se um trabalho de sensibilização e envolvimento da comunidade escolar e da sociedade em geral pela integração do aluno com deficiência na rede regular de ensino. As peças da campanha de integração do aluno com deficiência na rede de ensino foram

divulgadas pelo rádio, TV, jornais e revistas nacionais com a participação de artistas denominados de embaixadores do UNICEF no Brasil. Em tal campanha, a sociedade foi convidada a participar do trabalho como forma de garantir educação aos alunos com deficiência nas escolas brasileiras. Foram elaborados três manuais com o objetivo de facilitar o início desse processo de integração. O primeiro manual – *Iniciando nossa conversa* – enfoca aspectos iniciais da integração. O segundo manual – *Novos conceitos, novas emoções* – tem por objetivo ajudar a preparar os alunos e os pais a compreenderem melhor as capacidades e necessidades das pessoas com deficiência. O terceiro – *Com os pés no cotidiano* – indica algumas formas de detectar sinais de prováveis deficiências e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, considerando as diferenças e as deficiências dos alunos. Por questões relacionadas aos interesses desta pesquisa, apenas o segundo e o terceiro manuais foram analisados.

O *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade – Documento Orientador*, criado em 2003, é um dos programas desenvolvidos pelo MEC, por meio da SEESP. O objetivo de tal programa é dar continuidade à política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Sendo assim, tal Programa continua sendo desenvolvido e ampliado nacionalmente. Os profissionais indicados pelas secretarias estaduais e municipais de educação repassam os conhecimentos para os municípios-polo e para os municípios de sua área de abrangência, criando-se, assim, uma rede de formação continuada. Com tal objetivo, parece que se instala uma mudança de estratégia nos procedimentos voltados à implementação da política. As ações passam a ser direcionadas aos gestores e professores, que assumem a figura de multiplicadores das prerrogativas e das estratégias para a efetiva inclusão escolar.

Nessa mesma linha de ação, o Ministério da Educação, com o *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade*, implantado no segundo semestre do ano de 2003, teve como meta a transformação do ensino regular e da educação especial. A implementação de diretrizes e ações possibilitaria a reorganização dos serviços de *Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007) oferecidos aos alunos com deficiência, visando à complementação da sua formação, e não à substituição do ensino regular. Com esse objetivo, a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promoveram o curso de *Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará. O foco do curso incidiu na organização dos sistemas de ensino, orientando o Atendimento Educacional

Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns. Tal curso é desenvolvido na modalidade a distância, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental. O curso tem como objetivo oferecer fundamentos básicos para os professores que atuam nas escolas públicas e garantir o apoio aos 144 municípios-polo para a implementação da educação inclusiva.

O *Projeto Educar na Diversidade - Material de Formação Docente*, disseminado nacionalmente, está inserido no *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Este Projeto de formação docente ajuda a consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores das escolas dos municípios-polo em várias regiões do país. Iniciado em 2005, o Projeto é realizado numa ação conjunta entre o governo federal, estadual e municipal e desenvolve ações de formação de 15.000 docentes nas escolas que a ele aderiram. Tal Projeto considera que, com a expansão da formação docente, se estaria contribuindo para aumentar as oportunidades de acesso, permanência e participação educacional e social de todas as crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiência, que enfrentam barreiras para a participação e aprendizagem. Dessa forma, o Projeto reconhece a importância fundamental do papel do docente no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Nessa ação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil coordenou o *Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul*, que envolveu os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai e vinte e cinco escolas distribuídas igualmente nesses países (cinco em cada país). Um dos principais produtos deste projeto foi a publicação do material de *Formação Docente Educar na Diversidade*, que hoje tem sido visto como o elemento-chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores preparados para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes.

O *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, lançado no ano de 2004, tem como objetivo aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral da comunidade escolar. Esse programa considera que os valores éticos e morais (respeito, solidariedade, responsabilidade e justiça) precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. Assim, para que os alunos possam assumir os princípios éticos, são necessários pelo menos dois fatores: primeiro, que os princípios se expressem em situações reais, nas quais os estudantes possam ter experiências e conviver com a sua prática; segundo, que haja um desenvolvimento da sua capacidade de analisar e eleger valores para si, de forma autônoma. Trata-se de três kits temáticos, cada um composto de quatro módulos, um livro com artigos de especialistas e um

CD-ROM com o conteúdo dos três kits e do livro. As temáticas dos kits são a *Exclusão e Inclusão Social*, o *Fortalecimento do Protagonismo Juvenil* e as *Relações Étnico-raciais e de Gênero*. Em 2007, para dar continuidade à implementação do Programa em todo o país, além da distribuição dos novos materiais, o Ministério da Educação realizou dez seminários regionais, visando a discutir a forma de trabalhar com o material. Esses seminários tiveram a participação dos Coordenadores de Ensino Fundamental e Médio das secretarias de educação, assim como dos diretores e coordenadores do Fórum Escolar de Ética e Cidadania das escolas. Tanto os materiais quanto a programação dos seminários estão disponíveis na página eletrônica do Programa, onde a escola poderá realizar a sua adesão por meio de inscrição *online*. Sendo assim, para aderir ao Programa e inscrever-se, a escola deverá constituir o seu Fórum Escolar de Ética e Cidadania, composto por membros da comunidade escolar que serão responsáveis pela implementação do Programa Ética e Cidadania.

A *Revista Integração*, com sua primeira edição no ano de 1989, é uma publicação trimestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto. Algumas edições tiveram uma tiragem de 20.000 exemplares. Ela tem uma circulação dirigida a educadores, e as matérias publicadas por esta revista podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte. Os artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores, que são especialistas e professores da área educacional. Os artigos publicados referem-se, especificamente, à temática da integração e da inclusão como formas de inserção da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais na escola. A revista aborda diversas temáticas, como, por exemplo, “criatividade”, “informática”, “deficiência na pré-escola”, “a pessoa com Síndrome de Down”, entre outras. As capas da revista geralmente mostram crianças com ou sem deficiências sentadas em círculo, reunidas, brincando ou trabalhando em atividades didático-pedagógicas.

A *Revista Inclusão* é uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, e sua primeira edição foi em 2005. Algumas edições tiveram, por exemplo, a tiragem de 40.000 exemplares. Ela apresenta muitas semelhanças com a *Revista Integração*, conforme descrevi acima. Mas é importante ressaltar que a *Revista Inclusão* tem como objetivo ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos, bem como estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais que atuam no processo de inclusão educacional e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Ela está organizada em seções que trazem entrevistas, artigos, resenhas, informes e opiniões, oferecendo aos leitores informações que são vistas como enriquecedoras para a prática pedagógica. Os artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores, e não

necessariamente as da SEESP, que os edita por julgar que eles contêm elementos de reflexão e debate.

E, por fim, há a *Revista Gestão em Rede*, que é um veículo de comunicação do Projeto Renageste (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação). Sua primeira edição ocorreu no ano de 1997. Algumas edições tiveram a tiragem de 80.000 exemplares. É de distribuição gratuita, e também as matérias divulgadas não expressam necessariamente uma posição do Consed, das secretarias estaduais de Educação ou das instituições parceiras. A revista publica oito edições por ano, que correspondem aos meses de atividades letivas na escola, além da publicação de edições especiais sobre o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar e encartes sobre temáticas diversas. Segundo o editorial da revista, ela é considerada um veículo no qual o profissional de educação encontrará informações, análises, reflexões e notícias sobre o universo da escola pública brasileira, com foco especial na gestão democrática e participativa. Seu interesse é pela busca permanente da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, por acreditar na importância da gestão educacional e por ser um veículo de comunicação, ela mobiliza a comunidade de gestores e divulga informações sobre tal tema.

A título de exemplo, apresento a relação de periódicos que fizeram parte do material de pesquisa, que foi composto por 115 artigos publicados nos três periódicos escolhidos. O Quadro 3 apresenta tais dados.

Periódicos	Ano Inicial	Nº de Edições Analisadas	Nº de Artigos Analisados
<i>Revista Integração</i>	1989	8	38
<i>Revista Gestão em Rede</i>	1997	14	49
<i>Revista Inclusão</i>	2005	5	28
Total:			115

Quadro 3 – Relação dos Periódicos que Compõem Parte do Material de Pesquisa

A leitura dos materiais foi fundamental para a construção das categorias. As categorias foram pensadas e ampliadas numa leitura que possibilitou uma superposição dos fragmentos do Quadro 1 com os fragmentos do Quadro 2. Desse modo, após realizar a leitura dos materiais, organizei uma *Planilha*, que denominei de *categorias de análise*, e relacionei os excertos com as categorias selecionadas. Para melhor organizar o material, construí uma Planilha com três colunas: excerto, eixo e referência. A análise foi desenvolvida a partir de dois eixos: os significados da inclusão e o governo dos sujeitos. A partir dos eixos e categorias selecionados e classificados, fui compondo e aglutinando a Tese em capítulos e seções. Muitos fragmentos não aparecem no texto, dada a sua recorrência. Assim, alguns fragmentos foram reclassificados, outros foram abandonados. É possível observar a

elaboração das análises a partir do Capítulo 4. O Quadro 4 mostra apenas os eixos e categorias classificados. Ao tomar as categorias como uma rede, quero dizer também que elas não serão discutidas no texto de forma linear. Nessa forma de organizar, relacionei os fragmentos extraídos dos materiais com o quadro teórico estabelecido, mostrando, como já disse, um entrelaçamento das narrativas com os significados, práticas e modos de pensar a inclusão escolar e social.

Eixos	Categorias
Os significados da inclusão	Inclusão como invenção Paradigma da “educação para todos” Integração e Inclusão escolar
O governo dos sujeitos	Inclusão escolar e social Cidadania Gestão Capital humano e social Família - Comunidade - Participação Diferença – Diversidade - Deficiência Estatística - Risco social Aprendizagem - Desenvolvimento

Quadro 4 – Categorias de Análise

Considerando o modo de organizar este trabalho, tomo as categorias “[...] não como uma forma de classificação dos enunciados, mas como uma maneira de lidar com a topologia dos discursos.” (SARAIVA, 2006, p. 145). “As categorias formam uma rede, com infinitas conexões, intersecções, superposições.” (SARAIVA, 2006, p. 150), que poderão ser percebidas ao longo da leitura dos capítulos de análise.

Ao discutir o primeiro eixo – *os significados da inclusão* –, examino quais os significados e os usos que têm sido atribuídos à inclusão escolar. Analiso suas rupturas e continuidades provocadas pelos discursos inclusivos, mostrando suas implicações com a própria constituição da sociedade contemporânea.

Em relação ao segundo eixo – *o governo dos sujeitos* –, problematizo a noção de regulamentação e regulação como prevenção do risco social, questionando se, com a inclusão escolar e social, não estaríamos regulando e produzindo modos de ser mais autônomos e autorregulados.

É nesse tipo de abordagem que procurei tramar minha pesquisa, entrelaçando categorias e fragmentos que me pareceram pertinentes para análise. É um processo que não tem fim e que pode ser tramado de infinitas formas, mas é preciso estabelecer alguns contornos e alguns limites para tais análises. Nos capítulos de análise, apresento a forma como esse processo foi construído, deixando o *corpus* “falar mais”.

4 SOBRE OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO, CIDADANIA E INCLUSÃO

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 9).

4.1 A MODERNIDADE E A BUSCA DA ORDEM EM TODAS AS COISAS

Bauman (1998) analisa o Estado Moderno como uma instituição que soube o que a ordem devia parecer e que teve força e arrogância não apenas para proclamar que todos os outros estados de coisas são a desordem e o caos, como também para obrigá-los a viver sob a condição da ordem. Em outras palavras, foi o Estado Moderno que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras. A ordem como obsessão surgiu como reflexão sobre as práticas ordenadoras – ou, como observou Collins *apud* Bauman (1998, p. 13), a consciência moderna “[...] surge como a qualidade de perceber ordem nas coisas.”

A Modernidade, com seu esforço em localizar uma essência por trás da aparência e uma verdade obscurecida, mostrou a densidade das suas fundações iluministas (razão, progresso, desenvolvimento, educação, crescimento econômico, etc.). Ao mesmo tempo em que governos progressistas acreditavam na importância da educação para a promoção de uma condição racional e moderna, a ciência educacional apostava numa educação científica que transformaria o capital humano (JONES, 1999). Transformar os recursos humanos era vital em tal contexto, pois a educação deveria investir nas crianças e jovens para torná-los cidadãos úteis e produtivos. Tal transformação se daria através de estágios de desenvolvimento, pelo “[...] progresso desenvolvimentista da natureza infantil.” (JONES, 1999, p. 113).

Assim, considerando o projeto educacional moderno como um projeto civilizador, pode-se dizer que as narrativas sobre a infância moderna foram influenciadas pelos discursos dos moralistas, dos reformadores e dos ideólogos sociais, vindos de muitos “lugares” (do campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, do Direito; das campanhas de moralização, escolarização, higienização, etc.); seu objetivo era institucionalizar essa infância considerada selvagem, anormal, descuidada. Dessa forma, tais narrativas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a educação e saúde na infância, enfim, da população (BUJES, 2002).

Diante das infinitas promessas da Modernidade, podemos dizer que o saber científico foi construído numa busca de ordenação do mundo. De certa forma, “[...] as diversas ciências ou as várias disciplinas constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo no nível do saber.” (GALLO, 2006, p.257). Essa ordenação está diretamente implicada com os mecanismos de poder. Segundo esse mesmo autor, a disciplina,

[...] que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambigüidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (GALLO, 2006, p. 257).

O que se pode denominar de processo civilizatório seria exatamente a criação de um conjunto de saberes e práticas dirigido à educação das pessoas. Assim, viver em sociedade seria a forma de preparar o homem para tornar-se civil e atingir a maioridade, superando um suposto estado bruto e de ignorância a que a humanidade esteve submetida durante tantos séculos. A própria noção de sociedade civil traz implícita a questão da ambigüidade do mundo moderno, pois, ao tentar passar a ideia de que o homem deve viver a sua liberdade de maneira intensa, ao mesmo tempo efetua sobre ele uma constante ação de governo. Trata-se de formar o homem-cidadão¹¹ segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo, integrado e com plenas capacidades de trabalho (CAMBI, 1999). Em outras palavras, formar um homem social ativo e útil para a sociedade, que, sob o aspecto da eficiência, da competência, da produção e de uma ação de governo, seria a garantia para a sua salvação, progresso e desenvolvimento econômico e social.

É nesse sentido que a Modernidade, na perspectiva da educação, pode ser entendida como um processo de constituição de uma “sociedade educativa”. Nas palavras de Noguera (2009, p. 20), uma “sociedade educativa” seria

[...] uma sociedade onde pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e de cada um era a condição necessária para a salvação, o progresso ou o desenvolvimento econômico e social; uma sociedade na qual era preciso ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante a sua passagem pela família ou pela escola, mas durante toda a sua vida; uma sociedade na qual não foi suficiente aprender, mas aprender a aprender; uma sociedade, enfim, na qual o indivíduo, o sujeito, na medida em que requereu uma ampla e especializada educação – como condição para a sua “humanização” – constituiu-se como *Homo educabilis*.

¹¹ Discuto a questão da cidadania na seção intitulada *Educação e cidadania*.

Diante da constituição de uma sociedade educativa, é possível pensar no discurso da inclusão escolar, em tempos atuais, que enfatiza as potencialidades e a socialização de todos os educandos. Uma das máximas do discurso da inclusão é que “[...] todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras.” Tal máxima insere-se no discurso da escola única, da “[...] escola de todos e para todos [...]”, que, sob a ficção da unidade e da igualdade, segundo Alvarez-Uría (1996a, p. 131), está relacionado “[...] a diferentes redes de socialização, diferentes modos de educação.” Parece que as preocupações com os desajustes e alterações comportamentais das crianças e jovens estiveram sempre presentes na escola (pública), quase desde a sua institucionalização.

Para continuar comentando acerca da Modernidade e da escola moderna e para pensar algumas estratégias de governo tão presentes na Contemporaneidade – a inclusão como gestão do risco social – é que discuto, na próxima seção, a governamentalidade liberal e neoliberal.

4.2 GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL E NEOLIBERAL

Em nome de que, por que, a partir de que critérios, em função de quais obscuros ou manifestos interesses podem determinadas pessoas, ou um determinado coletivo, governar as condutas de seus semelhantes? (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 92).

Na *Aula de 1º de fevereiro de 1978*, ministrada no curso *Segurança, território e população*, Foucault vai tratar especificamente do problema do governo – “[...] como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos.” (FOUCAULT, 2008, p. 119). Com isso, Foucault salienta que o problema do governo fica no ponto de cruzamento de dois movimentos: o movimento de concentração estatal e o movimento de dispersão e de dissidência religiosa. Em outras palavras, esse autor procura mostrar como o Estado foi sendo pouco a pouco governamentalizado. “O que há de importante para nossa modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é portanto a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de ‘governamentalização’ do Estado.” (FOUCAULT, 2008, p. 144-145). Nessa aula, Foucault apresenta o significado da palavra *governamentalidade*, mostrando três elementos constitutivos desse conceito. Foucault (2008, p. 143-144) diz o seguinte:

[...] governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...] a tendência, a linha

de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. [...] o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A governamentalidade “[...] está dirigida a assegurar a correta distribuição das ‘coisas’, arrançadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem *ser* governadas.” (MARSHALL, 1999, p. 29). Mas o que seria governar “coisas”?

Foucault (2008) detém-se um pouco na palavra *coisas* para diferenciar o objeto de poder referente ao governo e à soberania. Para estabelecer tal diferença, o autor utiliza-se do texto de La Perrière, datado de 1555, para balizar alguns conceitos sobre a arte de governar. Em Maquiavel, as representações que são dadas ao Príncipe mostram que ele é único em seu principado e que assume uma posição de exterioridade e de transcendência em relação a esse principado. Diferentemente, no texto de La Perrière, antimachiavélico, vê-se que o governante, a prática do governo, são, de um lado, práticas múltiplas, já que muitas pessoas governam: o pai de família, o pedagogo e o professor na relação com as crianças, etc. Por outro lado, todos esses governos são interiores à própria sociedade ou ao Estado, pois é no interior do Estado que o pai de família vai governar sua família, que o professor vai governar suas crianças. “Portanto, há, ao mesmo tempo, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado.” (FOUCAULT, 2006, p. 286). Tal multiplicidade e imanência de práticas opõem-se à singularidade transcendente do Príncipe de Maquiavel.

Em Maquiavel, o alvo do poder é o território e as pessoas que moram nesse território. Explicando melhor:

[...] o objetivo do exercício do poder será o de manter, reforçar e proteger esse principado, entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e território, mas como a relação do Príncipe com o que ele possui” (o território que ele herdou ou adquiriu, os súditos que ocupam esse território). (FOUCAULT, 2006, p. 285).

Nesse sentido, Maquiavel retoma um princípio jurídico que caracterizava a soberania no direito público, da Idade Média ao século XVI: “as coisas” são o território e os súditos que nele habitam. Assim, o território é “[...] o elemento fundamental tanto do principado de Maquiavel como da soberania jurídica do soberano.” (FOUCAULT, 2008, p. 128).

Entretanto, no texto de La Perrière, a definição do governo não se refere ao território, mas a “coisas”. Na forma de Estado liberal, o governo não se aplica ao território, mas “[...] à complexa unidade dos homens em todas as suas relações e em seus vínculos com a propriedade e a cultura em seus mais amplos sentidos, incluindo acidentes e desastres tais como a fome e a guerra.” (MARSHALL, 1999, p. 29). Para dar conta de tal forma de governar, será preciso uma nova forma de racionalidade do Estado.

Enquanto que a velha definição de soberania insistia no direito público, nas teses do *bem comum* sistematicamente reiteradas pelos juristas, pondo a ênfase no território – ao qual estavam amarrados todos os homens –, tratar-se-ia agora de governar *dispondo as coisas*, de converter uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo. [...] teríamos agora as táticas em permanente correção. E táticas porque exatamente o fim do governo está nas coisas que dirige. (Ó, 2009, p. 102).

Portanto, trabalhar sobre as táticas implica codificar o conjunto das relações sociais que supostamente deveriam sofrer intervenção, sob a ação racionalizadora, reguladora e regulamentadora do Estado. Tais ações implicam “[...] não apenas procedimentos, análises, reflexões e formas de cálculos, mas também instituições as mais variadas.” (Ó, 2009, p. 102).

Foucault (2008), ao tratar da arte de governar – “governar uma casa”, “governar almas”, “governar crianças”, “governar uma província”, “governar um convento”, “governar uma família” –, lembra que essas formas de governar têm importantes implicações políticas. Dentre as formas de governo que se entrecruzam no interior da sociedade, no interior do Estado, há uma forma particular de governo que vai se aplicar a todo o Estado. Em suas análises, Foucault (2008, p. 125) salienta que há três tipos de governo e que cada um pertence a uma forma de ciência particular: “[...]o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia; e a ‘ciência de bem governar’ o Estado, que pertence à política.”

Resumidamente, pode-se dizer que, no sentido de uma continuidade ascendente, “[...] quem quiser ser capaz de governar o Estado primeiro precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado.” (FOUCAULT, 2008, p. 125). O inverso disso é o que Foucault (2008) chama de continuidade descendente, “[...] quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém.” (FOUCAULT, 2008, p. 126). Esse autor chama de linha descendente o fato de o bom governo do Estado repercutir até na conduta dos indivíduos ou na gestão das famílias. Temos aí um novo modelo, chamado de “polícia”,

entendido como “[...] o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento das suas forças.” (FOUCAULT, 2008, p. 421).

Pode-se dizer que o propósito central da polícia

[...] era a informação sobre os níveis de prosperidade do reino e dos que nele habitavam. [...] o que interessa compreender é que esta foi a via de identificação que o estado encontrou para tocar diretamente na existência individual dos cidadãos. (Ó, 2009, p. 102).

Portanto, trata-se do problema da intervenção permanente do Estado.

Nessa visão, os indivíduos tornar-se-ão instrumentos aos fins do Estado. A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos porque, de certa forma, eles aumentam a força do Estado. Assim, para governar, será necessário um conhecimento político sobre os indivíduos: suas inclinações, habilidades e capacidades.

Diante de um novo elemento em cena – a *população* –, pode-se dizer que até o advento da problemática da população, “[...] a arte de governar só podia ser pensada a partir do modelo da família, isso é, a partir da economia entendida como gestão da família.” (FOUCAULT, 2002, p. 288). A partir do momento em que a população aparece como irreduzível à família, esta passa para um plano secundário em relação à população, portanto, não sendo mais tomada como modelo, mas como segmento. Segundo Foucault (2002), esse deslocamento da família do nível de modelo para o nível de instrumentalização parece fundamental. É a partir da metade do século XVIII, no contexto europeu, que a família aparece nessa dimensão instrumental em relação à população, como demonstram, por exemplo, as campanhas contra a mortalidade, as campanhas relativas à educação, as campanhas relativas à vacinação, entre outras, cuja finalidade é regular a população.

Portanto, “[...] é a população, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo.” (FOUCAULT, 2008, p. 140). Enfim, a população será “[...] o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida.” (FOUCAULT, 2008, p. 140). De certa forma, a economia política constituiu-se “[...] a partir do momento em que, entre os diferentes elementos da riqueza, apareceu um novo sujeito, que era a população.” (FOUCAULT, 2008, p. 140). Assim, será nessa rede múltipla e contínua de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá a ciência chamada “economia política”,

bem como um tipo de intervenção característico do governo, que será a intervenção no campo da economia e da população.

De acordo com Foucault (2002, p. 292), o Estado governamentalizado utiliza-se de “[...] táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal.” Em relação à governamentalização do Estado, Foucault (2002, p. 292) diz o seguinte:

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade.

De maneira geral, é possível apontar que as formas de economia de poder no Ocidente foram o Estado de justiça, nascido numa territorialidade feudal e correspondendo a uma sociedade de lei; o Estado administrativo, que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplinas; e, por fim, um Estado de governo, que corresponde à massa da população (com seu volume, densidade e território). Tal Estado de governo, que tem como objeto a população e no saber econômico seu instrumento principal, “[...] corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança.” (FOUCAULT, 2008, p. 146). Foucault, dando continuidade às suas pesquisas, irá mostrar em outras aulas do curso *Segurança, território e população*, ministrado no Collège de France, que essa governamentalidade nasceu a partir de três pontos de apoio: a pastoral cristã, a nova técnica diplomático-militar e a “polícia”.

Nesse quadro geral, pode-se dizer que a escola moderna aconteceu na combinação de duas superfícies de emergência. De um lado, houve o advento da Razão de Estado, com um conjunto de novos saberes: inicialmente, a Estatística, a Economia e a Demografia; depois, a Saúde Pública; e, posteriormente, toda a “área psi” (a Psiquiatria, a Psicologia, a Psicanálise e a Psicopedagogia) (VEIGA- NETO, 2000a). Esses novos saberes foram cruciais como estratégias de governo – “[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes.” (FOUCAULT, 1995, p. 244). De outro lado, ocorreu o deslocamento das práticas pastorais do âmbito religioso para o âmbito civil e do âmbito do indivíduo para o âmbito da população.

Portanto, é no contato dessas duas superfícies que se estabelece “[...] o jogo da cidade – totalizador, jogado na população – e o jogo do pastor – individualizador, jogado no

indivíduo.” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 185). Segundo Veiga-Neto, o papel da disciplina foi fundamental para o jogo do pastor. Para o jogo da cidade, os novos saberes foram cruciais para um bom governo do Estado. E é nesta superfície, do jogo da cidade, que se configura o liberalismo. Para que se faça um bom governo, é preciso que se faça uma economia de governo. Em outras palavras, “[...] para governar mais, é preciso governar menos.” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 186). A crítica dirigida ao Estado foi para mostrar o quanto seria irracional governar demais.

É importante enfatizar que os estudos e análises políticas que Foucault desenvolveu mostraram que o liberalismo, constitutivo da Modernidade, corresponde à máxima governamentalização do Estado, assim como está diretamente implicado com o problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania. Assim, percebe-se a especificidade do liberalismo por sua máxima economia interna. Com a lógica do liberalismo, pode-se entender

[...] a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável, que é, em si mesmo e ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor. (VEIGA-NETO, 2000a, p. 187).

Dessa maneira, o liberalismo ocupa-se do “governo da sociedade”; uma sociedade formada por um sujeito cidadão, com direitos e deveres – por um sujeito-parceiro.

De maneira breve, é importante fazer alguns comentários acerca do desenvolvimento do liberalismo. A partir da segunda metade do século XX, Foucault destaca dois tipos de racionalidade governamental: o liberalismo alemão, ou ordoliberalismo, e o liberalismo norte-americano.

Para os ordoliberais, “[...] o mercado era definido como um princípio de regulação econômica indispensável à formação dos preços e, por conseguinte, ao desenvolvimento conforme o processo econômico.” (FOUCAULT, 2008a, p. 330). Assim, empreende uma desnaturalização das relações econômicas e sociais, entendendo que uma economia de mercado deveria ser organizada no interior de quadros institucionais ou jurídicos, podendo oferecer tanto as garantias e as limitações da lei quanto assegurar que a liberdade dos processos econômicos não implicasse distorção social (VEIGA-NETO, 2000a)

O liberalismo teve nos Estados Unidos, durante a Guerra da Independência, um papel relativamente análogo ao desempenhado mais tarde pelo neoliberalismo na Alemanha em 1948. O liberalismo entrou no jogo como princípio fundador e legitimador do Estado (FOUCAULT, 2008a). O liberalismo foi o elemento recorrente de todas as discussões

políticas dos Estados Unidos. Enquanto na Europa os elementos recorrentes do debate político no século XIX foram a unidade da nação, a independência e o estado de direito, nos Estados Unidos esse elemento foi o liberalismo.

As políticas intervencionistas, os programas econômicos ou sociais manifestaram-se a partir dos meados do século XX como um elemento amenizador, cuja preocupação era introduzir objetivos que pudessem ser qualificados de socializantes, na tentativa de assentar-se no interior das bases de um Estado imperialista e militar. A crítica desse não-liberalismo pode encontrar um duplo alcance: à direita, em nome de uma tradição liberal histórica e economicamente hostil a tudo o que poderia parecer socialista; e à esquerda, na medida em que se tratava de levar adiante não só a crítica, senão a luta cotidiana contra o desenvolvimento de um Estado imperialista e militar (FOUCAULT, 2008a).

Pode-se dizer que o neoliberalismo norte-americano não é – como o é na França e nem como na Alemanha – uma mera eleição econômica e política formada e formulada pelos governos ou no meio governamental. Um dos traços do neoliberalismo norte-americano é o fato de o Estado não se autolimitar mediante o liberalismo é a exigência de um liberalismo que se converte em fundador de Estado. Na América do Norte, o liberalismo “[...] é toda uma maneira de ser e pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica de governantes em relação aos governados.” (FOUCAULT, 2008a, p. 301). Enquanto na França o questionamento dos indivíduos com respeito ao Estado gira em torno do problema do serviço e do serviço público, nos Estados Unidos, o questionamento entre os indivíduos e o governo adota melhor a aparência do problema das liberdades. Na atualidade, o neoliberalismo norte-americano não se apresenta só nem totalmente como uma alternativa política. Trata-se de uma reivindicação global, multiforme, ambígua, com alcance na direita e na esquerda. O neoliberalismo é entendido como estilo geral de pensamento, análise e imaginação, e não como uma alternativa técnica de governo.

Com o neoliberalismo, parece ocorrer uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises* que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste em transformar o Estado numa grande empresa, pois o objetivo é que esse Estado se torne muito mais econômico, rápido, produtivo e lucrativo. O Estado, sob essa nova lógica, deve ocupar-se só com algumas atividades consideradas “essenciais”, como a Educação e a Saúde, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las (VEIGA-NETO, 2000a). Tal lógica leva-nos a entender a governamentalidade máxima no neoliberalismo.

Percebeu-se que, além do incremento dos mercados consumidores, era preciso produzir de maneira diferente, o que, no caso, significou “[...] uma crescente diversificação e intensificação nas demandas para que os ciclos de produção-consumo-lucro se acelerassem e, como conseqüência, aumentasse a acumulação.” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 195). Parece que a novidade está na diversificação. Nesse quadro é que se estabelece o neoliberalismo. O consumidor não tem em sua natureza um *a priori* econômico, mas é alguém que pode e deve ser levado a comportar-se dessa ou daquela maneira no mundo da economia. Na lógica neoliberal, bom consumidor é aquele que acredita que é livre para fazer suas escolhas.

No neoliberalismo, a invenção de novas táticas e novos dispositivos possibilita também uma maximização da liberdade individual. Trata-se, agora, de um “[...] governo dos sujeitos [...]”; um sujeito-cliente que, por ter sua capacidade de escolha aumentada, “[...] é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.” (VEIGA-NETO, 2000a, p. 199).

Ainda que possa parecer um tanto esquemática, apresento o Quadro 5 para ilustrar uma possível simetria entre o liberalismo e o neoliberalismo. Tal quadro é um resumo das ideias retiradas do texto *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades* (VEIGA-NETO, 2000a). Como qualquer quadro-resumo, ele se constitui numa simplificação esquemática; por isso, não deve ser lido como se houvesse uma separação rígida entre as colunas.

LIBERALISMO	NEOLIBERALISMO
Máxima governamentalização do Estado – “para governar mais, é preciso governar menos”	Governamentalidade máxima – maximização da liberdade individual
Governo da sociedade: sujeito cidadão/ sujeito-parceiro	Governo dos sujeitos: sujeito-cliente/ capacidade de escolha
Sujeito moderno pensado como uma identidade fixa, única, estável	Sujeito pós-moderno pensado como uma identidade flexível, fragmentada
Capitalismo da produção (tradicional)	Capitalismo de mercado (avançado)
Lógica do mercado (subordinação da vida) Economia máxima	Lógica da empresa (o social se subordina ao econômico) Mercado consumidor - diversificação do mercado
Regulação econômica e política do Estado	Estímulo à autonomia individual e à associatividade em instâncias não-estatais
Governo e autogoverno (cada um é réu e juiz, ovelha e pastor); escolarização de massas – a escola como uma maquinaria de confinamento disciplinar	Novas tecnologias de governo – Sujeição e subjetivação (cada um é alvo e “experto”) Escolarização de massas – a escola como empresa

Quadro 5 – Liberalismo e Neoliberalismo

Numa perspectiva foucaultiana, é importante dizer que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo se constituem como práticas, como uma “maneira de fazer” política, que se orientam e se regulam por princípios e métodos de uma racionalização de governo.

A seguir, ressalto pelo menos dois elementos centrais da concepção neoliberal norte-americana propostos por Foucault (2008a): o conceito de *Homo œconomicus* e de capital humano.

A redefinição do *Homo œconomicus* como empresário de si mesmo aparece no neoliberalismo como o retorno ao *Homo œconomicus*, mas numa outra ênfase. Na concepção clássica, o *Homo œconomicus* é o homem do intercâmbio, um dos sócios no processo de intercâmbio. Essa noção implica uma análise de sua essência, uma decomposição de seus comportamentos e maneiras de atuar em termos de utilidade que se referem a uma problemática das necessidades, já que a partir destas poderá caracterizar-se ou fundar-se uma utilidade que introduzirá o processo de intercâmbio.

Segundo Foucault (2008a), o que caracteriza a concepção clássica do *Homo œconomicus* é a noção de sócio de intercâmbio, teoria da utilidade a partir de uma problemática das necessidades. O objeto das análises neoliberais será substituir em todo momento o *Homo œconomicus* sócio de intercâmbio por um *Homo œconomicus* sócio de si mesmo, que é seu próprio capital, seu próprio produtor, a fonte de seus ingressos. No neoliberalismo, o *Homo œconomicus* não é um sócio de intercâmbio. É um empresário de si mesmo.

O homem do consumo não é um dos objetivos do intercâmbio. Na medida em que consome, o homem do consumo é um produtor. Ele produz sua própria satisfação. O consumo deve ser considerado como uma atividade de empresa pela qual o indivíduo, precisamente sobre a base de um capital determinado do qual dispõe, produzirá algo que vai ser a sua própria satisfação.

Na medida em que é produtor por um lado e consumidor por outro, o indivíduo está de algum modo dividido com respeito a si mesmo, todas as análises sociológicas de uma sociedade de consumo não se sustentam e não valem nada em comparação com o que seria uma análise do consumo nos termos neoliberais da atividade de produção. Há, portanto, uma mudança completa na concepção do *Homo œconomicus*, mesmo quando há um retorno à ideia deste como ponto de análise da atividade econômica (Foucault, 2008a).

O *Homo œconomicus* neoliberal é o homem da empresa e da produção – a empresa, a pessoa jurídica, torna-se o agente econômico fundamental. Assim, para os neoliberais, o investimento educacional deve ser entendido como algo muito mais amplo e numeroso do que um aprendizado escolar ou um aprendizado profissional. Esse investimento é o que vai formar uma “competência-máquina” e considerar todos os elementos que entram na constituição de um capital humano. Foucault destaca os seguintes elementos que constituem a formação do

capital humano: o tempo que os pais dedicam aos seus filhos fora das atividades escolares; o número de horas que uma mãe de família passa ao lado do filho, quando ele ainda está no berço; as horas efetivas que o pai e a mãe consagram ao seu filho. Tudo isso determinará se essa criança será mais ou menos adaptável na escola e na sociedade. Em outras palavras, o tempo de criação e afeto dedicado pelos pais aos seus filhos pode ser “[...] analisado em termos de investimento capaz de constituir um capital humano.” (FOUCAULT, 2008a, p. 315).

Portanto, será o tempo dedicado, os cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais, o conjunto de estímulos culturais recebidos por uma criança, que irão constituir os elementos capazes de formar um capital humano, ou seja, o que importa é como essa criança é cuidada e protegida. E será no seu ambiente familiar (e escolar) que a vida poderá ser calculada, quantificada e medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano.

De maneira resumida, pode-se dizer que o que vai produzir capital humano no ambiente da criança serão os cuidados médicos e as atividades relativas à sua saúde, criando-se as condições de possibilidade para que esse capital humano possa ser melhorado, conservado e utilizado pelo maior tempo possível. Enfim, será necessário repensar os problemas da proteção da saúde, os problemas da higiene pública como elementos capazes ou não de melhorar o capital humano (FOUCAULT, 2008a).

Articulada a essa questão do capital humano, surge outra discussão importante a ser feita, que é sobre *capital social*, que desenvolvo no Capítulo 7 desta Tese. É importante deixar claro que a constituição do capital humano não é somente um problema econômico, mas também político e social, pois é em termos de crescimento, de acumulação e de melhoria que se coloca o problema político e social do capital humano (FOUCAULT, 2008a). A partir de sua análise histórica, Foucault salienta que uma política de crescimento não estará associada somente ao problema do investimento material do capital físico e do número de trabalhadores, mas estará centrada na “modificação do nível e da forma do investimento em capital humano”.

Nas palavras de Costa (2009, p. 175), o sociólogo Lopez-Ruiz refere-se à noção de capital humano como um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que:

[...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer, esses atributos humanos precisam, de certa forma, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. Argumentaremos, portanto, que “humano”, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos

homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista. (LOPEZ-RUIZ *apud* COSTA, 2009, p. 175).

Nesses termos, a estreita relação da teoria do Capital Humano com a educação

[...] está na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 177).

O excerto abaixo, referente ao *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola*, mostra a importância que tem sido dada à escola como um espaço de formação e desenvolvimento dos recursos humanos.

O trabalho coletivo e diversificado é compatível com a vocação da escola de formar as novas gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a obtenção de metas comuns de um mesmo grupo. (BRASIL, 2000, p. 35).

Parece que é nessa direção que seguem as orientações em relação às políticas econômicas, sociais e educacionais dos países considerados desenvolvidos, assim como dos países do terceiro mundo. Nos países do terceiro mundo (de economia não desenvolvida), também se discute em termos de uma insuficiência no investimento do seu capital humano. Repensar tal investimento tem sido a ênfase de uma proposta política neoliberal que se pretende inclusiva, reorganizando o sistema social. Podemos verificar isso nos objetivos propostos pelas *Metas para a Educação* (Brasil, 2008), que mantêm o foco na valorização do capital humano.

[...] valorizar o capital humano contribui com o Índice de Desenvolvimento Humano. Na elaboração de Políticas Públicas que trabalhem concomitantemente o Projeto Político e o Projeto Social no intuito de melhorar a qualidade de vida. (BRASIL, 2008).

As *Metas do Milênio e a Educação para o desenvolvimento sustentável na América Latina e no Caribe* (BRASIL, 2008) pressupõem que uma reorganização no sistema social promoveria uma qualificação constante nas escolas regulares, ao mesmo tempo em que estaria vinculando-as aos programas sociais. De certa forma, isso estaria possibilitando a inclusão educacional e socioeconômica de forma mais rápida, eficaz e econômica.

[...] no momento em que se promove uma qualificação constante, melhora-se a auto-estima e o ambiente coletivo. Estimula-se a ética, o conviver, criam-se novos mercados e oportunidades de trabalho. A educação pode e deve contribuir muito nesse processo. O gerenciamento educacional torna-se fundamental para elaborar estratégias e planos capazes de promover o desenvolvimento sustentável e educacional. Aponta a educação [inclusiva] como uma questão estratégica para alcançar as metas e os recursos financeiros imprescindíveis para o desenvolvimento sustentável, parte das necessidades individuais, contribuindo com a evolução social. (BRASIL, 2008).

No curso do século XX e XXI, a educação tornou-se uma questão de “eficiência nacional”, assim como houve uma preocupação nacional em torno da formação e organização da comunidade. Nessa visão, fica evidente que a educação assume uma centralidade nas questões de desenvolvimento e produtividade nacional, moldando fortemente as percepções governamentais da educação, tanto nas economias em desenvolvimento quanto nas desenvolvidas (JONES, 1999). Assim, investir em educação é considerado como algo compensatório.

4.3 OS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO MODERNA E A ESCOLA PARA TODOS

A educação moderna baseada numa multiplicidade de discursos e práticas tem como pressupostos a própria Modernidade – “[...] a fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade.” (DEACON E PARKER, 1999, p. 98). Nessa ordem, desde o século XVIII, o sujeito é concebido como unitário, racional, autônomo e autoconscientemente engajado numa busca pela verdade e pela realidade que pode ser descoberta. Parece que, sobre essa fundação, o discurso educacional foi baseado em algumas convicções: a transformação social como um dos objetivos políticos; o *status* científico ou ideológico do conhecimento; a eficácia dos métodos de instrução; a autoridade autocrática ou democrática do professor; a autonomia concedida aos alunos e o encorajamento à participação (DEACON E PARKER, 1999).

Na Modernidade, a educação foi delineada e organizada a partir de postulados de pontos de chegada, de metas desejadas e de ideais a serem atingidos. Assim, o seu fim último, ao traçar e dirigir estratégias, meios e ações, parece que foi alcançar o aperfeiçoamento da humanidade através da formação e da instrução – ou dominar toda selvageria, como supostamente imaginavam os reformadores da época. Assim, para atingir a maioria, um ideal educativo deverá ter em seu horizonte o desenvolvimento moral dos indivíduos. Esses ideais funcionam como utopias que permitem “[...] estabelecer juízos acerca dos fenômenos que se aproximam e se afastam dos objetivos desejados.” (NARODOWSKI, 2001, p. 25).

Para discutir essas questões, nesta seção, recorro às contribuições de Comenius, Rousseau e Kant para comentar, por exemplo, o ideal da “educação para todos”, da “escola para todos”, como princípios fundados no progresso e na universalização da educação. Considerando-se alguns estudos feitos por Comenius (2002) e Rousseau (2004) sobre Educação e a escola moderna, pode-se pensar que na escola temos um tempo e um espaço para se aprender e que essas categorias espaço-temporais estão marcadas pela ordenação, pelo disciplinamento e pela regulação do pensamento e do comportamento dos sujeitos.

Nesse sentido, é possível lembrar o ideal comeniano com o seu princípio “[...] escola para todos[...]” quando diz que dos “[...] anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer.” (COMENIUS, 2002, p. 100). Comenius ressalta também que “[...] as deficiências e os excessos podem ser mais bem supridos em idade tenra.” (COMENIUS, 2002, p. 121); ao mesmo tempo, diz que é possível educar e formar toda a juventude com um método único e idêntico. Esse pedagogo também enfatiza que “[...] a própria diversidade dos engenhos outra coisa não é senão excesso ou deficiência de harmonia natural, assim como as doenças do corpo são excesso de umidade ou de secura, de calor ou de frio.” (COMENIUS, 2002, p. 120).

Em relação à diversidade dos engenhos, esse autor explica que alguns são agudos, outros, obtusos; alguns são flexíveis e condescendentes, outros, duros e obstinados; alguns são ávidos de estudos literários, outros, felizes só com ocupações mecânicas. Segundo Comenius (2002, p. 117-119), com esses três pares, o engenho pode ser ampliado em seis espécies:

I: Há os engenhos agudos, ávidos de saber, condescendentes, os únicos, em relação a todos os outros, aptos de fato aos estudos [...] No entanto, é preciso cautela, para que não se entreguem com excessiva avidez e assim declinem ou se tornem estéreis antes do tempo.

II: Há os engenhos agudos, sim, mas lentos e não obstante plasmáveis. Estes só precisam de estímulos adequados.

III: Há os engenhos agudos, sequiosos de saber, mas orgulhosos e obstinados. Costumam ser muito odiados na escola, e a maioria os considera irrecuperáveis; no entanto, transformam-se em grandes homens se educados corretamente.

IV: Há os engenhos condescendentes e sequiosos de saber, mas tardos e obtusos. Estes podem seguir as pegadas dos que lhes vão à frente: para que sejam bem-sucedidos é preciso ter generosidade para com sua fraqueza [...] tolerando-os sempre com muita benevolência, dando-lhes apoio, confiança, entusiasmando-os para que não percam o ânimo [...] e, uma vez aprendido algo, dificilmente esquecem: por isso, não cabe afastá-los das escolas.

V: Há alguns não só obtusos como indolentes e preguiçosos. Estes também, desde que não sejam obstinados, podem ser corrigidos. É mister, porém, grande prudência e paciência.

VI: Finalmente, há os idiotas, que também têm natureza deformada e má: destes, a maior parte se perde. Todavia, visto que na natureza se encontra um antídoto para cada mal, e, por exemplo, com um enxerto oportuno pode-se tornar frutífera uma

planta estéril, não se deve perder a esperança, mas procurar pelo menos vencer e afastar sua obstinação. Se isso não for possível, então que se abandone essa madeira nodosa e torcida [...] Engenho assim degenerado, ademais, encontra-se um em mil, e esse também é um importante testemunho da bondade divina. (COMENIUS, 2002, p. 117-119).

Ao propor tais espécies, Comenius (2002) mostra a importância da escola e o quanto é sua função trabalhar para que todas as crianças e jovens consigam se sair bem e com uma educação correta, de tal modo que todos sejam educados com os mesmos preceitos e exemplos enquanto precisarem de orientação. O mestre deverá supervisionar cada ação de seus educandos para que tudo ocorra de modo racional e ordenado.

No projeto comeniano, o ensino está destinado a “todos”, ou seja, a “todas as idades” e a ambos os sexos, sem discriminação. Isso significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar, conforme o princípio de sequenciação e ordem racional da Natureza. As implicações disso representam uma ruptura importante para a época em questão, assim como o alcance de tais ideias em discursos posteriores, como, por exemplo, os atuais discursos sobre inclusão escolar e social.

Comenius é a favor da escola comum na qual todas as classes sociais sejam educadas. Todos devem ser confiados à escola

[...] não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos ou pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos. [...] nem deve ser obstáculo que alguns pareçam por natureza imbecis ou estúpidos: isso mostra ainda mais a urgência e a importância de educar o espírito de todos. Nem é possível encontrar uma inteligência tão infeliz que não tenha algum corretivo por meio da educação. Ninguém deve ser excluído, a não ser aqueles a quem Deus negou sentidos ou inteligência. (COMENIUS, 2002, p. 89-91).

É nesse empreendimento educacional para incluir todos que o pedagogo propõe a maquinaria de escolaridade universal. Com isso, “[...] a utopia da sabedoria e do dever baseado na igualdade deve ser o fio condutor das ações dos educadores; isto é, deve-se educar a ‘todos’.” (NARODOWSKI, 2001, p. 28). A concretização de tal empreendimento – educar a Humanidade concebendo a relação entre o homem e a realidade – “[...] cristaliza-se num princípio fundamental: ‘a ordem em tudo’.” (NARODOWSKI, 2001, p. 30).

Quando Comenius faz referência ao sistema escolar generalizado, parece que deixa clara a importância da inclusão de “todos” como uma forma de colocar “ordem em tudo”, restabelecendo assim as manifestações dos excessos e defeitos da natureza do sujeito. No discurso pedagógico comeniano, “[...] a noção de diferença manifesta-se em torno da

educabilidade dos sujeitos.” (NARODOWSKI, 2001, p. 84). A educabilidade é o ponto de partida para a educação e pelo qual são estabelecidos os parâmetros para a construção da identidade do homem normal. Um método de ensino único e homogeneizante é o que reparará as diferenças presentes nos sujeitos e tornará os educandos aptos a seguirem seu curso natural. Comenius não se atém à diferença em si, mas ao próprio curso do desenvolvimento humano.

Em síntese, o ideal perseguido por Comenius apresenta-se como uma proposta contra as instituições segmentadas, desorganizadas, desequilibradas e seus processos que reproduzem essa lógica irracional. Portanto, para esse pedagogo, foi necessário encontrar outro método que pudesse dar conta de alguns princípios como a simultaneidade, a graduação e a universalidade. Em sua obra, aparece um dos traços característicos da Modernidade pedagógica, que é a normatização dos fins da escolarização. Com isso, se o discurso pedagógico comeniano é necessariamente utópico no que concerne ao ponto de chegada, é fundacional no que concerne ao ponto de partida, já que delimita um espaço discursivo próprio, no qual o início e o final são inteiramente manipuláveis pelo Pedagogo. Para se chegar a tal ponto, Comenius (2002, p. 109) diz que “[...] as escolas podem ser reformadas e melhoradas”, assim como “[...] o remédio mais propício para os vícios do entendimento humano será um Método tal que os excessos e defeitos do espírito se compensem e se ordenem [...]” Segundo Narodowski (2001), isso demonstra como a utopia, como um fim a ser alcançado, serve de motor aos esforços educacionais em sua própria busca.

Ainda no que se refere às questões da organização do espaço e tempo escolar, pode-se pensar a escola moderna como o lugar onde se coloca em ação um conjunto de estratégias de organização e esquadramento que, de certa forma, define os tempos e espaços dos sujeitos num processo de individualização, permitindo assim um maior controle e governo da população (escolar). Para Comenius (2002), é preciso que a escola seja organizada de forma que todos aprendam tudo ao mesmo tempo, isto é, que a escola tenha um ensino homogeneizante e um método didático que garanta uma ordenada e racional esquematização das ações educativas, melhorando, assim, a atividade escolar.

Tal estrutura escolar tem na generalização e na universalização “[...] um novo ponto de chegada, uma verdadeira Utopia.” (NARODOWSKI, 2001, p. 32). Em síntese, as duas utopias apontadas pelo ideal comeniano referem-se à utopia da sabedoria e à utopia da “ordem em tudo”. Trata-se de duas utopias que funcionam dentro de uma mesma lógica, que se desenvolvem dentro de um mesmo discurso, ou seja, a distribuição dos saberes e a metodologia se complementam, uma necessita da outra para seu real desenvolvimento. De acordo com as utopias referidas, “formar” o homem implica fazê-lo de maneira que os

resultados sejam atingidos; que haja igualdade e liberdade no que se refere à posse do saber se sua transmissão e distribuição estiverem dispostas ordenadamente; enfim, que o projeto educativo possa intervir na formação de todas as crianças e que nenhum aluno fique fora do alcance da disciplina escolar. Sendo assim, será a instituição escolar que, regida por uma ordem, fará com que os homens sejam formados como homens (NARODOWSKI, 2001).

Em síntese, a pedagogia comeniana está diretamente implicada nessas duas utopias. Comenius é um dos filósofos que pensam e refletem sobre o futuro da Humanidade. Ele acredita que, para modificar a Humanidade, será necessário pôr em funcionamento um método racional, geral, controlado. Só assim será possível educar a população.

Outra ideia que Comenius (2002) nos apresentou refere-se ao lugar que o professor ocuparia na questão da disciplina escolar, isto é, a responsabilidade pela manutenção da ordem sobre o corpo infantil era do professor e não do aluno. E mais: se ocorresse algum desajuste ou algum tipo de indisciplina, seria o professor considerado responsável por tais situações. Dessa forma, o que ficaria evidente seriam os seus erros na aplicação do método, sendo essa a causa das situações inesperadas e prejudiciais. Mas, ainda nessa mesma lógica, cabe também à direção das escolas a responsabilidade pela disciplina, pelo funcionamento de uma série de regras e normas – enfim, o compromisso com os fins da educação.

Para Comenius (2002), a instrução, costumes honestos e piedade consistem na excelência do homem, porque só eles constituem a base da vida presente e futura; os outros elementos (saúde, força, beleza, riqueza, dignidade, amizade, sucesso, longevidade) não passam de acréscimos exteriores da vida. Tal educação deveria iniciar-se dogmática, e caberia ao professor ser a figura modelar que o aluno deveria imitar.

Rousseau, considerado por alguns autores como o “pai da pedagogia contemporânea”, encerra um processo que havia começado com a *Didática Magna* de Comenius e que, de certa forma, teve continuidade no pensamento sobre educação de outros filósofos. O filósofo francês operou uma “revolução copernicana” em relação à compreensão da educação.

Esse filósofo (1712-1778) propõe uma educação cujo objetivo é a formação do homem com base numa moral ditada pela natureza, e não pela intervenção divina. Ele nos fala da necessidade de se educarem os homens comuns e das imagens de uma natureza associada à cultura dos homens. Rousseau (1973, p. 29) argumenta que “[...] a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas.”

Para que o projeto educacional rousseauiano se concretize, é necessário articular pelo menos duas questões: *a educabilidade do ser humano* e a sua *autonomia*. Portanto, não basta criar escolas, colocar um professor numa sala de aula com um grupo de alunos, ensinar a ler,

escrever e fazer cálculos para se ter uma “verdadeira” educação. O mais importante é que, com a educação, seja possível a construção de “[...] um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo.” (CAMBI, 1999, p. 343).

Na chamada educação negativa de Rousseau, “o papel do educador é proteger o seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si e por si a capacidade de pensar e julgar. A educação dos homens é aquela que faz de cada homem um cidadão.” (STRECK, 2004, p. 35). Nas palavras de Streck (2004, p. 26), “[...] o ensinar e o aprender precisam, agora, ser explicados em termos acessíveis a uma cultura que não é mais definida a partir de dogmas e conceitos teológicos”. Na base disso, é necessário encontrar, nos próprios direitos do homem e da mulher, algum valor que garanta a vida em sociedade. “A idéia de dignidade humana, que subjaz a idéia à formulação dos direitos humanos modernos, substitui a idéia de honra.” (STRECK, 2004, p. 27). No pensamento rousseauiano, tal compreensão da pessoa e da educação acaba colocando a criança como centro do processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de não mais organizar o conhecimento de forma a adaptar-se melhor à mente da criança, como era enfatizado em Comenius, mas sim colocar a criança como critério e como medida da sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, o aprender e o ensinar devem acontecer na natureza. A aprendizagem deve ocorrer em contato com as “coisas”, deve ser “indireta”. Para Rousseau, o homem é educado pela natureza, pelas coisas e pelos homens. Uma educação considerada correta “[...] exige a valorização da natureza e das coisas e a eliminação da influência dos homens. Assim, às coisas é solicitado o papel de exercer uma coerção sobre os instintos e a liberdade infantil, de criar limites à sua expressão e de elaborar sua regulamentação precisa.” (CAMBI, 1999, p. 351-352).

Na sua proposta pedagógica, Rousseau defende a educação da criança. Com ele emerge, em parte, o conceito moderno de infância que conhecemos hoje, com vistas a proporcionar à criança condições para que busque um futuro melhor na vida em sociedade. Rousseau sustenta também a noção contrária àquela que identificava na criança um adulto em miniatura, uma vez que prega a necessidade de se respeitarem as suas fases de desenvolvimento, inclusive no que diz respeito ao seu esforço físico. Afinal, diz Rousseau (1973, p. 75): “[...] a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias, nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas.”

Temos em Rousseau outra questão a ser abordada: a autonomia. A noção de autonomia é entendida como algo para além do pensamento, ou seja, ela diz respeito à vida

cotidiana, desde a satisfação das necessidades básicas à escolha da profissão; cada um deve tornar-se cada vez mais independente do outro. Para compreendermos melhor a noção de autonomia em Rousseau, é necessário abordar três ideias centrais da sua teoria: *indivíduo*, *liberdade* e *igualdade*.

A ideia de *indivíduo* foi construída a partir da própria história de vida do filósofo. Ele ressalta que o homem, por natureza, não é um ser social. Rousseau considera que compreender a si mesmo “[...] é mais do que compartilhar a história de sua vida. Sua intenção é chegar mais perto do que seria a essência de cada indivíduo, fazendo de si mesmo o objeto de contemplação. A socialidade entra com a civilização e com a depravação do homem.” (STRECK, 2004, p. 30). Com isso, Rousseau sinaliza “[...] que sua preocupação é com a educação enquanto um processo que ocorre no indivíduo e com o indivíduo.” (STRECK, 2004, p. 31).

Em relação à ideia de *liberdade*, Rousseau parte do princípio de que ninguém pode dispor da liberdade do outro, nem mesmo nós podemos dispor livremente da nossa. Na vontade geral, estão reunidas todas as vontades individuais, e será essa mesma vontade geral, por sua vez, que garantirá a liberdade individual. Renunciar à liberdade seria renunciar à condição de homem. Por conseguinte, qualquer tipo de escravidão é considerado ilegítimo (STRECK, 2004).

Nas análises de Streck (2004), o contrato social rousseauiano está associado à educação. Nas duas obras, *Emílio* e *O contrato social*, são salientados que a educação do Emílio é conduzida para que ele possa, no fim, viver numa sociedade regida pelo contrato. Dentro do pensamento rousseauiano, a autonomia não pode ser confundida com falta de responsabilidade pelo todo, pois, a partir da vontade geral, forma-se um “[...] ‘corpo moral e coletivo’ que dá origem ao Estado. Quanto aos membros, eles serão cidadãos e o seu conjunto formará o povo. Autonomia e cidadania andam juntas no pensamento de Rousseau [...]” (STRECK, 2004, p. 33).

A *igualdade* é outro tema que está implicado na discussão da autonomia, ou seja, a igualdade é condição para que a liberdade se realize de fato. Rousseau apresenta dois tipos de desigualdade: uma natural ou física, que tem a ver com diferenças de idade, saúde, etc. Essa está fora do controle do homem, e no discurso atual é tratada como diferença. A outra é a desigualdade moral ou política, que deriva de privilégios estabelecidos por convenções.

A ideia de propriedade é vista por Rousseau como fator principal para a criação das desigualdades. No estado de natureza, a desigualdade praticamente não existe e ela se desenvolveu a partir do estabelecimento da propriedade e das leis. Estas, por sua vez,

passaram a garantir a propriedade e a legitimar as desigualdades (STRECK, 2004). Contudo, “[...] a autonomia não pode dar origem nem legitimar a desigualdade, uma vez que o contrato social garante condições iguais a todos.” (STRECK, 2004, p. 33), garante os próprios direitos do indivíduo.

Com a expressão “*paidéia* moderna”, Rousseau refere-se a uma nova sociedade na qual a educação das crianças deverá ser uma responsabilidade pública. Nesse sentido, para Rousseau, a sociedade como um todo se torna um contexto pedagógico. “O contrato social não tem condições de vigorar se não houver cidadãos preparados, capazes de sentir com o outro, de julgar e de agir com autonomia.” (STRECK, 2004, p. 92). Assim, pode-se perceber que Rousseau se posiciona a favor de uma escola igual para todos. Em suas considerações, ele reforça que todos, sendo iguais pela constituição do Estado, devem ser educados juntos e da mesma maneira e que, se não for possível oferecer uma educação pública gratuita, que ao menos se ofereça uma educação a um preço que os pobres possam pagar (STRECK, 2004). Sugere, ainda, que o Estado “[...] ofereça bolsas no intuito de possibilitar o acesso de todos à educação pública.” (STRECK, 2004, p. 93).

Ao mesmo tempo em que defende a universalização da educação escolar, Rousseau critica a escola e levanta duas questões. Uma delas é para o indivíduo, que corre o risco de se perder na massa. “A democracia requer pessoas que saibam pensar por si, a nova economia exige pessoas criativas e empreendedoras, a família nuclear não pode prescindir do afeto.” (STRECK, 2004, p. 93). A outra questão “[...] é para a ampliação do leque das agências educativas.” (STRECK, 2004, p. 93). Nessa visão, o papel pedagógico da comunidade é reforçado e a mãe torna-se a educadora por excelência de toda a comunidade à beira da perdição (STRECK, 2004).

De certa forma, podemos dizer que as contribuições do Emílio de Rousseau influenciaram a visão iluminista de Kant. Trata-se de pensar numa educação corretamente ordenada que “[...] recuperaria a natureza verdadeira do homem e criaria em todo o indivíduo a capacidade latente para a liberdade moral.” (JONES, 1999, p. 113). A lógica desse movimento estava sustentada no propósito de que toda a educação poderia ser resumida no conceito de moralidade.

Com Kant, como veremos, “[...] será o sujeito moral que será posto no centro dessa renovação pedagógica, colhendo nele o fator-chave da humanidade e da sua educação.” (CAMBI, 1999, p. 339).

Kant, em seu livro “*Sobre a pedagogia*”, convida-nos a pensar sobre o principal objetivo da educação. Para esse filósofo, a educação tem como objetivo desenvolver, em cada

indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz. O termo *perfeição* refere-se ao desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas como um ideal supremo, ou seja, levar ao mais alto grau possível todos os poderes que estão nos indivíduos, realizando-os completamente sem que uns prejudiquem os outros. Nas palavras do filósofo:

[...] talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. (KANT, 2002, p. 16).

Para Kant, os princípios da disciplina e da ordem é que possibilitam aos indivíduos as condições necessárias para o seu próprio desenvolvimento moral, a sua maioridade e o exercício da liberdade. O filósofo afirma que é a disciplina que impede que o homem se desvie do seu destino, da humanidade, pois, ao conter as inclinações animais do indivíduo, ela faz com que ele avance em direção à perfeição humana.

Kant, ao lembrar Comenius, (2002, p. 24), salientou a importância da função do diretor de escola como organizador do espaço escolar:

A direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir destas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro.

Como diz Kant (2002), o selvagem é aquele que não foi disciplinado ou educado e, por isso, deve ser corrigido. “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”. (KANT, 2002, p. 16). É a partir de tais ideias que a educação se torna uma das grandes promessas do projeto iluminista.

O plano para universalizar e tornar científica a educação foi um projeto iluminista. Esse projeto fundado no pensamento de Kant, que propôs que “[...] o iluminismo era a autolibertação do homem de sua auto-imposta tutela [...]” (JONES, 1999, p. 112), teve como entusiastas alguns filantropos dos séculos XIX e XX. Tal empreendimento possibilitou que filantropos, igrejas e governos progressistas investissem em esquemas para transformar as pessoas em cidadãos moral e politicamente úteis. Nessa visão iluminista de progresso, democracia, educação e crescimento econômico, a modernização e o desenvolvimento foram as promessas desse grande projeto.

Tal ideia remete-nos para o que Kant (2002, p. 11) diz sobre o homem: “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.” E ainda: “[...] o homem pode ser ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado.” (KANT, 2002, p. 27).

Segundo Jones (1999, p. 112), esse projeto de modernização e desenvolvimento “[...] foi facilitado ainda mais, no curso do século XIX, pelas emergentes disciplinas da Psicologia, da Sociologia e da Ciência Política [...]”, que estabeleceram metodologias mais racionais e verificáveis, apropriadas à Modernidade. Tal plano de desenvolvimento político e progresso econômico através da instrução racional tem como influência o esquema utilitário traçado por Bentham.

[...] Embora organizações religiosas, pessoas e sociedades filantrópicas tivessem, anteriormente, mostrado interesse na instrução moral dos pobres, foi Bentham quem primeiramente propôs essa instrução sobre uma base científica, apropriada para criar cidadãos úteis que contribuíssem para uma sociedade democrática liberal que facilitasse “a maior felicidade do maior número de pessoas. (JONES, 1999, p. 112).

Nessa visão seletiva, a aprendizagem considerada útil ocorria num espaço organizado – a sala de aula – e extremamente competitivo. Num espaço de observação permanente, baseado por um sistema de recompensas e punições, “[...] as lições eram curtas e a pedagogia ‘inquiridora’ (exigindo recitação e respostas) ou matética (exigindo aprendizagem mecânica) e seguida por exame.” (JONES, 1999, p. 112).

Em relação aos aparatos disciplinares, Foucault (1999, p. 165) refere-se ao *panóptico*¹² como um dispositivo para “[...] tornar visíveis [...]” as pessoas que capturam (crianças) e para “[...] tornar eficazes [...]” os processos que realizam (aprender). Desse modo, pode-se supor que um dos efeitos importantes do *panóptico* seja o de induzir, por exemplo, na criança um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Ainda: “[...] o panoptismo é capaz de reformar a moral, preservar a saúde, revigorar a

¹² Foucault (1999, p. 171) explica tal dispositivo da seguinte forma: “o *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. [...] Cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo *panóptico* organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] Cada um é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação.”

indústria, difundir a instrução, aliviar os encargos públicos... tudo isso com uma simples idéia de arquitetura.” (FOUCAULT, 1999, p. 171).

A partir de tais fundamentos, um método considerado correto de educação poderia ser cientificamente estabelecido por meio das ciências humanas da Psicologia e da Sociologia e das ciências médicas, inculcando-se hábitos de saúde na população (JONES, 1999). Tais ciências estariam criando as condições de possibilidade para que a criança se tornasse um cidadão útil através de estágios de desenvolvimento. Esse desenvolvimento da natureza infantil de inspiração rousseuniana adquiriu força nos experimentos pedagógicos de Pestalozzi e tornou-se regularizado e cientificizado no pensamento pedagógico de Herbart, Spencer, Froebel, Dewey, Montessori e Macmillan, em que pesem suas diferenças. Nessa pedagogia do desenvolvimento, que tinha como objetivo um ensino eficiente e científico, era central o papel do “[...] bom [...]” professor “[...] tanto como um modelo a ser imitado quanto como um facilitador da aprendizagem através do fazer.” (JONES, 1999, p. 114).

Melhorar a eficiência na docência, assim como melhorar a eficiência das escolas, no sentido de dar uma educação útil para seus educandos era o objetivo principal dessa educação progressivista. De certa maneira, a criação de uma metodologia de ensino cientificamente objetificável só foi possível a partir de um conjunto de estudos e dados sociométricos e de um conhecimento progressivo do crescimento emocional e intelectual das crianças. Sobre tal programação e vigilância do chamado desenvolvimento infantil, Varela (1996) argumenta que os alunos têm um controle cada vez menor sobre sua própria aprendizagem, pois cabe aos mestres e aos especialistas conhecer os progressos ou retrocessos que realizam. Nesse sentido, sofrem um intenso processo de expropriação que “[...] constitui a outra face da intensificação de um estatuto de minoria que, além dos cânticos à criatividade, à liberação e à autonomia, supõe dependência e subordinação cada vez maiores.” (VARELA, 1996, p. 51).

O psicopoder (característico das pedagogias psicológicas) baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados eles se acreditam. Varela (1996, p. 53) completa: “[...] aprender a aprender é, em última instância, aprender a escutar-se [e a ver-se] através dos outros.” Essa autora considera que as pedagogias psicológicas são caracterizadas por um controle interior cada vez mais forte, uma vez que se baseiam em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil.

Como expressa Walkerdine *apud* Varela (1996, p. 51), as estratégias pedagógicas destinadas a um desenvolvimento sem coações desta suposta “[...] criança natural e universal implicavam uma constante programação e vigilância do que se considerava o

desenvolvimento correto.” Diante dessa questão, pode-se dizer que essa criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requerem dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que o assim chamado verdadeiro mecanismo de desenvolvimento fosse controlado.

Walkerdine (1998, p. 145) diz que:

[...] as práticas pedagógicas estão totalmente saturadas com a noção de uma sequência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como o objeto de seu olhar. Os aparatos e mecanismos da escolarização envolvidos nessa produção vão desde a arquitetura da escola e o arranjo das carteiras da sala de aula até os materiais curriculares e as técnicas de avaliação.

Por volta do início do século XX, os colégios da Europa e da América do Norte estavam treinando os professores numa pedagogia do desenvolvimento apropriada a cada estágio do desenvolvimento racional da criança. Essa ciência do desenvolvimento possibilitou ao professor (eficiente) traçar uma ordem de desenvolvimento no processo de aprendizagem, criando-se assim as condições para que ele pudesse “[...] prever as ocorrências em sala de aula e antecipar a conexão entre estímulo e resposta.” (JONES, 1999, p. 114). Nessa visão de ensino considerada eficiente, a ciência educacional possibilitou ao professor adequadamente treinado um poder de diagnóstico e interpretação para que melhor cumprisse com a sua missão de educar (educar as emoções, educar a imaginação através do jogo, trabalhar novos conceitos, ensinar saúde, etc.). Tal ideia de ensino eficiente e científico parece que coloca em jogo não apenas o desenvolvimento racional dos indivíduos, mas também a promessa de uma ordem social. A escola torna-se o centro de interesse de todos os envolvidos no trabalho de melhoria social e implicada diretamente com a formação do cidadão.

4.4 EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Desde as primeiras comunidades, fossem elas sedentárias ou nômades, o status da cidadania esteve associado, na prática e na teoria, com a lei, com o alfabetismo e com a tecnologia; em suma, com as armadilhas da civilização. Desde as primeiras concepções gregas, passando pelo pertencimento augustiniano à Cidade de Deus, ao projeto iluminista de uma pedagogia civilizadora universal, os sujeitos humanos têm sido formados e moldados como cidadãos. Ser cidadão significa ser simultaneamente livre e sujeitado. (DEACON E PARKER, 1998, p. 138).

Como havia anunciado, é interessante retomar o conceito de cidadania nas sociedades ocidentais, mesmo que de uma maneira breve, para entendermos alguns sentidos atribuídos a

tal conceito. Nas palavras dos autores da epígrafe acima, ser cidadão livre e autônomo significa ao mesmo tempo ser sujeitado aos padrões sociais e culturais vigentes de uma época. Nesse sentido, parece que o *status* que lhe foi conferido esteve sempre associado com as armadilhas da civilização – ou com a própria ambiguidade do mundo moderno.

A escola tem sido vista cada vez mais por diversos segmentos da população como o antídoto contra todos os males causados pela pobreza, marginalidade, doença. O êxito escolar é também percebido como uma maior garantia contra o “desenraizamento”, ou seja, contra a perda de sociabilidade junto à ausência de trabalho. Para os partidários da renovação pedagógica, “[...] educar para paz, contra o sexismo, em defesa dos recursos naturais e fomentando o amor à natureza se converteu num objetivo prioritário.” (CASTEL *apud* ALVAREZ-URÍA, 1996a, p. 132).

Parece que a grande preocupação da escola será com a formação do cidadão, uma vez que ela é considerada como a instituição moderna capaz de assegurar a passagem do espaço privado para o público, a socialização política e a construção de identidades. Leia-se: sujeitos modernos conscientes por possuir uma razão (GIOVINE, 1998)¹³.

Segundo Meyer (1998, p. 7), o conceito de cidadania pode nos remeter a uma dupla matriz histórica: “[...] a de uma *prática política* cujo referencial antigo é a *pólis* grega e a de um *ato político de declaração de direitos*, cujo referencial moderno é a Revolução Francesa.” Portanto, cidadania está relacionada, ao mesmo tempo, à existência de um conjunto de direitos e ao exercício desses direitos. Essa autora ainda nos aponta que a cidadania, a partir da perspectiva do liberalismo que se instala com a Revolução Francesa, de forma gradativa, tanto na Europa quanto na América do Norte, calcado nos princípios da liberdade, igualdade, fraternidade e propriedade, de certa forma, legitimou o cidadão, nas sociedades liberais, pelo seu poder de posse. Parece que o liberalismo, além de suprimir as desigualdades sociais e políticas, também as reforçou ao mascará-las sob os princípios da liberdade e da igualdade de direitos, “[...] o que podemos reconhecer facilmente, hoje, quando confrontados com o fato de que mulheres, não-brancos, pobres, analfabetos, etc..., não eram, nessas sociedades, tratados nem como livres, nem como iguais.” (MEYER, 1998, p. 7).

Historicamente, podemos dizer que os “pobres”, por exemplo, foram privados dos seus direitos básicos da cidadania e tratados como pessoas inferiores. Nos Estados Unidos, os primeiros sistemas de assistência aos pobres estavam baseados numa tentativa de separar os pobres considerados “merecedores” dos pobres “não-merecedores”. Tais sistemas acabavam

¹³ As fontes em outras línguas apresentadas nesta Tese são traduções minhas.

produzindo também a ideia de que os pobres eram culpados por seus próprios destinos (APPLE, 1996).

Aqui, vale as palavras de Lew's *apud* Apple (1996, p. 110-111):

As leis do século XIX sobre a pobreza que estiveram em vigor na Inglaterra e em parte dos Estados Unidos, Canadá e Austrália objetivavam distinguir claramente entre o pobre e o indigente. [...] O que o sistema de fornecimento de Bem-Estar Social do século XIX objetivava era efetivamente segregar o/a indigente do mercado, encarcerando-o/a em uma casa de trabalho onde os homens eram privados do direito do voto (se é que eles de fato o tinham, dado o limitado sistema de direitos então existente) e onde esse trabalho, tal como oferecido (frequentemente quebrar pedras, para os homens, e colher juta para as mulheres), não afetaria o mercado de trabalho local.

Com o argumento de que a cidadania se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-nação e que data da Revolução Francesa, de 1789, pode-se supor que “[...] a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação.” (CARVALHO, 2008, p. 12). Parece que o fenômeno da cidadania percorreu um longo caminho histórico (desde o século XVIII) até tornar-se objeto de luta de múltiplos segmentos e grupos sociais que dela estavam excluídos.

Conforme as análises de Hardt e Negri¹⁴ (2003, p. 113), “[...] a mudança sofrida pela população, com súditos passando a cidadãos, foi um indício da mudança de um papel passivo para um papel ativo.” A nação funciona como se fosse uma força ativa, como forma geradora de relações sociais e políticas. Ela é geralmente sentida como uma concepção coletiva, uma criação ativa da comunidade de cidadãos.

A sociedade moderna forma-se a partir de novas pautas de regulação social que se estrutura num processo de constituição e consolidação dos estados nacionais, de um estado que se apresenta como mediador, garantindo, assim, os interesses individuais (GIOVINE, 1998).

Nesse contexto, aparece um problema a ser resolvido, ou seja, como ampliar a cidadania às camadas sociais mais baixas e, ainda, como responder aos protestos de tais

¹⁴ Esses autores estabelecem uma distinção interessante entre os conceitos de povo e multidão: “Deve-se observar que o conceito de povo é muito diferente do conceito de multidão. [...] O povo é algo uno, que tem uma vontade, e a quem uma ação pode ser atribuída; nada disso pode ser dito da multidão. O povo manda em todos os governos. [...] o rei é o povo. A multidão é uma multiplicidade, um plano de singularidades, um conjunto aberto de relações, que não é nem homogênea nem idêntica a si mesma, e mantém uma relação indistinta e inclusiva com os que estão fora dela. Em contraste, o povo tende à identidade e homogeneidade internamente, ao mesmo tempo em que estabelece suas diferenças em relação ao que dele está fora e excluído. Enquanto a multidão é uma relação inconclusiva, o povo é uma síntese constituída e preparada para a soberania. O povo oferece uma vontade e uma ação únicas, independentes das diversas vontades e ações da multidão, e geralmente em conflito com elas. Toda nação precisa fazer da multidão um povo.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 120).

classes frente aos ideais de igualdade e de fraternidade tão proclamados pelos pensadores liberais da Revolução Francesa (GIOVINE, 1998).

De algum modo, a cidadania constitui-se como um dos conceitos básicos do Estado Liberal, que através do seu *status* concede direitos e obrigações aos indivíduos. Assim, podemos dizer que a cidadania “[...] se baseia em um princípio de igualdade básica, num primeiro momento individual, depois política e social em virtude da extensão dos direitos respectivos, porém se encontra em uma tensão constante com as desigualdades das classes sociais que é inerente ao modo de produção capitalista.” (GIOVINE, 1998, p. 59).

Conforme essa mesma autora, outro elemento importante está relacionado à definição de cidadania, ou seja, à incorporação da população a um núcleo cultural comum. Tal tarefa coube aos estados nacionais, através de instituições especializadas nas quais se forma o “homem público”, que deve ser capaz de subordinar seus interesses e afetos pelos interesses da nação. A partir de tal ideia é que os estados adotaram “[...] ‘políticas estatais de nacionalização’ – um único idioma, símbolos pátrios, uma história ‘oficial’ – que aumentaram a homogeneidade cultural.” (GIOVINE, 1998, p. 59).

A escola será, então, “[...] a instituição encarregada de transmitir essa cultura civilizatória homogênea. Assim, a educação sistemática constitui-se em um dos direitos sociais fundamentais.” (GIOVINE, 1998, p. 59), apagando as diferenças dos indivíduos e criando um cidadão de que o estado moderno necessita – um cidadão civilizado, único, homogêneo, culto e letrado.

Portanto, como diz essa autora, o acesso à cidadania não implica somente a garantia de direitos civis, políticos e sociais, mas também um processo de identificação nacional. E é esse “[...] processo que dá sentido e orientação ao desenvolvimento e expansão dos sistemas educativos modernos.” (GIOVINE, 1998, p. 59), cuja função não é só a socialização das novas gerações, mas o governo e a regulação moral dos sujeitos. Poder-se-ia agregar, aí, os discursos atuais da integração e da inclusão.

As expressões *governo* e *regulação* remetem-nos a dois sentidos: governo-regulação e autogoverno-autoregulação (FOUCAULT, 2008a). Com tais sentidos, a ampliação de cidadania constitui-se num campo da “[...] governamentalidade do sistema político e a escola em um dos principais mecanismos de controle da sociedade moderna.” (GIOVINE, 1998, p. 60).

Dessa forma, a escola vai se legitimando e se orientando através da crença de uma cidadania culta que, no decorrer do século XX, se amplia com a conquista dos direitos sociais. Com o *status* concedido à cidadania, a intenção foi “[...] diminuir as desigualdades de classe e

propor uma maior participação social e econômica” (GIOVINE, 1998, p. 60). Com isso, “[...] o princípio de igualdade social se baseia no movimento de universalização e na ideia de ‘solidariedade nacional’ garantida pelo estado através da segurança nacional.” (GIOVINE, 1998, p. 61).

Referindo-se aos estudos de Marshall, Gentili (2000) distingue três dimensões da cidadania: a civil, a política e a social. “O século XVIII foi o cenário no qual se criaram as condições necessárias para o desenvolvimento da cidadania civil [...]” (GENTILI, 2000, p. 145), ou seja, a doutrina dos direitos naturais e a consagração dos direitos humanos é que permitiram a consolidação da dimensão civil (direito à liberdade de expressão, de pensamento e de religião). É a partir desse contexto que a cidadania moderna ganhará força num conjunto de instituições que supostamente garantirá sua efetivação. Em relação aos direitos políticos, foi no século XIX que tais direitos se desenvolveram, especialmente o direito à participação política. No que diz respeito à cidadania social, no século XX foram criadas as condições que possibilitariam “[...] a extensão da cidadania para a esfera social mediante o desenvolvimento dos direitos sociais e econômicos (o direito à educação, ao bem-estar, à saúde, ao trabalho, etc.).” (GENTILI, 2000, p. 145).

Segundo Gentili, a cidadania seria a forma de assegurar que os indivíduos fossem tratados como membros de uma sociedade de iguais. A forma de assegurar tal condição seria consentir aos indivíduos um número cada vez maior de direitos de cidadania. Com isso, pode-se estabelecer certa relação entre cidadania e posse de direitos: ser cidadão significa ser detentor de uma série de direitos. Consequentemente, com a extensão dos direitos para esferas cada vez mais amplas da sociedade, acaba-se ampliando a cidadania a setores cada vez mais amplos da população (GENTILI, 2000).

Nessa abordagem, e como condição legal, a cidadania se *concede* (o indivíduo se torna cidadão na medida em que lhe são atribuídos direitos de diversos tipos). Mas, pensada como prática desejável, como aspiração de uma vida emancipatória, “[...] a cidadania se *constrói* socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma comunidade.” (GENTILI, 2000, p. 147).

Assim, a elaboração e a legitimação de direitos constituem-se numa importante dimensão política, social e econômica, mesmo que tal ideal não tenha sido uma garantia para transformar o ser humano em cidadão. Se fosse, não estaríamos, ainda hoje, tão envolvidos no debate por uma educação que forme cidadãos.

Na análise histórica de muitos autores, o direito como uma construção histórica e social é fruto das lutas daqueles considerados excluídos dos processos educativos, dos bens e serviços públicos, etc. Tal exclusão, que se traduz em condições desiguais de acesso e permanência aos diferentes serviços, aprofundaria a injustiça social. Exercer o seu poder político seria a maneira de capacitar o sujeito a fazer frente a tal injustiça social, fazendo com que suas necessidades sejam respeitadas e atendidas.

Conforme apresento na próxima seção, no final do século XX, a escola moderna, com o seu ideal de cidadania, entra em crise, assim como os pressupostos da sociedade moderna. São muitos os fatores (políticos, econômicos e culturais) que colocaram em crise o funcionamento da sociedade moderna, implicando, assim, novas pautas de regulação social. Entre eles, Giovine (1998, p. 62) cita os seguintes:

Modificações na economia capitalista – globalizada – que reorganizam o processo de produção e do trabalho (passagem do modelo taylorista-fordista ao pós-fordista) [¹⁵];
Revolução tecnológica produzida pelas novas tecnologias de informação e de comunicação;
Transformações demográficas nas sociedades avançadas que alteram sua homogeneidade cultural;
Proliferação de novos sujeitos sociais, emergentes das transformações das estruturas familiares e das práticas sexuais, de uma maior consciência ecológica e da luta pelo reconhecimento de identidades culturais minoritárias.

Diante de tal cenário mundial e de novas pautas de regulação social, é importante ressaltar duas questões. Primeira: os estados nacionais parecem que acabaram perdendo sua força como os principais organizadores da sociedade e constituidores de identidade ao cederem lugar para o local, regional ou mundial. Isso não implica um desaparecimento dos estados-nação, mas um enfraquecimento de suas funções de regulação, produção e reprodução de identidades (GIOVINE, 1998). Portanto, a concepção moderna de cidadania estaria se enfraquecendo porque se enfraquece tanto o estado – como espaço público único ordenador

¹⁵ Conforme Leão (1998, p. 46), “[...] o taylorismo caracteriza-se pela prescrição de tarefas simples, rotineiras e previsíveis a serem executadas pelos/as trabalhadores/as, que permanecem presos aos seus postos de trabalho. A produção assim concebida não exige grandes requisitos de qualificação profissional e, conseqüentemente, pode conviver com uma educação básica rudimentar. A preparação para o trabalho dá-se em treinamentos rápidos, sendo que o/a trabalhador/a aprimorará a sua capacidade pela repetição ininterrupta dos mesmos movimentos.” Em relação ao neofordismo e ao pós-fordismo, é possível destacar alguns elementos que os diferenciam: “[...] o neofordismo pode ser caracterizado como a criação de uma maior flexibilidade de mercado, através de uma redução dos custos sociais e da diminuição do poder dos sindicatos, da privatização dos serviços públicos e do Estado do Bem-estar, bem como em termos da celebração do individualismo competitivo; e o pós-fordismo pode ser definido em termos do desenvolvimento do estado como um negociante estratégico a moldar a direção da economia nacional, através de um investimento em setores econômicos cruciais no desenvolvimento do capital humano.” (BALL, 1998, p. 125). Essas questões já foram discutidas por mim na seção “Governamentalidade liberal e neoliberal”.

da cultura política de uma nação – quanto a ideia da formação de um sujeito homogêneo, único, essencial. Com isso, começa-se a desconfiar dos ideais iluministas da escola moderna.

A partir do entendimento de que o estado – comunidade nacional – deve fracionar-se em comunidades menores, locais, e, por sua vez, ser absorvido por comunidades regionais ou globais, começa-se a pensar num novo papel do estado na formação do cidadão, uma vez que as identidades se transformam, se pluralizam, perdendo seu caráter estável e homogêneo (GIOVINE, 1998).

A segunda questão refere-se à complexificação e reconstrução da cidadania. Nesse sentido, deve-se colocar um novo vínculo entre cidadania e escola, concebendo a reforma educativa não só como um mecanismo formal para responder às transformações, senão como parte do processo de “transformações político-culturais que redefinem as pautas de governo e regulação moral dos sujeitos” (lealdade, solidariedade social, etc.) (GIOVINE, 1998, p. 63).

Giovine refere-se aos estudos de alguns autores para mostrar duas correntes no atual debate sobre a cidadania. A primeira corrente “sustenta que a nova cidadania se define no mercado pela capacidade ou competência das pessoas incorporarem-se a eles; portanto, o princípio fundamental da democracia é assegurar a liberdade privada, sobretudo a do consumidor” (GIOVINE, 1998, p. 63). Por conseguinte, caberá à escola o papel de formar consumidores, legitimando as tendências à individualização, à privatização e ao pluralismo cultural. A partir dessa posição, as escolas são tratadas como qualquer outra mercadoria ou serviço que devem competir entre si, e a produtividade se medirá em termos de qualidade educativa. A segunda corrente “[...] se baseia no respeito à diversidade, no pluralismo cultural no espaço público, defendendo uma democracia que garanta uma cidadania inclusiva e igual.” (GIOVINE, 1998, p. 63). Assim, a tarefa da escola é a de proporcionar as condições necessárias para uma vida democrática baseada na tolerância e na responsabilidade do cidadão.

Considerando tais correntes, pode-se dizer que “[...] o projeto neoliberal supõe uma nova racionalidade, cujo princípio é a liberdade de escolha: a liberdade econômica é uma condição necessária para a liberdade política.” (GIOVINE, 1998, p. 64). Decorre daí que o sistema político deve ser tratado simetricamente ao sistema econômico, pois ambos são considerados “mercados”, cujos interesses individuais devem ser perseguidos. Essa nova racionalidade implica tanto uma continuidade quanto uma descontinuidade com a Modernidade. “Continuidade em relação a alguns aspectos da cultura e política individualista própria do liberalismo do século passado” (GIOVINE, 1998, p. 64); descontinuidade porque reconfigura valores, crenças do projeto moderno, apelando para um novo vocabulário, cujos

termos-chave seriam *privatização, descentralização, eficiência, competitividade e educação para todos*.

Nos atuais discursos das reformas educativas, a inclusão escolar e social aparece como um importante movimento capaz de reconstruir uma moderna cidadania que já não se sustenta na concepção de cidadania letrada, baseada numa visão de que todos os indivíduos são tratados de forma igual, garantindo os direitos dos cidadãos, senão nas capacidades e competências que adquirem para competir num mundo desigualmente globalizado (GIOVINE, 1998).

O Brasil¹⁶ não ficou fora desse contexto mundial. Pode-se dizer que a questão da desigualdade social e econômica levou o governo brasileiro a tomar algumas medidas, através, por exemplo, das políticas educacionais dos anos 90 (século XX), para responder às novas tendências e desafios do mundo contemporâneo.

A sociedade brasileira apresenta uma realidade social e econômica bastante desigual, na qual poucos segmentos são incorporados à sociedade de informação e muitos outros se encontram às margens dela. Nesse sentido, alguns governos propuseram modificações no sistema educativo baseadas em princípios como integração, inclusão, eficiência e gestão, os quais permitiriam uma melhor qualidade de suas funções, serviços e resultados. Essa parece que foi a forma encontrada para formar cidadãos responsáveis e participativos. Essa parece ser a grande preocupação atual.

Aqui, interessa destacar a redefinição do papel do estado no que diz respeito às políticas educacionais. Em outras palavras, um sistema educativo afinado e coordenado pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica (Brasil), que assume para si o controle da qualidade da educação através da elaboração de um currículo comum e da articulação da capacitação de profissionais e de projetos especiais, assim como da liberação de verbas para seu funcionamento.

Em tal contexto, as políticas postas em ação na metade dos anos 1990, afinadas com a descentralização das iniciativas governamentais e com certas proposições legais, “[...] vão se dirigir para a redução dos gastos públicos, para o recuo do estado nos direitos sociais e para a maior afirmação da descentralização.” (CURY, 2005, p. 9).

¹⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre a *cidadania no Brasil*, ver Carvalho (2008).

[...] A gestão democrática compõe com o financiamento suficiente dos recursos, com o crescimento da capacidade cognitiva dos estudantes, com a qualidade dos professores, a busca de uma construção coletiva do *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (CURY, 2005, p. 10, grifo do autor).

De algum modo, pode-se dizer que a descentralização da gestão político-educacional mascara as relações de poder no campo escolar, pois, neste caso, o Ministério de Educação “[...] se constitui como ator central na construção do controle escolar que condiciona e relativiza o processo de descentralização.” (GIOVINE, 1998, p. 66). Ao mesmo tempo em que descentraliza a direção, centraliza as estratégias de governo, regulação e controle.

A seguir, apresento alguns excertos do *Programa Ética e Cidadania construindo: valores na escola – Inclusão e exclusão social – Módulo 1 – Ética* (Brasil, 2007) como exemplos de gestão que assume tal caráter descentralizador, não-linear e não-hierárquico.

O programa é descentralizado porque cada escola participante tem liberdade de seguir, dentre os inúmeros caminhos possíveis, aquele que considerar mais adequado à sua realidade. Dessa maneira, o material enviado pelo Ministério da Educação não define as formas de atuação e desenvolvimento do programa em cada comunidade, trazendo apenas referências e sugestões de possíveis caminhos a serem trilhados.

A característica de não-linearidade aparece na própria estrutura dos materiais e recursos didáticos enviados às escolas. Apesar de haver uma nítida inter-relação entre os quatro módulos que sustentam o programa, tais materiais e recursos estão organizados de forma independente e identificados por cores diferentes. Isso significa que não existe uma ordem específica para seu desenvolvimento.

[...]

O programa não é hierárquico porque nele não está presente a idéia de pré-requisitos. Não existe uma melhor seqüência de desenvolvimento das atividades dentro de cada unidade de trabalho, nem de execução dos módulos apresentados. Sua ordem de apresentação é aleatória, não indicando de forma alguma que alguns dos temas devem preceder outros. (BRASIL, 2007, p. 8-9).

Tal processo de descentralização-centralização implica novas regras de um jogo estabelecido pelo projeto neoliberal, que, baseado na eficiência e na competência, redimensiona o cenário educativo para normalizá-lo e racionalizá-lo (GIOVINE, 1998).

O *Programa Ética e Cidadania* (BRASIL, 2007) é um bom exemplo para pensarmos em tais estratégias de governo. Destaco o seguinte fragmento:

O *Programa Ética e Cidadania* pretende criar as condições necessárias para que valores de ética, democracia, justiça e cidadania sejam incorporados no cotidiano das salas de aula. Para isso, propõe a criação de Fóruns Escolares de Ética e de Cidadania nas escolas, nos municípios e nos estados; e buscará instrumentalizar a ação dos profissionais da educação envolvidos em sua implementação nas escolas participantes por meio de recursos didáticos e materiais pedagógicos adequados. (BRASIL, 2007, p. 4).

Não é difícil perceber que em tal tarefa a escola desempenhará um papel muito importante. Eis alguns fragmentos de tal documento:

Aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (BRASIL, 2007, p. 4).

Aprender a lidar com as diferenças, na perspectiva de uma sociedade que se pretende democrática e inclusiva e que traz para os espaços políticos e públicos tal preocupação, é o desafio que ronda o imaginário dos (as) profissionais da educação preocupados com a construção de uma escola de qualidade, que cumpra com seus objetivos de formação de cidadania e de preparação dos estudantes para a vida em sociedade. (BRASIL, 2007b, p. 6).

Esse mesmo documento salienta que, para os estudantes incorporarem os princípios éticos na escola, é necessário pensar em dois aspectos:

[...] - que os princípios se expressem em situações reais, nas quais o(a)s estudantes possam ter experiências e conviver com a sua prática;

[...] que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente. (BRASIL, 2007, p. 4).

Nessa nova ordem social, requer-se um sujeito competitivo, flexível, adaptável e capaz de solucionar problemas de forma rápida e competente. Assim, na esfera da educação, o que parece estar em seu horizonte seriam a equidade e a igualdade de oportunidades para todos. Expandir oportunidades, tornando os sujeitos cidadãos, tem sido a bandeira de luta de muitos Governos.

4.5 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO E UMA NOVA ORDEM SOCIAL

Caos, desordem e anarquia anunciam a infinidade de possibilidades e o caráter ilimitado da inclusão. A ordem representa os limites e a finitude. Num espaço ordenado (ordeiro), nem tudo pode acontecer. (BAUMAN, 2005, p. 42).

A escola guarda relações de imanência com a sociedade. Para tornar possível o governo da população, são necessários sujeitos que saibam e se deixem governar. Alcançar a perfeição, regulando sua conduta (sujeição dos corpos e mentes), disciplinando, subjetivando, é a tarefa atribuída, principalmente, à escola moderna. Assim, é preciso admitir que o que está no centro da concepção moderna de educação escolarizada não são apenas os ideais iluministas, mas também o “preço a pagar” por tentar alcançar tais ideais. Contudo, essa tarefa não conseguiu ser cumprida de forma plena pela escola moderna. Não por uma suposta incompetência, mas por sua própria insuficiência. E talvez seja isso que, em tempos

atuais, faça com que se fale tanto sobre a suposta “crise¹⁷ na escola”. Essa noção de crise gera um sentimento de incapacidade e de mal-estar generalizado, junto com a sensação de endividamento por não se ter conseguido cumprir e honrar os princípios e ideais da escola moderna. Isso faz com que continue a busca incansável de atingir sempre a perfeição. Por isso, a busca insistente de incluir todos cada vez mais.

Atualmente, como já devo ter deixado claro, há toda uma discussão ética nos debates sobre a inclusão. Pode-se dizer que, no Brasil, em consonância com o movimento mundial de *Educação para Todos*¹⁸, o tema da inclusão tem sido uma das preocupações recentes que fazem parte da pauta das políticas públicas. Os argumentos de tais discussões giram em torno de uma reflexão sobre a inclusão como um processo urgente e necessário para termos uma “verdadeira” educação de qualidade, uma vez que ela tem uma implicação direta com o desenvolvimento e o investimento no capital humano. Tal discussão, no meu entendimento, refere-se à suposta possibilidade de que, com “a inclusão de todos”, em tempos de constantes mudanças, a educação se efetive de fato, garantindo o acesso de todos à escola e uma maior qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas na sociedade.

Nesse debate, parece que, em nome da inclusão, muitos interesses, opiniões, posicionamentos políticos, assim como disputas por significados, ganham destaque.

A construção de uma sociedade democrática onde todos conquistariam sua cidadania, onde a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças, teve como princípio a inclusão. Num contexto mundial, esse movimento passa a ser denominado de inclusão social – processo fundamental para o desenvolvimento e manutenção do estado democrático (MENDES, 2006). Parece que estamos diante do paradigma da inclusão, que se globaliza e se torna “palavra de ordem”.

Nessa rede discursiva, o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – Inclusão e exclusão social – Módulo 4 – Inclusão social* (BRASIL, 2007a)

¹⁷ Segundo Bauman (2000, p.148-149), o que hoje chamamos de “crise” não é apenas o que se poderia chamar de um estado de indecisão, mas antes e acima de tudo de um estado com acentuada impossibilidade de decisão. De certa forma, isso nos leva a pensar a “crise” como um estado permanente de incertezas, que “[...] não tem decisão possível [...] que o aspecto assustador do mundo contemporâneo é que, quanto mais inteligentes tendem a ser as ações, mais elas se acrescentam ao caos.”

¹⁸ Lembrando, trata-se dos seguintes movimentos: Conferência Mundial sobre *Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1991); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a *Declaração de Salamanca*, promovida em 1994 pelo governo da Espanha e pela UNESCO; *Foro Mundial de Educação para Todos*, realizado em 2000 em Dakar.

ênfatisa os avanços que o país vem fazendo para melhorar as condições de acesso à educação.

Eis um fragmento de tal Programa:

Em paralelo e integrado aos processos de democratização da sociedade brasileira, são inegáveis os avanços que vêm sendo obtidos no caminho da inclusão de todas as pessoas nas escolas. Desde os movimentos políticos e sociais que lutam para que 100% de nossas crianças ingressem e concluam a educação básica, passando pelos movimentos inclusivos que defendem o acesso das pessoas com deficiência na escola, até alcançar movimentos sociais que lutam pelo direito a uma educação de qualidade para grupos étnico-raciais diferentes, o Brasil vem galgando espaços significativos na melhoria das condições de acesso à educação. (BRASIL, 2007a, p. 6).

Nas minhas incursões pelo material que elegi para compor o *corpus* desta pesquisa, percebi que aquilo que está na pauta das políticas de inclusão escolar é uma grande discussão sobre as vantagens e desvantagens em reunir, nos diferentes espaços sociais e educacionais, os normais com os anormais. Em suma, nesse discurso, parece que a preocupação vai na direção de saber o que fazer com os anormais, com os deficientes e, mais especificamente, com as pessoas com “necessidades educacionais especiais”. Parece-me que o excerto acima ilustra muito bem tal preocupação.

Além disso, é importante dizer que, nos discursos das políticas de inclusão, é comum tratar a diferença como diversidade. Com isso, eles parecem ignorar a diferença, reduzindo seu potencial a algo variável. O diferente passa a ser entendido como um estranho, um não-desejado, um portador de uma deficiência que os outros, ditos normais, não possuem. Nessa lógica, o diferente é aquele que carrega consigo uma marca que o diferencia de modo importante, e como tal ele é visto como único. Desse modo, ao mesmo tempo em que tais políticas defendem a inclusão dos diferentes, elas também reforçam as noções de normalidade e anormalidade, fazem circular normas e saberes especializados, gerando, com isso, a chamada exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Discuto tais questões sobre normalidade e anormalidade, de forma mais detalhada, no Capítulo IV, *Sobre os discursos da segregação e inclusão*.

Nessa mesma direção, podemos encontrar nos documentos referentes ao *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – Inclusão e exclusão social – Módulo 4 – Inclusão Social* (Brasil, 2007a) alguns discursos que focam a inclusão social e a exclusão como uma luta a ser travada para se atingir o verdadeiro processo de democratização.

As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e removível [...] o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual. (BRASIL, 2007a, p. 6).

Ainda é importante destacar, no livro *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (2007), mais um fragmento sobre a inclusão social:

[...] a total inclusão de todos os membros da humanidade, de quaisquer raças, religiões, nacionalidades, classes socioeconômicas, culturas ou capacidades, em ambientes de aprendizagem e comunidade, pode facilitar o desenvolvimento do respeito mútuo, do apoio mútuo e do aproveitamento dessas diferenças para melhorar nossa sociedade. É durante seus anos de formação que as crianças adquirem o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuos em ambientes educacionais que promovem e celebram a diversidade humana. (ARAÚJO, 2007, p. 16-17).

Nesse contexto de exaltação e celebração à diversidade humana, a revista *Gestão em Rede* (2006), na seção *Fala, gestor!*, também expõe algumas opiniões e posicionamentos sobre a inclusão social.

[...] hoje todo tipo de inclusão social é politicamente correto. Essa idéia humaniza as instituições e abre novas perspectivas sociais e comportamentais. Notem-se as políticas de cotas nas universidades, a valorização das empresas que têm ou investem em projetos sociais, as ONGs e todas as instituições sem fim lucrativos. No âmbito da educação, a inclusão sempre ocupou um lugar privilegiado, [...] sempre permitiu que esse tema fosse cotidiana e constantemente trabalhado. Essa possibilidade da educação, que é digna, humana e necessária, não tira as dificuldades reais do acolhimento do diferente, ou seja, a real e concreta INCLUSÃO. (MALHEIROS, 2006, p. 21-22).

As mudanças que o *Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade* (BRASIL, 2007) enfatiza estão relacionadas com o próprio processo de democratização, que teve dois momentos importantes a considerar. O fragmento a seguir destaca tais momentos:

[...] o primeiro momento diz respeito ao acesso de todos na escola e, o segundo, com o movimento pela inclusão, refere-se à conquista da qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. (BRASIL, 2007, p.7).

Dessa forma, parece que a luta pela melhoria das condições de acesso e qualidade da educação produz alguns impasses e resistências para o mundo atual e para a educação escolarizada. Eis mais um excerto retirado do *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – Inclusão e exclusão social – Módulo 4 – Inclusão Social* (BRASIL, 2007a):

[...] a resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional. (BRASIL, 2007a, p. 6).

Aquilo que é considerado luta ou o impasse sobre a consolidação da inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos está diretamente implicado com a lógica do Império, que salienta a pluralidade e a multiplicidade como elementos importantes para que tal inclusão aconteça. A seguir, destaco mais um excerto retirado do mesmo documento.

A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas. (BRASIL, 2007a, p. 6).

Conforme consta no livro sobre *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (2007), um dos objetivos prioritários da educação nos dias atuais seria a construção de sociedades e de escolas inclusivas abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas, sem exceção.

[...] o trabalho com as diversas formas de deficiências e uma ampla discussão sobre as exclusões geradas pelas diferenças social, econômica, psíquica, física, cultural, racial, de gênero e ideológica, devem ser foco de ação das escolas. Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares, é uma maneira de enfrentar essas exclusões e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania. (ARAÚJO, 2007, p.17).

Pode-se derivar daí, como deixei claro no início desta Tese, que a inclusão escolar está diretamente implicada com a inclusão social. *O Projeto Educar na diversidade: material de formação docente* (Brasil, 2005) salienta que:

[...] a educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva. (BRASIL, 2005, p. 69).

É a partir deste ponto que posso estabelecer relações entre globalização e política educacional, abordando especificamente as políticas de inclusão. Nessa lógica, o Império é entendido como “[...] o centro que sustenta a globalização de malhas de produção e atrai sua rede de amplo alcance para tentar envolver todas as relações de poder dentro de uma ordem mundial.” (HARDT; NEGRI, 2003, p. 37).

Não há como ignorar que a globalização tem atingido todos os aspectos das nossas vidas. Para as teorias pós-modernas, a globalização é entendida como uma característica marcante de nossos tempos. Ball (1998) utiliza as palavras de Giddens para dizer que a

globalização não é um fenômeno que existe apenas lá fora. Ela se refere tanto à emergência de sistemas mundiais quanto às transformações na própria vida cotidiana. “A globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes.” (BALL, 1998, p. 121). Também podemos dizer que “[...] a globalização envolve a disseminação de novas tecnologias que produzem um impacto enorme sobre a economia, o meio político, a sociedade, a cultura, a educação e a experiência individual.” (KELLER, 2004, p. 199). Mas é importante salientar que, mesmo que o termo *globalização* seja usado como uma palavra-chave para especificar processos políticos, ideológicos, ele é aberto a diferentes usos e significados.

Aqui, parece ficar clara a existência de pelo menos dois elementos fundamentais do Império, que são a globalização e a hierarquização. Talvez se possa dizer que o que justifica o seu não-lugar, a sua flexibilidade e flutuações de poder são exatamente essas dimensões de globalização e hierarquização.

Para alguns, a globalização significa a ocidentalização do mundo, enquanto para outros ela envolve um disfarce para a ascensão do capitalismo. Certas pessoas consideram que a globalização produz maior homogeneidade, enquanto outras acham que ela gera diversidade e heterogeneidade, por meio da crescente hibridização. Para os empresários, a globalização é uma estratégia para aumentar os lucros e o poder da empresa; para o governo, ela é frequentemente empregada para promover um aumento no poder estatal, enquanto muitas organizações sociais não-governamentais enxergam a globalização como uma alavanca para produzir bens sociais positivos, como a ação ambientalista, a democratização e o empoderamento de grupos desempoderados, por meio de novas tecnologias e da mídia. (KELLNER, 2004, p. 193).

Outros autores definem a globalização como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa” (Morrow e Torres, 2004, p.28). Segundo esses autores, Held sugere, entre outras coisas, que a globalização “[...] é o produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva.” (MORROW E TORRES, 2004, p. 28). Uma característica central desse processo de globalização é a sua tendência a obscurecer os limites nacionais, alterar solidariedades dentro dos estados e entre eles e afetar profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesse (MORROW E TORRES, 2004).

A título de ilustração, faço alguns comentários sobre os usos que se têm feito dos significados sobre globalização. A divisão entre o sentido humanista e o sentido econômico é

válida apenas para fazermos algumas reflexões, pois este estudo tem como pressuposto que ambos os sentidos fazem parte da mesma racionalidade.

Se, por um lado, existe uma fluidez que caracteriza o termo globalização, por outro, existe a possibilidade de pensarmos em pelo menos dois significados para seu uso: um no sentido humanista e o outro no sentido economicista. Resumidamente, pode-se dizer que “[...] a globalização no sentido humanista, ou seja, que prime pela igualdade de valores entre seres humanos e pelo respeito à diversidade e pluralidade de sua experiência, não constitui novidade.” (SANTOS, 1998, p. 441). Essa autora salienta, a partir de alguns estudos, o quanto a cultura letrada, por exemplo, servia à função de disciplinar, uniformizar e homogeneizar, limitando as representações individuais e relativizando as interpretações de acordo com códigos previamente definidos e padronizados. Com o avanço das telecomunicações e tecnologia de informação e com a consolidação de uma nova ética, baseada numa conscientização ecossistêmica, outras vias de comunicação (além da escrita) são incorporadas à vida dos indivíduos, com mecanismos constituindo uma rede na qual “[...] o homem eletrônico volta a encontrar-se numa aldeia tribal de escala planetária.” (MILLER *apud* SANTOS, 1998, p. 443). A própria ideia de “aldeia global” caracteriza uma perspectiva humanista que enfatiza aspectos como igualdade de valores e direitos entre seres humanos, bem como o reconhecimento e respeito às diferenças e diversidade. Isso traz implicações diretas para a educação, tanto no que se refere à organização social quanto no que se refere à organização do currículo – a educação como arena para transformação humana (SANTOS, 1998).

Numa perspectiva humanista, a inclusão é entendida como “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo de um processo de mudanças cotidianas de atitudes de uns em relação a outros.” (SANTOS, 1998, p. 448). É dentro dessa ética ecossistêmica que a igualdade de valores e direitos se reafirma. É dentro dessa mesma ética que a possibilidade de aprender deve atingir a todos indiscriminadamente.

Ainda em decorrência dessa ética, seria enfatizado que “[...] todos precisamos de todos, de uma forma ou de outra, e este precisar independe de nossas habilidades, capacidades. Precisamos uns dos outros pelo simples fato de que vivemos em sociedade.” (SANTOS, 1998, p. 448-449). Dessa forma, as pessoas com deficiências poderiam ser incluídas em diversos espaços sociais. Com isso, tal interdependência nos remeteria a uma situação de sensibilização (de respeito mútuo) em relação ao outro considerado deficiente ou diferente. Isso vale tanto para o professor quanto para o próprio aluno considerado excluído. Decorre daí que a escola estaria empenhada em rever suas práticas pedagógicas como uma forma de

atender aos diferentes ritmos e características da sua comunidade escolar. O perfil de um profissional preparado para lidar com as diversidades faz parte dessa perspectiva humanista. Incluir todos na escola seria uma maneira de assegurar que o conhecimento seja socializado; seria uma maneira de garantir que as potencialidades do “outro” sejam desenvolvidas.

Nas palavras de Stoer e Cortesão (2004), a proposta seria pensar a cidadania articulada à educação intercultural. A educação intercultural é o reconhecimento da passagem de cultura para a multicultural, assim como a afirmação de que a nossa sociedade não condiz mais com a homogeneidade cultural. Isso implica que o sistema educacional terá de reconhecer a diversidade como uma fonte de riqueza para o convívio social (STOER E CORTESÃO, 2004). Em outras palavras, reconhecer a inclusão como uma importante estratégia tanto para convívio social quanto para aprendizagem de todos.

Em relação ao sentido economicista, talvez se possa dizer que há outra interpretação dos aspectos enfatizados pela globalização humanista. Ainda que tais aspectos humanistas continuem sendo os mesmos, o parâmetro economicista tenderá a transformar as práticas sociais. Assim, “[...] temos as mesmas bandeiras (igualdade de valores e direitos, reconhecimento e respeito às diferenças), mas priorizamos o econômico.” (SANTOS, 1998, p. 444). Numa perspectiva economicista, tudo o que foi colocado acima recebe um tratamento mais econômico, ou seja, o cidadão é transformado em produtor/consumidor. Por isso, investe-se cada vez mais no cidadão, independentemente de suas deficiências. O que importa é que ele se torne um consumidor – de produtos, de ideias, de informação.

Para Morrow e Torres (2004, p. 29), que fazem uso dos estudos de Castells, a economia informacional é diferente da economia mundial que surgiu no século XVI:

Uma economia global é algo diferente: ela é uma economia que possui a capacidade de operar como uma unidade em tempo real e em escala planetária. Enquanto o modo capitalista de produção caracteriza-se por sua expansão incansável, sempre tentando superar os limites de tempo e espaço. [...] Ela é informacional e global porque, dentro das novas condições históricas, a produtividade é gerada e a competição ocorre através de uma rede global de interação [...] com base na nova infra-estrutura proporcionada pelas tecnologias da informática e das comunicações.

Com base nessas ideias – “[...] o processo de globalização, incluindo o advento da sociedade de informação e as crises do fordismo e do Estado de bem-estar social [...]” (STOER E CORTESÃO, 2004, p. 170) –, tornou-se urgente renegociar o contrato social que foi estabelecido após a Segunda Guerra Mundial. Isto quer dizer que os princípios de homogeneidade e assimilação cultural não sustentaram nem a sociedade industrial considerada como intocável, nem o Estado-nação como uma invenção de governo

democrático. Portanto, novas formas de governar requerem novas formas de cidadania – cidadãos-consumidores.

Diante do mundo de mercado – da mídia e da publicidade –, que procura atingir os diferentes públicos invadindo suas intimidades e desejos, parece que o interesse principal na Contemporaneidade é a produção de sujeitos consumidores. Sobre essa relação do consumo com as novas tecnologias, Bauman (2001) ajuda-nos a compreender esses novos processos de subjetivação ao abordar a questão das identidades:

[...] Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização de fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (BAUMAN, 2001, p. 98).

Considerando tais argumentos, pode-se perceber que, com a flexibilização e a mobilização, parece que aumenta a nossa capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mercado. Tal excesso de oportunidade para consumir (novas e diferentes escolhas) refere-se não tanto a uma “[...] emancipação”, mas a uma “redistribuição de liberdades.” (BAUMAN, 2000, p. 106).

Segundo Hardt e Negri (2003), deve-se evitar definir a transição para o Império em termos negativos quando se diz, por exemplo, que o novo paradigma é definido pelo declínio dos Estados-nação soberanos, pela desregulamentação dos mercados internacionais, etc. Os autores afirmam que “[...] o novo paradigma é ao mesmo tempo sistema e hierarquia, construção centralizada de normas e produção de legitimidade de grande alcance, espalhada sobre o espaço social,” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 31). O novo paradigma parece que já funciona de forma positiva¹⁹.

Enquanto “[...] a globalização aumenta o poder de empresas e governos, ela também pode empoderar grupos e indivíduos que anteriormente eram excluídos do diálogo e do terreno democrático das lutas políticas.” (KELLNER, 2004, p. 196). Esses efeitos da globalização considerados positivos possibilitam um maior acesso à educação para indivíduos vistos como excluídos da cultura e do conhecimento.

¹⁹ Utilizo os termos *positivo/ positividade* não para determinar uma origem ou uma finalidade do discurso na sua totalidade, mas para determinar “[...] as formas específicas de acumulação discursiva. A positividade de um saber é o regime discursivo ao qual pertencem as condições de exercício da função enunciativa.” (CASTRO, 2009, p. 336).

De certa forma,

[...] o papel das novas tecnologias nos movimentos sociais, na luta política e na vida cotidiana força a pedagogia crítica a repensar a educação e a alfabetização em uma nova era globalizada e tecnológica e força os movimentos sociais a reconsiderarem suas estratégias e objetivos políticos. (KELLNER, 2004, p. 196).

É importante referir dois pontos centrais para se pensar o Império como um novo paradigma. O primeiro ponto refere-se aos fios do Império que dizem respeito à informação, à violência e à economia. O segundo ponto é o imperativo triplo do Império, que consiste em três momentos – inclusivo, diferencial e gerencial. De forma bastante sucinta, apresento alguns desses pontos centrais discutidos pelos autores Hardt e Negri (2003).

A inclusão como o primeiro momento do Império trabalha com a ideia de que todos são bem-vindos dentro de suas fronteiras, independentemente de raça, religião, cor, gênero, orientação sexual, etc. Nesse processo, aceita todos e é indiferente a tais diferenças. Entretanto, com a inclusão universal, consegue pôr de lado as “[...] diferenças que sejam inflexíveis ou inadministráveis e que podem dar origem a conflito social.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 217). Os autores afirmam que “[...] pôr de lado as diferenças significa tirar o potencial das diversas subjetividades constituintes.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 218). Nesse espaço público supostamente neutro de poder é que se estabelece e se legitima uma noção universal de direito que forma o âmago do Império. Ainda, Hardt e Negri (2003, p. 218) acrescentam que, no momento inclusivo,

[...] o Império é uma máquina de integração universal [...] convidando todo mundo para entrar pacificamente em seus domínios. O Império não reforça suas fronteiras para afastar os outros; de preferência, puxa-os para dentro de sua ordem pacífica [...] Com limites e diferenças suprimidas ou postas de lado, o Império é um espaço liso pelo qual deslizam subjetividades sem resistência ou conflito substanciais.

O segundo momento, denominado de diferencial, “[...] envolve a afirmação das diferenças aceitas dentro do domínio imperial. Na perspectiva cultural, as diferenças são festejadas. São diferenças não conflituosas, de uma espécie que se pode deixar de lado quando necessário. O Império prospera nos circuitos de movimento e mistura.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 218-219).

Administrar as diferenças é uma estratégia utilizada pelo Império para que, mantendo as diferenças dos indivíduos, possa diminuir os riscos sociais. Esses autores destacam que “[...] contingência, mobilidade e flexibilidade são o verdadeiro poder do Império. A solução imperial não será negar ou atenuar essas diferenças, mas, de preferência, afirmá-las e ordená-

las num efetivo aparelho de comando.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 220). Nesse sentido, “[...] o Império não cria divisões, mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia geral de comando.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 220). De acordo com esses autores, o segundo momento de controle imperial deve ser seguido pelo gerenciamento das diferenças, pois o Império prospera nos circuitos de movimento e mistura, procurando manter as diferenças (HARDT E NEGRI, 2003). Assim, em nome da inclusão, gerencia-se a vida dos sujeitos.

É a partir desse argumento que vale pensar o problema da *escassez*²⁰ como *insuficiência* e não como *falta* (FOUCAULT, 2008), articulando-o com a noção de gestão escolar (competência pedagógica e competência gerencial). Aqui, é interessante problematizar a inclusão como uma estratégia que procura gerenciar a diferença, a deficiência, ou seja, a gestão da inclusão na escola como estratégia de controle de risco social, garantindo acesso, permanência e aprendizagem da população escolar com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a escola estaria responsabilizando-se pela busca de soluções para os problemas de ensino (repetência, evasão, não-aprendizagem). Em outras palavras, diante das demandas atuais, as condições no interior das escolas parecem que são insuficientes, e tudo passa a ser uma questão de “gestão escolar”. Tal articulação parece-me possível, no sentido de pensar sobre o funcionamento da instituição escolar, que é ao mesmo tempo mais intensivo e extensivo. Supondo que as instituições estejam sucumbindo, e isso não quer dizer que estejam arruinadas parece que elas funcionam e trabalham tanto melhor quanto mais sucumbem. Assim, a escola, ao utilizar-se de suas competências pedagógica e gerencial, estaria de forma eficiente e eficaz alavancando diferentes projetos educacionais. Isso também permite e possibilita a “entrada” do que se tem chamado de forças mais novas e talvez mais importantes da sociedade civil – ONGs e parcerias em geral. Essas diferentes instâncias sociais têm sido úteis para que os Governos se desobriguem, pelo menos em parte, do custeio e controle sociais.

Com isso, meu interesse foi mostrar que, nessa lógica imperial, a dita inclusão universal está sendo pensada fora dos binarismos modernos. Essa nova capacidade de pensar parece que está associada ao pensamento de pluralidade e de multiplicidade, que estariam

²⁰ A noção de *escassez* pode ser entendida como possibilidade para garantir, assegurar circulações, produções e competências. O exemplo apresentado por Foucault (2008, p. 40) é importante para entendermos tal noção: “[...] a escassez alimentar, que não é exatamente a fome, é ‘a insuficiência *atual* da quantidade de cereais necessária para fazer uma nação subsistir’. Ou seja, a escassez alimentar é um estado de raridade de gêneros que tem a propriedade de gerar um processo que a traz de volta e que tende, se não houver outro mecanismo que venha detê-la, a prolongá-la e acentuá-la. É um estado de raridade, de fato, que faz os preços subirem.”

criando condições para que “[...] as diferenças atuem através de fronteiras.” (HARDT E NEGRI, 2003, p. 160).

De certa forma, isso provoca modificações nos modos de subjetivação dos sujeitos e maior desterritorialização dos processos identitários, que, segundo Veiga-Neto (2002, p. 178), “[...] são da ordem da cultura e da geometria [...]” por justamente “[...] se tratar de demarcações e posições [...]” dos sujeitos no espaço.

Diante de tais configurações, é importante mostrar que a vida social contemporânea pode ser caracterizada por processos de reorganização do tempo e do espaço “[...] associados à expansão de mecanismos de desencaixe – mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos, re combinando-os através de grandes distâncias no tempo e no espaço.” (GIDDENS, 2002, p. 10). Tal reorganização do tempo e do espaço, enquanto radicaliza e globaliza traços institucionais da Modernidade, também atua na transformação do conteúdo e natureza da vida social (escolar) cotidiana.

Ao final desta seção, ressalto o argumento principal desta Tese: o quanto as políticas de inclusão procuram expandir, intensificar e celebrar o acesso de todos não só à escola, mas a qualquer outro espaço social. Nesse sentido, não basta argumentar a favor ou contra a inclusão escolar e muito menos considerá-la como sendo politicamente correta. E não se trata, também, de entender a inclusão como um lugar de chegada, mas, talvez, de pensá-la como uma invenção que busca outra ordem social para estruturar a sociedade e a escola.

No capítulo que segue, problematizo os discursos da segregação e da inclusão para pensar as múltiplas relações de poder que constituem a sociedade e a escola, uma vez que elas só podem funcionar com uma produção e circulação do que é considerado como discurso verdadeiro.

5 SOBRE OS DISCURSOS DA SEGREGAÇÃO E DA INCLUSÃO

Cena 2: um caso com diagnóstico de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Talvez tenha sido o primeiro caso de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na turma de 1ª. série desta escola de Ensino Fundamental. O desafio de trabalhar com a aluna com NEEs, na classe comum de ensino, provocou nos professores da escola um estado de alerta e de muita preocupação, devido às atitudes comportamentais de tal aluna – desatenção, hiperatividade e impulsividade. Mais tarde, até um diagnóstico de debilidade foi pensado pelo grupo de professores da escola pelas características apresentadas pela aluna. Entre tais características: as físicas (olhar distante, caminhar e correr com dificuldade, comer objetos não-comestíveis, obesidade); as sociais e afetivas (não participava das atividades em grupo; isolava-se num canto da sala de aula, fazendo outra atividade qualquer; não se relacionava com os demais colegas e professora; apresentava uma atitude temperamental, rebelde e explosiva); e as cognitivas (não mostrava interesse pelas atividades de leitura e escrita; a escrita repetitiva de determinada letra do alfabeto (a letra A) era constante em seus trabalhos e desenhos, assim como gostava de entoar determinada cantiga-de-roda de forma também repetitiva). Situava-se qual uma borderline, no limite da normalidade para a anormalidade. (fonte: Iolanda/Memórias).

5.1 BREVE HISTÓRICO: a alteridade deficiente e a educação especial

Se poucos atingem a sumidade das ciências, apesar de muitos, com até certo ponto só o conseguem com fadiga, ansiedade, mal-estar e vertigem, depois de tropeçarem e caírem muitas vezes, isso não significa que haja coisas inacessíveis para o engenho humano, mas apenas degraus mal dispostos, curtos, gastos, desastrosos, ou seja, um método intrincado. Outrossim, é certo que se pode conduzir qualquer pessoa a qualquer altura, dispondo de degraus bem feitos, íntegros, sólidos, seguros. (COMENIUS, 2002, p. 115).

Nesta seção, ao apresentar um breve histórico, faço alguns comentários para mostrar a alteridade deficiente em diferentes tempos. Em outras palavras, mostrar as padronizações e disposições que foram sendo estabelecidas por diferentes critérios em diferentes momentos históricos. Meu interesse é também mapear o campo da Educação Especial, discutindo a produção da infância deficiente, especial, como uma construção histórica. Trata-se de uma descrição da história das muitas interpretações que são contadas e que nos têm sido apresentadas como verdades ao se tentar classificar os débeis, retardados, enfim, os considerados deficientes, anormais.

Em diferentes momentos históricos, o meio social procurou identificar e marcar aqueles indivíduos que não se enquadravam nos padrões de normalidade. Poderia explorar a figura de várias deficiências como figuras da anormalidade (o surdo, o cego, o deficiente físico, o deficiente mental, etc.), mas, como o meu interesse de pesquisa não está focado para uma deficiência específica, apenas utilizo alguns exemplos para discutir o campo da anomalia

como uma forma de problematizar as tantas tentativas produzidas para melhorar e corrigir aqueles que representam um risco para a sociedade.

Para desenvolver tais questões, recorro a autores como, por exemplo, Misés (1977), Benvenuto (2006), Foucault (2005) e Bauman (1998, 2001) para mostrar alguns deslocamentos que a cultura clássica sofreu a partir do século XVII. Tal deslocamento mostra a passagem de uma representação medieval da loucura (a figura das “naus dos loucos”) considerada como o lugar imaginário para uma representação da loucura como uma separação entre a razão e a desrazão.

Em *Os anormais*, Foucault apresentou alguns elementos que lhe permitiram estabelecer o estatuto jurídico-biológico do anormal. Um exemplo: “Para além dos loucos, selvagens e os imbecis, a figura do surdo foi utilizada, até o século XIX, para interrogar as fronteiras entre o homem e a besta.” (BENVENUTO, 2006, p. 230).

Conforme alguns estudos pode-se perceber que, desde a Antiguidade, medidas extremas foram tomadas em relação ao considerado retardado ou anormal. “O retardado aparece ora como depositário do mal, fonte de repulsa, de medo, objeto de maldição, ora como o beneficiário de uma proteção particular, o detentor de poderes fora do comum.” (MISÉS, 1977, p. 13).

No Egito, os retardados eram divinizados, enquanto as cidades gregas os faziam desaparecer. Em *A República*, de Platão, aparece de forma muito clara a preocupação com a elevada perfeição do indivíduo: “[...] para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos grupos que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto.” (Platão, 1997, p. 163). De certa forma, através de uma supervisão eugênica das relações reprodutoras, ter-se-ia um maior controle da população:

[...] não basta educar uma criança de forma adequada; ela deve nascer de forma adequada, de pais selecionados e saudáveis: a educação deve começar antes do nascimento. Os filhos nascidos de uniões não autorizadas, ou deformados, devem ser abandonados, e deve-se deixar que morram. (PLATÃO *apud* DURANT, 1996, p. 58).

Platão ainda enfatiza que “[...] a sociedade eugênica deve ser protegida tanto da doença e da deteriorização interna quanto dos inimigos externos.” (DURANT, 1996, p. 59). Durant salienta que o *Estado justo* proposto por Platão refere-se à sociedade perfeita onde “[...] cada classe e cada unidade estivesse fazendo o trabalho ao qual sua natureza e sua aptidão melhor se adaptassem; aquela em que nenhuma classe ou indivíduo iria interferir nos

outros, mas todos iriam cooperar na diferença para produzir um todo eficiente e harmonioso.” (DURANT, 1996, p. 60).

Segundo os ensinamentos de Sêneca *apud* Misès (1977, p. 13), tanto os animais quanto as crianças recém-nascidos mal constituídos eram asfixiados: “[...] mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos; não se trata de ódio, mas de razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las”.

Na Antiguidade clássica, em Esparta, Atenas e Roma, as crianças que nasciam disformes eram “expostas”. Esta prática consistia em levar as crianças a um lugar secreto fora da cidade para deixá-las morrer ou afogar-se. As deformidades eram percebidas através de signos exteriores do corpo - pernas tortas, dedos a mais nas mãos, pés disformes. (BENVENUTO, 2006, p. 231).

Segundo Benvenuto, Delcourt diz que, “[...] se elas [as crianças] eram expostas, é porque davam medo: eram signos da cólera dos deuses e eram, também, a razão (dessa cólera).” Em Esparta, as crianças consideradas pouco resistentes eram também assassinadas; elas eram propriedades do Estado.

Em Roma, é possível perceber certa ambivalência em relação a um novo princípio adotado, qual seja: o da tutela e da curatela. Tal princípio aparece na *Lei das XII Tábuas*, que igualmente ordena o desaparecimento das crianças mal constituídas ou vistas como monstruosas o mais cedo possível. “A autoridade civil ou religiosa se encarregava da tarefa, se os pais demorassem a executá-la” (MISÈS, 1977, p. 14). Conforme Misès, a complexidade apresenta-se a partir da possibilidade de essa criança ser morta ou de apenas ser submetida a um ritual de purificação.

Conforme Canguilhem *apud* Benvenuto (2006, p. 232), na Idade Média, “[...] vê-se aos loucos viverem em sociedade com os sãos e os monstros, com os normais.” No espaço medieval, parece que foi possível pensar nas misturas: misturar os retardados com os loucos, assim como reuni-los aos criminosos e aos possuídos pelo demônio. Nessa mesma operação, a rejeição era marcada pela culpabilidade e acompanhada de justificações.

Foucault (2001a) descreve o espaço medieval como um conjunto hierarquizado de lugares: lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e lugares abertos e sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais (onde acontece a “vida real” dos homens). Além desses lugares, havia para a teoria cosmológica os lugares supracelestes, que eram considerados opostos ao lugar celeste. O lugar celeste, por sua vez, opunha-se ao lugar terrestre; havia também os lugares onde as coisas se encontravam colocadas porque elas tinham sido violentamente deslocadas, e depois os lugares, pelo contrário, onde as coisas

encontravam sua localização e seu repouso naturais. Toda essa hierarquização, essa oposição e esse entrecruzamento de lugares era o que se poderia chamar de espaço medieval: espaço de localização. Segundo Foucault (2001a, p. 412), “[...] o lugar da Idade Média se encontrava aí de uma certa maneira dissolvido, o lugar de uma coisa não era mais do que um ponto em seu movimento, exatamente como o repouso de uma coisa não passava do seu movimento infinitamente ralentado.”

Santo Agostinho (354-430) *apud* Misès (1977), foi um dos filósofos que evocou o tema da culpa. Ele procurou desenvolver a ideia segundo a qual as crianças idiotas não fazem senão expiar as faltas dos pais. Ao referir-se a essas crianças retardadas, ele diz que “[...] elas são às vezes tão repelentes que não têm mais espírito do que o gado.” (SANTO AGOSTINHO (354-430) *apud* MISÈS, 1977, p. 14).

Com Santo Tomás de Aquino, seis séculos mais tarde, vê-se afirmar outra concepção, ou seja, a imbecilidade não mais como pecado, mas como purificação. O filósofo diz o seguinte: “[...] a imbecilidade é uma perda de fineza do espírito e uma fraqueza da inteligência. A imbecilidade, que é uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado.” (SANTO AGOSTINHO (354-430) *apud* MISÈS, 1977, p. 15).

A partir do século XII, é importante lembrar a influência das heresias, que seguiam a ideia de uma “demonização” do homem, reforçando a noção do pecado e do mal como origem da loucura e da possessão. Parece que o sentido dado à Inquisição como uma prática da Igreja Católica para “arrancar o demônio” do corpo da pessoa era justificado pela “*purificação pelas chamas*”. Segundo esse raciocínio, poder-se-ia explicar também a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos como instrumentos de Deus para alertar os homens e mulheres sobre comportamentos considerados adequados ou para salientar a importância da caridade. Vê-se surgir, no final da Idade Média, as Irmandades de Caridade, mais conhecidas por Santas Casas de Misericórdia, baseadas nessa concepção de ajuda aos necessitados, fundadas pelo ideário cristão (BIANCHETTI, 2003).

Misès (1997) aponta que, ao longo da era cristã e até nossos dias, tais manifestações cruéis de rejeição misturam-se a sentimentos de culpabilidade e a projetos de reparação (proteção, piedade, supervalorização, assistencialismo). Nesse sentido, Foucault (2005, p. 87) argumenta que “[...] a loucura começa a vizinhar-se com o pecado, e é talvez aí que se estabelecerá, por séculos, esse parentesco entre o desatino e a culpabilidade que o alienado experimenta hoje, como sendo um destino, e que o médico descobre como verdade da natureza.”

A partir de tais considerações, pode-se perceber uma mudança de paradigma do campo da filosofia para o campo da teologia, de uma dicotomia que deixa de ser corpo-mente e passa a ser corpo-alma. A alma passa a merecer toda atenção e cuidado, assim como o corpo mereceu certa atenção quando foi entendido como “templo da alma”. Isso nos ajuda a entender a *ascese*, os jejuns, a abstinência, a autoflagelação e também a fogueira da inquisição como forma de purificação dos pecados de corpo-carne, bem como a perceber que, com o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser sinônimo de pecado.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999, p. 28-29) refere-se à alma como:

[...] o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. [...] A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo.

A partir disso, pode-se dizer que a mitologia, a bruxaria, as crenças sobrenaturais dominaram e afetaram a visão da deficiência, decorrendo daí certos julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, etc. Enfim, trata-se de meios claramente demonstrativos de valores de ordem e de controle social (FONSECA, 1991). Parece que a saída para esses indivíduos considerados loucos, anormais, seria a segregação, já que representavam um perigo para si e para a sociedade.

Foucault *apud* Bauman (1998, p. 13) lembra que os loucos eram, nos primórdios da Idade Moderna, arrebanhados pelas autoridades cidadinas, amontoados dentro de “[...] naus dos loucos e jogados ao mar; os loucos representavam uma obscura desordem, um caos movediço [...] que se opõe à estabilidade adulta e luminosa da mente”; e o mar representava a água, “que leva deste mundo, mas faz mais: purifica.” A intervenção humana não suja a natureza e, ao mesmo tempo, a torna imunda: “[...] ela insere na natureza a própria distinção entre pureza e imundície, cria a própria possibilidade de uma determinada parte do mundo natural ser limpa ou suja.” (BAUMAN, 1998, p. 14). A partir desse entendimento, esse autor explica que:

A pureza como uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro lugar, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; uma visão de *ordem*, isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. O oposto da pureza – o sujo, o imundo, os agentes poluidores – são coisas fora do lugar. Não são as supostas e assim chamadas características intrínsecas das coisas que as transformam em sujas, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizadas pelos que procuram a pureza. (BAUMAN, 1998, p. 14).

Fazendo um salto na história, passa-se a perceber algumas modificações que se estabelecem pelos movimentos humanitários que se prolongam até os dias de hoje. Dá-se ao dito “retardado” o direito à cidadania. Tal dimensão humanitária é reconhecida aos deficientes, criando, de certa forma, as condições de possibilidade para a sua educação. Muitos são os exemplos que mostram a contrariedade que o “aspecto deficiência” provocou nas leis jurídicas. As tentativas eugenistas de proibição do casamento entre pessoas com alguma deformidade ou deficiência, a política de extermínio dos deficientes (mentais, surdos) sob o regime nazista e as práticas de esterilização de mulheres deficientes ou anormais são alguns dos vários exemplos que revelam a insuficiência do estatuto jurídico do deficiente, apesar dos considerados avanços obtidos pela Revolução Francesa relativos ao acesso dos deficientes à cidadania (BENVENUTO, 2006).

Com a teoria da degenerescência, Platter *apud* Misès (1977) esboça estudos interessantes sobre os retardados, definindo a imbecilidade congênita. Platter parece adiantar a ideia de que, com o exercício intelectual, se pode evitar o agravamento da imbecilidade. Em sua teoria da degenerescência, afirma que:

Por seus pais, alguns, entre os imbecis, recebem um caráter hereditário e são causas internas que são então responsáveis pela imbecilidade; daí decorre muitas vezes que como os homens ativos e inteligentes concebem seres semelhantes a eles, assim também os improdutivos concebem crianças de espírito embotado. É porque desde a mais tenra idade elas são marcadas por tais sinais e porque os receberam de tais pais, que podemos facilmente estabelecer uma relação de causalidade. (PLATTER *apud* MISES, 1977, p. 18).

Percebe-se aí que a ênfase teológica começa a deslocar-se para uma ênfase organicista. Entretanto, é nos séculos XVIII e XIX que se iniciam “[...] os primeiros estudos científicos da deficiência, mais inclinados naturalmente para a deficiência mental do que para outras deficiências.” (FONSECA, 1991, p. 10). Neste período, vale salientar os estudos de Esquirol (1722-1840), Pinel (1754-1826), Fodéré (1764-1835), Itard (1774-1838), Morel (1809-1837), Séguin (1812-1880) e Down (1828-1896), entre outros. Nesse conjunto de estudos, é importante referir os trabalhos de Binet e Simon, por um lado, e de Freud, por outro, que vieram a contribuir com uma nova visão da problemática da deficiência. De um lado, a criação do conceito de idade mental; de outro, o nascimento da psicanálise como técnica terapêutica. Tais aspectos trouxeram novos entendimentos “[...] à compreensão e à educação da criança deficiente.” (FONSECA, 1991, p. 10).

Alguns estudiosos consideram que os grandes avanços na compreensão das perturbações do desenvolvimento, especialmente do desenvolvimento cognitivo, ocorreram

no século XIX, com a Psiquiatria. Foram os psiquiatras franceses Esquirol (1845) e Pinel (1806) que estabeleceram a distinção entre o caráter transitório da doença mental e o caráter permanente dos déficits cognitivos da deficiência mental (DM).

Binet, em 1904, critica a confusão ou a indeterminação na maneira como é feita a avaliação intelectual. Nesse sentido, Binet e Simon criam uma série de provas chamadas “*escalas métricas da inteligência*”, que servem de instrumento de avaliação da inteligência; o resultado é chamado inicialmente de “*idade mental*”. Essa medida, que se referia às performances de acordo com a idade do sujeito, mais tarde recebeu o nome de “*quociente de inteligência*” (QI). O “famoso” QI passou a ser a medida que por muito tempo foi utilizada de forma abusiva, devido a seu suposto caráter científico. As “*Escalas de Binet*” originaram-se na França quando, em 1904, o ministro de educação francês reuniu médicos, cientistas e professores com o objetivo de estabelecer um método para resolver o problema da escolarização de crianças consideradas mentalmente retardadas (FREITAS, 2005).

Nesse contexto, a *criança média* foi entendida como uma ficção, que “[...] corresponderia ao tipo de criança desta sociedade; não o modelo, o original de que tais crianças reais seriam cópias mais ou menos conformes, mas antes a sua referência comum. (EWALD, 1993, p. 95). Como diz Ewald (1993, p. 95), a noção de homem médio refere-se a “[...] um novo juízo sobre os indivíduos, o único, aliás, que seria cientificamente possível”. Aqui, vale a citação do autor:

[...] Com a teoria do homem médio, Quetelet não faz mais do que propor um modo de individualização dos indivíduos, já não a partir de si próprios, daquilo que seria a sua natureza ou que deveria ser o seu ideal, mas a partir do grupo ao qual pertence. A teoria do homem médio não é senão o instrumento que vai permitir referenciar uma população, uma coletividade e os indivíduos que a compõem, já não em relação a algo que lhes seria exterior, [...] mas em relação a si mesma. (EWALD, 1993, p. 95).

Conforme Wong (2008), o astrônomo e estatístico belga Quetelet foi uma figura fundamental na formação do desenvolvimento da criança. Para Quetelet, como há leis que governam o céu e as sociedades humanas, há leis que governam os variados poderes humanos/ individuais. O pensamento estatístico foi a chave para descobrir tais leis que regem o desenvolvimento da criança, relacionadas aos aspectos de sua maturação, suas aprendizagens (WONG, 2008). Quetelet usou dados de vários estudos antropométricos para descobrir o que seria uma pessoa média em vários pontos de seu desenvolvimento.

[...] as características do “homem médio” poderiam ser consideradas um “tipo de perfeição” de um grupo em uma determinada época. [...] Os valores médios, como normas, não são meros construtos. Eles têm efeitos reais sobre a vida das pessoas: normal conota saudável, anormal sugere desvio. As pessoas são motivadas, então, a moldarem-se de acordo com tais normas. (WONG, 2008, p. 92).

Assim, as características do homem médio serviriam como um padrão pelo qual se mediria o desenvolvimento dos indivíduos, bem como representariam o estado normal e saudável do indivíduo de uma população.

Dentro desse quadro de estudos sobre a deficiência, ressalto, por exemplo, as contribuições de Itard, Séguin e Montessori, que, na busca de ultrapassar condições psicológicas, mentais e até físicas não favoráveis ao desenvolvimento intelectual da criança, propuseram, através de suas pesquisas e experimentos, métodos para educar indivíduos considerados deficientes. Nessa busca de ultrapassar barreiras, o marco inicial será a descoberta e a tentativa de integração de Vitor, o “selvagem de Aveyron”, à sociedade francesa no início do século XIX. Enquanto que, para Pinel, na perspectiva médico-organicista, Vitor não passava de um idiota, para Itard, na perspectiva pedagógica, Vitor podia ser educado.

Itard é considerado, desde o início do século XIX, um dos responsáveis pela expansão do poder médico. Como aponta Benvenuto (2006), o clamor dos pronunciamentos médicos era no sentido de enquadrar a sociedade toda, a fim de fazê-la viver segundo a norma. Essas seriam as condições de possibilidade que inscreveram, numa mesma perspectiva, tanto o passado quanto a atualidade.

O processo de educação de Vitor (avanços, retrocessos e fracassos), tarefa assumida por Itard, pode ser encontrado nos relatórios realizados por esse pesquisador. Segundo Pessotti *apud* Bianchetti (2003), tanto Itard quanto Séguin são considerados precursores da teoria psicogenética que procuraram desenvolver um método que fosse aplicável não só aos idiotas, mas a qualquer outra deficiência. É a partir de tais estudos que se pode pensar que as pesquisas de Itard estabeleceram as bases para a revolução da Educação Especial. Suas descobertas fundamentaram as propostas de vários estudiosos para aqueles que trabalham com indivíduos considerados deficientes mentais, por exemplo. Dentro de tais fundamentos, começa-se a dar visibilidade a determinadas ações preventivas e corretivas sobre esse indivíduo considerado deficiente ou anormal. Portanto, a educabilidade dos indivíduos, dadas as suas deficiências, e mesmo não se enquadrando aos padrões de normalidade, deve acontecer de maneira que eles possam ser integrados à escola e à sociedade.

Assim, o ensino especializado, as estratégias ortopédicas (prevenção e correção) serão aplicadas desde o início do século XIX, que por sinal não cessaram de aperfeiçoar-se durante um século, que tornarão as instituições educativas para os deficientes um espaço policial, onde a criança será submetida a uma rigorosa organização do espaço e tempo escolar. “Ao mesmo tempo, começa a ser aplicada uma política de prevenção de doença e de perversões morais [...]” (BENVENUTO, 2006, p. 240) de que a criança deficiente era (é) supostamente portadora.

No início do século XX, as críticas feitas às instituições de classes especializadas revelam a incapacidade destas de satisfazer as necessidades dos deficientes, especialmente dos deficientes mentais, uma vez que as considerações técnicas e reparadoras ampliadas pela Psicometria dão lugar aos saberes de ordem demográfica e eugênica. Os estudiosos da época denunciam o caráter hereditário da deficiência mental e a importância de identificá-la e tratá-la o mais cedo possível. A segregação em colônias, como tratamento a ser aplicado, parece ter sido um método ideal e satisfatório (MISÈS, 1977).

Nessa abordagem, que assume a deficiência como um perigo, torna-se indispensável que a sociedade crie leis que assegurem que os incapazes não propagarão a sua espécie. Por exemplo: “[...] todo deficiente mental, e sobretudo o imbecil leve, é um criminoso em potencial, que não tem necessidade de um ambiente favorável para desenvolver e exprimir suas tendências criminosas.” (FERNALD *apud* MISÈS, 1977, p. 20). O sentimento que predominava era de que a sociedade se encontrava em constante perigo ao conviver com o deficiente mental, com o anormal.

Talvez se possa dizer que por muito tempo não se questionou a etiologia orgânica, a ideia do déficit e sua significação, assim como o lugar que é dado à criança na família e na escola. A deficiência mental, por exemplo, só há pouco tempo deixou de pertencer ao quadro do retardamento ou da debilidade. Conforme Misès (1997), a partir de uma abordagem psicanalítica, as perturbações mentais da criança ganharam novos contornos e entendimentos.

A partir de tais comentários sobre o que hoje se chama de deficiência mental, por exemplo, pode-se ter alguma noção sobre o significado da abordagem científica e das tentativas de educação, que ao mesmo tempo foram sustentadas por atitudes humanitárias e assistencialistas. As atitudes redentoras, assim como as afirmações de violência do movimento de limpeza étnica para exorcizar “o mal” (os assassinatos dos retardados pelos nazistas), marcam de certa forma tal ambivalência. Parece que, por um longo período, não foi permitido ao deficiente situar-se como sujeito participante de seu contexto social.

Num contexto em que a culpabilidade se desloca e se infiltra nos muitos discursos técnicos e corretivos sobre a deficiência, assumindo uma posição, digamos assim, mais humanitária, é que se pode perceber, como já disse, o caráter ambivalente de tal posição. Associa-se a isso a noção do que é considerado politicamente correto, pois não é mais de bom-tom manifestar uma atitude caridosa em relação à deficiência. Tal atitude caridosa ou assistencialista estaria revelando as condições inferiores do *outro*, humilhando e excluindo esse *outro* que chamamos de deficiente, especial. E é no discurso mais recente que o interesse pela inclusão dos alunos considerados deficientes assume outras proporções – o novo tom dado à inclusão na Contemporaneidade estaria voltado mais à celebração e à proliferação das diferenças e a novas formas de condução das condutas, sustentando, assim, a ideia do sujeito empresário de si.

5.2 A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA DEFICIENTE

Continuando tal apresentação, pode-se dizer que, historicamente, alguns estudos mostraram que a educação das pessoas com deficiência se constituiu de forma segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação dos religiosos e filantropos da Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para promover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade.

Os estudos de Mendes (2006) mostram que, por um longo tempo, o cuidado com essas crianças foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. O tratamento segregador dado a tais crianças estava baseado na crença de que os desviantes/deficientes seriam mais bem cuidados e protegidos se confinados em ambientes separados. Esses precursores, como Itard e Séguin, conforme citei anteriormente, desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores desses pequenos selvagens.

É nesse contexto que a Educação Especial, marcada pelos discursos médicos e pedagógicos, começa, na Europa, a partir do século XIX, a desafiar os conceitos vigentes da época, na medida em que se começa a acreditar nas potencialidades dos indivíduos até então considerados ineducáveis.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A Educação Especial surgiu sob o enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental criado pela médica Maria Montessori, que entre tantos outros contribuiu com a emergência deste campo. Tal método, inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamenta-se na estimulação sensorio-perceptiva e autoaprendizagem, assim como utiliza diferentes materiais didáticos, como: blocos, cubos e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixa e outros. O método Montessori foi amplamente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação tanto de crianças deficientes quanto daquelas consideradas normais.

Na Europa e Estados Unidos, em meados do século XX, surgem as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental. No Brasil, são criadas a Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), destinadas à implantação de programas de reabilitação e Educação Especial. O objetivo de tais instituições era educar, formar e moldar essa criança incompleta e dependente, considerada débil. A capacidade de ser moldada é a grande característica da infância. De certa forma, é tal estado de dependência e incompletude que justifica a sua tutela.

Alvarez-Uría (1996) procura mostrar como a família e a escola, como espaços de normalização e controle social, acabam substituindo a prisão e o manicômio. E é nesse sentido que “[...] a infância passa a ser o alvo principal dos mecanismos de normalização” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 103). Nessa lógica, a escola passa a criar categorias, definindo uma tipologia e estabelecendo lugares para os sujeitos. Esse autor marca duas situações importantes para se pensar a infância anormal e delinquente. Primeira situação: “[...] o atraso no ritmo de aprendizagem de uma série de crianças foi atribuído a problemas de inteligência, alterações psíquicas.” (Alvarez-Uría, 1996, p. 103). Esse grupo de crianças não-adaptadas e atrasadas no seu desempenho escolar foi considerado anormal. Segunda situação: o desinteresse pela escola e pelo estudo por parte de um grupo de crianças, oriundas de classes populares, acabou por definir tal grupo como crianças delinquentes.

Para essas crianças e jovens considerados anormais e delinquentes, foram criadas, então, instituições de controle. Foucault (1999), em *Vigiar e Punir* vai analisar instituições como, por exemplo, a prisão e o manicômio como espaços importantes para manter a ordem social, pois, na falta de tais espaços, parece que seria impossível a produção dos sujeitos “normais”, dos sujeitos adaptados. Em suma, são espaços de defesa da sociedade. As análises de Foucault estão baseadas no desenvolvimento dos poderes disciplinares, mecânicas das

sujeições exercidas pelas disciplinas, que contribuem para criar ao mesmo tempo o que ele denominou de uma sociedade de normalização. As instituições como a prisão e o manicômio criam ficções para a manutenção da ordem estabelecida, ou seja, a ficção da liberdade e a ficção da racionalidade do sistema. A função desses espaços é produzir ficções, entendidos como espaços de poder que operam como laboratórios sociais – são espaços de observação, de experimentação e de tratamento de sujeitos que se caracterizam por sua periculosidade social.

Segundo Alvarez-Uría (1996), é importante salientar que, com o funcionamento das pedagogias corretivas, mas principalmente das pedagogias psicológicas, se começa a perceber uma renovação no campo da pedagogia atingindo diretamente as instituições escolares. Esse autor aponta que, “[...] através da infância desviada, se produz uma miniaturização da lógica psiquiátrica e criminológica como um prolongamento e transformação desse paradigma” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 104). Com isso, produz-se certa “[...] flexibilização dos códigos, uma ampliação das respectivas populações e um afrouxamento das velhas estruturas materiais de isolamento, tratamento e proteção dos socialmente perigosos” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 104).

De acordo com esse mesmo autor, Castel tem mostrado que “[...] as novas instâncias de controle e de normalização, mais flexíveis e eficazes, que funcionam a partir da psicologia, estão em vias de assumir os fins que cumpria a instituição totalitária.” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 104).

Parece-me que é na esteira disso que Varela *apud* Alvarez-Uría (1996, p. 105) se refere à Educação Especial como um campo que “[...] começou ocupando, em um primeiro momento, uma posição secundária e marginal em relação à pedagogia da infância, mas que terminou por triunfar e por transformar todo o âmbito da pedagogia escolar”. Como diz Alvarez-Uría (1996, p. 105), “[...] historicamente a infância anormal aparece como o elo perdido entre as grandes patologias do século XIX e a atual extensão do psicocontrole [psicopoder].” As análises foucaultianas salientam que foi no desenrolar do século XVIII que os saberes do campo *psi* se tornaram saberes tanto médicos – como análise e tratamento das anomalias de comportamento –, quanto judiciários – como regramento e controle sobre a boa conduta social.

Pode-se dizer que, no contexto europeu, o processo de institucionalização da escola especial para crianças e jovens anormais, deficientes mentais, iniciou em 1908, com a fundação do Instituto Psiquiátrico-Pedagógico (ALVAREZ-URÍA, 1996), mas desde o final do século XVIII, na França e depois em outros países, já estavam institucionalizadas as escolas para cegos e surdos. É importante salientar que a escola se institui como um espaço

civilizador, como um programa regeneracionista, funcionando como uma peça fundamental na construção de uma ordem social civilizada. Como assinala Binet *apud* Alvarez-Uría (1996, p. 108), “[...] as classes populares e miseráveis não apresentam unicamente sinais de degeneração física. A degeneração física vem acompanhada de degeneração intelectual e moral.”

Junto a essa discussão, Muel (1991) ressalta que “[...] o movimento em favor da infância anormal esteve amplamente articulado ao movimento que se refere à ‘infância em perigo’ (a higiene contra os maus cuidados, a moral contra a corrupção da rua, a instituição reformatória contra a debilidade dos pais e da delinquência).” Essa autora destaca que a instituição reformatória “[...] busca a elevação moral das crianças que, devido a múltiplas circunstâncias, estariam chamadas a converterem-se em maus sujeitos.” (MUEL, 1991, p. 128). A educação dos anormais pode ser resumida na seguinte frase: “[...] dar a esses enfermos a capacidade de fazer um trabalho cujo produto compense seus gastos [...]” ou “[...] máximo de educação prática e o mínimo de instrução escolar.” (MUEL, 1991, p. 125).

A autora também salienta que “[...] essas instituições reformatórias (beneficência, prevenção médico-pedagógica), cujos fins são distintos, apresentam numerosos traços comuns que permitem delimitar as funções sociais desse conjunto institucional.” (MUEL, 1991, p. 128). Desse modo, a autora enfatiza que “[...] os especialistas da infância anormal foram com frequência propagandistas das sociedades de patronato, referindo-se também que as crianças foram as mesmas socialmente e que apenas trocaram-se os nomes de ‘correção moral’ para ‘ortopedia mental’.” (MUEL, 1991, p. 128).

No campo da infância anormal, aparece também outro tema referente à infância, que é a família. Proteger a criança desses pais considerados desnaturados, irresponsáveis pelos cuidados dos seus filhos, parece ter sido o objetivo de instituições de caridade. Em relação a isso, Muel (1991, p. 130) diz o seguinte: “[...] o mal chegou a tal ponto que foi preciso, há dois anos, criar uma lei para suprimir a autoridade paterna àqueles pais desnaturados que a desonram e se servem dela unicamente para atormentar as instituições de caridade.”

Muel (1991) argumenta que o tema dos anormais está associado em praticamente todos os discursos ao tema da “seguridade” (sobre a vida). O que parece ser importante é que, de certa maneira, se assegura o futuro das crianças para assegurar a própria sociedade contra os males que, porventura, essas crianças, se não cuidadas e tratadas, possam vir a causar. Os saberes tanto médicos quanto judiciários podem ser vistos como capazes de avaliar e evitar o duplo risco que cada um corre: o risco de *ser* um anormal e o risco de *conviver* com um anormal. No caso da criança considerada anormal (deficiente, especial), a autora nos aponta o

discurso médico-pedagógico como um discurso que “[...] retoma as categorias psiquiátricas dos antepassados (transtornos profundos) e serve-se destas, como ponto de partida, para definir os transtornos menos profundos (os ‘atrasados’ e os ‘instáveis’).” (MUEL, 1991, p. 136). Nesse sentido, tal discurso reforça o pensamento predominante nas ações escolares centradas no caráter natural das aptidões e das inaptidões.

Considero importante o comentário que a autora faz acerca da natureza das capacidades e das carências intelectuais dos atrasados, uma vez que relaciona a hierarquia das matérias (conteúdos) ensinadas na escola com a aprendizagem e a origem social das crianças. Parece que essa relação exigiu (e exige) uma prática escolar bastante comum, ou seja: estabelecer quais matérias são mais nobres para aprender e quais são menos nobres para aprender (MUEL, 1991).

Os estudos realizados pela autora enfatizam que “[...] a classificação dos especialistas do campo médico-pedagógico convergem com as da escola, reforçando, mediante a contribuição de um aparato científico de medição, a ideologia dos dons naturais.” (MUEL, 1991, p. 142). Mediante tal contribuição é que a escola acaba classificando os sujeitos em capazes e incapazes, em incluídos e excluídos.

5.3 A NORMALIZAÇÃO COMO UM PROCESSO DE IN/EXCLUSÃO

Bauman (1999) mostra que, na sociedade moderna, e sob a égide do Estado Moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma *destruição criativa*, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo... Sob a pressão do anseio da moderna constituição da ordem, os estranhos viveram, por assim dizer, num estado de extinção contida. Por definição, os estranhos eram uma anomalia a ser retificada.

No entendimento desse autor, classificar significa “[...] separar, segregar, dar ao mundo uma estrutura: manipular suas possibilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua causalidade.” (BAUMAN, 1999, p. 9). Nessa concepção, a linguagem esforça-se em sustentar a ordem e negar ou suprimir o acaso e a contingência. Ainda, nas palavras do autor, um mundo ordeiro é considerado um mundo onde “[...] a gente sabe como ir adiante [...]” (BAUMAN, 1999, p. 10).

Pode-se dizer, assim, que o arcabouço central tanto do intelecto quanto da prática moderna é a oposição – mais precisamente, a dicotomia. A dicotomia pode ser pensada como:

[...] um exercício de poder que cria uma ilusão de simetria. A falsa simetria dos resultados encobre a assimetria de poder que é a sua causa. O segundo membro não passa do *outro* do primeiro, o lado oposto (degradado, suprimido, exilado) do primeiro e sua criação. Assim, a anormalidade é o outro da normalidade, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde, a insanidade é o outro da razão, etc. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação. (BAUMAN, 1999, p. 22).

Com base nesses argumentos, vale salientar que o interesse pela pureza e o associado interesse pela inclusão dos alunos considerados deficientes, anormais, têm uma relação mais do que accidental com a fragilidade da ordem. A *ordem* significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros sejam menos prováveis e alguns, virtualmente impossíveis (BAUMAN, 1998). Bauman (2001) faz uma interessante discussão quando associa inicialmente o *projeto moderno* aos processos de *liquefação* e de *derretimento dos sólidos*, não para construir um mundo livre, mas para substituir os sólidos existentes (deficientes e defeituosos) por outros (melhorados e talvez perfeitos).

Aqui, vale trazer o exemplo de algumas crianças ou jovens em situação de não-aprendizagem. Tal exemplo refere-se aos alunos que são considerados incapazes de aprender ou que, por não conseguirem um determinado aproveitamento satisfatório, passam a ser considerados inaptos. Uma vez que o critério da pureza é a aptidão de participar do jogo (de aprender, de ser produtivo), os deixados fora como um problema, como a sujeira que precisa ser removida, são *aprendizes falhos* – pessoas incapazes de responder às solicitações da instituição escolar porque lhes faltam os recursos requeridos, porque são tidas como pessoas incapazes de ser indivíduos autônomos e competentes. Portanto, elas são os impuros, que não se ajustam ao novo esquema da pureza; elas são os objetos fora do lugar.

De certa forma, tal argumento está diretamente associado a uma ideia muito proclamada nas políticas de inclusão, ou seja, a noção de que, “para compreendermos as coisas, temos de agrupar todos”. Parece que é na convivência com o outro que existe a oportunidade de melhorar condições daqueles considerados menos aptos, deficientes, etc. Nesse ideal harmônico, a Modernidade, como uma forte tentativa de “dar conta de tudo, cobrir tudo”, estaria ao mesmo tempo anulando a diferença e mantendo a desigualdade. Dessa forma, estaria reduzindo tudo ao “mesmo”.

Aqui, seria importante pensar a inclusão como uma operação de ordenamento que fixa quem somos nós e quem são os outros, assim como procura capturar os perigosos, os estranhos. Ao me aproximar desse outro, acabo estabelecendo algum saber sobre ele.

Seguindo esse raciocínio, é interessante apontar uma das análises de Foucault (2001) sobre os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos na Idade Média, através de medidas tomadas em relação aos leprosos e aos doentes da peste: os primeiros eram os excluídos, e os segundos eram os incluídos. Sobre os leprosos, o filósofo francês afirma que “[...] a exclusão da lepra era uma prática que comportava uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro.” (FOUCAULT, 2001, p. 54). Em outras palavras, significava colocar tais indivíduos fora dos muros da cidade, implicando, de certa maneira, uma desqualificação tanto moral quanto jurídica e política dos indivíduos, assim, excluídos e expulsos. Então, estes, exilados em um lugar confuso, iriam misturar sua lepra com a lepra dos outros.

Segundo Foucault (2001), parece que o modelo de exclusão, que expulsa os indivíduos leprosos, com o objetivo de purificar a comunidade, acabou desaparecendo no final do século XVII e início do século XVIII. Em compensação, outro modelo foi reativado. Tal modelo, conforme Foucault, é quase tão antigo quanto o da exclusão do leproso. É o problema da peste e do policiamento da cidade empestada. Mas cabe aqui ressaltar que a prática relativa à peste era muito diferente da prática relativa à lepra. Isso porque o território relativo à peste não era um território confuso para onde se repelia a população da qual a cidade devia se purificar. Tal território era objeto de uma análise sutil e detalhada, de um policiamento minucioso.

Enquanto a exclusão é o afastamento e o desconhecimento, a inclusão, cujo modelo inicial é o controle da população vítima de peste na Idade Média, é o modelo do conhecimento e do exame. Conforme Foucault (2001), a cidade em estado de peste era dividida em distritos, bairros e ruas, que eram isolados e vigiados. Tudo o que era assim observado devia ser registrado, de forma permanente, por essa espécie de exame visual e, igualmente, pela transcrição de todas as informações em registros.

A partir daí, pode-se ver que não se trata de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população, isto é, a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis e constantemente observadas entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. No caso da peste, trata-se de uma tentativa para maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos. O mais importante é produzir uma população sadia. Foucault (2001) aponta para a questão da individualização e, por conseguinte, para uma economia das relações de poder, que chega a

atingir o grão fino da individualidade, ou seja, o momento da peste é o momento do policiamento exaustivo de uma população por um poder político, cujas ramificações capilares atingem sem cessar o próprio indivíduo, seu tempo, seu hábitat, sua localização, seu corpo.

Atualmente, o que se pode dizer, a partir dos estudos foucaultianos, é que o posicionamento substituiu a extensão, que substituía a localização. Nesse entendimento, o posicionamento é definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos, ou, ainda, pode-se descrevê-los como séries, organogramas, grades, etc. Como diz esse autor, estamos vivendo em uma época em que “[...] o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos.” (FOUCAULT, 2001a, p. 413).

É interessante perceber como foi acontecendo a distribuição desses espaços e lugares a partir da concepção de normal e anormal como forma de controle e regulação da população escolar considerada deficiente, especial. Com relação a isso, vale salientar a curiosa *heterotopia*²¹ para problematizar a escola, enfim, a sala de aula, como espaços de inclusão onde devem “caber todos”, independentemente de suas capacidades cognitivas, físicas, etc.

Conforme já referi, Foucault (2001), em *Os Anormais*, chama a atenção para a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste. Tais modelos correspondem a um processo histórico importante que foi denominado de tecnologias de poder. Passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, a uma tecnologia de poder que é um poder positivo, um poder que fabrica, que observa, que sabe e que multiplica a partir de seus próprios efeitos. Pensar nos processos de inclusão e exclusão dos grupos ou indivíduos (escolares) como uma forma de exercício de poder significa trazê-los para dentro da cidade (da escola, da sala de aula) para que sejam normalizados, disciplinados e classificados – não necessariamente nessa ordem –, criando os assim chamados direitos e deveres específicos para esses sujeitos. De um modo geral, esse processo é o que Foucault chama de processo de normalização através da inclusão.

Nessa direção, a noção de poder em Foucault permite pensar em dois deslocamentos. O primeiro diz respeito ao espaço ocupado pelo Estado como o ponto focal a partir do qual emana todo o poder, pois, para Foucault (1997, p. 89), “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” Tal perspectiva é importante para analisar o Estado incorporando uma analítica do poder que extravasa a pura noção

²¹ Uso *heterotopia*, neste texto, no sentido que Foucault (2001a, p.415) emprega: (...) “espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis”. Esses lugares, segundo esse autor, são denominados de *heterotopias* por serem diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam.

repressiva. Exatamente nesse ponto está o segundo deslocamento, que é o da própria ressignificação da noção: o filósofo propõe ver o poder como produtor de verdades, de conhecimento, com positividade, ao contrário da tradição de ver o poder como sinônimo de sanção negativa. Isso significa dizer que tais relações se aprofundam

[...] dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos grupos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo. (FOUCAULT, 1999, p. 26).

Ainda sobre o poder, o autor diz que:

[...] temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Associada à questão do poder, vale ressaltar a dupla realidade da norma, ou seja, de um lado, norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença. É essa dupla realidade da norma que faz dela um operador tão útil para o biopoder. Ela se coloca, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido. Assim, a norma pode ser entendida como:

[...] uma medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável; como um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo; como o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido a polaridades cujos pólos guardam sempre uma relação assimétrica entre si. (EWALD, 1993, p. 86).

Esse autor esclarece que “[...] a norma designa uma medida que serve para apreciar o que é conforme a regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à idéia de rectidão; a sua referência já não é seu esquadro.” (EWALD, 1993, p. 79). Assim, “[...] a norma toma agora o seu valor de jogo das operações entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico.” (EWALD, 1993, p. 79). Nesse sentido, o vocabulário da norma amplia-se consideravelmente: norma já não se refere apenas ao normal, mas à normalidade, ao normativo e à normalização.

Na obra *Foucault, a Norma e o Direito*, Ewald (1993) indica que, embora Foucault tenha estudado vários domínios da ordem normativa, ele não foi um filósofo da *norma*. Porém, ao estudar as relações sujeito-verdade, verificou certo entrecruzamento entre estas (normas) e as práticas normativas. Assim, Foucault analisa três práticas normativas: as disciplinas, a segurança e a normalização técnica. Sobre essa questão, seguem algumas considerações.

É importante salientar que a norma, no âmbito das instituições disciplinares (como, por exemplo, a escola), assim como individualiza também homogeneiza seu espaço social, de forma a potencializar a utilidade dos indivíduos (aprendizagem, produção de comportamentos, etc.).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) descreve como aconteceu o deslocamento (a passagem) da sociedade soberana da época clássica para a sociedade disciplinar moderna. O que acontece nessa época é uma inversão da função da sociedade – de disciplina-bloqueio para disciplina-mecanismo; sua função de controle e repressão desloca-se para uma função de produtividade e positividade, ou seja, produção de corpos dóceis, potencializando a utilidade dos indivíduos. A difusão das disciplinas permite, assim, o surgimento de uma sociedade de comunicação. De acordo com Foucault *apud* Ewald (1993, p. 83), a *norma*, ou o *normativo* é,

[...] ao mesmo tempo aquilo que permite a transformação da disciplina-bloqueio em disciplina-mecanismo, a matriz que transforma o negativo em positivo e vai possibilitar a generalização disciplinar como aquilo que se institui em virtude dessa transformação. A *norma* é precisamente aquilo pelo qual e mediante o qual a sociedade se comunica consigo própria a partir do momento em que se torna disciplinar. A norma articula as instituições disciplinares de produção e saber, de riqueza, de finança, torna-as *interdisciplinares*, homogeneiza o espaço social, se é que não unifica.

A norma é o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador; que vai aplicar-se ao corpo e à população; que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica. Portanto, a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. Enquanto as disciplinas têm uma abrangência local, agem num nível microfísico, a segurança destina-se a gerir populações, passando para um nível biopolítico. Foucault (1997a) ressalta que a população, esse novo personagem, estará presente na passagem da disciplina a outra economia de poder, as seguranças. O autor salienta também que tanto a disciplina quanto os mecanismos de segurança são diferentes faces da normalização. Trata-se, portanto, de marcar as novas ênfases da normalização.

A disciplina normaliza, pois analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, o tempo. Segundo Fonseca (2000, p. 227), normaliza porque “[...] classifica os termos decompostos, estabelece seqüências e ordenações entre eles, fixa procedimentos de adestramento e de controle e, a partir daí, estabelece uma separação entre o *normal* e o *anormal*.”

No final do século XVIII, surge um novo tipo de poder, que Foucault chamou de biopoder. Não se trata da substituição de um poder por outro, mas sim de outra ênfase. Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos tomados como espécie. Se o poder disciplinar fazia uma anátomo-política do corpo, o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana. Pode-se considerar a *população*, conforme já referi, como uma nova problemática que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva destinada ao controle da própria espécie humana, por isso, trata-se de uma biopolítica. Disso ocorre um duplo objetivo: controlar a população e prever seu risco. É nesse sentido que se faz necessário investir política e ativamente sobre o corpo múltiplo, com a força do biopoder e mediante a regulamentação (VEIGA-NETO, 2003).

Conforme as análises de Ewald (1993), o risco abrange toda a população: ninguém está fora do risco, ninguém está fora da norma. A segurança²² produz uma responsabilidade coletiva, uma ideia de justiça pelo compartilhamento da responsabilidade, em que cada um deve dar uma contribuição individual. O risco torna iguais os indivíduos ao colocá-los dentro de uma mesma categoria, porém desigual, pois cada um tem uma probabilidade de risco própria. O risco unifica uma população e identifica os indivíduos.

Ewald (1993) salienta que, na relação segurança-Estado, a segurança não é apenas uma instituição do Estado Moderno, mas um fator produtivo, mantendo com ele uma relação de imanência. O Estado Moderno é um estado concebido como uma vasta segurança. A sociedade disciplinar é simultaneamente a sociedade seguracional: o papel da disciplina em relação ao controle dos indivíduos, em relação a um micropoder, é assumido pela segurança no controle da população, relacionando-se com a biopolítica. A segurança pode ser considerada como uma tecnologia de risco, um esquema de racionalidade, uma maneira de ordenar os acontecimentos.

Fonseca (2000), a partir das análises foucaultianas, aponta que as noções de poder disciplinar, de biopoder e de artes de governar, fundadas na normalização, supõem certo tipo

²² Para Ewald (1993, p. 96), “[...] a segurança não é apenas a operação que, mediante prestações mínimas e graças aos lucros da mutualidade, permite compensar as perdas que podem atingir um ou outro indivíduo.” O que caracteriza a segurança é o fato de permitir efetuar tal repartição não sob a forma de um socorro ou de uma caridade, mas segundo uma regra de justiça, uma regra de direito.

de ação sobre os corpos, sobre a gestão da vida e de seus processos, cuja ênfase não recai tanto sobre a imposição de respeito às regras, mas sobre a produção de comportamentos e a fabricação de subjetividades, de identidades. Nessa série de estudos de Foucault, parecem despontar algumas das implicações entre o direito e a norma no que se poderia chamar de uma nova normalização. Trata-se de mostrar como se pode pensar a sociedade moderna enquanto objeto central de um conjunto de estratégias políticas que atuam sobre a vida, seus processos e suas regulações: a biopolítica.

Na seção que segue, faço um breve comentário acerca das análises sobre poder desenvolvidas por Foucault.

5.4 A SOCIEDADE MODERNA E O PODER SOBRE A VIDA

Em suas pesquisas, Foucault mostra-nos que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Eles funcionam como uma rede de mecanismos a que nada ou ninguém escapa, não existindo exterior, limites ou fronteiras. É daí que surge a noção de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Para esse autor, não existe, de um lado, os que têm o poder e, de outro, aqueles que não têm poder. O principal de sua análise foi mostrar o caráter relacional do poder. Nessa perspectiva, poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. Isso significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua e que funciona como uma máquina social que não está localizada em um lugar exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2002). Assim, para Foucault, o poder está sempre intrincado em qualquer relação:

Ele é imanente a qualquer relação simplesmente porque em qualquer relação sempre existe um diferencial entre aquilo de que uma parte é capaz (de ser, ter ou fazer) e “aquiloutro” de que a outra parte é capaz (de ser, ter ou fazer). Assim, o poder deve ser compreendido e analisado em movimento. Deve ser analisado nos movimentos que acontecem ao longo das malhas da rede social, em cujos nós se situam os indivíduos que, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo. (VEIGA-NETO, 2006, p. 24).

Nas análises históricas sobre os poderes, Foucault apresenta-nos três modelos de exercício de poder: o de *soberania*, o *disciplinar* e o *biopoder*. Tais poderes não se excluem, mas se complementam. Tanto que as tecnologias disciplinares são construídas no âmbito da soberania, como uma forma de sujeitar o corpo do indivíduo, tornando-o dócil e manipulável.

Resumidamente, pode-se dizer que, na teoria clássica da soberania, o direito de vida e de morte era um de seus elementos fundamentais. Em tal lógica, o fato de o soberano ter direito de vida e de morte sobre seus súditos significa que ele pode fazer morrer e deixar viver tais súditos. Aqui, vida e morte não são fenômenos naturais, nem “[...] se localizariam fora do campo do poder político.” (FOUCAULT, 2005, p. 286). Em relação à vida e à morte, o súdito é neutro, e é por causa do soberano que o súdito tem o direito de estar vivo ou morto. Assim, o “[...] efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar.” (FOUCAULT, 2005, p. 286). Portanto, o direito de soberania é o *de fazer morrer ou deixar viver*.

Como afirma Foucault (2005, p. 292), a teoria do direito “[...] só conhecia o indivíduo e a sociedade: o indivíduo contratante e o corpo social que fora constituído pelo contrato voluntário ou implícito dos indivíduos. As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com seu corpo.”

O conjunto de procedimentos que caracteriza o poder disciplinar, tais como adestramento, ampliação das aptidões e forças, crescimento da utilidade e docilidade, etc., configura uma anátomo-política do corpo humano. Mas o que parece caracterizar o poder disciplinar é o fato de ele dividir o corpo em partes e treiná-lo com o objetivo de fazer as partes e o todo funcionarem de forma mais eficiente. Isso acontece de uma forma sutil e contínua, numa rede de micropoderes, incluindo o uso do espaço, do tempo e das práticas cotidianas.

Diante da verticalidade do poder “soberano”, caracterizada por uma lógica do *deixar viver, fazer morrer*, a violência era utilizada como uma prática exemplar a fim de manter sob controle determinada população considerada indesejável, anormal. Tal poder refere-se ao direito de “dispor” da vida dos súditos; podia-se retirar-lhes a vida, uma vez que ela lhes tinha sido “dada”. Foucault (1997c) mostra-nos um importante deslocamento dos mecanismos de poder, isto é, de um poder “potência de morte” (de poder matar ou não) para um poder “potência de vida” (um poder gerador). Tal “potência de vida”, ou poder produtivo, que Foucault (1997c) chama de biopoder, produz forças, as faz crescer, as ordena (ao contrário de barrá-las, dobrá-las, destruí-las); o poder que garante, mantém e desenvolve a vida do “corpo social” (e somente do soberano).

Segundo Veyne (1998, p. 241), o relevante em tais práticas de violência não é a falta de humanitarismo, “[...] mas sim que essa inocência na atrocidade era legítima, legal e organizada pelos poderes públicos o soberano, garantia do estado de sociedade contra o estado de natureza, era o próprio organizador desses assassinatos em plena praça pública [...]”

e os arbitrava e os precedia caso fosse necessário. Esse autor argumenta que, posteriormente à Antiguidade, “[...]o poder não mais mata para divertir.” (VEYNE, 1998, p. 242). Isso se justifica pelo fato de que é no poder político que se oculta a explicação para a supressão dos sacrifícios humanos – o medo político prevaleceu sobre a atração –, e não no humanitarismo ou na religião, como afirmam alguns estudiosos.

É no final do século XVIII que se instala um novo direito, que é o direito *de fazer viver e de deixar morrer*. No plano do contrato social, quando os indivíduos se reúnem para constituir um soberano, eles o fazem por necessidade ou perigo e para proteger a vida. Por conseguinte, a vida não deve ficar fora do contrato, na medida em que ela é o motivo fundamental do contrato. Isso “[...] mostra que o problema da vida começa a problematizar-se no campo do pensamento político.” (FOUCAULT, 2005, p. 288).

Assim, é importante destacar que um novo direito começa a instalar-se a partir da segunda metade do século XVIII – outra tecnologia de poder, que não a disciplinar. Uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas a integra, a embute; uma nova tecnologia que se instala e se dirige à multiplicidade dos homens, na medida em que forma uma massa global afetada por processos que são próprios da vida – o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005). Portanto, a ênfase não está mais na anátomo-política do corpo humano, mas na biopolítica da espécie humana.

O interessante aqui é perceber que o biopoder não se opõe ao poder disciplinar, mas, ao contrário, é complementar a ele, ou seja, tanto o biopoder quanto o poder disciplinar são tecnologias de poder complementares. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie, e não sobre o indivíduo, constituindo-se num mecanismo de massificação. Da mesma forma que a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil e manipulável, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual, e sim coletivo – a população.

Nessa nova tecnologia de poder, não é exatamente com a sociedade que se lida, nem com o indivíduo-corpo, mas com um novo corpo – um corpo múltiplo com inúmeras cabeças e numerável. Temos, assim, um novo elemento em cena: a *população*. Esse novo corpo político, distinto do corpo individual e do corpo social, a um só tempo instituído pelo biopoder e objeto sobre o qual este se exerce, é a *população* (FOUCAULT, 1999a). “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a

um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 292-293).

Em *Ditos e Escritos*, volume III, Foucault apresenta a noção de biopolítica, defendendo a seguinte hipótese:

[...] com o capitalismo, não passamos de uma medicina coletiva para uma medicina particular, senão que foi justamente o contrário que aconteceu; o capitalismo que se desenvolveu no final do século XVIII e no início do século XIX antes de mais nada socializou um primeiro objeto, o corpo, em função da força produtiva, da força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz somente pela consciência ou pela ideologia, mas no corpo e pelo corpo. Para a sociedade capitalista, é o biopolítico que importava antes de mais nada, a biologia, o somático, o corporal. O corpo é uma realidade biopolítica; a medicina é uma estratégia biopolítica. [...] É certo que o corpo humano foi reconhecido política e socialmente como uma força de trabalho. No entanto, parece característico da própria medicina ocidental que, no início, o poder médico não tenha se preocupado com o corpo humano enquanto força de trabalho. A medicina não se interessava pelo corpo do proletariado, pelo corpo humano, como instrumento de trabalho. Isso não foi o caso antes da segunda metade do século XIX, quando apareceu o problema do corpo, da saúde e do nível da força produtiva dos indivíduos. (FOUCAULT, 2001, p. 210).

A dimensão focada no corpo-espécie que caracteriza o biopoder – nascimentos e mortalidade, saúde, longevidade – é um processo também de intervenção e controle regulador que configura uma biopolítica da população. Portanto, a biopolítica é uma estratégia ao mesmo tempo de proteção e de maximização desta força: a vida dos indivíduos começará, a partir daí, a valer muito, não em nome de uma pretensa filantropia, mas porque ela é essencialmente força de trabalho. A vida vale porque é útil; mas ela só é útil porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil, ou seja, medicalizada e disciplinarizada.

Segundo Foucault (2005), em qualquer sociedade, as múltiplas relações de poder constituem o corpo social; elas não podem funcionar sem uma produção e circulação do que é considerado como discurso verdadeiro. Nesse sentido, somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade – “[...] a verdade é a norma.” (FOUCAULT, 2005, p. 29). De uma maneira geral, pode-se dizer que o problema central de Foucault (2005, p. 28) era estudar o “[...] como do poder[...]”, ou seja, “[...] qual é esse tipo de poder capaz de produzir discursos de verdade que são, numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes.”

5.5 PARA ALÉM DO BIOLÓGICO

Se o sonho moderno levou-nos a pensar numa natureza humana homogênea ou trouxe-nos a ilusão de pensar que o homem poderia ser entendido completamente a partir de certos determinismos (psicológicos, biológicos, econômicos), dos quais poderiam ser derivadas certas leis universais de desenvolvimento (do indivíduo), a atualidade nos tem interpelado a considerar a alteridade (SKLIAR E SOUZA, 2000). Com isso, parece que se coloca sob suspeita “[...] os laços entre o saber – que tecemos sobre o outro – e o tipo de poder que esse saber quer ter sobre ele” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 261).

Busca-se cada vez mais compartilhar e tolerar os diferentes tipos de saberes sobre o outro, a fim de que ele possa se desenvolver e participar na sociedade. O fragmento abaixo, retirado da revista *Inclusão* (2007), remete-nos a tal ideia.

É importante aprender a compartilhar e a partilhar os diferentes tipos de saberes na busca de condições mais adequadas ao desenvolvimento das potencialidades presentes da pessoa surdocega. (FARIAS E MAIA, 2007, p. 26-29).

A Contemporaneidade tem sido marcada pela construção de estratégias de regulação e controle da alteridade. Dessa forma, têm-se produzido diferentes saberes sobre o outro como uma forma de sujeitá-lo a verdades constituídas, como, por exemplo, o *outro deficiente*. Parece que o anseio das teorias totalizadoras/unificadoras é fixar e estabilizar as identidades²³ – a demonização do outro e a sua invenção; a lógica binária; etc. (SKLIAR E SOUZA, 2000). Cabe lembrar que, mesmo que a tendência da identidade seja para a fixação, a identidade está sempre escapando. Assim, como a fixação é apenas uma tendência, ela acaba tornando-se uma impossibilidade (SILVA, 2000).

Segundo Veiga-Neto (2000b), uma das tarefas a que se dedicou a biologia humana nos últimos dois séculos foi classificar e ordenar nossos diferentes atributos e características – físicas, químicas, psicológicas, etc. –, determinando, assim, quem é normal e quem é anormal. Como diz Foucault (1999, p. 493), a biologia, ao fazer uma projeção do homem, procura apagar qualquer sinal ou marca de uma suposta anormalidade:

²³ As narrativas apresentadas são exemplos de tal anseio: a demonização do outro, quer dizer a ausência de diferenças ao se pensar a cultura; a delimitação e limitação das suas perturbações; a sua invenção para que os outros dependam das traduções “oficiais”; “a permanente e perversa localização do lado do fora e do lado do dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; a sua oposição a totalidades da normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; a sua produção e utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 261).

[...] é na superfície de projeção da biologia que o homem aparece como um ser que tem funções – que recebe estímulos (fisiológicos, mas também sociais, inter-humanos, culturais), que responde a eles, que se adapta, evolui, submete-se às exigências do meio, harmoniza-se com as modificações que ele impõe, busca apagar os desequilíbrios, age segundo regularidades, tem, em suma, condições de existência e a possibilidade de encontrar *normas* médias de ajustamento que lhe permitem exercer suas funções.

No caso específico da deficiência, parece que ela foi reduzida ao traço biológico a partir de categorias clínicas, decorrentes da influência hegemônica secular da área médica na educação especial. A influência do pensamento clínico no sistema educacional pode ser observada no excerto abaixo, retirado da revista *Inclusão* (2006):

[...] a influência do pensamento clínico significou a edificação de um sistema educacional paralelo ao sistema de educação formal das crianças ditas normais. Se, por um lado, a dicotomia decorrente do modelo médico acentuou o fosso entre os conceitos de doença e saúde, normalidade e anormalidade, por outro, constatamos a construção, ao longo do século XIX e XX, de um sistema paralelo de atendimento terapêutico-pedagógico das crianças com deficiência. A mesma lógica da normatividade, presente no modelo clínico, em que a pessoa com deficiência ou com algum distúrbio é vista como incompleta, alimenta o fluxo de fragmentação social entre a escola ou instituição regular e a escola ou instituição especial. (BEYER, 2006, p. 9-10).

Para colocar essa questão de outro modo, ou seja, questionar se é legítimo ser a deficiência objetivada a partir da dimensão biológica, é necessário, como diz Skliar (2000), inverter aquilo que foi construído como regime de verdade. É preciso entender o discurso da deficiência para então perceber que o objeto desse discurso não é o atributo individual (a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que tem uma marca no corpo), “[...] se não os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros.” (SKLIAR, 2000, p. 267). Portanto, trata-se de pensar a deficiência ou os defeitos em nosso corpo não simplesmente como uma questão biológica, mas como uma questão cultural.

De certa maneira, é interessante perceber como foi acontecendo a distribuição de espaços e lugares, assim como a definição de posições para cada sujeito, a partir de classificações, normalizações, como forma de imprimir um modelo de sujeito natural, necessário e universal. Silva (2000, p. 83) esclarece que a normalização é um processo sutil de poder que elege arbitrariamente uma identidade específica “[...] como parâmetro em relação à qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.” Esse sujeito normal (ideal) se estabelece na relação criada com o seu *outro* que é considerado anormal, deficiente: “[...] a alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses outros

que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 264).

Esses autores salientam que a lógica da norma “[...] é a adequação do objeto sobre o qual se aplica um conjunto prévio de pressupostos, assumidos como ‘verdadeiros’ em determinado momento.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 268). A norma é entendida como uma medida que individualiza e ao mesmo tempo torna comparável, “[...] se institui na pura referência de grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo” (EWALD, 1993, p. 86). Um bom exemplo disso é a metáfora da sociedade como um *organismo vivo* que permite relacionar seu funcionamento àquele do próprio corpo humano – isto é, a organização social pode ser vista a partir também das normas médicas/fisiológicas.

A regulação social tende, portanto, para a regulação orgânica e a imita, mas nem por isto deixa de ser composta mecanicamente [...] Mas basta que um indivíduo questione as necessidades e as normas dessa sociedade e as conteste – sinal de que essas necessidades e essas normas não são as de toda a sociedade – para que se perceba até que ponto a necessidade social não é imanente, até que ponto a norma social não é interna, até que ponto, afinal das contas, a sociedade, sede de dissidências contidas ou antagonismos latentes, está longe de se colocar como um todo. (CANGUILHEM, 1995, p. 228-229).

Nesse sentido, é possível pensar que os sujeitos *incluídos* na educação especial foram narrados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles como objetos de estudo dentro de um discurso de controle e regulação. Tal prática, “[...] medicalizada e orientada para o cuidado e tratamento – uma ortopedia dos corpos e mentes –, serviu ao seu propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 268).

Considerando-se a deficiência como uma questão cultural, em que os valores e as normas praticadas formam parte de um discurso historicamente construído, ela não é simplesmente um objeto, um fato natural (SKLIAR E SOUZA, 2000). “Esse discurso não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 269).

A educação especial, por exemplo, utiliza-se dos binarismos (perfeito/imperfeito; normalidade/anormalidade; completude/incompletude, etc.) como elementos centrais para categorizar a identidade de seus sujeitos. Numa visão iluminista, os discursos e as práticas pedagógicas acabam homogeneizando e naturalizando os sujeitos da educação especial, valendo-se, assim, “[...] de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 269).

Tomando como exemplo a criança com Síndrome de Down, que é vista como “imperfeita”, vale apresentar o fragmento extraído da revista *Inclusão* (2006).

A possibilidade de realização de cirurgia facial em pessoas com a síndrome é, atualmente, uma realidade. O objetivo de tais cirurgias é retirar a prega epicântica (de pele) existente entre os olhos, amenizando ou eliminando, com isso, as características faciais que evidenciam a presença da síndrome. Considerando o fato de existirem estereótipos e características físicas que influenciam a qualidade da relação da pessoa com Síndrome de Down e as pessoas em geral, é provável que possamos reconhecer os benefícios extraídos de tais práticas, que visam “endireitar”, restituir alguma estética perdida. (ALVES, 2006, p. 34).

Mesmo que na atualidade a educação especial tenha cedido espaço a algumas representações sociais das identidades dos sujeitos deficientes, esses são percebidos como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, localizados na mesma discursividade – *ser deficiente físico, ser deficiente visual* é “[...] a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 269).

A partir de tais argumentos, o discurso e a prática da deficiência ocultam, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade e da alteridade e a questão da complexidade do outro. Esse discurso, como já referi, condizente com o projeto hegemônico da normalidade, tende a mascarar a questão política da diferença, reduzindo-a à diversidade. Portanto, “[...] as normas e valores sobre os corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais e se reproduzem e voltam a se produzir nas escolas regulares.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 270).

Disso decorre toda uma rede de sentidos que acaba definindo determinados padrões de beleza e normalidade em detrimento de outros. Se há um padrão de corpo e beleza valorizado e desejado socialmente, tal fato parece que aumenta o fosso entre a nossa realidade, nossa aparência física e esse desejo pela perfeição. Talvez a forma encontrada para que muitas pessoas se sintam incluídas, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, seja a eliminação ou a redução das marcas físicas, como bem mostra o exemplo acima, que evidenciam a presença de uma deficiência ou de uma imperfeição nos seus corpos. A aproximação dos deficientes com aqueles considerados normais é um movimento que a inclusão vem fazendo cujo objetivo é incluir todos no mesmo espaço social ou escolar.

Diante das divergências que o processo de inclusão tem provocado em tempos atuais, os discursos dominantes mostram certa intenção ao reduzir esse complexo processo a uma experiência escolar, à proximidade física das diferenças com aqueles chamados normais, no

contexto da sala de aula. “A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto, que é o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais ou não oficiais.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 273).

Entretanto, parece que não se fazem outros questionamentos sobre os sistemas de escolarização, deixando de fora da discussão sobre inclusão alguns aspectos importantes como: redução de custos²⁴; problemas de gestão; desobrigação do Estado em relação à educação especial; argumentos que fundamentam as propostas de inclusão; e, por último, as políticas de significados e as representações que constituem a proposta de inclusão.

Em relação a estes dois últimos aspectos, faço uma breve referência. O primeiro aspecto aponta para a ideia de inclusão no sistema comum de educação que está diretamente implicada com o compromisso mundial de “educação para todos”.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (Brasil, 1990), realizada em Jomtien, Tailândia, afirma que:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (BRASIL, 1990).

O enfoque abrangente da *Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”*, desenvolvida em Salamanca, Espanha, compreende o seguinte:

[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças. (BRASIL, 1994).

O recente relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) chamado de *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira* mostra alguns dados alarmantes da realidade brasileira: “[...] trinta e um mil gaúchos entre sete a quatorze anos estão fora da escola. No Brasil, o número chega a 686 mil” (ZERO HORA, 2009, p. 28). As razões que fazem crianças e adolescentes deixarem a escola foram chamadas pelo Unicef de “[...]os sete erros [...]”: problemas na alfabetização, distância e transporte, deficiência e problemas psicológicos, uso de drogas, gravidez, negligência na família e trabalho infantil. A título de

²⁴ De acordo com os estudos de Skliar e Souza (2000, p. 273), “[...] o custo de uma criança deficiente, para o sistema público de educação, é infinitamente maior que o de uma criança sem deficiências. Isso constitui um argumento de peso, junto com o chamado *fracasso quantitativo* da escola especial – que, na verdade, pode ser melhor compreendido como o fracasso do modelo da deficiência –, como para entender por que muitos dos organismos internacionais sustentam enfaticamente a ideia da inclusão nos termos estritamente econômicos.”

exemplo, um dos aspectos considerados problemáticos pelo relatório refere-se às questões relacionadas à deficiência:

Dos 680 mil brasileiros de sete a 14 anos fora da escola, 147 mil são crianças com deficiências físicas ou mentais. Às vezes, falta uma cadeira de rodas para ela frequentar as aulas. Em outros casos, o problema é a falta de preparo do estabelecimento para atender esse tipo de aluno. Os conselhos tutelares também detectam com frequência crianças com disfunções não-diagnosticadas, como bipolaridade ou déficit de atenção. (ZERO HORA, 2009, p. 28).

Todavia, a crítica feita ao discurso de inclusão e aos seus sistemas de educação mostra que estes não estariam dando conta dos compromissos assumidos com a Educação para Todos (1990). Já a inclusão, além de ser celebrada, é caracterizada como “[...] uma fronteira institucional, uma estratégia de controle sobre a ‘desordem’ que produzem os excluídos.” (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 272).

O segundo aspecto refere-se aos significados e às representações que são produzidos nos discursos de inclusão, o que pode ser analisado tanto nas publicidades midiáticas que estimulam a integração e a inclusão das pessoas com deficiência em diversos contextos sociais, quanto nas próprias revistas da Educação Especial.

Na edição do jornal *Zero Hora* do dia 12 de janeiro de 2007, o anúncio *escandalosamente feliz*²⁵ mostra uma adolescente de 13 anos, com Síndrome de Down, que, ao praticar exercícios, consegue uma melhora significativa na sua coordenação motora e capacidade de expressão e flexibilidade.

A título de exemplo, a revista Educação Especial – *Inclusão* (2006a) apresenta em um dos seus artigos a experiência *arte inclusão* com alunos surdos como uma forma de incluí-los socialmente. O objetivo desse projeto é sensibilizar a comunidade para o processo de inclusão sociocultural.

Tomou-se, enquanto desafio, a exposição de um grupo de surdos a variados ritmos, apresentando-lhes músicas com temas representativos da cultura local, no sentido de lhes proporcionar a construção de um conceito cultural que parecia não existir, mas, acreditando que as pessoas possuem potenciais imensuráveis, tínhamos a certeza de que o grupo muito poderia beneficiar-se dessa experiência. (QUIXABA, 2006a, p. 43).

²⁵ No Capítulo 7, *Sobre o governo dos sujeitos e os discursos da inclusão*, apresento outros exemplos e desenvolvo melhor tais questões.

Alguns autores afirmam que tanto o reconhecimento da comunidade pelo potencial do grupo quanto a sua própria participação em diferentes espaços sociais possibilitam a inserção dos considerados deficientes e a conquista do respeito por meio do talento, e não pela piedade.

Assim, uma questão se coloca: seria possível pensar tal prática considerada inclusiva como uma experiência sistemática de in/exclusão?

Nessa linha de raciocínio, é preciso entender também que tais verdades são construções do nosso tempo e que, por seu caráter provisório, devem ser colocadas sob suspeita. Como educadores, temos mais essa tarefa: tentar compreender um pouco mais sobre o nosso tempo, sobre as certezas e verdades construídas que acabam conformando e subjetivando nossas crianças e jovens. Considero que, a partir de tais argumentos, já temos elementos suficientes para pensarmos na importância de mantermos uma prática diferencialista em relação ao atual projeto de inclusão escolar. Esse parece ser o nosso desafio – considerar o *outro* na sua própria alteridade.

6 SOBRE OS SIGNIFICADOS E OS USOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Cena 3: a inclusão dos professores

Os professores também querem ser incluídos nesse processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. “Se pelo menos eu soubesse como ensinar estas crianças [...] Se pelo menos eu conseguisse atender estas crianças individualmente... Se pelo menos eu tivesse tempo de preparar um material especial, diferente [...]” (fonte: Iolanda/Memórias).

6.1 A INCLUSÃO COMO INVENÇÃO

[...] a noção de inclusão total não é uma proposta, e sim uma utopia. Como toda utopia, tem um valor simbólico importante e um investimento afetivo que deve ser alimentado. A sociedade inclusiva é a sociedade ideal, a que todos almejamos. A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito [...] de cada um de acordo com suas possibilidades, para cada um de acordo com suas necessidades. (GLAT, 1998, p. 27).

Nas minhas primeiras incursões pelo material de pesquisa, o qual apresentei na seção *As lentes teórico-metodológicas*, pude perceber alguns desafios que de início se colocaram para mim. Um deles é o quanto esse assunto da inclusão tem sido abordada de forma extensiva por diferentes autores e por diferentes perspectivas; o outro desafio diz respeito às mudanças de foco que esse tema tem sofrido. Em outras palavras, uma vez que os paradigmas vão sendo revistos, o movimento da inclusão também vai apresentando rupturas e continuidades, como, por exemplo, seus termos-chave, suas ênfases, suas abordagens, seus significados.

A palavra *inclusão*, do latim *inclusionis*, significa encerramento, prisão; é o ato ou efeito de incluir. Do latim *includere*, incluir, tem como significado encerrar, pôr dentro de; juntar(-se); inserir(-se) (HOUAISS, 2001).

No entanto, mesmo que a inclusão, no contexto escolar, nos remeta à ideia de juntar, inserir, ela vai assumindo também outros significados. As expressões que apresento mostram como a inclusão escolar vem sendo definida por diferentes enunciados. Nos materiais desta pesquisa, principalmente nas revistas *Integração e Inclusão*, encontrei algumas expressões que circulam em diferentes espaços escolares dando um sentido à inclusão como algo hegemônico e universal (não-problemático). Eis alguns exemplos:

[...] “inclusão como desafio”; “o esforço da inclusão”; “a verdadeira inclusão”; “inclusão como direito”; “o enigma da inclusão”; “inclusão como paradigma”; “inclusão no coração”; “inclusão como realidade ou como ilusão”; “inclusão como a grande virada”; “inclusão como utopia”; “inclusão como metáfora de caleidoscópio”.

A ideia de inclusão como “a grande virada” ou “a hora da virada”, por exemplo, caracteriza muito bem uma construção discursiva que embute novos valores, prioridades e disposições. Vejamos o que diz o fragmento a seguir, retirado da revista *Inclusão* (2005):

A construção primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de ‘bem intencionada’, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. (MANTOAN, 2005, p. 28).

Isso nos remete a pensar também o quanto o termo *inclusão* é escorregadio, no sentido de que seria mais prudente falar em inclusões, e não em inclusão. Em relação aos vocábulos *integração* e *inclusão*, mesmo que tenham significados semelhantes, diz-se que eles são empregados para expressar diferentes situações de inserção na escola. Segue um excerto da revista *Inclusão* (2006) que nos mostra tal mudança de ênfase:

[...] não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar e o projeto da educação inclusiva. [...] Pode-se pensar, antes, numa linha histórica contínua em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva. (BEYER, 2006, p. 277).

Volto a discutir esses dois movimentos – integração e inclusão escolar – na última seção deste capítulo.

A proliferação discursiva sobre o movimento da inclusão nos dá uma exata noção de como esse campo vem sendo delimitado e definido por diferentes enunciados – enunciados esses entrelaçados por uma cultura, visão de mundo e linguagem. Em outras palavras, os enunciados aos quais me refiro dizem respeito às ênfases dadas ao movimento inclusivo, que, de uma visão reducionista e individualista, se deslocou para uma visão interacionista e abrangente, ou seja, de uma “educação individual” para uma “educação para todos”.

Nesse sentido, o que é importante lembrar é que, “[...] ao nascermos já mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando, assim, as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 29).

A palavra *inclusão* remete-nos a múltiplos significados. Atribuir esse ou aquele significado à palavra *inclusão* é uma forma de inventar uma interpretação para ela. Sua força está na produção e circulação das narrativas de diferentes grupos sociais, e seu significado está determinado pelos diferentes usos que dela se fazem. (VEIGA-NETO E LOPES, 2007).

Uma possível contribuição dada pela obra do segundo Wittgenstein (1979), que nos permite pensar a inclusão como invenção produzida na/pela linguagem, insere-se na chamada “virada linguística”. Wittgenstein inverte as nossas considerações acerca das verdades que foram tão bem assentadas nos quadros categoriais.

Seguindo essa linha de raciocínio, Popkewitz (1999, p. 195) salienta que a linguagem não se refere apenas a palavras e afirmações.

As regras e padrões pelos quais a fala é construída são produzidos em instituições sociais, enquanto as práticas sociais moldam e modelam aquilo que é considerado verdadeiro e falso. Nos sistemas de linguagem, estão embutidos valores, prioridades e disposições que são elementos ativos na construção do mundo.

É interessante sublinhar que a questão da virada linguística se

[...] constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter. (VEIGA-NETO, 1996, p. 29).

O importante não é saber se existe uma realidade mesmo, mas saber como se pensa tal realidade. Veiga-Neto (1996, p. 28) diz ainda que: “[...] o que se pensa é instituído pelo discurso, que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma *re-presença*, ou seja, representá-la.”

Como explicou Foucault (1991, p. 58), “[...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas.” Para esse autor, o importante é relacionar o discurso “[...] ao campo prático no qual ele é desdobrado.” (FOUCAULT, 1991, p. 61). Em suma, para Foucault *apud* Veiga-Neto (2003, p. 120) “[...] as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente.” Os discursos não estão ancorados em nenhum lugar, como se estivessem no centro de um poder estatal, “[...] mas se distribuem pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 120). A noção de que os discursos não são nem falsos nem verdadeiros está associada à

questão de que o que vai estabelecer o que pode ser dito e o que não pode ser dito são os procedimentos que regulam, controlam, selecionam, organizam e distribuem tais discursos (VEIGA-NETO, 2003). É importante ressaltar que:

[...] isso é assim não por falta de precisão daquilo que se enuncia, ou porque a verdade muda com o tempo, ou porque a verdade é regional. Isso é assim porque os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam. (VEIGA-NETO, 2003, p. 122).

Segundo Condé (2004, p. 144),

[...] contrariamente ao conceito de categoria, que na tradição buscou a igualdade, o universal, etc., as *semelhanças de família* enfatizam a diferença, a não-essência, a semelhança que, no entanto, não impede a possibilidade de uma racionalidade entre formas de vida diferentes.

Conde (2004, p. 144) resalta que tal racionalidade não se constitui num modelo de “[...] esquema conceitual[...]” ou “[...] categorias[...]”, pois esses modelos

[...] foram construídos a partir de uma perspectiva idealista (como em Kant, em que as categorias estão baseadas em um *a priori* de caráter transcendental) ou realista (em que o esquema categorial se constitui a partir da dimensão empírica, fisiológica, behaviorista). (CONDÉ, 2004, p.144).

Para Condé (2004, p. 142), “[...]o que permite a comunicação entre formas de vida diferentes, a saber, sua racionalidade, é a possibilidade do compartilhamento de ‘semelhanças de família’ entre os modos de vida e as gramáticas de diferentes formas de vida.” Dito de outro modo é o sistema de referência por meio do qual compreendemos uma forma de vida diferente que nos possibilita compartilhar características semelhantes com ela. O excerto abaixo ajuda-nos a entender melhor o conceito de “semelhanças de família”:

[...] para Wittgenstein, “se um leão pudesse falar não poderíamos entendê-lo”, na medida em que nossas diferentes formas de vida, para além de alguns aspectos biológicos semelhantes, nada têm em comum. Em outras palavras, ainda que ocupemos o mesmo mundo, o mesmo espaço e tempo, etc., reagimos de forma muito diferente, isto é, não possuímos “semelhanças de família” significativas nesse modo de reagir. Por outro lado, uma forma de vida, ainda que possa compartilhar muitas características com outras formas de vida humana, apenas possui semelhanças de família com elas, sem ser totalmente idêntica às mesmas. (CONDÉ, 2004, p. 143).

Assim, vale dizer que “[...] a constituição de uma racionalidade inspirada no segundo Wittgenstein não se faz a partir de um lugar privilegiado de um tipo de sujeito transcendental,

nem de categorias *a priori* do entendimento.” (CONDÉ, 2004, p. 146). Parece que a principal contribuição de Wittgenstein “[...] é estabelecer a autonomia da gramática sem se isolar em categorias *a priori* (idealismo) e, partindo das interações pragmáticas, possibilitar a constituição de um modelo inovador de racionalidade.” (CONDÉ, 2004, p. 146).

Na abordagem wittgensteiniana da gramática, “[...] a racionalidade emerge no uso, nos jogos de linguagem, isto é, nas relações pragmáticas que constituem o sujeito na intersubjetividade.” (CONDÉ, 2004, p. 146). Nessa abordagem, “[...] o sistema de referência de nosso conhecimento é dado como uma construção social em uma forma de vida.” (CONDÉ, 2004 p. 146). Em tal sistema de referência, “o próprio sujeito é produto da gramática.” (CONDÉ, 2004, p. 147). Esse autor utiliza as contribuições do segundo Wittgenstein para salientar que “[...] a linguagem emerge de uma prática social, sendo impossível pensá-la fora desses parâmetros e presa aos limites internos de uma consciência.” (CONDÉ, 2004, p. 147), lembrando que, em tal lógica, o “sujeito pragmático” opõe-se ao “sujeito transcendental”.

É ainda importante dizer que, para o segundo Wittgenstein, as proposições não formam o aspecto mais importante da constituição da linguagem, assim como a representação também não é sua função mais importante. Nessa concepção, é a gramática e os jogos de linguagem que se apresentam como proposta para “[...] romper com estruturas representacionais como sujeito/predicado ou argumento/função.” (CONDÉ, 2004, p. 148). Na citação abaixo, Condé (2004, p. 148) explica melhor:

A gramática gera as regras (que foram constituídas nos usos) que se tornam a referência que nos diz o que está correto ou não. A gramática não é apenas um sistema lingüístico, porém, mais do que isso, engendra a racionalidade de uma forma de vida. E todas as nossas convicções, certezas e erros são constituídos no interior desse sistema gramatical.

Com isso, pode-se entender que “[...] o jogo de linguagem envolve um campo muito mais amplo.” (CONDÉ, 2004, p. 148), ou seja, uma dimensão social, uma prática social.

Na próxima seção, desenvolvo a ideia de *inclusão como paradigma* da “educação para todos” por se tratar de um enunciado recorrente nos materiais desta investigação e pela própria força que adquiriu nos discursos educacionais.

6.2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Inclusão: o paradigma do século 21. [...] O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. (SASSAKI, 2005, p. 19-20).

Nesta seção, discuto um pouco os cuidados e perigos que corremos ao utilizar a palavra *paradigma* quando nos referimos à inclusão escolar. Pode-se dizer que, nas últimas décadas, a palavra *paradigma*²⁶ adquiriu uma força notável nos discursos educacionais referentes aos movimentos inclusivos. Faz-se necessário entender como o paradigma da inclusão se movimenta, analisando seus aspectos históricos e conceituais e as representações construídas da pessoa com deficiência.

Podemos dizer que o surgimento do paradigma da inclusão se deu a partir da organização não-governamental denominada *Disabled Peoples' International*, criada em 1981 por líderes com deficiência que definiram o conceito de equiparação de oportunidades.

O projeto de inclusão tem sido definido não como um movimento passageiro ou como um mero modismo, mas como um sinalizador de uma nova época na educação de crianças com necessidades especiais, em vários países do mundo. Segue um excerto da revista *Inclusão* (2006) que aponta a inclusão como um movimento que ressignificou o processo educacional.

A reflexão em torno dos seus contornos históricos, como movimento cujas origens remontam às primeiras experiências de integração escolar na Dinamarca, aponta para a crescente consolidação de tal movimento histórico. [...] De um conceito equivocado sobre a educabilidade dessas crianças, com o predomínio de categorias clínicas, decorrentes da influência hegemônica secular da área médica na educação especial, passamos a assistir a um processo crescente de ressignificação de conceitos fundamentais. (BEYER, 2006, p. 9).

Pensar em alguns sentidos que se podem dar a *paradigma* (o paradigma da inclusão) e o porquê da sua força nas últimas décadas implica discuti-lo a partir de dois sentidos que apresento a seguir: o sociológico e o metafísico. No sentido sociológico, paradigma é entendido “[...] como um conjunto de realizações científicas socialmente aceitas [...]”; no “[...] sentido metafísico, paradigma como um princípio organizador que governa a própria

²⁶ De maneira rápida, apresento a etimologia de *paradigma*. Do latim *paradigma*, *atis* que vem do grego *parádeigma*, *atos*, com as acepções de “modelo” e “exemplo”, do verbo *paradeíknumi* (“pôr em relação”, em paralelo”, “mostrar”). Este verbo forma-se da combinação do prefixo *para* (“ao longo de”) com o verbo *deiknunai* (mostrar), em que a raiz indo-europeia *deik* indica “mostrar”, “apontar”, e está presente em muitas palavras na língua portuguesa, como *dígito*, *dizer*, *dicionário*, *indicar*, *indexar*, *judiciário*. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 39). Para aprofundar o entendimento a respeito da polissemia de *paradigma*, ver Kuhn (1976) e Veiga-Neto (2002a).

percepção que construímos sobre o mundo.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 42). Nesse quadro, dificilmente o paradigma é entendido como uma construção social, dado que “[...] seu conteúdo é visto como o resultado de descobertas de ‘coisas’ que são naturalmente próprias do mundo em que vivemos”. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 42). Portanto, parece que todos acabam assumindo o paradigma como uma plataforma não-problemática, ampliando somente seu conteúdo de verdade (VEIGA-NETO, 2002a).

O excerto abaixo, retirado da revista *Inclusão* (2006), mostra-nos como vem sendo entendido o paradigma da inclusão escolar.

O paradigma da inclusão remete a pensar as questões do acesso e da qualidade na educação, chamando atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão abrangente do currículo, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação e a aprendizagem de todos na escola. Nesse sentido, a política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas, a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais especiais. (COMITÊ EDITORIAL, 2006, p. 3).

De acordo com os documentos e autores analisados, o paradigma da inclusão vem sendo usado como paradigma da “educação para todos”. Como disse anteriormente, o movimento inclusivo parece que se desloca de uma visão reducionista e individualista para uma visão interacionista e abrangente, ou seja, de uma “educação individual” para uma “educação para todos”.

Aqui cabe uma rápida explicação em relação ao uso que faço da palavra *paradigma*. Neste estudo, adoto a palavra *paradigma* no seu “[...] sentido fraco.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 43). No caso da escola, quando falo em inclusão, não estou falando sobre uma “coisa” que já estava aí, à espera daquilo que tenho a dizer sobre ela. Falo a partir de uma rede discursiva precedente que antes já a havia colocado no mundo, na medida em que havia atribuído determinados sentidos a ela. Uma acepção contrária a essa seria a de inclusão como um paradigma a partir do estruturalismo kuhniano, adotando-se, assim, seu “sentido forte”. Explicando melhor: para Kuhn, em seu sentido mais estrito, qualquer paradigma é sempre hegemônico. Veiga-Neto (2002a, p. 41) acrescenta que:

[...] dois paradigmas diferentes, num mesmo campo, não coexistem, o que equivale a dizer que, num determinado campo e num determinado momento, só existe e só funciona um paradigma. Isso significa que quaisquer dois paradigmas, por mais próximos que pareçam estar, são incomensuráveis entre si.

Ainda segundo esse autor:

O paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa, de qualquer maneira, senão a partir dos “esquemas” dados por um paradigma. (VEIGA-NETO, 2002a, p. 40).

Tomando tal entendimento é que uso a palavra *paradigma* para referir-me a uma particular visão de inclusão – paradigma da “educação para todos” –, segundo a qual mostro determinados significados e sentidos atribuídos à inclusão escolar que, por meio de um dado sistema de referência, me possibilitam compartilhar características, traçar algumas familiaridades e discutir alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de inclusão escolar. Nesse sentido, é necessário “[...] explicar onde se está, de onde se fala, quais instrumentos se adotam.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 45). Isso é importante “[...] na medida em que uma mesma palavra pode assumir sentidos diferentes, de paradigma para paradigma, e até mesmo de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma.” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 45). Ao falar em inclusão escolar e inclusão social, é preciso mapear o paradigma em que estou me movimentando, para que meus leitores saibam onde estou e de onde falo, saibam quais são as peças que formam este quebra-cabeça.

Segundo Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 21-22), não existe entendimento a partir de “lugar-nenhum”, isto é,

[...] não é possível qualquer (tipo de) pensamento e conhecimento que não esteja sempre comprometido com a posição daquele que pensa, conhece e fala; é impossível pensar, conhecer e falar independentemente de agenciamentos, interesses, valores e forças sociais. [...] O pensamento e o conhecimento não espelham, numa mente, uma suposta realidade que estaria fora e independente dessa mente; ao contrário, toda forma de pensamento e conhecimento é, necessariamente, uma relação entre mente e coisa.

Nas palavras desses autores, “[...] só pode ser pensado aquilo sobre o que temos algo a dizer”. (Lopes e Veiga-Neto (2007, p. 22) Nesse sentido, parece que existe a possibilidade de se dizerem muitas coisas sobre, por exemplo, o que é inclusão escolar, o que é inclusão social, considerando que isso “[...] não significa que todas as coisas ditas tenham a mesma força, que a elas se atribua um mesmo valor. E também não significa que se possa dizer qualquer coisa.” (LOPES E VEIGA-NETO, 2007, p. 23-28). Por isso a necessidade de uma revisão conceitual, assim como de examinar os significados que o movimento da inclusão vem ganhando.

A revisão conceitual que o movimento da educação inclusiva provocou tem sido compreendida a partir de duas dimensões: *a dimensão individual* e *a dimensão institucional*.

O fragmento a seguir, retirado da revista *Inclusão* (2006), mostra-nos como tais dimensões vêm sendo compreendidas:

Na *dimensão individual*, a criança com necessidades especiais não é vista como uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais, com particularidades na sua aprendizagem. Na *dimensão institucional*, a influência do pensamento clínico significou a edificação de um sistema educacional paralelo ao sistema de educação formal das crianças normais. Ao lado das escolas comuns, criaram-se as escolas especiais, ao lado dos espaços sociais abertos, vimos espaços sociais demarcados e controlados serem erigidos, tais como as instituições psiquiátricas, os asilos e instituições especiais. (BEYER, 2006, p. 9).

Nesse sentido, a inclusão parece que se tornou um processo mundial irreversível, na medida em que procura adequar os sistemas sociais gerais da sociedade, de modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas e que as mantinham afastadas do seu meio. De acordo com a revista *Inclusão* (2005), vejamos como vem sendo definido o conceito de equiparação de oportunidades ou o processo de remoção de barreiras:

[...] o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas. (SASSAKI, 2005, p. 20 -21).

Na seção que segue, examino com mais detalhes as duas dimensões da educação inclusiva, bem como os movimentos de integração e inclusão escolar.

6.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Integração e inclusão. Essas palavras parecem nortear a grande maioria dos programas destinados a atender as pessoas com necessidades educativas especiais²⁷, sejam elas deficientes físicos, mentais ou síndrômicos, entre outros. A ideia principal de tais movimentos é a de que, com um apoio especial, todas essas pessoas são capazes de desenvolver algum tipo de atividade, podendo ocupar diversos espaços na sociedade.

²⁷ Segundo Carvalho (2006), o conceito de necessidades educativas especiais começou a ser usado após o Relatório de Warnock. Relatório ou Informe Warnock é um documento que foi publicado em 1978 por Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra. A repercussão nacional e internacional deste documento acabou determinando diversos textos legais, inclusive a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Conforme vários estudos têm mostrado, a Educação Especial no Brasil, a partir do século XIX, acompanhou o modelo europeu, e algumas iniciativas foram tomadas em relação à educação dos indivíduos considerados especiais ou deficientes em instituições residenciais e hospitalares. Portanto, tal prática educacional dava-se fora do sistema de educação geral que aos poucos iria constituindo-se no país. No Rio de Janeiro, em 1854, foi criada a primeira escola especial brasileira, chamada *Imperial Instituto de Meninos Cegos*, que, sob a influência europeia, propagou o modelo de escola residencial para todo o país. Em 1857, foi fundado, também no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Em 1957, 100 anos após sua fundação, este passaria a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos* – INES (MAZZOTTA, 1996).

Mendes (2006), ao analisar a realidade do Brasil, utiliza-se de vários autores para apontar que a escassez de serviços e o descaso do poder público, na década de 1950, impulsionaram os movimentos comunitários, implantando redes e escolas especiais privadas filantrópicas para crianças que sempre estiveram excluídas da escola comum.

A citação a seguir, retirada do documento *A Turma do Bairro na classe* (1995), trata exatamente disso, ou seja, do principal objetivo do movimento pela integração – integrar todos aqueles considerados excluídos da escola regular:

Muitas deficiências podem ser evitadas por meio da prevenção de acidentes, medidas de segurança, vacinação, exames precoces etc, mas não se pode impedir a existência de todas as deficiências. Sempre existirão pessoas portadoras de deficiência. É importante estarmos preparados para oferecer a elas oportunidades iguais e a possibilidade de integração na sociedade. (BRASIL, 1995, p. 31).

A integração escolar foi considerada um movimento que procurou questionar e romper com a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial. Inicialmente, as classes especiais foram consolidadas dentro de um centro escolar, e, mais tarde, a assistência dos alunos com deficiências, em tempo parcial, foi estabelecida na classe regular. A integração do aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular só aconteceria mediante comprovação de dificuldades comuns de aprendizagem.

No contexto da integração, a forma como os alunos foram considerados “especiais” estava (e está) baseada numa visão de educação especial que interpreta as dificuldades de aprendizagem a partir do déficit do aluno. Isso certamente, na opinião de várias vozes, promove injustiça e trava os chamados progressos neste campo. Muitos autores manifestam sua insatisfação pela trajetória da integração. A crítica feita era em relação à ineficácia da

educação especial, cuja reforma se tornava urgente para que a educação geral e especial se constituísse num recurso de maior alcance para todos os alunos. Os excertos a seguir, extraídos da revista *Inclusão* (2005), mostram o modelo seguido pela educação especial:

Eles questionam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino em muitos países. Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar determinados alunos? (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

De acordo com tais documentos, mesmo que esses alunos estivessem escolarizados nas classes regulares, pouco se conhecia sobre o processo de ensino e aprendizagem que era proposto nestas classes. Também foi constatado que um aluno, mesmo estando integrado e frequentando a sala de apoio ou a sala regular, não interagia com seus colegas.

Em ambos os casos, o programa de trabalho seguido pelos alunos com necessidades educacionais especiais diferenciava-se bastante do desenvolvido pelo grupo da classe regular, e a comunicação entre o professor de classe comum e o de apoio era escassa. (SÁNCHEZ, 2005, p. 15).

Aqui, vale dizer que a escola regular, dita de todos, parece que se reveste de padronizações engessantes que, quando coladas no modelo do *regular*²⁸, acabam não respeitando as diferenças existentes no espaço escolar. Assim, o *regular*, como uma categoria imutável e universal, passa a ser um padrão único inquestionável. Conforme o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (2007), a escola *regular* tem sido compreendida da seguinte forma:

A escola regular busca, muitas vezes, anular as diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O *regular* diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos. (SANTOS, 2007, p. 28).

Isso parece que denuncia a inflexibilidade do modelo regular, e a escola o vai reproduzindo de forma mecânica, como um padrão, um modelo a ser seguido e copiado. É preciso também dizer que o regular instalado sinaliza uma busca permanente da homogeneidade, em detrimento da heterogeneidade e das diferenças humanas.

²⁸ Segundo Santos (2007c, p. 28), “[...] o *regular* existe nas minúcias do dia-a-dia. Ele pode ser claramente percebido quando se tem uma atitude crítica e atenta para a compreensão da realidade. O *regular* se manifesta no jeito de repassar os conteúdos escolares; na sistematização fragmentada nos cadernos dos alunos e das alunas; na organização do tempo, padronizando os horários de aulas iguais para todas as idades; no enfileiramento de carteiras, no espaço das salas de aula, limitando a criatividade; na invariância das possibilidades.”

O conceito de integração tem sido vinculado a práticas de exclusão, pois era a pessoa com deficiência que deveria integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. Assim, o fragmento retirado da revista *Inclusão* (2005) aponta o seguinte:

A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes. (SÁNCHEZ, 2005, p. 15).

O movimento de inclusão tem gerado algumas polêmicas acerca de uma suposta ruptura com os pressupostos da integração escolar. O debate gira em torno da possibilidade ou não de se estabelecer alguma aproximação entre os dois movimentos. Entretanto, mesmo que exista ou não laços contínuos entre ambos, a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar e no “*Regular Education Initiative*” (REI). Esse movimento, que aparece nos Estados Unidos, tinha como objetivo a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. A proposta de tal movimento era a de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo. O excerto retirado da revista *Inclusão* (2005) apresenta o objetivo de tal movimento:

O REI luta pela reestruturação da educação especial, pelo desaparecimento da educação compensatória e pela recuperação em que tantos alunos estavam imersos simplesmente por pertencer a um grupo étnico minoritário. [...] todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões. (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, houve um replanejamento dos serviços educacionais. Tal mudança de foco, baseada no princípio da normalização²⁹, tinha como pressuposto a ideia de que toda pessoa com deficiência teria direito de experienciar um padrão de vida comum à sua cultura “e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389). Porém, vale lembrar que, segundo estudo dessa autora, o termo *inclusão* aparece de forma mais focalizada nos Estados Unidos por volta de 1990, em substituição ao termo *integração*. Sob tal bandeira, devem-se incluir os alunos

²⁹ De acordo com Mendes (2006, p. 389), “[...] o princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo vida.” Tal princípio, que foi amplamente difundido também na América do Norte e Europa, teve como influência a proposta de Wolfensberger (1972), “[...] que operacionalizou o conceito de ‘normalização dos estilos de vida’ para ‘normalização de serviços’, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais.” (WOLFENSBERGER *apud* MENDES, 2006, p. 389).

com dificuldades ou deficiências nas classes comuns da escola regular. As noções de integração e de inclusão têm sido empregadas para diferenciar maneiras diferentes de inserção.

A não-diferenciação entre os significados específicos dos processos de integração e inclusão escolar reforça ainda mais a vigência do paradigma tradicional de serviços e muitos continuam a mantê-lo, embora estejam defendendo a integração! Ocorre que os dois vocábulos – integração e inclusão – conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás de si posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas. (MANTOAN, 1998, p. 30).

De acordo com os documentos analisados, o vocábulo *integração* deve ser abandonado, pois se diz que ele não sustenta nem legitima o atual paradigma da inclusão. Ainda, tem sido dito que as duas formas de inserir o aluno deficiente na escola seriam pela integração ou pela inclusão.

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é a forma condicional de inserção que depende do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar: sala regular, classe especial, ou mesmo instituições especializadas. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio. (MANTOAN, 1998, p. 31-32).

O Quadro 6, retirado da revista *Inclusão* (2005), mostra como os conceitos de integração e de inclusão vêm sendo utilizados entre nós (SÁNCHEZ, 2005, p. 17).

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/ solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Quadro 6 – Integração e Inclusão Escolar

Nesse quadro comparativo, a inclusão tem sido entendida como um marco mais amplo e centrado nos direitos humanos. Resumidamente, podem-se dizer três coisas sobre a noção de inclusão: primeiro, ela surge como uma alternativa à integração; em segundo lugar, como uma tentativa de ressignificar o enfoque individualista-deficitário e o seu caráter médico, considerando as potencialidades de cada um e de todos; e, por último, como uma afirmação de

que todos os alunos com ou sem deficiência recebam uma educação de qualidade nas classes comuns do sistema regular de ensino.

Tais argumentos estão amparados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que, a partir da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece:

[...] que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, adota medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (BRASIL, 2008).

Assim, numa sociedade considerada plural e desigual, diz-se que a inclusão aborda as diferentes situações que levam à exclusão social e escolar de muitos alunos. Por conseguinte, faz referência não só aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a todos os alunos da escola. Mesmo que esse conceito sofra modificações, seria interessante considerá-lo como um momento que sofre alguns deslocamentos, principalmente quando afirma que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns – eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Essa concepção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação³⁰. O excerto que segue mostra o objetivo da Política Nacional de Educação Inclusiva:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e

³⁰ Tais conceitos serão examinados, mais detalhadamente, no Capítulo 7.

da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a).

A inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada na ideia de que as escolas, como comunidades educativas, devem satisfazer às necessidades de todos os alunos, independentemente de eles terem ou não alguma deficiência. Por isso a importância de os sistemas de ensino considerarem os quatro princípios – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser* –, cuja finalidade é garantir que cada pessoa da sociedade receba uma educação válida no plano do cognitivo e prático. Os fragmentos que seguem, extraídos da revista *Inclusão* (2005), mostram tal preocupação:

[...] estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

É desse modo que a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar para outras formas de atuação, em contraposição às práticas que têm caracterizado a integração escolar. Alguns autores têm argumentado que educar as crianças com deficiência no marco da educação geral seria uma forma de romper com o paradigma da escola tradicional e obrigar a pensar em novas formas de ensinar.

[...] a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Nesse contexto, alguns autores têm apresentado seus modos de ver a inclusão. Conceituar inclusão (*inclusão é, inclusão não é*) parece que passou a ser uma forma de categorizar tal noção. O Quadro 7, retirado da revista *Integração* (1998), destaca alguns elementos como uma forma de conceituar a inclusão (MRECH, 1998, p. 39).

INCLUSÃO É:	INCLUSÃO NÃO É:
atender os estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência;	levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado;
propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico;	ignorar as necessidades específicas da criança;
perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes;	fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades;
levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência;	extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo;
propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.	esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

Quadro 7 – Inclusão Escolar

Esse quadro mostra-nos um conjunto de estratégias que são criadas para dar conta de uma nova tarefa atribuída à escola regular, ou seja, atender todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou necessidades educacionais especiais, afirmando seu compromisso com a *Educação para Todos*. Isso tem a ver com as novas formas de governo – os esforços dos educadores e a luta da sociedade pela integração e inclusão escolar do deficiente. Tal empenho diz respeito à criação de mecanismos que assegurem, tanto aos deficientes quanto à população em geral, os direitos de cidadania e uma educação de qualidade para todos³¹. Por meio da mobilização social, bem como da exigência pela sociedade do respeito a seus direitos, é que se dá a luta pela democratização do ensino da educação especial.

A educação inclusiva se caracteriza como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar; [...] muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental que a pedagogia se dilate ante as diferenças do alunado. (BEYER, 2006a, p. 277).

Assim, é importante ressaltar que o que parece estar na base do movimento inclusivo, seja na área da Educação Especial, seja na então chamada educação inclusiva, é uma luta maior pela educação de todos. Dentro dessa nova ordem social, a bandeira humanista e democrática defendida pelos órgãos governamentais enfatiza a igualdade de valores e direitos entre os seres humanos como garantia de uma sociedade mais justa. Com essa ideia, é possível dizer que o movimento inclusivo tem como objetivo aumentar cada vez mais a participação de todos os alunos no currículo escolar e reduzir tanto a exclusão escolar quanto a exclusão social.

³¹ Isso tem a ver com as novas formas de governo, como já desenvolvi na seção *Governamentalidade liberal e neoliberal*, do Capítulo 4.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008).

Acredita-se que a inclusão de todos seria uma forma de proporcionar às pessoas, independentemente de suas diferenças e características individuais, uma “real” participação em todos os espaços sociais. Tendo em vista tal significado, é possível aproximá-lo daquilo que tem marcado as iniciativas governamentais e oficiais relativas à inclusão de todos. A inclusão escolar como uma proposta amplamente difundida pelas políticas educacionais parece que tem sido tomada como um alvo a ser alcançado, sem que se proceda a uma análise detalhada dessa concepção e suas importantes implicações no contexto educacional.

7 SOBRE O GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS E OS DISCURSOS DA INCLUSÃO

Cena 4: inclusão e exclusão

A professora dos anos finais do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries) diz que, para ela, a inclusão de alunos com NEEs na sala regular de ensino mais exclui do que inclui. “São muitos alunos em cada turma, e o professor dá aula em diversas turmas e séries. Fica quase impossível atendê-los individualmente”. (fonte: Iolanda/Memórias).

Cena 5: reagrupando uma turma de 1ª série.

Inicialmente essa turma de 1ª série funcionava numa pequena sala. Pode-se dizer até que com pouca iluminação e ventilação. Era a antiga sala do almoxarifado da escola. Era um grupo pequeno de seis alunos. Alguns poderiam ser considerados hiperativos, desatentos, por não conseguirem manter a atenção e a concentração nas atividades da cartilha, apresentavam dificuldade na leitura e na escrita, repetentes; outros, com alguma deficiência física. O grupo já estava classificado como um grupo especial, um grupo que necessitava de um trabalho diferenciado devido às dificuldades de aprendizagem que apresentavam e às várias repetências. Nessa nova turma, a nova professora, com experiência na Educação Infantil, iria reiniciar o trabalho de alfabetização enfocando o aspecto lúdico, pois algumas dessas crianças não haviam frequentado a Pré-escola. Aos poucos, o grupo foi crescendo em número de alunos – mantendo-se o grupo inicial, ingressaram novos alunos na classe (alunos de outras turmas de 1ª série da escola que necessitavam de reforço de aprendizagem; alunos novos que ingressaram na escola). A turma ganhou uma sala de aula maior, mais iluminada, com mesas e cadeiras individuais. Os alunos das outras 1ª séries que frequentavam as aulas com essa turma permaneciam ali até o momento em que atingissem os objetivos, conforme a avaliação da sua professora. Tão logo apresentassem progressos na sua aprendizagem ou resolvessem suas dúvidas, eles retornavam para suas turmas de origem. Ao mesmo tempo em que tal turma era um grupo especial, pelas dificuldades de aprendizagem que apresentava, funcionava também como uma classe de reforço e apoio pedagógico – funcionava como um lugar de passagem para muitas crianças. (fonte: Iolanda/Memórias).

Cena 6: a passagem da escola especial para a escola regular de ensino.

Esse exemplo é o caso de dois alunos deficientes mentais educáveis que foram transferidos da Escola Especial para a Escola Regular de Ensino e ingressaram na Classe Especial dessa escola regular. O período de adaptação desses alunos na nova escola aconteceu de forma gradativa, pensando-se na possibilidade de que, caso esses alunos não conseguissem se adaptar, pudessem retornar para a Escola Especial. Tal período de adaptação iniciou-se após a visita dos pais, alunos e professora à escola onde iriam começar a frequentar. Segundo a professora da Escola Especial, a vinda desses alunos para a Classe Especial, na Escola Regular de Ensino, pode representar uma mudança importante nas vidas dessas crianças. O mais significativo dessa passagem seria a ruptura de determinados padrões estereotipados, uma vez que tais alunos, deficientes mentais leves, não são considerados doentes, mas apresentam “atrasos de aprendizagem”. A passagem da Escola Especial para a Escola Regular significaria a oportunidade de esses alunos se desenvolverem tanto nos aspectos sociais quanto nos aspectos escolares. A convivência e interação nesses ambientes educativos dariam também visibilidade às capacidades e potencialidades para a aprendizagem desses estudantes. (fonte: Iolanda/Memórias).

7.1 GESTÃO E A ESCOLA INCLUSIVA E DE QUALIDADE

Atualmente, pode-se perceber a importância que tem sido dada às políticas públicas e o quanto elas têm sido disseminadas num contexto mundial. Nas últimas décadas, têm-se testemunhado a universalização da educação básica na América Latina e a consequente expansão das redes públicas de ensino. Nesse novo panorama educacional, a formação docente para a inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, reconhecendo a importância fundamental do papel do docente no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, coordenou o Projeto *Educar na Diversidade nos Países do Mercosul*, que envolveu os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai e vinte e cinco escolas distribuídas igualmente nestes países (cinco em cada país). A construção e a publicação do material de *Formação Docente Educar na Diversidade* têm sido vistas como um elemento-chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores, como uma forma de responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. O fragmento a seguir mostra a preocupação do MEC em desenvolver sistemas educacionais inclusivos:

Refletindo o movimento mundial de desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, os países integrantes do MERCOSUL – Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai – têm realizado esforços para aumentar o acesso de crianças, jovens e adultos à educação básica de qualidade. Apesar disso, persiste a desigualdade de oportunidades tanto na distribuição como na qualidade da oferta educacional entre os diferentes estratos sociais, entre a zona rural e a zona urbana e entre as escolas públicas e privadas. Da mesma forma, continuam existindo grupos sociais excluídos educacionalmente, segregados ou recebendo educação de qualidade inferior, como acontece com frequência na educação de pessoas com deficiência, membros de populações nativas ou das comunidades quilombolas brasileiras. Quanto à questão de gênero, embora não haja diferenças no que se refere ao acesso à educação, estas ocorrem em termos de índice de permanência e de resultados escolares, que em alguns países afeta as meninas e, em outros, os meninos. (BRASIL, 2005, p. 11-17).

O Projeto *Formação Docente Educar na Diversidade* (2005), como exemplo de um material educacional produzido e desenvolvido para a América Latina e Caribe, foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e contou com o assessoramento técnico do Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, da UNESCO (UNESCO/Santiago, Chile).

Os princípios que embasaram tais reformas educacionais latino-americanas estão associados a uma política internacional que se diz incentivadora da qualidade e da equidade

do setor educacional mundial. Então, em consonância com o movimento da Educação para Todos, na Conferência Mundial de Jomtien, 1990, e posteriormente com Foro Mundial de Educação para Todos, em Dakar, 2000, e a Ação da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994, o projeto brasileiro afirmou seu programa no seguinte objetivo:

Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas. (BRASIL, 2005, p. 12).

No âmbito deste projeto e alinhados com o princípio da inclusão, os gestores da escola devem ser preparados para consolidar um projeto político-pedagógico que supostamente estaria comprometido com a educação de qualidade para todos. Nesse sentido, Projeto *Formação Docente Educar na Diversidade* tem como meta preparar o docente para intervir pedagogicamente na ação educativa de seus educandos. O excerto abaixo mostra a preocupação do MEC na implementação de um programa de formação docente:

[...] prepara o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino a partir das quais os conteúdos curriculares são abordados de formas diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes e prepara o gestor(a) para apoiar o desenvolvimento docente na promoção do sucesso escolar de todo(a)s na escola. (BRASIL, 2005, p. 12).

O fragmento a seguir mostra, também, a preocupação do Projeto com a educação de todos:

Estamos construindo escolas que matriculem e acolham todas as crianças da comunidade indiscriminadamente incluindo aquelas que são pessoas com algum tipo de deficiência e exigem uma proposta pedagógica que responda às necessidades educacionais especiais de todo(a)s os estudantes. Um maior nível de equidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano. (BRASIL, 2005, p. 12).

No caso brasileiro, mais especificamente, o objetivo do Projeto *Educar na Diversidade* é apoiar o desenvolvimento e avanço de práticas de ensino inclusivas nas escolas das várias regiões do país. O excerto a seguir apresenta os objetivos do *Projeto Educar na Diversidade* (BRASIL, 2005, p. 12):

Desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagens existentes nas escolas brasileiras;
Formar e acompanhar docentes de 144 municípios-pólo para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino;

Preparar gestores, equipe de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão;
Formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem-sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadores no processo de transformação do sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2005, p. 12).

Esse documento destaca que tanto o princípio da inclusão quanto da equidade (respeito e valorização da diversidade) diz respeito a todos os âmbitos da vida escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial para a escola tornar-se inclusiva. Assim, diz-se que o gestor escolar deverá ser capacitado para articular as representações e ações que os diversos segmentos da organização escolar desenvolvem na comunidade escolar. Portanto, a gestão escolar reflete o estilo das relações sociais e diz respeito a como as pessoas agem em função da sua percepção pessoal do contexto em que vivem. É possível também pensar no conceito de gestão relacionado ao tema da aprendizagem. Nessa visão, o *Projeto Educar na Diversidade* (Brasil, 2005) entende o conceito de aprendizagem como:

[...] contínua, a geração de valores, a visão compartilhada, as interações e as representações comuns e individuais sobre o contexto escolar, que perpassam e subsidiam os processos de mudanças educacionais. (BRASIL, 2005, p. 117).

Diz-se que tais aspectos são também comuns no universo da gestão de mudanças em sistemas educacionais.

O termo “gestão” envolve tanto atividades de planejamento quanto de gestão, tarefas que envolvem as equipes dirigentes para realizarem uma série de operações de ajuste, tais como conseguir a viabilidade política do projeto, adequar as necessidades de implementação do plano aos recursos disponíveis, conhecer as atribuições do pessoal e organizar os recursos humanos a fim de levar o plano adiante e cumprir as metas fixadas. (BRASIL, 2005, p. 121).

Podemos ver ainda hoje, pelo menos em parte, o ideal comeniano de educação ser perseguido pelas escolas. No contexto brasileiro, por exemplo, tal ideal tem sido ressignificado pelas novas formas de inclusão e gestão escolar. A edição especial da revista, ciclo 2007/2008, *Gestão em Rede*, mostra-nos a realidade da escola de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do município de Brasília que, ao buscar a participação de todos, parece ter garantido bons resultados, tornando-se eficaz.

Organização e planejamento são o forte desta escola. [...] Inúmeras ações desenvolvidas por professores e funcionários comprovam o compromisso ético e solidário no Centro de Ensino Fundamental Polivalente, em Brasília (DF), em torno do compromisso com a aprendizagem dos alunos [...]. Nossa finalidade básica é despertar no aluno a convicção do valor de sua existência,

cultivar sua utopia e motivá-lo a buscar uma ação transformadora pessoal e social, a partir do saber adquirido [...] Procura-se cada vez mais a maior participação de todos. Esse foi, e ainda é, o maior desafio: envolver corações e mentes, por um fim comum! (GESTÃO EM REDE, 2007/2008, p. 43-44).

Nesta mesma edição, também é mostrado como a escola de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, do município de São José de Ribamar/MA, garante sucesso e realizações no ensino, trabalhando com diferentes formas de inclusão.

Atividades e projetos de inclusão são a linha mestra da escola. [...] para tornar o fazer pedagógico cada vez mais significativo, a escola desenvolveu, em horário integral, um projeto na sala de recursos especiais para reduzir as distorções ocasionadas pela dificuldade de aprendizagem e para detectar casos especiais. [...] O aluno diagnosticado recebe uma atenção diferenciada e participa de atividades lúdicas, sensomotoriais, pesquisas, jogos interativos, para assim poder superar as dificuldades. (GESTÃO EM REDE, 2007/2008, p. 49).

O diretor da Escola Quitéria Wanderley Simões, de Venturosa (PE), motivado pelo reconhecimento alcançado na participação do *Prêmio Nacional de Referência Gestão Escolar em 2006*, explica como funciona o projeto de gestão democrática:

Uma escola em permanente esforço para melhorar seu desempenho [...] O que todas as escolas almejam, a boa qualidade de ensino, está intimamente ligado ao compromisso coletivo, por meio do cumprimento de metas que são consideradas prioritárias: assim buscamos, em nossa escola, entendê-la como espaço cultural, propiciando a vivência de múltiplas aprendizagens; estamos implementando projetos específicos por séries e componentes curriculares, integrando-os aos espaços educativos além da sala de aula, o que torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa; procuramos garantir as condições favoráveis ao bom funcionamento das atividades escolares, aumentando os níveis de aproveitamento e permanência do aluno na escola e eliminando gradativamente a repetência e a evasão escolar, além de incentivar as mudanças e atualizações da prática pedagógica (GESTÃO EM REDE, 2007/2008, p. 57-58).

No âmbito geral da escola inclusiva, a prática da liderança na gestão escolar tem sido considerada necessária, pois o trabalho dos gestores escolares se assenta na sua capacidade de liderança, influenciando a atuação das pessoas para a efetivação dos objetivos educacionais da escola e superação das limitações naturais de toda organização social. Vejamos o que mostram os fragmentos retirados da revista *Gestão em Rede* (2007):

Pela liderança o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sócio-cultural voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; ela se assenta sobre uma atitude proativa e pelo entusiasmo e expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados. (LÜCK, 2007, p. 12).

Liderança é o processo de influência, desempenhado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização e seus processos. (LÜCK, 2007, p. 18).

Nesse sentido, liderança e gestão sobrepõem-se e complementam-se. Em outras palavras, a liderança tem sido compreendida como fator crucial para desenvolver a qualidade da escola e melhorar a aprendizagem dos alunos. Ainda, diz-se que a equipe de gestão escolar constitui uma equipe de liderança, com atuação efetiva, na medida em que focaliza sua atuação em processos específicos e resultados.

Dentro dessa visão, a organização da escola e de seu processo de gestão assume diferentes modos de atuação, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas do processo educativo. Assim, por exemplo, falar em gestão sem liderança não é gestão, é administração. Os excertos que seguem da revista *Gestão em Rede* (2007) e do *Programa Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (Brasil, 2006a) enfatizam o seguinte:

A Gestão Escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas. (LÜCK, 2007, p. 18).

Os administradores locais e os diretores de escolas podem dar uma grande contribuição para que as escolas respondam mais a crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a elas seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação. Eles (administradores e diretores) devem ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a remanejar recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a oferecer apoio a alunos que estejam experimentando dificuldades e a estabelecer relações com pais e comunidade. (BRASIL, 2006a, p. 35).

A partir de tal abordagem, uma gestão escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e criativo de todos os sujeitos envolvidos, bem como da colaboração efetiva e de trabalho em grupo, para atender às necessidades dos alunos.

Segundo Ball (2001), nos últimos vinte anos, a gestão tem sido um mecanismo de reforma política, na medida em que tem reconfigurado a estrutura e a cultura do serviço público. A gestão introduz novas orientações, afetando as escolhas sobre as políticas sociais e educacionais que são feitas nas diferentes instituições. Por isso, ela tem sido considerada como um novo modelo que emana uma força transformadora nas ações dos sujeitos implicados. Ball (2001, p. 108) ressalta que “[...] o gestor é o herói cultural do novo paradigma. [...] A gestão funciona de dentro para fora.” O trabalho do gestor, através do seu

gerenciamento, é permitir um maior leque de comportamentos (solidários, responsáveis, comprometidos) dos trabalhadores, tornando-os públicos.

Dentro de uma cultura empresarial, os gestores procuram delinear, normalizar e instrumentalizar a conduta das pessoas de forma a atingirem os fins desejados.

De um lado, [...] as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e automonitoramento como, por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos, comparação de resultados. (BALL, 2001, p. 109).

A partir de tal referencial, o contexto educacional contemporâneo parece que vem construindo, de forma gradual, um significativo grau de autonomia e liderança. Diante de um processo de tomada de decisões supostamente estabelecido por um coletivo, a escola tem sido anunciada como lugar de superação de uma gestão pública baseada na concepção autoritária. Daí depreende-se que as escolas passam a ser vistas como espaço de construção social, valorizando o papel dos sujeitos e o contexto social e histórico da sua ação educativa.

Acredita-se que a autonomia da escola não está dirigida a um determinado sujeito, mas a uma ação que se capilariza entre os sujeitos que compõem a gestão das escolas, por seus diferentes modos de exercer o poder junto aos seus pares. O excerto a seguir, da revista *Gestão em Rede* (2007), salienta o conceito de autonomia como princípio de gestão, mostrando que:

[...] a autonomia como princípio de gestão oferece ao sujeito oportunidade de participar do processo de tomada de decisão. Trata-se da condição de ele escolher o modo de agir ou resolver os problemas junto aos seus pares. A autonomia não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. (SCHNECKNBERG, 2007, p. 14-16).

De acordo com os especialistas de tal revista, a autonomia expressa uma unidade social que é a instituição escolar e não preexiste à ação social. Pode-se dizer que entre as práticas que demonstram essa gestão é a relação dinâmica entre o diretor e a participação dos sujeitos envolvidos, passando pelo processo de escolha e pela atuação do educador. O fragmento a seguir, extraído da revista *Gestão em Rede* (2007), é um exemplo de como os gestores deverão atuar nas escolas:

Gestores capazes estabelecem interligações entre a escola e a comunidade, de modo a superar a tendência ao isolamento em si dos ambientes escolares. Boas escolas são abertas à comunidade, convidando seus membros a participar como voluntários do processo escolar e levando os alunos a participar das problemáticas de sua cidade, emprestando, desse modo, ao currículo, um sentido de realidade, tal como deve ser. (LÜCK, 2007, p. 15).

Dentro desse quadro, é dado destaque à participação e ao envolvimento das pessoas no processo educativo, exigindo-se por parte do gestor uma atitude de liderança e de confiança. Isso quer dizer que o gestor deverá ser competente na função de estabelecer parcerias entre a escola e a comunidade, superando práticas de caráter eventual, assistencialistas ou deslocadas do projeto pedagógico da escola.

Isso nos remete à questão das *competências*, que está vinculada às questões da teoria do capital humano e da noção de empreendedorismo. A partir dessa compreensão, um sujeito em permanente processo de aprendizagem estaria tornando-se empresário de si mesmo, colocando-se num processo de gerir seu próprio capital humano – “[...] na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (aprender a aprender), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação.” (COSTA, 2009, p.182). Estamos diante de uma sociedade que valoriza um sujeito aprendente-autônomo e que incentiva a busca permanente do autoaperfeiçoamento.

7.2 A PARCERIA DA ESCOLA-COMUNIDADE

Como já havia referido, a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Nesse modo de entender, a educação inclusiva propõe-se a ampliar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a reduzir a exclusão escolar e social. Aqui, meu interesse é discutir com mais detalhe alguns entendimentos sobre a noção de comunidade e sua parceria com a escola e a família³².

A aliança entre escola e família colocou em evidência muitos aspectos da vida das crianças no interior da escola, ou seja, as manifestações, necessidades e desejos das crianças foram tomados como objeto das práticas da escola, sendo essa uma forma de torná-las uma população adulta viável e preparada para o trabalho. Parece que a infância foi tomada como campo de intervenção e de produção de verdades para que a sua escolaridade fosse possível. Nessa discussão, é interessante referir que a escola moderna sempre procurou fazer parcerias e alianças com a comunidade, com a família. Em relação a tal parceria que a escola deveria

³² Para um estudo mais detalhado sobre a aliança família-escola, ver Klaus (2004).

fazer com a família, Narodowski, ao comentar as propostas de Comenius (2001, p. 52-53), diz que:

Consequentemente, a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções. É preciso que os pais cedam — a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores — seus direitos sobre o corpo de seus filhos. Para Comenius, é fundamental a transferência do corpo infantil, da esfera da família para a esfera do educador, na escola, se é que “todos têm de saber tudo”; de outra maneira, não poderia ser levada a cabo a generalização do ensino dentro do macroprojeto escolar. A aliança escola-família entra no discurso comeniano garantindo o cumprimento do ideal pansófico em todas as suas possibilidades. Uma aliança entre a escola e a família fica delimitada por esse esquema de pensamento, sem o qual a escolaridade das crianças não seria possível.

Atualmente a política e a prática educacional evocam fortemente o termo *comunidade* para mostrar o quanto as escolas deveriam mobilizar-se para integrarem-se às comunidades das quais fazem parte. Trata-se de uma palavra-chave quando tratamos de inclusão escolar e inclusão social.

Em tempos de uma individualização exacerbada, a constituição de comunidades é um paradoxo por dois motivos. Primeiro, porque a vida em comunidade pressupõe um jogo curioso entre “liberdade individual” e “interesses coletivos”. Segundo, “[...] porque comunidade pressupõe compromissos mútuos, compartilhamento, heterogeneidade, negociação, presença do Outro diferente de mim.” (KLAUS, 2004, p. 122).

A partir de tal argumento, pode-se fazer uma breve discussão a respeito das ideias de John Dewey, filósofo americano considerado como um educador progressista. Dentre os vários temas que esse filósofo desenvolveu, está o tema da valorização da “vida da criança” no âmbito escolar, que deve estar voltado para os seus interesses e suas necessidades. [...] A escola deve, portanto, mudar seu próprio “centro de gravidade” que, tradicionalmente, era colocado “[...] fora da criança [...]” e deve agora ser formado pelas características fundamentais da natureza infantil. (CAMBI, 1999, p. 550).

Nas palavras de Cambi (1999), Dewey destaca a forma progressiva que a educação deve assumir, “[...] os seus vínculos com o ‘desenvolvimento social’ e as finalidades específicas que devem orientar todo processo formativo, o do ‘desenvolvimento natural’ do sujeito e o da sua ‘eficiência social’ [...]” (CAMBI, 1999, p. 550), estabelecendo, assim, o seu elo íntimo com a cultura e a sociedade.

[...] A escola, de fato, não deve apenas adequar-se às transformações ocorridas no âmbito social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo de democracia, isto é, de capacidade por parte dos indivíduos de participar como protagonistas da vida social e de inserir-se nela com uma mentalidade capaz de dialogar com os outros e de colaborar em objetivos comuns livremente escolhidos. À escola, portanto, é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torná-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração. (CAMBI, 1999, p. 551).

Na visão de Dewey, a comunidade baseava-se na ideia de reconhecer elementos de atributos comuns que pudessem sustentar ações e decisões coletivas que importassem para todos e tivessem interesses comuns para todos. Assim, mesmo diante de uma sociedade mais abrangente, os sujeitos deveriam estar preparados para aprender a tolerar a diversidade e as diferenças existentes. Esse educador entendia que conviver na diversidade era algo possível por acreditar na força da razão para persuadir os cidadãos de suas responsabilidades sociais, bem como na força do ideal de nação e do espírito democrático instalado no espaço público.

Dentro da sua visão de a “Grande Comunidade”, o desafio para Dewey era ressignificar a noção de “comunidade”, principalmente em contextos onde a proximidade, a homogeneidade e a familiaridade não existiam mais. Para ele, a “Grande Comunidade” significava a concepção de cidadania dentro do Estado-nação moderno. Em sua visão de democracia, Dewey argumentou que os cidadãos são simultaneamente parte de dois tipos de comunidade: uma que estaria baseada em modos de pensar semelhantes, à qual os membros prestam algum tipo de obediência, e a outra, baseada em obrigações cívicas e em um senso de interesse comum, com a qual os membros mantêm um tipo diferente de lealdade (BURBULES, 2004). Dewey afirma que é “[...] pela forma como as democracias administram a comunicação dentro e entre esses grupos [...] que a vitalidade e a autogestão de um público democrático podem ser mantidas.” (BURBULES, 2004, p. 210).

Diferentemente dessa visão, está a concepção de Arendt, que entende que o espaço público é fundamentalmente identificado com a pluralidade, e não com atributos comuns. Burbules (2004) e Arendt (2008) referem que as comunidades, muito mais que uma Grande Comunidade com atributos comuns, são sempre imaginadas ou constituídas historicamente. Portanto, elas são reais em seus efeitos sobre as pessoas.

[...] O ideal de comunidade [...] expressa um desejo pela fusão entre os sujeitos, o que, na prática, funciona de maneira a excluir aqueles com quem o grupo não se identifica. O ideal de comunidade nega e reprime a diferença social, o fato de que a sociedade organizada não pode ser compreendida como uma unidade em que todos os participantes compartilhem de uma experiência comum e de valores comuns. Ao privilegiar as relações mais diretas, o ideal de comunidade nega a diferença na forma

do distanciamento temporal e espacial que caracteriza os processos sociais. (YOUNG *apud* BURBULES, 2004, p. 210).

Nas palavras de Burbules (2004), Young defende, como alternativa ao ideal de comunidade, um ideal de vida de cidade. Ela salienta que a vida da cidade remete a relações sociais de diferença sem exclusão, pois os diferentes grupos habitam a cidade lado a lado, interagindo nos mesmos espaços. A propósito desse argumento, Weeks comenta que o mais forte sentido de comunidade costuma vir de grupos que percebem as premissas de sua existência coletiva ameaçadas e por isso

[...] constroem uma comunidade de identidade que lhes dá uma sensação de resistência e poder. Incapazes de controlar as relações sociais em que se acham envolvidas, as pessoas encolhem o mundo para adaptá-lo ao tamanho de suas comunidades e agem politicamente a partir dessa base. O resultado é com frequência um particularismo obsessivo como modo de enfrentar e/ou lidar com a contingência. (BAUMAN, 2003, p. 91-92).

Nas análises de Bauman (2003), a comunidade dos sonhos é entendida como uma “comunidade” de semelhantes na mente e no comportamento; é uma comunidade “do mesmo”. Para esse autor, em tempos atuais, parece que existem só duas autoridades capazes de conferir segurança: a autoridade dos expertos, pessoas que sabem e que têm competência suficiente para liderar opiniões, e a autoridade do número, que seria composta por aquelas pessoas ditas menos competentes. A natureza da primeira autoridade faz dos considerados leigos “[...] um mercado natural para a explosão do aconselhamento. A natureza da segunda autoridade os leva a sonhar com a comunidade e dá forma à comunidade de seus sonhos. Essa comunidade dos sonhos é uma extrapolação das lutas pela identidade que povoam suas vidas.” (BAUMAN, 2003, p. 61). Ainda, nas palavras desse mesmo autor a:

[...] comunidade”, cujos usos principais são confirmar, pelo poder do número, a propriedade da escolha e emprestar parte de sua gravidade à identidade a que confere “aprovação social”, deve possuir os mesmos traços. Deve ser e permanecer flexível, nunca ultrapassando o nível “até nova ordem” e “enquanto for satisfatório. (BAUMAN, 2003, p. 62).

Esse mesmo autor fala de dois tipos de comunidades: as *comunidades estéticas*, que são mais flexíveis e mantêm “vínculos sem consequências”; e as *comunidades éticas*, que são tecidas de compromissos de longo prazo e de “compartilhamento fraterno”.

A comunidade denominada de *estética* apresenta como característica comum “[...] a natureza superficial e transitória dos laços que surgem entre seus participantes. Os laços são

descartáveis e pouco duradouros. [...] esses laços podem ser desmanchados, eles provocam poucas inconveniências e não são temidos.” (BAUMAN, 2003, p. 67).

Em outra direção, a comunidade *ética* tece entre seus membros uma rede de *responsabilidades*. Nessa comunidade, tecida a partir de compromissos de longo prazo, de direitos garantidos e obrigações inabaláveis, se estaria prevendo planejamentos e projetos futuros. “E os compromissos que tornariam ética a comunidade seriam do tipo do ‘compartilhamento fraterno’, reafirmando o direito de todos a um seguro comunitário contra os erros e desventuras que são os riscos inseparáveis da vida individual.” (BAUMAN, 2003, p. 68).

Em suma, o que os indivíduos estariam vendo em tal comunidade seria uma provável garantia de certeza, segurança e proteção. Tais qualidades seriam aquelas que mais fazem falta aos indivíduos “nos afazeres da vida”, aquelas que eles “[...] não podem obter quando isolados e dependendo dos recursos escassos de que dispõem em privado.” (BAUMAN, 2003, p. 68). Na opinião do autor, esses dois modelos de comunidades, que são muito diferentes, “[...] muitas vezes são misturados e confundidos no discurso comunitário hoje em moda.” (BAUMAN, 2003, p. 68).

Por razões que penso ter deixado claras, o movimento inclusivo tem como característica esse forte discurso comunitário. Ao ser apresentado como um dilema a ser resolvido, por exemplo, denota-se esse caráter confuso e misturado de uma comunidade inclusiva, que ao mesmo em que prima pela felicidade, tolerância e acolhimento do outro, também o descarta e o exclui.

Vejamos o que podemos observar nos discursos da inclusão referentes às comunidades escolares. Os fragmentos abaixo, da revista *Gestão em Rede* (2007) e do *Programa Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (Brasil, 2006a), exemplificam o que tem sido considerado uma gestão democrática:

Ouvir os pais, os funcionários, os alunos, e dividir responsabilidades são fatores essenciais para se fazer um bom trabalho. [...] uma grande equipe gestora, que unida faz da escola um lugar gostoso de se trabalhar e aprender. (GABLER, 2007, p. 8- 9).

Os diretores dos centros escolares deverão cuidar, especialmente, de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exata função dos diversos participantes no processo educacional deverão ser decididas por meio de consulta e negociações. Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, individualmente, deverá partilhar a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados a assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores

do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos didáticos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. (BRASIL, 2006a, p. 37).

Uma gestão participativa pode funcionar. Essa é a opinião de vários gestores que entendem que um trabalho de qualidade realmente acontece quando a gestão é democrática e aberta a opiniões e sugestões. Nessa visão, a inclusão é concebida como uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, com base na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertencente ao grupo. Isso, de certa forma, fará com que todos os alunos se sintam incluídos. Aqui, a inclusão é compreendida como uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não como uma ação ou um conjunto de ações. Centra-se, pois, em apoiar as qualidades e as necessidades de cada aluno, possibilitando que todos os alunos na comunidade escolar se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxito.

De acordo com tais funções, ao reunir todos os segmentos da escola e representantes da comunidade local, o Conselho Escolar torna-se uma instância privilegiada para garantir a valorização e a integração do saber do aluno e do patrimônio cultural da comunidade escolar. Imbuída de um forte sentimento de cooperação e participação, a comunidade escolar parece que se torna aquele lugar seguro e solidário.

[...] A sensação de pertencimento, o estabelecimento de um lugar a ser ocupado no interior da comunidade gera, de certa forma, uma sensação de segurança. Tal segurança é sempre provisória, pois, num mundo em permanente mudança, onde o que vem contando cada vez mais é a mobilidade como poder, as comunidades precisam se reconfigurar permanentemente. (KLAUS, 2004, p. 146).

Nesse contexto, como referi anteriormente, é importante entender que a família se torna também um instrumento privilegiado quando quer obter alguma coisa dos alunos — como, por exemplo, os comportamentos em seus diferentes aspectos (hábitos e atitudes voltados para uma educação melhor e de qualidade) —, é a família que se deve chamar. É interessante observar que tanto a família quanto a comunidade se tornam instrumentos privilegiados da população (KLAUS, 2004, p. 148):

[...] a comunidade como nova espacialização de governo passa a ser *um instrumento privilegiado* no governmentação da população. [...] A segurança que antes era encontrada (ou imaginava-se que era) no todo social com seus lugares bem claros e definidos — lugar da família, lugar da escola — é buscada agora em comunidades autogovernáveis. Essa hibridização dos lugares sociais que se dá no neoliberalismo faz com que o que era papel da família e da escola estenda-se também a outros espaços sociais. Muitas tarefas deslocam-se, e há uma tentativa permanente de responsabilização dos pais pela educação das crianças. Porém, como muitas questões transcendem o espaço da família e como a própria família vem passando

por inúmeras transformações, é preciso compartilhar responsabilidades para melhor gerenciar os riscos sociais. (KLAUS, 2004, p. 148) (Grifo da autora).

Nessa proposta, o acompanhamento da família na escola é tido como fundamental para que a aprendizagem de seus filhos tenha mais sucesso. À família cabe participar de forma atuante, intensa e permanente, monitorando inclusive o rendimento escolar de seus filhos. O excerto que segue destaca o seguinte:

Com o acompanhamento da família, o aluno adotou uma postura crítica e participativa que melhorou a aprendizagem e o compromisso nas atividades propostas pela escola. Para melhorar os resultados considerados insuficientes, a cada semestre, os professores se reúnem e discutem sobre o desempenho dos alunos e, juntos, elaboram estratégias de estudos de recuperação, enfatizando os conteúdos que apresentam maior dificuldade. (GESTÃO EM REDE, 2007, p. 4).

O Governo Federal, procurando orientar a família e professores, através de prescrições e aconselhamentos, elaborou alguns materiais contendo diversas perguntas e informações relativas às necessidades especiais de filhos e alunos com deficiência. Cartilhas e manuais contendo perguntas e informações de linguagem fácil, correta e atraente ensinariam a crianças, professores e familiares as formas e os modos para tratar melhor esse problema que é de todos. De caráter informativo, esses textos se articulariam de maneira a responder algumas perguntas do tipo: o que é? O que se deve fazer? O que se deve evitar? Os fragmentos retirados da cartilha *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva* (2007) mostram a importância da participação da família na vida escolar dos seus filhos:

Atenção, pais! Procurem discutir em família todos os assuntos relativos à educação de seus filhos, incluindo aquele que possui uma deficiência. Convide toda a família para participar das reuniões e demais oportunidades que a escola ou a instituição de reabilitação oferecer. Muitas vezes, as instituições organizam grupos de pais e de irmãos. Estes são momentos muito ricos para criar e fortalecer os vínculos entre familiares e entre aqueles que têm uma experiência de vida semelhante. Não ficar isolado depende de cada um. (PAULA E COSTA, 2007, p. 30).

E, ainda, aconselham aos pais alguns caminhos para a superação das dificuldades:

No dia-a-dia, a família tem a oportunidade para adquirir conhecimentos e informação relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho com deficiência. Tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões. Para tanto, exige paciência, otimismo, confiança e a certeza de que qualquer mudança, para ser alcançada, precisa do esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo. (PAULA E COSTA, 2007, p. 31).

Referente à campanha de sensibilização sobre o movimento pela *Integração do aluno com deficiência na rede de ensino – Turma do Bairro na Classe*, divulgada em 1995, cujo objetivo era mostrar as particularidades dos alunos considerados portadores de necessidades

especiais (PNE) para a sociedade em geral, vale destacar o segundo manual – *Novos conceitos, novas emoções* (Brasil, 1995) –, que trata de ajudar e preparar os alunos e os pais a compreenderem melhor as capacidades e necessidades das pessoas com deficiência, como uma forma de fortalecer os laços entre a família e a escola.

Conversando com os pais. Da mesma forma que é fundamental preparar os alunos para abrir espaço e receber seus colegas com deficiência, também é muito importante sensibilizar e envolver seus pais para compreenderem, aceitarem e colaborarem para que essa mudança se concretize com vantagens para todos. [...] A criação dos grupos de pais tem sido uma ação bastante positiva no sentido de fortalecer as relações da escola com a família e de produzir famílias participantes e cooperativas no processo de desenvolvimento dos alunos. (BRASIL, 1995, p.11).

Segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 85), “[...] a comunidade é um lugar discursivo para conectar relações íntimas e capacidades interiores da criança e da família às imagens e às narrativas de um pertencimento coletivo e doméstico”. A ideia de comunidade escolar como uma “estrutura de participação [...]” traz à tona “[...] os ideais de uma democracia ao produzir representações ainda maiores daqueles que estão diretamente envolvidos na escolarização, na saúde pública [...]” (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSSON, 2009, p. 86). Esses mesmos autores ainda dizem que:

[...] A comunidade representa um tema redentor no envolvimento e no empoderamento, no qual a resolução de problemas produz uma cidadania responsável. As redes de comunicação são meios que propiciam a harmonia, ou seja, fazemos a paz na medida em que falamos com o outro e nos reconciliamos com o outro ao dizer a “verdade” sobre nós mesmos. (POPKEWITZ, OLSSON E PETERSSON, 2009, p. 86).

Nesse processo, acredita-se que todos devem participar – governo, comunidade, pais, dirigentes e profissionais da educação. De alguma forma, todos são considerados importantes para alcançar êxito em tal trabalho social. É assim que o colégio da capital de Sergipe, Aracajú, é reconhecido por sua atuação na formação de cidadãos por meio de seus projetos educacionais de ensino e aprendizagem. O fragmento abaixo, edição especial da revista *Gestão em Rede*, ciclo 2007/2008, ao apontar as escolas referência em gestão escolar, exemplifica o sucesso de tal escola:

Diante da realidade social de sua clientela, o Colégio Senador José, mais do que nunca é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão [...] Assim, para atuar em sua comunidade, na tentativa de atender às necessidades de escolaridade na formação de cidadãos e preparação para o mercado de trabalho, o colégio busca oferecer uma educação igualitária, em que todos tenham o máximo possível de aprendizagem, em que o aluno não seja um mero expectador e sim sujeito ativo, e o professor seja educador, formador e transformador, transmitindo conhecimentos e ajudando os alunos no

desenvolvimento de pesquisas escolares, dando a eles condições de criar seus próprios conhecimentos e não apenas reproduzi-los. (GESTÃO EM REDE, 2007/2008, p. 72).

Nesse contexto, diz-se que a construção de uma sociedade inclusiva só se efetivará mediante a participação de todos. O excerto abaixo (Brasil, 1994) ressalta que a participação de todos

[...] é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso, proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. xi).

Diante de tal entendimento, diz-se que a escola é ponto de mediação entre comunidade e sociedade, e é nesse ponto de interseção que se encontra a figura do professor-mediador. O excerto que segue mostra o destaque especial que é dado ao professor na missão de educar:

[...] você, professor, é o alicerce da construção de uma sociedade democrática que possibilita a educação para todos. (BRASIL, 1995, p. 6).

A partir de tal lógica, pode-se chegar à ideia de que a educação tem uma implicação direta com o desenvolvimento do capital social. Articulada à questão do capital humano, conforme comentei em outra seção, é que a discussão sobre *capital social* se torna importante. A este respeito, é interessante sublinhar também a atenção que é dada “para as formas com as quais o entorno pode desenvolver os meios e os apoios para propiciar o pleno desenvolvimento e a inclusão” (Brasil, 1997, p.9).

Nas análises de Bourdieu, o capital social refere-se “[...] ao conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo.” (Nogueira, 2006, p. 51). A autora destaca que:

[...] os indivíduos podem se beneficiar dessas relações para adquirir benefícios materiais (um empréstimo, uma bolsa de estudo ou uma indicação para um emprego, por exemplo). O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona. (NOGUEIRA, 2006, p. 51).

Segundo Coleman e Hoffer (1987), “[...] o capital social se refere às instituições, relações e normas que confirmam a qualidade e quantidades das interações sociais de uma

sociedade.” Muitos estudos têm mostrado que a coesão social é um fator crítico para as sociedades prosperarem economicamente e para que o desenvolvimento seja sustentável. Assim, o capital social não é somente a união das instituições que configuram uma sociedade, mas também a matéria que as mantém juntas.

Como dizem esses autores, a noção de capital social refere-se a um recurso que flui livremente pelas redes de relacionamentos pessoais que se estabelecem em uma comunidade, seja familiar, escolar, etc. Segundo esse argumento, as escolas serão mais eficientes se os pais e os cidadãos participarem de forma efetiva das atividades escolares da sua comunidade.

[...] As escolas são mais eficientes quando os pais e os cidadãos locais se envolvem em suas atividades. Os professores estão mais comprometidos, os estudantes alcançam melhores resultados nos exames e usam melhor as instalações das escolas naquelas comunidades nas quais os pais e cidadãos se interessam pelo bem-estar educativo das crianças. (COLEMAN E HOFFER, 1987).

É corrente a ideia de que ampliar a participação das pessoas que atuam na escola e fora dela seria uma condição fundamental para a melhoria do desenvolvimento dos estudantes. Nessa proposta educativa, lê-se que os gestores também deveriam envolver as pessoas nos processos socioeducacionais da escola e na sua relação com a comunidade.

Trata-se de entender que, no contexto atual, “[...] certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes [...]” (LOPES, 2009, p. 155), mas de criar o interesse de todos permanecerem no jogo econômico, ou seja, todos devem se manter em redes sociais e de mercado, permanecendo no jogo, permanecendo incluídos. Essa seria uma das condições de participação, tornando, assim, as pessoas alvos fáceis das ações do Estado. Tais ações “[...] visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas [...]” (LOPES, 2009, p. 156) no interior dos mais variados grupos sociais – escolas, clubes, associações, grupos de trabalho, etc. Assim, o neoliberalismo, como “[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão [...]” (LOPES, 2009, p. 154), acaba sustentando os processos de ensino e de aprendizagem como algo que deve ser permanente na sociedade atual.

7.3 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO

É importante refletir sobre o direito de todo ser humano decidir a melhor maneira de viver e conviver com o outro. Reconhecendo a diversidade como algo natural, torna-se imprescindível para os profissionais da saúde maior conscientização de seu papel para a inclusão social. (PAVÃO E PINTO, 2007, p. 30-31).

Diante das narrativas que hoje vêm circulando nas mais diversas instâncias, o princípio da inclusão social parece estar diretamente articulado com a manutenção do estado democrático, assim garantindo aos sujeitos uma suposta conquista de sua cidadania, o respeito pela diversidade e a aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Nessa direção, quando se discute a política de inclusão social, dois elementos aparecem como centrais: os direitos humanos e a justiça social. Essa concepção está baseada no direito ao desenvolvimento, no direito à participação plena na vida comunitária, no direito de ser diferente, no direito a uma vida digna. Em outras palavras, os princípios de tal política de inclusão social referem-se ao direito de as pessoas com deficiência serem consideradas membros ativos da sociedade, ao direito de tomar decisões e de obter o necessário apoio de suas famílias. Segue um fragmento da revista *Integração* (1997) que ressalta a importância dada à relação entre sujeito e ambiente:

[...] as formas com as quais o entorno pode desenvolver os meios e os apoios para propiciar o pleno desenvolvimento e a inclusão. (MALBRÁN, 1997, p. 9).

Pode-se observar certa mudança nos modos de definir e organizar a escola para aqueles alunos considerados deficientes – de um modelo centrado nas dificuldades ou no déficit a um modelo centrado nas habilidades e capacidades da pessoa; da ênfase nas dificuldades intrínsecas ao acento na interrelação entre sujeito e ambiente. Tem-se sublinhado que é no entorno (meio e apoio) que se criam as condições de possibilidade para o pleno desenvolvimento e a inclusão. Isso também tem a ver com as novas formas de governo na Contemporaneidade. O excerto a seguir destaca o seguinte:

Processo de incremento da participação dos alunos nas culturas, nos currículos e comunidades de suas escolas locais e da redução da exclusão dos mesmos, sem esquecer que a educação abarca muitos processos que se desenvolvem fora das escolas [...] Processo sem fim, em vez de um simples contínuo dentro da educação geral. (BRASIL, 2005, p. 12).

Considerando tais preocupações, parece que se ampliam o número e o tipo de profissionais envolvidos com a saúde e a educação. Profissionais de diferentes áreas são agora

convocados a compartilhar responsabilidades – médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores, juízes, líderes de associações comunitárias, entre outros.

A ênfase na inclusão e na participação deve ser vista não somente como um reflexo do restabelecimento da democracia no Brasil nos anos 80, mas também como parte de uma rede internacional onde agências como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) disseminam tendências na área da saúde que precisam ser reconhecidas por países ligados à *network* (GASTALDO, 1997).

Segundo Lopes (2009, p. 166), a “[...] multiplicidade se torna uma estratégia interessante para que o neoliberalismo possa se firmar como forma de organização e de distribuição de recursos e de formas de vida.” É importante dizer também que “[...] a multiplicidade toma formas e proporções distintas, adentra movimentos e é desejada por aqueles tidos como em situações de risco [...]” (LOPES, 2009, p. 166) por serem considerados ameaçadores para determinado padrão de normalidade. Na Contemporaneidade, a inclusão passou a ser uma das formas encontradas para garantir que o indivíduo atinja uma condição econômica, social e cultural – educação e saúde – favorável. Fazer tal investimento seria uma forma de promover mudanças sociais em curto e médio prazo.

Na esteira disso, pode-se perceber que, na Contemporaneidade, os investimentos na produtividade do corpo se aperfeiçoam e se acumulam: exigem-se participação constante, preocupação com a saúde e perfeição corporal. Com isso, talvez não devamos nos admirar com esta interessante indagação de Foucault (2002, p. 147):

[...] de que corpo necessita a sociedade atual? Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento, que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: - Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!

Nas sociedades modernas, a sexualidade e o corpo ganharam uma evidente centralidade, pois se celebram e se vigiam os corpos. Supõe-se que estes se constituem na referência que, por fim, ancora a identidade. Talvez por isso, espera-se que eles sejam inequívocos, evidentes por si. Mas eles escapam e não se deixam fixar. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e desejos mudam. Eles se alteram “[...] com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças nos hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica.” (LOURO, 1999, p. 14).

Alguns discursos da mídia, por exemplo, têm enfatizado progressos dos sujeitos considerados deficientes. Nesse sentido, a educação escolarizada continua a ser considerada como uma das maiores responsáveis por uma construção social mais igualitária e justa (saúde, direitos humanos, autonomia), assegurando ao educando uma formação para o exercício da cidadania. Como isso, poder-se-ia depreender que a transformação de uma sociedade de um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolhe e encara a diversidade como algo natural seria a ação educativa, que responderia de maneira mais eficaz à diversidade de todas as pessoas.

Alguns autores afirmam que a deficiência como incapacidade física, mental e sensorial não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem. Vale mencionar que, em espaços sociais mais flexíveis, a integração e a interação dos corpos parecem ser as metas principais da maioria dos programas destinados a atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, sejam elas deficientes físicos, mentais, síndromicos. A ideia principal de tais programas é que, com um apoio especial, todas essas pessoas são capazes de desenvolver algum tipo de atividade, podendo, de certo modo, ocupar diversos espaços na sociedade.

O *aprender a viver* na sociedade e na escola parece que vem acompanhado da proclamação de que conviver com a diversidade é o que justamente fará esquecer as diferenças e, dessa forma, tornar o mundo menos desigual. Fazer a inclusão para que a convivência se estabeleça, não só nos espaços escolares, como também em outros espaços sociais, proclamando uma celebração à igualdade, tem sido o discurso politicamente correto e também celebrado pela mídia.

É importante fazer alguns esclarecimentos em relação aos conceitos de diversidade e diferença, tão usados nos discursos das políticas públicas. Nesses discursos, faz-se uma redução da diferença na diversidade. A diversidade, sendo entendida como uma marca no corpo – deficiência física, altura, falta de visão, de audição, etc. –, reduz o potencial da diferença a algo variável. Sendo assim, a diferença passa a ocupar o lugar do desvio, do não-desejado, do incomum. Portanto, a redução da diferença na diversidade acaba banalizando “[...] o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada.” (LOPES, 2007, p. 21).

É interessante destacar também que tratar a questão da inclusão pela lógica da diferença³³ significa redimensionar tal noção. Dito de outra maneira, “[...] significa pensar a

³³ Na seção *Diferença, diversidade e identidade*, deste capítulo, exploro mais estas noções.

diferença dentro de um campo político no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças.” (LOPES, 2007, p.20). Nessa linha de raciocínio, todos os incluídos “[...] têm o que dizer, o que propor e com o que discordar.” (LOPES, 2007, p. 23). Diferente disso é entender a inclusão como “[...] um processo tenso e de embate cotidiano por direitos de participação e manifestação [...]”, perdendo, assim, “[...] seu sentido e força política.” (LOPES, 2007, p. 23).

Alguns anúncios de jornais e revistas vêm enfatizando progressos dos sujeitos considerados deficientes, ao mesmo tempo em que celebram a inclusão da criança e do jovem ditos anormais/deficientes na sociedade, procurando mostrar a capacidade de superação desses sujeitos diante das adversidades/deficiências. Entende-se aí a saúde como perfeição, pois a ideia implícita é a de que somente um corpo saudável teria condições de aprender e de participar, enfim, de incluir-se em diferentes espaços sociais.

O que estamos vivenciando e àquilo que assistimos diariamente parece que vai ao encontro da pretensa necessidade de exaltação da diferença, acompanhada de práticas que podem ser percebidas em diferentes narrativas dos próprios deficientes mentais e síndrômicos, assim como de seus familiares. Ser “radicalmente especiais” parece ser entendido, principalmente pela mídia, como exemplo para os demais sujeitos considerados normais. Como exemplo disso, os considerados especiais – “surpreendentemente em pé” (adolescente, 14 anos, com Síndrome de Down, que aprendeu a surfar); “energicamente aquática” (adolescente, 12 anos, com Síndrome de Down, aprendeu a jogar frescobol e a nadar); “escandalosamente feliz” (adolescente, 13 anos, com Síndrome de Down, pratica exercícios e teve melhora na sua coordenação e capacidade de expressão/flexibilidade) –, ao superarem as próprias limitações, estariam estimulando os demais e fazendo com que haja cada vez menos espaço para o preconceito. (ZERO HORA, 2007, p. 36).

Superar as próprias limitações, manter uma atitude positiva diante de uma deficiência adquirida parecem ser a forma encontrada para se levar a vida adiante com plena satisfação e participação. A mídia tem ressaltado a capacidade dessas pessoas ao enfrentarem as adversidades e como, ao superá-las, conseguem sair delas fortalecidas e até transformadas.

Conforme Larrosa (1999, p. 44), tanto as práticas pedagógicas quanto as práticas terapêuticas seriam “[...] espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa pode desenvolver-se e/ou recuperar-se.” A autoestima, o autocontrole, a autonomia, a autorregulação, etc. seriam formas de relação do sujeito consigo mesmo, como uma forma de relação reflexiva da pessoa consigo mesma. Isso criaria a ideia de que, ao se ter certa

consciência de si, assim como ao se fazerem certas coisas consigo mesmo, se estaria definindo “[...] o ser mesmo do humano.” (LARROSA, 1999, p. 39).

[...] não é uma questão individual, mas o sinal visível de uma rede de relações e experiências que ensinam às pessoas o domínio, a arte de vencer obstáculos, amor, coragem, moral e esperança. (BRASIL, 2005, p. 235).

Tal discurso parece enfatizar não apenas a tolerância, a adversidade, mas, principalmente, a capacidade de construção sobre a adversidade. Vale destacar alguns fatores decisivos para desenvolver tal capacidade: o estilo de criação e a maneira como se conduz o processo educacional no cotidiano escolar e da sala de aula. Segundo alguns autores, existem quatro fatores positivos que constituem passos importantes para desenvolver a capacidade de superação. São eles:

[...] “eu tenho”, associado a apoio; “eu sou” e “eu estou”, que envolvem o fortalecimento intrapsíquico; e “eu posso”, que remete à aquisição de qualidades sociais (interpessoais e instrumentais) para a solução de conflitos. (BRASIL, 2005, p. 235).

O que os discursos parecem enfatizar não é apenas a tolerância à adversidade, mas especialmente a capacidade de construção dos sujeitos sobre si mesmos. Parece que a obsessão pelo cuidado com o corpo e a procura por estilos de vida considerados mais saudáveis é o que estaria possibilitando a entrada de tais sujeitos no mundo dos normais. De alguma maneira, os considerados anormais, sindrômicos, etc., sentir-se-iam socialmente incluídos.

Quando a participação é dinâmica, parece que o “estar junto” vem acompanhado de uma extrema felicidade. Como Fabris e Lopes (2000, p. 5) apontam,

A felicidade dos diferentes depende de sua entrada no mundo dos normais. É preciso torná-los o mesmo, ainda que isso signifique excluído em um momento seguinte. Dentro dessa lógica moderna é preciso incluir para melhor conhecê-los e assim, em outros argumentos, para ter justificativas, politicamente corretas, para dizer de seu não lugar junto dos normais.

Parece que tanto a educação inclusiva quanto o movimento de integração ressaltam o princípio da felicidade, da autoestima, apontando seu caráter interativo e dinâmico como forma de as crianças com necessidades educacionais especiais se desenvolverem melhor na escola, social e cognitivamente. Para que tais aspectos se desenvolvam, alguns autores

constatam nas crianças a presença de alguma figura de amor incondicional, mesmo que essa figura seja temporária (Brasil, 2005). Os fragmentos abaixo exemplificam tal ideia.

EU TENHO

[...] pessoas próximas nas quais confio e que me amam incondicionalmente.

[...] pessoas que impõem limites para que eu aprenda a evitar perigos e problemas.

[...] pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder e tratam de que eu aprenda a evoluir por mim mesmo.

[...] pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo, ou quando preciso aprender.

EU SOU

[...] uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho.

[...] respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

[...] feliz quando faço algo bom para os outros e demonstro meu afeto.

EU ESTOU

[...] disposto a responsabilizar-me por meus atos.

[...] certo de que tudo sairá bem.

EU POSSO

[...] falar sobre coisas que me assustam e me inquietam.

[...] buscar uma maneira de resolver problemas.

[...] encontrar alguém que me ajude quando preciso.

[...] controlar-me quando tenho vontade de fazer algo perigoso ou que não é bom. (BRASIL, 2005, p. 235).

Talvez os fragmentos apresentados acima possam evidenciar a regulação e a conformação dos sujeitos tanto na escola quanto em outro espaço social. Conforme Rose (1998, p. 39), “[...] as inscrições psicológicas da individualidade permitem que o governo opere sobre a subjetividade.” Esse autor salienta, ainda, que a subjetividade calculável torna “[...] as pessoas sujeitas a que façam com elas – e que façam coisas a elas próprias – em nome de suas capacidades subjetivas.” (ROSE, 1998, p. 39).

Seguindo esse raciocínio, ser *especial* pode ser entendido como “[...] a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si.” (LOPES E VEIGA-NETO, 2006, p. 91). É importante referir que esse ser não nos remete a uma essência, mas a subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro. Dito de outra forma, polarizar marcas em positivas e negativas pode significar uma simplificação que sinaliza quem são os incluídos e quem são os excluídos. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 84) argumentam que:

Assim como tais marcas definem a lista de sujeitos aceitos no grupo dos incluídos, elas definem também os sujeitos que não podem pertencer a tal grupo. A invenção de fronteiras imateriais mantém uma geografia segregacionista que se realimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a frequentar ou o grupo dos amigos/ incluídos ou o grupo dos excluídos.

Dessa forma, é importante enfatizar que os sujeitos que pertencem a uma mesma cultura compartilham seus significados e, com isso, estão implicados nos processos de construção de identidade e de diferenciação. Nessa perspectiva, conforme a discussão de Souza (2000) é possível pensar no corpo-identidade como efeito material dos micropoderes existentes nas práticas discursivas da cultura, que ordenam e regulam nos corpos os gestos, o comportamento e as maneiras como as pessoas veem a si e aos outros. Assim, tanto a sociedade quanto a escola, através dos processos de reconhecimento de identificação e diferenciação, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam o dito normal/saudável e aqueles que representam o dito anormal/deficiente. Os indivíduos, ao serem classificados, hierarquizados e diferenciados uns em relação aos outros, identificam-se em função de certa normalidade, ao mesmo tempo em que são por ela assujeitados (FISCHER, 1998). Talvez se possa dizer que nesse processo de assujeitamento, quando internalizamos como nossos certos padrões de comportamento, quando aprendemos a cuidar de nós mesmos, é que somos levados a uma incansável “busca pela perfeição”.

7.4 DIFERENÇA, DIVERSIDADE E IDENTIDADE

A existência da diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade. (SKLIAR, 2003, p. 98).

O “direito de ser diferente” parece ser o imperativo proclamado pelas políticas educacionais. A construção de uma sociedade democrática onde todos conquistariam sua cidadania, onde a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças, teve como princípio a inclusão.

Diante de tal contexto, em que a máxima é a inclusão das diferenças, “[...] o corpo passou a ser o grande lugar da identidade pessoal.” (FISCHER, 1998, p. 432). É fácil ver, em muitas imagens das revistas, as múltiplas possibilidades de corrigir deformidades e desvios dos nossos corpos. As informações sobre tais possibilidades vêm acompanhadas de explicações dadas por diferentes especialistas da área da saúde, etc. Considerando esse quadro, não é difícil de entender o quanto nos questionamos sobre a nossa normalidade e anormalidade – o medo de ser anormal, o medo de ser diferente. Em outras palavras, identificamo-nos em função de certa normalidade e por ela somos assujeitados.

Levando adiante tal ideia, é possível pensar na dificuldade que temos em lidar com as diferenças e no quanto é difícil aprender com o *outro*, com aquele que é diferente de mim.

Isso tem uma implicação direta com a ideia de que a *diferença* é algo que nos perturba. Como diz Ferré (2001, p. 198), “[...] a diferença altera a tranqüilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações [...]” A crescente tentativa de estabelecer um corpo padronizado/normal, conformado por um conjunto de discursos e práticas, faz com que tal operação pareça natural e desejada, servindo assim para o bem-estar de todos (SANTOS, 2007). Nessa forma de pensar, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falamos, moldando “[...] nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 112).

Burbules (2003), analisando as implicações entre os conceitos de diferença e diversidade presentes nos discursos educacionais de seu país, afirma que existe uma tensão entre homogeneidade e diversidade, o que tem sido uma característica constante da educação moderna. Tal tensão divide-se, por um lado, entre “[...] o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas [...]” e, por outro, “[...] o desejo de atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais [...] representadas pela diversificada população de alunos das escolas públicas.” (BURBULES, 2003, p. 161).

No contexto brasileiro, pode-se perceber certa preferência pelo uso do termo *diversidade* nos discursos que falam da escola inclusiva, principalmente naqueles relacionados a políticas públicas, marcando a importância do convívio com o *outro* – aquele que é diferente de mim –, pelas suas maneiras de ser, falar, aprender, andar, etc. O encarte a seguir, produzido pelo Ministério da Saúde/PNDE, amplamente divulgado nas escolas brasileiras, além de ressaltar o significado da inclusão, mostra a preferência pelo uso dos termos *diferença* e *diversidade*.

Juntos, aprendendo com as diferenças!

Já pensou se todas as pessoas fossem iguais? Que tédio! Aprendemos a descobrir e valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes. É graças à maneira de ser, pensar e agir de cada um que o mundo fica mais interessante. Mas existem diferenças que a sociedade não entende. Há pessoas que andam de um jeito diferente [...] falam de um jeito diferente [...] não enxergam como todo mundo. Outras, ainda, aprendem em ritmo mais lento! TODAS as pessoas têm contribuições para dar, se TODAS tiverem a mesma oportunidade de aprender e conviver. (BRASIL, Encarte, [s/d.]).

Pode-se dizer que o conceito de diferença presente nos discursos que falam da escola inclusiva acaba reduzindo a diferença à diversidade. Associada a isso, está também a clássica afirmação de que somos todos diferentes.

Lopes (2007, p. 20), em outra direção, argumenta da seguinte forma:

[...] A diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma; em outras palavras, pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado. [...] a diferença passa necessariamente a ocupar o lugar do desvio, do não-desejado, do incomum e do exótico. [...] Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”.

Sendo assim, a diversidade, entendida como uma marca visível no corpo – cor dos cabelos, altura, falta de visão, deficiência, etc. –, reduz o potencial da diferença a algo variável, de densidade e probabilidades calculáveis (BURBULES, 2003), “[...] não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada.” (LOPES, 2007, p. 21).

A partir de tais considerações, é possível pensar que os conceitos ocupam diferentes espaços discursivos, isto é, o conceito de diferença – ainda que venha sendo pensado como tal – não é sinônimo de diversidade, assim como diferença não é o oposto de igualdade. É importante deixar claro que não se trata de conceitos opostos, “[...] mas de conceitos distintos que não servem para serem colocados como opostos quando, por exemplo, pensamos em ‘incluir para igualar’.” (LOPES, 2007, p. 20).

Num registro em que o tema de inclusão/exclusão social tem estado no centro dos debates políticos educacionais, a política de Estado para a inclusão tem levado os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade, à equidade e à diferença, com o objetivo de construir políticas sociais mais inclusivas. Em nome de uma *educação para todos*, tem-se dado especial destaque à valorização da diferença e ao respeito por ela. O que parece importante considerar é o que é diferente, e não o que é igual. E, nesse crescente debate, vêm à tona as discussões sobre a natureza das diferenças entre os homens em oposição à ideia humanista de igualdade universal. Pode-se dizer que é em tal cenário de tensão que têm emergido as discussões sobre as diferenças e as igualdades.

Segundo Veiga-Neto (2000, p. 221) “[...] não se deve pensar no diferencialismo e no igualitarismo como dois pólos opostos [...] é muito difícil, senão impossível, marcar uma diferença que não carregue, consigo, um juízo de valor.” Portanto, não basta dizer que somos progressistas e que aceitamos as diferenças. Parece que o mais importante é termos uma atitude de vigilância e um “[...] cuidadoso exercício de crítica e autocrítica no sentido de manter uma prática diferencialista sem cair no diferencialismo das direitas conservadoras.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 222). Aqui, vale esclarecer que, para “[...] a direita conservadora, a

diferença conecta-se ao valor, de modo que ser *diferente* implica ser *desigual*, e, para a esquerda progressista, podemos ser *diferentes* e, ainda assim, sermos *iguais*.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 216). Ainda, vale dizer que, na continuidade dessas discussões, alguns autores vêm dando certo refinamento para tais conceitos, no sentido de entender que *diferente* não é o mesmo que *desigual*; que o contrário de *igual* é *desigual*; e que o contrário de *diferente* tem sido referido como o *mesmo* (VEIGA-NETO, 2000)³⁴.

De acordo com Skliar (2003), a questão de nomear *o outro* com diferentes termos constitui-se em mais um debate para denominar a alteridade, ou seja, trata-se muito mais de pensarmos as oposições binárias entre os pares; trata-se de novas e velhas concepções que servem para traçar novas fronteiras de in/exclusão, referentes ao estar dentro, ao estar fora – normalidade/anormalidade; eficiência/deficiência; inclusão/exclusão. Como diz esse autor, a nossa identidade é reforçada pela alteridade do outro. Assim, o louco confirma e reforça a nossa razão; o deficiente, a nossa normalidade, etc.

Dessa forma, pode-se dizer que a oposição, mais especificamente, a dicotomia, é a estrutura central tanto do intelecto quanto da prática moderna. Conforme refiro em outra seção, dicotomia é pensada como “[...] um exercício de poder [...] que cria a ilusão de simetria. O segundo lado depende do primeiro para seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para sua auto-afirmação.” (BAUMAN, 1999, p. 22). Assim como “[...] a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal.” (SILVA, 2000, p. 84).

Seguindo outra linha de raciocínio, Scott refere-se à diversidade como “uma pluralidade de identidades [...] vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder.” (SCOTT *apud* SKLIAR, 2003, p. 98). Em relação aos significados das diferenças, Skliar afirma:

[...] As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras [...] (SKLIAR, 2003, p. 98).

³⁴ Para uma discussão mais aprofundada acerca do diferencialismo e igualitarismo, ver (entre outros) Pierucci (1999), Skliar e Souza (2000) e Veiga-Neto (2000).

Feitos tais esclarecimentos, cabe salientar que tanto a identidade quanto a diferença estão diretamente associadas às relações de poder. A noção de poder em Foucault (1999, p. 27) permite-nos pensar que poder e saber estão diretamente implicados; “[...] que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” Dessa forma, o poder de definir a identidade e de marcar a diferença implica relações mais amplas de poder (SILVA, 2000).

É interessante pensar o quanto o discurso de uma sociedade considerada “plural e democrática”, na qual todos possam participar com alegria e sem levar em conta as diferenças de classe, gênero, raça, idade, etc., acaba reforçando um ideal de humanidade universal e não-localizada. Nesse discurso, que tem por ideal uma cultura unificada, parece que “somos todos iguais”. E a escola, nós sabemos, é a instituição que está encarregada de transmitir os princípios de justiça, igualdade, cidadania.

A partir de tais considerações, é possível pensar que os conceitos ocupam diferentes espaços discursivos, isto é, o conceito de diferença não substitui o de diversidade, assim como o de deficiência não substitui o de necessidades educativas especiais.

7.5 ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA COMUM?

Há pouco tempo, conforme já explicitiei, o lugar que estava reservado aos alunos considerados deficientes físicos, mentais ou sensoriais era a escola especial, exclusiva para atender às suas deficiências. A partir da década de 1970, muitos fatores, como os movimentos comunitários, levaram à mobilização do poder público, mas foi principalmente em “[...] decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas.” (MENDES, 2006, p. 397) que a institucionalização da Educação Especial surge no país como resposta a essa questão de exclusão dos especiais, dos deficientes.

Atualmente, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as escolas especiais deveriam voltar-se somente aos alunos cuja adaptação não tenha sido possível nas escolas comuns. A cena 6, na abertura deste capítulo, trata exatamente disso, ou seja, do principal objetivo do movimento pela inclusão – incluir todos aqueles que estiveram excluídos da escola comum.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) –, consubstanciada pelos movimentos mundiais, vieram também afirmar que a educação é um direito de todos e que as pessoas com

necessidades especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Vejam os que nos dizem tais documentos oficiais:

Art. I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948).

[...]

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. LDBEN – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiência” estaria garantido. É importante registrar que a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriamente e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular. Sobre a Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº de 11/02/2001 resolve o seguinte:

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar. E promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 4º. Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos educandos, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, 2001).

Percebe-se, nessa Resolução, a importância dada à Educação Especial, uma vez que cabe aos sistemas de ensino fazer com que tal modalidade tenha condições (recursos humanos, materiais e financeiros) para viabilizar e sustentar o processo de construção da educação inclusiva.

Parece que a grande discussão nos diferentes espaços sociais e educacionais gira em torno das vantagens e desvantagens em reunir os normais com os anormais. Em suma, nesse discurso, parece que a preocupação segue na direção de saber o que fazer com os anormais, com os deficientes e, mais especificamente, com as pessoas com “[...] necessidades educacionais especiais.” Poderíamos pensar num deslocamento do modelo de Educação

Especial? Quais as condições que tornariam esse processo possível? Que movimentos estariam dando condições para que a passagem da escola especial para a escola regular aconteça?

O que procuro mostrar são algumas articulações e implicações entre Educação Especial e a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais como campos que se constituem em espaços de normalização, disciplinarização e regulação social. Talvez seja interessante problematizar o modelo de Educação Especial, mostrando certo deslocamento nos significados sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Na esteira disso, vale perguntar: diante dos novos arranjos econômicos, sociais, políticos e culturais da sociedade atual, que posição e espaço esse sujeito estaria ocupando na escola?

Como mencionei anteriormente, o discurso da educação inclusiva toma vulto na Educação Especial a partir da década de 1990 com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e com a Declaração de Salamanca (1994). Tais movimentos são considerados marcos mundiais na difusão da educação inclusiva.

Artigo 3 [...]

5. [...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

2. Acreditamos e proclamamos que:

[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994).

Alguns autores apontam que o termo *educação inclusiva* emergiu também no início da década de 1990 e que, mesmo que tivesse implicações políticas com o termo *inclusão*, seu foco era voltado mais para a escola do que para a sala de aula (MENDES, 2006).

A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. (MENDES, 2006, p. 394).

Segundo essa mesma autora, é a partir de tal evidência que aparecem na literatura duas posições tidas como extremistas: de um lado, a proposta de inclusão total e, de outro lado, a

proposta da educação inclusiva. Os adeptos da inclusão total defendem a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum, eliminando o atual modelo de serviços de apoio de ensino especial. Já os adeptos da educação inclusiva consideram que a colocação de tais estudantes deveria ser na classe comum, mas admitem a possibilidade de serviços de apoio, bem como de ambientes diferenciados (salas de recursos, classes especiais, escolas especiais) (MENDES, 2006).

Nesse contexto e sob o princípio de “integração escolar”, que sofreu duras críticas por não ter cumprido seu objetivo principal, ou seja, integrar todos na escola comum, a partir da década de 1990, emerge o discurso em defesa da “educação inclusiva”. A partir disso, diz-se que se começa a discutir sobre o conceito de educação inclusiva, bem como sobre as diferentes denominações que utilizamos para nos referirmos aos *outros* – sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais, alunos especiais, etc. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art.5, esclarece a abrangência da expressão *necessidades educacionais especiais*.

Se considera como educando com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades. (BRASIL, 2006b, p. 34).

Cabe, ainda, apontar alguns pontos-chaves que os documentos apresentam e que considero importante marcar, para uma melhor compreensão sobre a inclusão. Então, sob o enfoque da Educação Inclusiva, apresento algumas mudanças de ênfase que vale a pena referir: *das necessidades educacionais básicas às necessidades educacionais especiais; da escola especial ao movimento da integração; da integração escolar à educação inclusiva*. Em relação ao novo papel da Educação Especial, os sistemas educacionais inclusivos ressaltam a transversalidade da Educação Especial, assim como sua transição para um serviço de apoio educacional especializado.

O documento *Educar na diversidade* (Brasil, 2005, p. 62), por exemplo, apresenta a importância de tais ênfases para o movimento da educação inclusiva:

A mudança de paradigma acerca das necessidades educacionais, ao lado dos avanços sociais obtidos no campo dos direitos humanos, nestes últimos anos, levou à revisão da educação especial, introduzindo-se modificações nas políticas e nos sistemas educacionais, tendentes à inclusão desses alunos à educação comum na maioria dos países da região. Hoje é possível observar que muitos países se encontram em processo de transição para essa mudança, o qual se reflete na coexistência de diversos enfoques e modalidades de abordagem da educação para estudantes que requerem uma atenção especial.

Vejam os detalhes das ênfases que a Educação Inclusiva procura destacar.

Em relação à mudança de ênfase *das necessidades educacionais básicas às necessidades educacionais especiais*, pode-se dizer que o conceito de diversidade tem uma implicação direta para a Educação Inclusiva, pois evidencia que:

[...] cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem às diretrizes gerais de desempenho acadêmico. (BRASIL, 2005, p. 60).

Portanto, isso pode nos remeter ao entendimento de que todos os alunos podem apresentar certas necessidades educacionais individuais e que elas podem ocorrer nos mais diversos momentos de escolarização. Ainda, isso quer dizer que as diferenças individuais – aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida – acabam interferindo nos processos de aprendizagem desses alunos, que são únicos para cada pessoa.

Muitas das crianças que enfrentam barreiras para aprender e participar na vida escolar são capazes de superá-las rapidamente sempre que suas necessidades são levadas em conta e ajuda compatível é oferecida. A origem das dificuldades do educando pode estar situada no âmbito das diferenças pessoais, culturais, sociais ou lingüísticas, ou, ainda, no fato de a escola não considerá-las. (BRASIL, 2005, p.61).

Nesse sentido, tal documento afirma que o importante é refletir sobre o descompasso que existe entre a cultura escolar e a cultura destas comunidades, o que provoca um impacto no rendimento dos alunos, refletindo-se tanto no seu baixo desempenho educacional quanto no abandono escolar.

[...] os diversos grupos sociais, étnicos e culturais dispõem de normas, valores, crenças e comportamentos distintos que, em geral, não fazem parte da cultura das escolas. [...] existem alunos que, para ter acesso à escola e alcançar bom desempenho em sua aprendizagem precisam de medidas e recursos diferentes daqueles usualmente oferecidos pela escola à maioria. Trata-se, no caso, dos alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam estas transitórias ou permanentes. (BRASIL, 2005, p. 61).

Na mudança de ênfase *das necessidades educacionais básicas às necessidades educacionais especiais*, diz-se que o relevante é o “avanço” que isso representa em relação às respostas tradicionais do modelo clínico ou da abordagem compensatória que são geralmente utilizadas no atendimento aos alunos que enfrentam barreiras de aprendizagem nas escolas.

Portanto, a partir de tal enfoque e com a definição de *necessidades educacionais especiais*, alguns deslocamentos têm sido apresentados:

[...] a definição de necessidades educacionais especiais desloca, portanto, o foco de atenção do problema no aluno(a) para o contexto educacional, ressaltando o fato de que as decisões sobre currículo adotadas pelas escolas, bem como as atividades de aprendizagem propostas, a metodologia utilizada e o relacionamento estabelecido entre a comunidade escolar e seus aluno(a)s, exercem fortíssima influência na aprendizagem. (BRASIL, 2005, p.62).

Por conseguinte, o papel da escola parece ser determinante nos resultados das aprendizagens, pois, dependendo da qualidade da resposta educacional, ela teria como meta minimizar ou compensar as dificuldades apresentadas pelos alunos (Brasil, 2005).

No que se refere à mudança do enfoque *da escola especial ao movimento da integração*, acredita-se que a educação especial se desenvolveu de maneira desigual em diferentes países da América Latina, de acordo com a disponibilidade de recursos públicos ou de iniciativas da sociedade civil. Contudo, e mesmo sendo um movimento recente no continente latino-americano, a educação especial tem seguido um modelo padronizado, isto é, a educação é oferecida em escolas especiais segregadas do sistema de ensino regular ou em classes especiais separadas das classes comuns. Assim, os serviços educacionais da educação especial caracterizam-se da seguinte forma:

Nos dois tipos de serviços educacionais o atendimento ao aluno(a) se dá a partir da distribuição do educando segundo suas necessidades educacionais especiais e se prevê que o ensino seja realizado por professor(a) especializado por área de deficiência, pressupondo um currículo que é [seja] diferente para cada área. (BRASIL, 2005, p. 62).

Porém, inúmeros estudos têm evidenciado que o modelo da educação especial não cumpriu com o propósito de formar pessoas capazes de progredir de maneira autônoma na vida, integrando-se na sociedade e exercendo um papel ativo. Tal realidade tem sido entendida a partir da ideia de que a segregação e o isolamento social dos alunos não favorecem o desenvolvimento para a vida regular e para o exercício da cidadania. Entretanto, a existência de escolas especiais tem feito com que muitos alunos que fracassam na escola comum em consequência de um modelo homogeneizante acabem sendo encaminhados a escolas ou classes especiais (Brasil, 2005).

[...] a concepção e os fundamentos da educação das pessoas com deficiência vêm se modificando, entre outros fatores, em consequência do movimento mundial em favor da integração deste grupo social. O resultado de tal mudança foi que ao longo dos últimos vinte anos, a maioria dos países do

continente vem dando maior ênfase à perspectiva da integração escolar, gerando políticas e programas voltados para este objetivo. [...] o processo de integração desses estudantes ao sistema educacional comum tem produzido mudanças positivas tanto na escolarização quanto na escola que os acolhe. (BRASIL, 2005, p. 62).

De certa forma, parece que a convivência escolar com crianças com deficiências tem sido celebrada como uma atitude positiva frente às diferenças individuais e ao enriquecimento das práticas docentes na sala de aula. Acredita-se que também a integração promoveu uma maior colaboração entre os docentes do ensino especial e regular, condição essa que potencializa a criação de redes de apoio por parte das escolas. Mesmo diante das propostas de modificações que a educação especial tem feito, a integração do aluno com deficiência não tem conseguido transformar a cultura escolar do modo como foi idealizado, ou seja, as escolas dizem ter dificuldades para responder à diversidade de características e necessidades de cada aluno, assim como para erradicar práticas de discriminação e segregação. Conforme consta nos documentos oficiais, a integração é:

[...] um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade. E sob o enfoque escolar é o processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. (BRASIL, 1994a, p. 18).

Contudo, dentro dessa abordagem, são apontadas algumas fragilidades que acabam impedindo a “verdadeira” educação inclusiva à diversidade. O excerto abaixo (Brasil, 2005, p. 63) destaca as seguintes fragilidades:

A integração tem sido centralizada basicamente no coletivo de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais derivadas de deficiências, aos quais se concedem as facilidades necessárias ao acesso e à permanência;

O enfoque da educação especial tem sido deslocado para a escola comum, no qual é alheio à cultura destas e reforça a ideia de que a questão da educação das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais precisa ser abordada por professore(a)s especializados;

Os processos de integração têm se centrado mais na atenção individualizada aos estudantes integrados, do que em transformar os processos educacionais e a organização das escolas e as aulas, de forma a beneficiar todos na sala de aula;

Provisão de recursos adicionais apenas para as crianças integradas. Em grande parte de países, a integração se encontra associada à alocação de recursos humanos e materiais especializados para crianças e para adolescentes e jovens com deficiência;

Maior ênfase no processo de socialização e integração. Em muitas experiências de integração privilegia-se mais a integração física e social do que a integração educacional propriamente dita, o que tem levado a uma maior atenção ao desenvolvimento das capacidades relacionadas com a socialização do que às aprendizagens curriculares, limitando, assim, as oportunidades educacionais desses alunos.

Diante das atuais demandas político-educacionais, as críticas feitas ao movimento de integração seguem na direção de rever o papel da escola. Resumidamente, diz-se que muitas escolas que abrem suas portas à integração de alunos com deficiência acabam discriminando e excluindo alunos sem deficiência e que a responsabilidade da educação desses alunos com deficiência são delegadas a profissionais de apoio, deixando de ser assumida pelos docentes das classes regulares. Outra fragilidade apontada refere-se ao currículo, às estratégias de ensino e aos procedimentos de avaliação, que são adaptados às necessidades dos alunos que estão integrados, mas não às dos demais alunos que também apresentam dificuldades de aprendizagem e que também precisariam de um apoio para superar ou compensar suas dificuldades.

A última mudança de enfoque, *da integração escolar à educação inclusiva*, é considerada um momento importante, tido como um avanço no processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

A educação inclusiva não constitui uma nova expressão para designar a integração dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais. O conceito de inclusão é mais amplo que o de integração porque enfatiza o papel da escola comum na sua tarefa de atender à totalidade dos alunos. A inclusão constitui um enfoque inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2005, p. 63).

Isso explica a inclusão como princípio que, supostamente, deveria orientar as ações dirigidas à superação das práticas de ensino tradicionais que consideram as limitações dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem, criando, assim, barreiras ao sucesso escolar. Como já deve ter ficado claro, a educação inclusiva tem sido compreendida como um avanço no que diz respeito ao processo de inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, pois o seu propósito seria facilitar a transição dos estudantes com deficiências da escola especial à escola comum, assim como oferecer suporte ao processo de aprendizagem na rede de ensino regular. Acredita-se que, através da eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de muitos alunos, a educação inclusiva estaria contribuindo para assegurar que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educacionais e, assim, em desigualdades sociais (BRASIL, 2005). O próprio Programa da educação inclusiva tem como metas aumentar a participação dos alunos e reduzir a exclusão cultural, curricular e comunitária nas escolas locais. O quadro abaixo apresenta, resumidamente, as características de tal Programa:

A inclusão implica reestruturar a cultura, as políticas e as práticas dos centros educacionais, para que possam atender à diversidade dos alunos de suas respectivas localidades;

A inclusão se refere à aprendizagem e à participação de todos os estudantes vulneráveis que se encontram sujeitos à exclusão, não somente aqueles com deficiência ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais;

A inclusão visa à melhoria das escolas, tanto em relação ao corpo docente como aos alunos;

A preocupação em superar as barreiras antepostas ao acesso e, em especial, à participação do aluno, pode servir para revelar as limitações de caráter mais geral da instituição de ensino, quando do atendimento à diversidade dos alunos;

Todos os estudantes têm direito à educação nas suas localidades;

A diversidade não pode ser considerada um problema a resolver, mas, sim, uma riqueza para auxiliar na aprendizagem de todos;

A inclusão diz respeito ao esforço mútuo de relacionamento entre estabelecimentos de ensino e suas comunidades;

A educação inclusiva é um aspecto da sociedade inclusiva. (BRASIL, 2005, p. 64).

Nesse sentido, a educação inclusiva é vista como uma forma de assegurar participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos, exigindo não só o desenvolvimento da escola como um todo. Também a sua melhoria deve traduzir as mudanças ocorridas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

[...] o resultado educacional é o que definitivamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos(as). (BRASIL, 2005, p. 65).

Nessa abordagem, tanto a escola quanto a sala de aula e os processos educacionais que envolvem professores e alunos constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso escolar dos alunos. A educação inclusiva defende a passagem da educação segregada para um sistema inclusivo supondo sua centralidade na aprendizagem da criança. Em outras palavras, é vista como um modo de avançar na forma como apoia, atende e acolhe as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar.

De modo geral, pode-se dizer que o debate sobre a inclusão escolar no Brasil tem sido caracterizado pela luta pelo acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, direcionado para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. O movimento da inclusão tem tomado para si o efeito positivo do aumento das matrículas nessas classes comuns gerado pelas estatísticas.

7.6 A ESTATÍSTICA COMO TECNOLOGIA DE GOVERNO

[...] 36% implementaram ações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns em escolas regulares; 32% relataram que houve desmistificação de preconceitos; 20% investiram na formação continuada de professores de educação especial e 20% na construção de salas para o atendimento pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais. (GUIMARÃES E OSÓRIO, 2007, p. 40).

A epígrafe acima mostra os dados referentes a uma pesquisa³⁵ realizada em vinte seis unidades federativas do Brasil. Por meio de um questionário encaminhado a todas as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal, foram apresentados os resultados do processo de atendimento educacional à pessoa com deficiência no período compreendido entre 1994 e 2004.

As informações levantadas evidenciam elementos importantes sobre as ações postas em prática após Salamanca³⁶, no sentido de se perceber o impacto nas políticas governamentais direcionadas às redes estaduais de ensino. Em relação aos impactos da Conferência Mundial de Salamanca, os gestores de educação especial informaram o seguinte:

[...] 44% responderam que ela possibilitou a reflexão e revisão das práticas sociais e educacionais; 40% a sensibilização da comunidade; 32% o empreendimento de esforços para o acesso à educação/reestruturação das escolas e dos currículos; 32% a desmistificação de preconceitos; 24% a mobilização da comunidade; 24% a organização de grupos de pessoas com necessidades educacionais especiais na busca de seus direitos/grupos sociais mais ampliados/consciência dos direitos. (GUIMARÃES E OSÓRIO, 2007, p. 40).

Os resultados da pesquisa citada como exemplo indicam que a problemática da inclusão se insere numa dinâmica da prática social e cultural, reproduzindo preconceitos, tanto na ordem coletiva quanto individual. Nessa perspectiva, o discurso oficial estabelece a normalização, as regras e as posturas consideradas “legais” e “normais”. O excerto que segue, da revista *Inclusão* (2007), salienta que:

[...] o indivíduo, por ser sujeitado, tende a incorporar o discurso como seu, defendendo ou argumentando, justificando a ação desenvolvida junto ao objeto da sujeição. (GUIMARÃES E OSÓRIO, 2007, p. 40).

³⁵ Para um estudo mais detalhado dessa pesquisa, ver o Relatório *Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação* (OSÓRIO et al., 2005).

³⁶ Lembrando: em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovido pelo governo da Espanha e pela UNESCO, produzindo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Tal conferência é tida como o mais importante marco mundial na difusão da educação inclusiva. A partir desse movimento, ganham destaque algumas práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil (MENDES, 2003).

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ao definirem a Educação Especial/1996 como uma modalidade da educação escolar que deve atravessar todas as etapas e níveis de ensino, também regulamentam a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orientam para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (BRASIL, 2006b). Em tal documento, parece que o aluno considerado deficiente ou especial é percebido de outra maneira. O fragmento abaixo mostra que a ênfase de tal percepção desloca-se

[...] do aluno com defeito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando. (BRASIL, 2006b, p. 33).

Aqui, é válido salientar o seguinte em relação à *transição* da escola especial para a escola comum:

No novo papel, então, a escola especial passa a ter valor fundamental para desempenhar as funções de apoio e assessoramento aos processos de inclusão de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com deficiências. Além disso, na nova função o serviço especializado deve também oferecer apoio ao professor(a) com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de estratégias efetivas à diversidade. (BRASIL, 2005, p. 168).

Em relação à *transversalidade* da Educação Especial, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2006a, p. 4), Figura 1, mostra como se deve entender e ofertar os serviços de tal educação. Em outras palavras, a Educação Especial deve ser parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino.



Figura 1 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2006a, p. 4).

No contexto brasileiro, as evidências apontadas por alguns dados estatísticos mostram certa concentração de esforços para atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. Os dados obtidos pelo MEC/INEP através do Censo Escolar mostram o movimento de matrículas

que aconteceu entre 2002 e 2005. Penso ser interessante para esta investigação utilizar alguns dados como objeto de análise para mapear a realidade brasileira, no sentido de mostrar os movimentos das políticas de inclusão. A partir dos dados que apresento até aqui, inúmeras questões podem ser analisadas e problematizadas. Nesse sentido, nesta seção, trago algumas análises estatísticas para mostrar os movimentos das políticas de inclusão³⁷.

O diagnóstico da educação especial é feito através do Censo Escolar/ MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilitando o acompanhamento dos indicadores da educação especial. O fragmento que segue destaca os indicadores que compõem o âmbito da educação especial:

[...] acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2008a, p. 12).

Além desses indicadores que compõem o âmbito da educação especial, o Censo Escolar/ MEC/INEP coleta outros dados referentes ao número geral de matrículas:

[...] à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme os tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008a, p.12-13).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a partir de 2004 são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial. Assim, com essa nova estratégia de registro, monitora-se o percurso escolar dos alunos. Em 2007, o Censo Escolar apresentou uma nova

³⁷ Conforme a Secretaria de Educação Especial, Coordenação Geral de Planejamento/MEC, os *Números da Educação Especial no Brasil* (2006) informam, através do Censo Escolar, o seguinte: a Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial por Regiões Brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste, e Sul); a Matrícula na Educação Básica por Etapa/Modalidade de Ensino no ano de 2005; a Matrícula na Educação Especial por Etapa/Modalidade no ano de 2005; o Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento nos anos 2004-2005; a Evolução de Municípios com Matrículas na Educação Especial; a Evolução de Estabelecimentos com Educação Especial; a Evolução de Estabelecimentos Inclusivos com Educação Especial nos anos 2002-2005; a Evolução de Funções Docentes na Educação Especial nos anos de 2002-2005.

forma de registrar a realidade escolar. O Censo escolar foi transformado em um sistema de informações *on-line*, o Censo *web*, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permitindo, assim, atualizar os dados dentro do mesmo ano escolar. Além disso, possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas da saúde, assistência e previdência social. Diante de um universo de pesquisa que se amplia, agregam-se informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola. Passa-se, portanto, a mapear e a monitorar de forma intensa e contínua o sistema educacional.

Percebem-se, assim, algumas estratégias de governo colocadas em ação, uma vez que, para bem governar, é preciso:

[...] dispor de meios, prever as táticas, pôr em ação as estratégias que nos levem à consecução de certos fins. O que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas, de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizado por um processo de reflexão, torna tais atividades governamentais, como nos explicou Foucault, pois as conecta com vários procedimentos e aparatos cuja finalidade é a de garantir que elas obtenham certos efeitos [...] (BUJES, 2002a, p. 79).

Nesta Tese, apresento como exemplos os seguintes dados que foram encontrados no *site* do MEC, referentes a 1998-2005. As Figuras 2 e 3 mostram a evolução de matrículas da Educação Especial no Brasil. Tais indicadores permitem-nos ver que, a partir do número de matrículas ofertadas, o alunado recebeu algum tipo de atendimento especializado. Conforme a Figura 2, na Educação Especial, houve um crescimento de matrículas de 42,7% entre 2002 e 2005. Em relação às matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns, os dados oficiais apontam que, em 2003, 62% das novas matrículas foram inclusivas; já em 2004, houve um aumento para 80% e, em 2005, para 91%.

Alguns estudos têm mostrado que o fortalecimento da instituição especializada possivelmente se deu a partir da reestruturação das bases legais, marcada principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71. É importante lembrar que, em tais instituições, a ênfase dada era para um atendimento assistencial e terapêutico, ao invés de educacional e escolar.

É importante dizer que, com algumas transformações do sistema educacional, pode ser observado um aumento significativo das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. A atual legislação (LDB/1996), como já referi, salienta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Na Figura 4, podemos observar, claramente, tal aumento de matrículas.

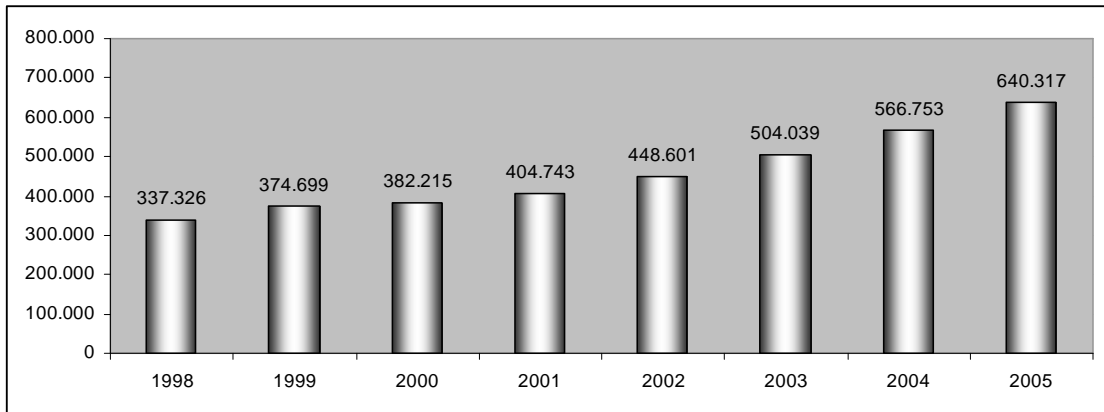


Figura 2 – Evolução do Total de Matrículas na Educação Especial (BRASIL, 2007)

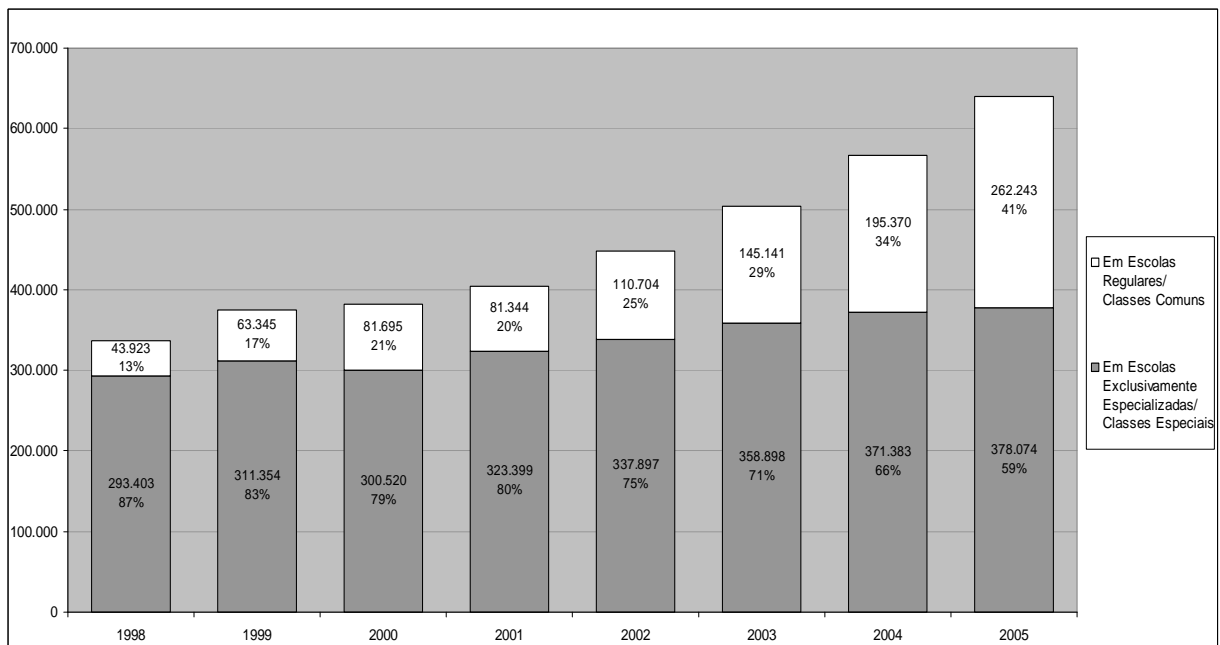


Figura 3 – Distribuição do Total de Matrículas em Educação Especial (BRASIL, 2007)

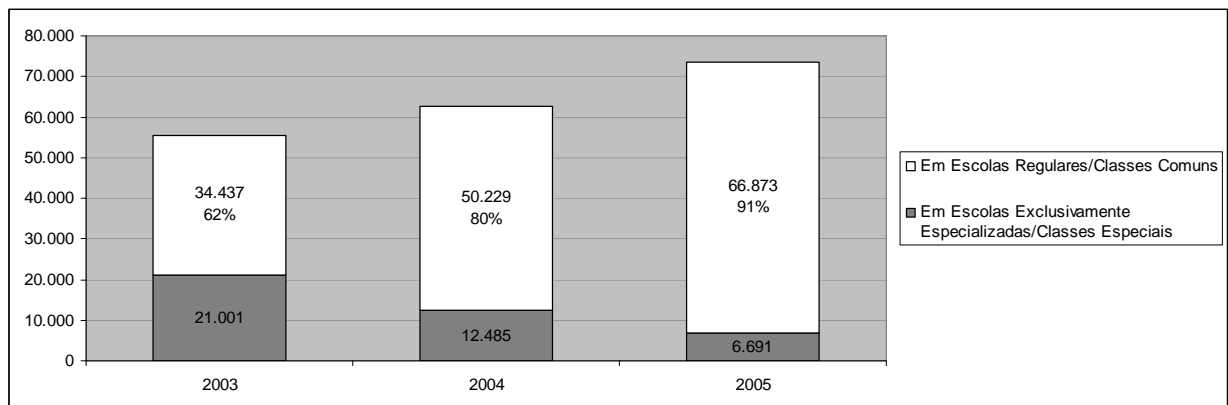


Figura 4 – Distribuição das Novas Matrículas em Educação Especial (BRASIL, 2007)

É importante destacar: o crescimento total do número de matrículas (crescimento de 90% entre 1998 e 2005), a progressiva passagem da escola especial para a escola regular (em 1998, 87% estavam em classes especiais, contra 59% em 2005; as mudanças são mais acentuadas a partir de 2002), a aceleração das novas matrículas em direção à escola regular (das novas matrículas de 2003, apenas 62% estavam em classes especiais, contra 91% em 2005).

Em relação a esses dados, fica evidente que há um crescimento do número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, o que tem sido considerado como parâmetro para análise de avanço do processo de inclusão ao mesmo tempo em que se apresenta de forma problemática, pois nem todos os professores aceitam alunos com deficiência em sua turma e, ainda, alguns só aceitam porque é uma determinação legal. O excerto que segue da revista *Inclusão* (2007) aponta tal ideia:

Em estudo, 80% dos professores aceitam alunos com deficiência em sua turma apenas porque é determinação “superior”. (GUIMARÃES E OSÓRIO, 2007, p. 40).

Os gráficos das Figuras 5 e 6 mostram a evolução de matrícula na educação especial entre 1998 e 2006. A Figura 5 apresenta a evolução de matrículas ocorridas em escolas especializadas e classes especiais e as matrículas ocorridas em escolas regulares. A partir de dados apresentados pelo Censo Escolar, a evolução das matrículas entre 1998 e 2006 expressou um crescimento de 107%. Em relação ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 alunos em 2006. O gráfico a seguir mostra tal crescimento.

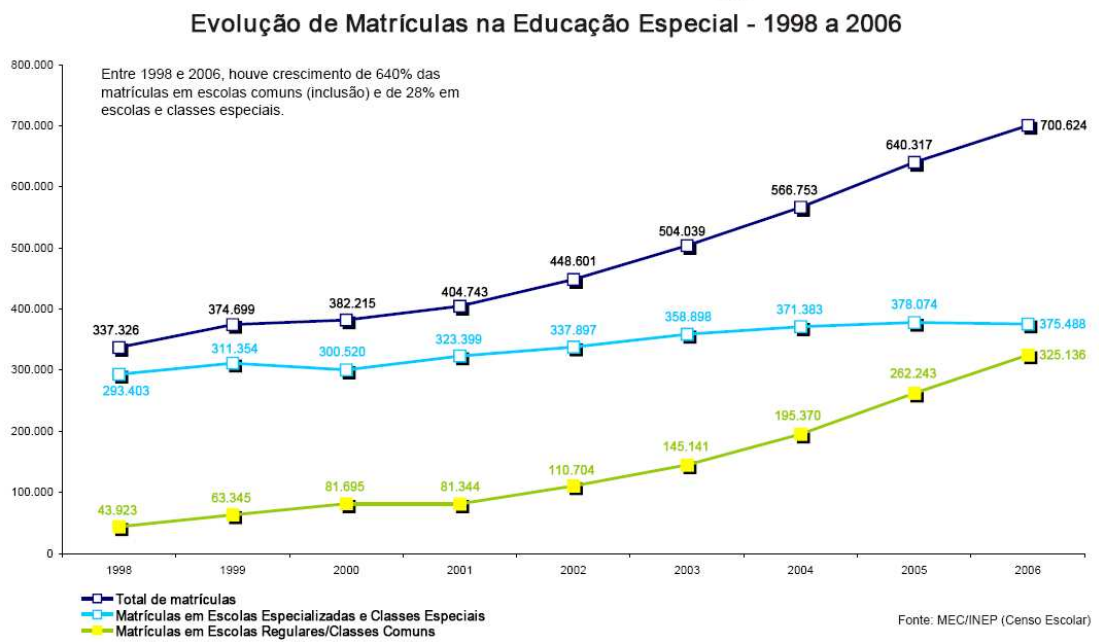


Figura 5 – Evolução de Matrículas Classes Especiais/Comuns (BRASIL, 2006)

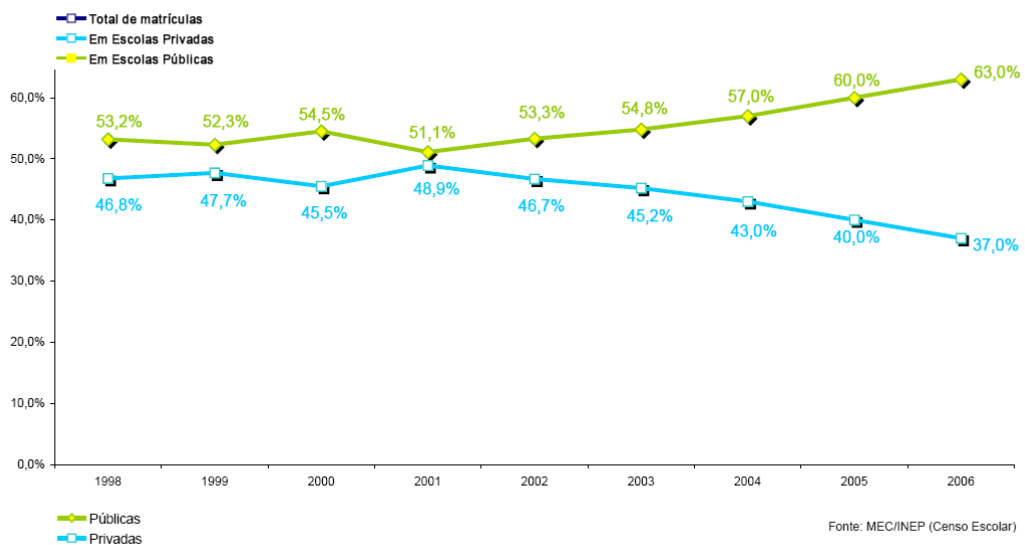


Figura 6 – Evolução de Matrículas na Educação Especial na Rede Pública e Privada (BRASIL, 2006)

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, a Figura 6 mostra que, em 1998, 53,2% dos alunos estão matriculados na rede pública e 46,8% dos alunos estão nas escolas privadas, instituições especializadas e filantrópicas. Com a intensificação das ações políticas da educação e de outros movimentos comunitários, evidencia-se nesse mesmo período um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 63% dos alunos matriculados em 2006.

Diante de tais informações, podemos entender a estatística como um saber-poder que fornece verdades sobre a população; como um elemento que tem sua forma, a sua importância e o seu discurso próprio, mas que também está conectado à vontade de produzir verdades e à implicação nas relações de poder sobre a vida — seja da população, seja do indivíduo tomado separadamente.

Nessa perspectiva,

[...] os saberes estatísticos permitem que a população se torne mensurável, calculável, pensável em uma racionalidade governamental, oferecendo os instrumentos necessários para se elaborar estratégias e mecanismos de ação para a intervenção nos fenômenos próprios da população. (SANTOS, 2001, p. 67).

A Estatística, com suas técnicas e saberes, estaria implicada diretamente com o governo, na medida em que:

[...] para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O [governo] depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável. (ROSE, 1998, p. 37).

É nesse contexto que os saberes estatísticos, ao informarem dados referentes ao número de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas e escolas privadas; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, etc., tornam a população calculável, mensurável e analisável. Segundo Popkewitz e Lindblad (2008, p. 4), “[...] os números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais. Os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado.”

Contudo, os números representados nos gráficos não são apenas descrições de divisões e relações sociais a partir das quais se pode raciocinar a respeito dos problemas educacionais. As estatísticas, com suas funções práticas dos números, referem-se a um empreendimento sofisticado que se estende à vida social em todos os seus aspectos, infiltrando-se no funcionamento da sociedade. Nas palavras de Popkewitz e Lindblad (2008), a credibilidade nas estatísticas está relacionada ao seu potencial para governar o funcionamento de governos democráticos em nível estadual, interestadual e global. Em outras palavras, governar envolve “[...] uma correlação constante entre uma individualização crescente e a construção de uma

totalidade que permite que nos reconheçamos como pertencendo a uma sociedade” (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2008, p. 4). Conforme os autores,

[...] Nas democracias, as estatísticas são vistas como uma tecnologia que diminui o medo de poder irrestrito e contribui à liberdade ao manter uma regra de lei impessoal, uma redução da complexidade e classificação meramente técnicas para aplicar os princípios democráticos de equidade e justiça, de modo a considerar a pobreza ou a integração social e econômica. (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2008, p. 4).

Os saberes estatísticos possibilitam manipular informações recebidas sobre os alunos, as turmas, os professores e as escolas e dar-lhes outro tratamento. Com tais realidades identificadas e mapeadas, é possível governar de forma calculável e contínua, propondo ações e movimentos em prol de determinadas verdades – o chamamento às famílias dos deficientes, aos professores como os grandes responsáveis pela educação inclusiva, etc. Parece que a parceria comunidade-escola ganha força dentro do movimento da inclusão ao ser convocada a agilizar o processo de transição da escola especial para a escola comum. Considero que o fragmento a seguir é um bom exemplo para pensarmos tal ação.

O importante é que a família esteja sempre pronta a garantir-lhe o acesso à escola, ciente de suas responsabilidades nesse papel. Deixar de mandar uma criança à escola pode significar solução imediata, mas, a longo prazo, as conseqüências podem ser danosas. Tenha coragem e faça sua parte, para que esse processo de transição entre escolas que excluem e escolas que incluem seja o menos longo possível. (BRASIL, 2004, p. 50).

O recado dado aos pais ou responsáveis de crianças e adolescentes com ou sem deficiência ou qualquer outra necessidade especial é o seguinte:

A proposta educacional inclusiva é aquela que considera TODAS as crianças e TODOS os adolescentes como titulares do direito à educação, sem discriminações. Uma escola que permita uma convivência com essa consciência da diversidade possibilitará um preparo para a cidadania e um desenvolvimento humano muito maior para TODOS. (BRASIL, 2004, p. 50-51).

Para se construir uma sociedade inclusiva é fundamental que as famílias tenham autonomia para cuidar das questões relacionadas às necessidades especiais de seus filhos. Em uma sociedade inclusiva, as famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos. Participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos (PAULA E COSTA, 2007, p. 7).

Aos professores, é dito o seguinte:

Professores, vocês são a peça essencial em todo o processo de garantia desse direito fundamental de TODAS as nossas crianças e adolescentes. (BRASIL, 2004, p. 52).

A quem se dirige o movimento da inclusão? Pode-se perceber que, nesse processo de transição, é feito um apelo que se dirige tanto aos familiares ou responsáveis quanto aos professores de crianças e adolescentes com deficiência. Parece que o recado dado, principalmente aos pais, é para que todos eles fiquem atentos “à qual escola que inclui” e “à qual escola que exclui”. Os pais e/ou responsáveis são convocados a agilizar o processo de transição, o qual só trará benefícios para todos na sociedade.

Conforme Traversini e Bello (2009), os números, os índices e as taxas ocupam uma posição de centralidade nas ações governamentais no âmbito da política, da educação e da economia, a ponto de gerarem normas, estratégias e ações (programas, campanhas) para dirigir, administrar e otimizar as condutas individuais e coletivas. Esses autores ainda argumentam que:

Conduzir, regular e normalizar uma população não requer unicamente a extração de saberes sobre ela [...] Além disso, há uma necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em dados coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população. (TRAVERSINI E BELLO, 2009, p. 136).

O Censo Escolar revela que as estatísticas servem de referência para definir problemas educacionais e programas futuros, como, por exemplo, o *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*, iniciado em 2005, que já foi referido. Foi realizada uma ação conjunta entre os governos federal, estadual e municipal, que desenvolveram ações de formação de quinze mil docentes nas escolas que aderiram ao projeto.

Diante desse cenário, poderíamos pensar na possibilidade de um desmantelamento das escolas especiais privadas e até públicas, uma vez que os dados mostram um crescimento significativo no número de matrículas nas escolas públicas regulares, enquanto o número de matrículas em classes especiais mais recentemente tende a uma drástica redução. Numa primeira análise, poder-se-ia dizer que os propósitos da universalização da educação estariam sendo cumpridos através das políticas de inclusão. Porém, vale a pena ficarmos alerta para o fato de que a inclusão, confundida com a ideia de inclusão total, estaria a serviço de uma dita democracia. Consequentemente, no contexto brasileiro, isso poderia justificar o fechamento de programas e serviços, como, por exemplo, as classes especiais das escolas públicas, por também onerarem os cofres públicos. O paradoxo disso tudo é que essa seria uma forma de

escamotear a retirada do poder público de cena, reduzindo a ação do Estado na educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

É preciso que nos perguntemos se, a partir de tais tentativas de homogeneização, não estaríamos dando maior visibilidade às diferenças e, com isso, acentuando as categorias dos deficientes, dos anormais, assim como fixando rótulos de “especiais” e “incluídos”. Nessa operação, parece-me produtivo e necessário problematizar como as políticas de inclusão discutiriam a integração, a interação social desses sujeitos, por exemplo, na escola e nas classes de ensino regular; ainda, como os sistemas de ensino assegurariam currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas aos alunos com necessidades educacionais especiais para atender às suas necessidades e como lhes ofereceriam uma terminalidade específica, professores com especialização adequada, Educação Especial para o trabalho e acesso aos benefícios dos programas sociais. Atualmente, essas parecem ser algumas das preocupações que se apresentam quando falamos da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola.

Seguindo esse raciocínio, o que parece estar em movimento seria uma vontade de saber, sempre ativada por uma vontade de poder, o que inclui variadas estratégias, como, por exemplo, distribuição diferencial de recursos orçamentários, discursos panfletários, manuais didáticos, entre outros (Veiga-Neto, 2001). Parece que, ao se falar em inclusão, se estaria considerando também que a educação escolarizada continua sendo uma das maiores responsáveis por uma construção social mais “igualitária e justa” (saúde, direitos humanos, crescimento econômico, entre outros), assegurando ao educando uma formação para o exercício da cidadania. Penso que é a partir desse contexto que se pode problematizar a inclusão na sociedade atual como uma forma de promoção e exaltação de todos os diferentes (aqueles que a Modernidade chamou de “anormais”, “deficientes”).

7.7 QUANDO TODOS APRENDEM COM A DIFERENÇA

Inclusão. Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras. Deficiência mental – O tempo de cada um. Comparar não é o melhor meio de perceber os vários ritmos e jeitos de os jovens se desenvolverem. (NOVA ESCOLA, 2006, p. 24).

Nesta seção, poderia levantar várias questões sobre a inclusão escolar, mas, como o meu estudo situa-se no campo das problematizações e indagações sobre *os modos, as formas pelas quais* ou *os como* da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, as questões que apresento são externalistas: como aparece essa noção de “necessidades

educacionais especiais”? Por que se constrói essa categoria “necessidades educacionais especiais”? Tal construção não estaria ligada a novas ressignificações sobre a deficiência, assim como sobre a educação?

Nesse sentido, relaciono alguns conceitos para problematizar a noção de necessidades educacionais especiais, associada ao discurso da deficiência, como uma construção social e cultural, discutindo a aprendizagem como uma estratégia de prevenção ao risco social.

Diante das problematizações e análises que procurei apresentar até aqui, é preciso ressaltar que o movimento de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum não é uma ideia totalmente nova, pois já estava presente desde o movimento pela integração escolar. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino, como, por exemplo, no projeto intitulado *A turma do bairro na classe*, foi um movimento realizado pelo Ministério de Educação e do Desporto/MEC (1995), em parceria com os municípios, para ampliar a oferta de educação às pessoas com deficiência, tornando realidade os direitos de cidadania garantidos pela Constituição. O propósito era assegurar o direito de todos, inclusive das pessoas consideradas deficientes. O projeto *A turma do bairro na classe: iniciando nossa conversa* salienta o seguinte:

[...] é importante estarmos preparados para oferecer a elas oportunidades iguais e a possibilidade de integração na sociedade. (BRASIL, 1995, v. 1, p. 31).

Tal movimento, como salientei anteriormente, entende que o problema se centra no aluno, enfatizando que um dos fatores causais da dificuldade de aprendizagem seriam os procedimentos pedagógicos, que nem sempre atendiam às necessidades individuais dos alunos. Também parece ficar evidente a importância dada para a relação professor-aluno. O projeto *A turma do bairro na classe: com os pés no cotidiano* mostra que:

[...] a forma pela qual o professor se relaciona com seus alunos também pode auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem. É mais fácil aprender quando o afeto permeia o processo. (BRASIL, 1995a, v.3, p. 25).

Com o movimento pela inclusão, diz-se que a educação inclusiva toma outros rumos. Ao mesmo tempo em que a inclusão estabelece que conviver na diversidade faz parte da realidade dos seres humanos, reconhece que a escola acentua as desigualdades devido às diferenças pessoais, sociais, culturais e políticas, estabelecendo-se assim a necessidade de reformas nos currículos, nas formas de avaliação, na formação de professores e na promoção de uma política educacional de qualidade para todas as crianças. Relacionado a isso, vale

observar as categorias de pessoas que deveriam ser beneficiadas pela inclusão aos quais se refere a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18).

[...] a todas as crianças [...] com deficiência e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou que são nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Aqui, parecem ficar claros alguns deslocamentos que começam a acontecer na Educação Especial em relação à organização educacional e escolar. Com o movimento pela inclusão, intensifica-se a ideia de romper com o mito de que convivemos com duas educações: uma regular e a outra, especial. Acrescente-se a isso a suposta ruptura entre os paradigmas de modelo de deficiência e de modelo de inclusão escolar, a construção de novas arquiteturas escolares, a participação das comunidades, familiares e organizações não-governamentais nas decisões pedagógicas, a discussão sobre a didática e possíveis mudanças no currículo escolar. Acredita-se que, em decorrência da mudança de paradigmas (reducionista-organicista para um paradigma interacionista), se amplia o alunado da Educação Especial (CARVALHO, 2006).

Considerando que a Educação Especial, sob o enfoque do modelo clínico-terapêutico, tem sido entendida como a educação de pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas, ela se apresenta como uma modalidade que atende alunos “desviantes”, com algumas alterações orgânicas (estruturais ou funcionais). Nesse sentido, tais alunos são percebidos como “enfermos e incapazes”, confundindo-se patologia com deficiência. De certa forma, suas limitações são vistas como impeditivas de uma vida “normal” em sociedade (CARVALHO, 2006).

Alguns autores afirmam que a deficiência, como incapacidade física, mental, sensorial, não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem. Vejamos o que dizem os documentos oficiais.

Acreditamos que a aprendizagem da administração das relações sociais e interpessoais, no contexto da diversidade, é fator essencial para a construção de uma sociedade democrática, e acreditamos, também, que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa competência. (BRASIL, 2000, p. 5).

A aprendizagem como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras (de sermos receptivos aos níveis diferentes). Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. (BRASIL, 2000, p. 34).

Mudar a escola... colocar a aprendizagem no centro das atividades escolares, esse parece ser o grande desafio proposto pelo movimento da inclusão. Ao referir-se à aprendizagem dos alunos, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000) ressalta alguns fatores para que essa tarefa seja cumprida:

[...] colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque a escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam; b- garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; c- garantindo o atendimento educacional especializado; d- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; e- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2000, p. 31).

Conforme define a LDB/1996, e sob o enfoque interacionista, a Educação Especial ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos, e volta-se para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Na esteira disso, ampliando o que já escrevi, os discursos oficiais salientam que a expressão *necessidades educacionais especiais* pode ser utilizada para referir-se à capacidade ou à dificuldade das crianças. Vejamos o fragmento abaixo, retirado do documento *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* (Brasil, 2006a):

[...] pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorram de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldade de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s). [...] O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transformam as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se uma pessoa com necessidades especiais. Não se trata de um mero jogo de palavras ou de conceitos.

[...]

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes das dos demais. (BRASIL, 2006a, p. 42).

Em relação ao conceito de necessidades educacionais especiais, que teve origem no Relatório de Warnock (Grã-Bretanha, 1979), como já mencionei, acrescento o seguinte excerto, retirado do projeto *Educar na diversidade: material de formação docente* (Brasil, 2005):

[...] nenhuma criança deve ser considerada ineducável, e [...] a finalidade da educação é a mesma para todos, por ser um bem a que todos têm o mesmo direito.

[...]

a meta da educação é propiciar uma formação que assegure a qualquer pessoa dirigir sua própria vida e a ter acesso ao mercado de trabalho. (BRASIL, 2005, p. 61).

Alguns autores partem em defesa da expressão *necessidades educacionais especiais*, dizendo que:

Desejamos apontar uma abordagem mais positiva para o que adotamos o conceito de necessidades educacionais especiais, não como nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência que se supõe que uma criança possa ter, mas em relação a tudo o que lhe diz: tanto suas habilidades quanto suas inabilidades – na verdade todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo. (NORWICH *apud* CARVALHO, 2006, p.41).

É importante dizer que tal discurso procura enfatizar que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais não significa simplesmente matriculá-los nas classes comuns, ignorando suas necessidades específicas. Porém, o que é dito é que tanto a escola quanto o professor devem estar preparados para receber esses alunos e dar-lhes o apoio pedagógico necessário, ou seja, tornar suas aulas mais inclusivas. Coerente com esse pressuposto, o Conselho Nacional de Educação determinou que, a partir do ano de 2001, as escolas deveriam começar a se preparar para a inclusão.

Conforme o documento organizado pela Secretaria de Educação Especial, *Educar na Diversidade* (BRASIL, 2005), a questão central da “aula inclusiva” é:

[...] a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível personalizar as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação (Blanco, 1999). Na prática inclusiva, o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades de sala de aula. A experiência demonstra que, quanto mais flexível e ajustado for o ensino às diferenças individuais do(s) aluno(a)s, maiores serão as possibilidades de os aluno(a)s aprenderem e participarem das atividades juntos com seus companheiros. (BRASIL, 2005, p.175).

Acredita-se que, na prática inclusiva, o modo de organizar o ensino implica uma flexibilização curricular como estratégia para responder aos diferentes estilos de aprendizagem do aluno. De acordo como o documento *Educar na Diversidade* (BRASIL, 2005), tal estratégia seria uma forma de

[...] atender às necessidades educacionais especiais do aluno quanto ao que deve aprender, como e quando, e qual a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados. (BRASIL, 2005, p. 177).

Segundo Lopes (2007, p. 26-27), “[...] o processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar [...]”, assim como que o professor seja aquele “capaz de orientar e guiar a criança para um tipo de racionalidade social [e afetiva]”. Nessa direção, vale trazer como exemplo o que o documento sobre *Educar na Diversidade* (Brasil, 2005) salienta ao se referir à análise dos resultados da avaliação individual do aluno:

Desenvolvimento emocional

Apresenta ansiedade e não acredita que pode realizar as tarefas (baixo nível de expectativas). Devido à sua insegurança e baixa auto-estima, tende a estabelecer relações de dependência, em especial com os adultos, e sempre requer atenção e aprovação constante. Reage bem ante alguma mudança de direção e às solicitações de adultos, esforçando-se em atender e superar eventuais dificuldades.

[...]

Desenvolvimento social

Possui baixo nível de autonomia pessoal, além de falta de iniciativa para relacionar-se com adultos e colegas, embora este problema não tenha sido mencionado na entrevista com os pais. Sua professora informa que o aluno custa a adaptar-se à situação da classe e que não progrediu muito no último período. Continua mostrando-se inibido. (BRASIL, 2005, p. 244).

Gostaria de ressaltar também que a argumentação apresentada até aqui tem por objetivo repensar as práticas de inclusão no espaço escolar, na medida em que parece ocupar-se com a missão de reformar os modos, elevar moralmente e civilizar os sujeitos, enfim, torná-los aptos e produtivos. *Escolarizar para moralizar*, essa seria a máxima subjacente. Na esteira disso, também considerei importante discutir *como* algumas práticas de inclusão oportunizam, aos sujeitos, leituras de si e do seu contexto, regulando e produzindo modos de ser com relação à infância considerada deficiente ou especial como uma das formas de inclusão e exclusão não só na escola, mas também em outros espaços sociais. A pertinência desse argumento está no fato de que, a partir da compreensão histórica da Educação Especial no contexto brasileiro, se pode localizar a sua constituição no interior de processos e contextos sociais, políticos e culturais, assim como entender algumas práticas como sendo contingentes, arbitrárias e até excludentes.

Alguns autores apontam que, para atuar pedagogicamente sobre/com esses sujeitos, é preciso conhecer “o que eles têm” – que tipo de síndrome apresentam, qual deficiência os caracteriza, se são psicóticos ou autistas, se são paralisados cerebrais ou se se encaixam em outro conjunto de sintomas que a ciência tenta explicar. O fragmento que segue mostra a

preocupação do Ministério da Educação (BRASIL, 2000) em relação ao grande desafio da inclusão.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender. O grande desafio da inclusão – propor atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 35).

Como já apontei, a legislação brasileira (LDB/1996) diz que são considerados alunos com necessidades educacionais especiais os deficientes físico, mental e múltiplos (deficiência mental associada à deficiência física), os autistas, os surdos, os deficientes visuais e os superdotados (altas habilidades). Também ressalta que as escolas, preferencialmente, devem oferecer algumas opções para o atendimento desses alunos. É preciso incluir, ainda, nas escolas de ensino regular, as chamadas classes especiais e as salas de recursos, que complementam o atendimento educacional de sala de aula com equipamentos e recursos pedagógicos. Para o oferecimento desses serviços (classe especial e sala de recursos), a legislação coloca como uma das condições que o professor tenha como formação profissional o curso de habilitação em Educação Especial.

A partir de tais argumentos, o que parece estar em jogo é a própria representação do aprender como condição de possibilidade para a inclusão desse aluno especial na classe comum de ensino. A partir da máxima *criança saudável aprende melhor* – ideia baseada nas campanhas de saúde escolar –, talvez se possa pensar em novos deslocamentos. Nesse sentido, faço uma provocação diante dos discursos circulantes que a mídia vem celebrando sobre a inclusão da criança e do jovem ditos deficientes na sociedade. Aqui, a saúde está sendo entendida como perfeição, pois o que estaria implícito em tal ideia é que somente um corpo e uma mente são teriam condições de aprender ou estariam aptos a aprender. Tal provocação é no sentido de mostrar o quanto essa máxima vai pela contramão dos discursos da inclusão tão proclamados no espaço escolar, ao mesmo tempo em que sofre outros atravessamentos discursivos que circulam fora da escola. Tais discursos têm como objetivo ressaltar a socialização e a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços sociais. Parece que fica evidente a força com que o discurso da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais interpela tanto a escola quanto os diferentes espaços da sociedade, considerando a aprendizagem como uma estratégia de prevenção.

Pensar nos casos de fracasso escolar de algumas crianças, quando as estratégias pedagógicas são consideradas insuficientes, muitas vezes tem levado a escola e o grupo de professores a se perguntarem sobre a não-aprendizagem ou incapacidades de tais crianças. Diante de possível atraso escolar, a primeira atitude dos pais ou dos professores é encaminhar a criança para fazer testes, avaliações com especialistas (psicólogos, psiquiatras e neurologistas). A partir do diagnóstico desses especialistas e com o laudo médico em mãos é que tais crianças serão direcionadas para diferentes atendimentos e escolas, conforme as orientações médicas e psicológicas. Talvez se possa dizer que essa seria uma primeira atitude, principalmente da escola, para tentar classificar os sujeitos pela norma, medindo seus desvios, seus déficits, e posicionando-os no espaço escolar como aprendentes e não-aprendentes, inaptos, especiais³⁸.

Vial *apud* Freitas (2005), ao se referir às tentativas de amalgamar o conhecimento médico com o conhecimento pedagógico, destaca o quanto esse amálgama produziu a transformação de crianças problemáticas em alunos problemáticos. Tais alunos, cada vez mais, foram percebidos socialmente como *anormais escolares*. É importante dizer que as experiências dos médicos franceses serviram de base para as intervenções educacionais, inclusive na história da escolarização de crianças brasileiras³⁹, cujo contexto desafiou a noção de normalidade.

É válido trazer tais questões para pensarmos sobre como as crianças são percebidas e tratadas hoje, especialmente em suas aprendizagens. Como diz Wong (2008, p. 94): “[...] quem não gostaria que seus filhos fossem saudáveis e normais?”

Na esteira disso, as práticas educacionais foram tomando um rumo no sentido de adaptá-las (pelo menos essa seria a intenção pedagógica) à ordem de desenvolvimento natural das habilidades das crianças e seus interesses. O currículo deverá estar baseado no estímulo e habilidades, conforme o desenvolvimento adequado. Como refere Wong (2008), tais práticas e atitudes cotidianas fortificam o conceito de desenvolvimento em nossa cultura ocidental.

Dentro dessa abordagem, as contribuições das ideias de Piaget e de Vygotsky foram consideradas importantes na elaboração de um pensamento construtivista no campo

³⁸ Sugiro, para um estudo mais detalhado, ver a Dissertação de Mestrado *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos* (ARNOLD, 2006).

³⁹ As intervenções do médico Manoel Bonfim, na história da escolarização de crianças brasileiras, estavam relacionadas à defesa da criança em relação à indiferença das elites e aos seus estudos na área da psicologia experimental para defender a criança das acepções de normalidade trazidas pelos testes de inteligência. Bonfim tornou-se um observador da criança e um estudioso da dificuldade no aprendizado escolar. A formação intelectual de Bonfim se deu na França no laboratório de Alfred Binet. Sua trajetória associou-se à defesa dos testes de raciocínio como instrumental adequado para a formação de classes de aula homogêneas (FREITAS, 2005).

educacional para pensar a maturação das crianças para aprender. De maneira geral, a proposta de Piaget configura-se numa teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano. Vale ressaltar alguns conceitos-chave de sua teoria: a *assimilação*, a *acomodação* e a *equilibração*, assim como os *períodos de desenvolvimento mental*.⁴⁰ Segundo Carretero (1997), a ideia central do legado de Piaget é de que a inteligência atravessa fases qualitativamente distintas, e não somente quantitativamente. Esse autor ressalta que tal posição poderia estar fundamentada no pensamento de Rousseau, “[...] que sustentou, em sua obra *Emílio*, que a pessoa humana passava por fases cujas características próprias se diferenciavam muito das seguintes e das anteriores” (CARRETERO, 1997, p. 12). O que está implícito nessa ideia de Piaget é que “[...] a diferença entre um estágio e outro não é problema de acumulação de requisitos, mas, sim, o fato de existir uma estrutura completamente diferente, que serve para ordenar a realidade de maneira também muito diferente.” (CARRETERO, 1997, p. 12). Um exemplo que pode sustentar tal ideia seria pensar que uma criança de sete anos, que está no estágio das operações concretas, conhece a realidade e resolve os problemas que esta lhe propõe de maneira qualitativamente distinta da de uma criança de doze anos, que já está no estágio das operações formais.

Em se tratando de Vygotsky, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*⁴¹ é considerado essencial em sua obra. Este conceito parte de ideia de que o que um indivíduo pode aprender não depende só de sua atividade individual. Para Carretero (1997), a concepção vygotskyana sobre as relações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem difere da concepção piagetiana. Enquanto Piaget sustenta que o que uma criança pode aprender está determinado pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky pensa que é este último que está condicionado pela aprendizagem. De certa forma, fica evidente nessa concepção a influência permanente da aprendizagem na maneira através da qual se produz o desenvolvimento cognitivo. Um exemplo relacionado a isso é o fato de um aluno ter mais

⁴⁰ Para Piaget, a construção do conhecimento acontece mediante vários processos, entre os quais se destacam os de “[...] *assimilação* (o indivíduo incorpora a nova informação, tornando-a parte de seu conhecimento, ainda que isto não queira dizer, necessariamente, que a integre com a informação que já possui), *acomodação* (a pessoa transforma a informação que já tinha em função da nova) e *equilibração* (é o resultado final da interação entre os processos de assimilação e acomodação que se produz quando se tenha alcançado um equilíbrio entre as discrepâncias que surgem entre a informação nova que assimilamos e a informação que já tínhamos e à qual nos acomodamos).” (CARRETERO, 1997, p. 25).

⁴¹ O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* proposto por Vygotsky *apud* Carretero (1997, p. 14) refere-se à “[...] distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou da colaboração de um colega mais capaz [...] O estado do desenvolvimento mental de uma criança pode determinar-se unicamente se se leva em conta uma classificação de seus dois níveis: do nível real do desenvolvimento e da zona de desenvolvimento potencial.”

oportunidades de aprender que outro. Tal aluno, ao adquirir mais informação, alcançará também um melhor desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, parece que Vygotsky dá ênfase aos processos vinculados à aprendizagem em geral e à aprendizagem escolar em particular (CARRETERO, 1997). Dentro dessa abordagem, parece que cabe ao educando a sua aprendizagem. Ao referir-se ao educando como responsável pela sua própria aprendizagem, o Ministério da Educação (BRASIL, 2000) diz que:

[...] cabe ao educando individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. Já o ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica escolhas e intervenções do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem. [...] Intervenção do professor deve ser direcionada para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe tirar a condução do seu próprio processo educativo. (BRASIL, 2000, p. 34-35).

Alguns teóricos cognitivistas, entre eles Piaget e Ausubel, focalizam o indivíduo como unidade de análise. Já Vygotsky é considerado um teórico que enfatiza a interação social. A sua unidade de análise não é nem o indivíduo nem o contexto, mas a interação entre eles. Portanto, na concepção vygotskyana, “[...] a interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de interpessoal para intrapessoal) do conhecimento social, histórico e culturalmente construído.” (MOREIRA, 1999, p. 112). Nessa direção, tais pesquisas têm mostrado a importância da interação social para a aprendizagem, como, por exemplo, o quanto o aluno aprende de forma mais eficaz quando o faz num ambiente de interação com seus colegas, através de estratégias de caráter social que estimulem e favoreçam a aprendizagem: as discussões em grupos e o poder da argumentação entre diferentes alunos que possuem distintos graus de conhecimento sobre um determinado tema (CARRETERO, 1997). O excerto que segue mostra tal ideia:

O professor estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo a exposição das ideias e contrapondo-as todo tempo, provocando posições críticas e enfrentamentos próprios de um ensino democrático. [...] investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o professor garante a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. Ele deverá propiciar oportunidades para o aluno aprender a partir do que sabe e chegar até onde for capaz de progredir. (BRASIL, 2000, p. 44).

Outra importante contribuição que está correlacionada aos pressupostos piagetianos e vygotskianos é a teoria da modificabilidade estrutural, de Feuerstein, cuja experiência demonstra a capacidade de *aprender a aprender*, isto é, a possibilidade de modificação

permanente que se opera no indivíduo. Segundo Fonseca⁴² (1995), entendendo o processo de ensino e aprendizagem como uma construção ativa e dinâmica, as crianças com histórias de insucesso escolar (repetência escolar e privação sociocultural), com intervenções pedagógicas adequadas, podem adquirir informação e desbloquear as suas dificuldades, além de modificar cognitivamente o seu potencial dinâmico de aprendizagem.

É importante dizer que é com tais práticas de classificação e de ordenamento que a escola procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem; construindo saberes sobre esses sujeitos, ela os posiciona como normais e anormais. O conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças acabou mudando a maneira pela qual pensamos sobre elas e fazemos coisas para elas.

Nas palavras de Wong (2008), as crianças agora são vistas como indivíduos que se desenvolvem de acordo com normas físicas e psicológicas, e esse conhecimento acabou gerando alguns impactos sobre os pais. Agora, criar os filhos não seria mais uma questão de instinto ou cumprir regras irrefletidas; as mães devem ser “aquele tipo certo de mães” que, conhecendo a fundo seus filhos, sabem como encaminhá-los até a idade adulta. Não esquecendo que o crescimento das crianças é governado por normas de desenvolvimento, elas e outros cuidadores e educadores devem guiar o comportamento das crianças. Enfim, em tal operação é que se criariam as condições de possibilidade para moldar as crianças para serem os cidadãos do futuro e assim diminuir o risco social, diminuir o risco de ser excluído da escola.

Nesse desafio, veem-se muitas instituições desenvolverem ações que envolvem os alunos, a gestão escolar e a comunidade local com o objetivo de facilitar sua inserção numa dinâmica capaz de resgatar valores e princípios básicos – liberdade de expressão, autonomia, responsabilidade, honestidade, solidariedade, justiça, alegria, entusiasmo, amizade, valorização do próximo, criatividade, compromisso com a transformação social, democracia participativa e agilidade nas problematizações.

Essa é a realidade de uma escola brasileira localizada no município de Palmas (TO), que, com seu projeto *Ética e Cidadania: resgatando valores no ambiente escolar*, foi escolhida entre 102 escolas para concorrer ao prêmio do MEC.

⁴² Para esse autor, “[...] a aprendizagem não pode ser vista como mera acumulação de conhecimentos ou aquisições, mas como uma construção ativa e uma transformação das ideias, uma modificabilidade cognitiva estrutural, um processamento da informação mais diversificado, transcendente e plástico, consubstanciando a função de facilitação e de mediatização intencional do professor.” (FONSECA, 1995, p. 82).

A escola não vê mais o aluno como alguém a ser moldado, a ser preenchido de saber, mas como um ser em construção, que também muito tem a dizer e a fazer no processo educativo. [...] trabalhar este projeto permitiu um novo olhar sobre o papel da escola, uma reflexão sobre o que pode e o que deve ser feito diante de um cenário de vulnerabilidade social, em que as desigualdades e o não-acesso a bens e equipamentos desencadeiam comportamentos de violência no ambiente escolar. (SILVA, 2007, p. 15-17).

Além disso, tal escola considerou importante que o acolhimento dos alunos – de suas diferenças, potencialidades e dificuldades – foi fundamental para o sucesso de tal projeto. No movimento pela inclusão, o foco centra-se nos estudantes com necessidades educacionais especiais em risco de exclusão. Eis o que mostra o fragmento a baixo:

Em consonância com o movimento da *Educação para Todos*, o projeto Educar na Diversidade tem como foco principal os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, os alunos que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. A ação de formação docente envolve, portanto, a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva e, durante as oficinas de formação, os professores são preparados para ensinar de forma mais ativa e participativa. Em uma escola inclusiva, os estudantes têm voz e são ouvidos, apóiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2005, p. 12).

Portanto, o conhecimento educacional tem a tarefa de produzir esse assim chamado sujeito que melhora por iniciativa própria, representando um modelo que ativa o capital humano (WEBER, 2008). Num novo entendimento, em que o sujeito deve ser um “[...] empreendedor de seu próprio desenvolvimento [...]”, dentro de um conceito de aprender a vida toda, “[...] o sujeito se torna o sujeito que busca melhorar autonomamente e que tem de se emancipar e desenvolver-se de maneira consciente.” (WEBER, 2008, p. 122).

Nesse sentido, a aprendizagem tem significação especial e mais abrangente. O desempenho de cada indivíduo é importante para um resultado geral de sucesso; o desempenho de cada sujeito de uma rede se torna importante e é objeto de otimização. Assim, como diz Weber (2008, p. 126), “[...] o princípio orientador é o indivíduo auto-organizado, aberto à rede e à aprendizagem.” Esse mesmo autor diz que tal indivíduo é um

[...] jogador com um novo tipo de razão. Os indivíduos e as organizações que estão prontos para desenvolver esse tipo de espírito são aqueles que participam de um novo tipo de jogo depois que tomaram sua decisão. E são os indivíduos e as organizações que permitem a todos nós fazer o lucro ser utilizado por todos, o que significa levar para casa o que é seu, [...] enquanto o mundo muda rapidamente (LYNCH E KORDIS *apud* WEBER, 2008, p. 126).

Nesse novo tipo de relação, a aprendizagem dos sujeitos e as organizações podem adotar uma ação terapêutica contra os prováveis riscos, baseada em uma racionalidade de prevenção (WEBER, 2008). Segundo esse autor, a prevenção, ao definir os tipos de riscos, presume que eles piorem se nenhuma intervenção ocorrer. Quando ocorre uma intervenção oportuna, acredita-se que os riscos diminuam. Assim, “[...] em estratégias preventivas, medidas são estabelecidas e conceitualizadas como ‘auxílio’.” (WEBER, 2008, p. 127), levando em consideração os interesses e necessidades daqueles que, em situação de risco, foram afetados.

A prevenção se desenvolve sob a forma de interação que busca delimitar o incalculável e impedir possíveis males por meio de medidas sociais e por uma prática de segurança. [...] Também a regulação do processo, o monitoramento e o controle são preventivos, durante todos os processos. Eles funcionam como *feedbacks* constantes, com o processamento permanente de informação e com o conhecimento otimizado, a fim de lidar com os riscos crescentes e da falta de controle. (WEBER, 2008, p. 127).

Nas análises de Weber (2008, p. 113), o risco tem de ser calculado mesmo quando não pode ser limitado e previsível. Dentro dessa lógica, a sociedade tornou-se uma “[...] sociedade de risco.” (BECK, 1986). Numa sociedade de risco, as ameaças sociais, educacionais, políticas, produzidas historicamente, acabam dissolvendo os sistemas de segurança já existentes no estado de bem-estar, até porque, atualmente, os problemas sociais são tratados em termos de risco: saúde, higiene, inadaptação, incapacidade para aprender, deficiência, delinquência, entre outros.

A categoria de risco refere-se à vida dos sujeitos e sua identidade, à mudança institucional, às estratégias do estado-nação, bem como ao desenvolvimento global. Toda estratégia de ação transforma-se em um projeto arriscado que sustenta poderes criativos tanto quanto a possibilidade de falha. (WEBER, 2008, p. 113-114).

Desse ponto de vista, o risco está em todos os lugares, em todos os momentos da vida dos sujeitos; identifica-se o risco nas organizações, nas instituições escolares e nas famílias. Na sociedade contemporânea, a proteção máxima e a segurança tornaram-se um direito para a maioria da população, dando origem a instituições que se encarregam da saúde, da educação, das incapacidades da idade, das deficiências físicas, mentais, entre outras. Com isso, vemos a intensificação de uma sociedade que tem sido chamada de sociedade securitária, que assegura, de alguma forma, o direito à educação, à cidadania, à saúde, à segurança de seus membros nos diferentes espaços sociais (CASTEL, 2005) – e que também assegura de algum modo a inclusão e a educação para todos.

8 PARA FINALIZAR A CONVERSA...

De um modo geral, entendi que os questionamentos presentes no capítulo anterior foram pertinentes para continuarmos a pensar a inclusão e a “educação para todos”. Retomo agora, brevemente, algumas questões que considerei relevantes para finalizar esta *conversa*.

O caminho de pesquisa que segui não se define por ser um caminho seguro e escorado em certezas; nesta forma de pensar, não tive a pretensão de defender nem de buscar verdades absolutas, mas de utilizar algumas possibilidades mais produtivas, algumas ferramentas úteis para discutir outros entendimentos acerca de minhas investigações. O meu maior desafio foi, ao sustentar uma conversação, pensar em novas descrições, e não apenas descrever com precisão aquilo que já está (e foi) dito como verdade absoluta. Quero assinalar também a provisoriedade deste estudo, na medida em que ele apontou apenas algumas possibilidades de análise. Talvez apresentar tal análise “[...] como um objeto de pensamento e questioná-lo em relação a seu significado, suas condições e suas metas.” (FOUCAULT *apud* MARSHALL, 2008, p. 30).

O imperativo da inclusão, ao nascer sob o amparo de alguns movimentos mundiais realizados na década de 1990, parece que defendeu a prevalência de um único sistema educativo para todos, implementando ações com o objetivo de fazer a educação chegar aos alunos em contextos regulares e não-segregados. O compromisso com a inclusão tomou força a partir da Declaração de Salamanca, resultado da “Conferência Mundial sobre igualdade de oportunidades: acesso e qualidade”, evento realizado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Esse evento foi promovido pela Unesco. Nessa ocasião, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”, documento que reafirma as propostas da “Conferência Mundial de Educação para Todos.” (JOMTIEN, 1990).

O princípio fundamental dessa Linha de Ação tem sido marcado pelo acolhimento que as escolas devem dar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, econômicas, etc. Esse princípio baseia-se no fato de que todas as diferenças humanas são consideradas normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não cada criança se adaptar aos supostos princípios do processo educativo, ideia essa tão preconizada pelo movimento de integração.

Isso parece que tem alimentado o surgimento e a defesa da chamada Educação Inclusiva, que, de um lado, coloca em xeque a noção existente sobre as necessidades

educacionais especiais e, de outro, faz uma crítica às práticas da educação tradicional. É na esteira disso que a Educação Especial adquiriu uma nova significação.

Por conseguinte, a inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que deve satisfazer às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características ou deficiências. É dessa forma que o conceito de inclusão tem procurado abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos. A inclusão afirma que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns – eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isso quer dizer que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos, e não somente os considerados “educáveis”. Nesse sentido, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo são a melhor forma de beneficiar a todos, não somente aqueles rotulados como (in)capazes.

É importante lembrar que, dentro dessa perspectiva, a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Esses dois conceitos caracterizam-se por sua conexão com os processos de inclusão e o caráter de processo atribuído a ela. A educação inclusiva, ao se propor a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar, acabaria reduzindo a exclusão escolar e social. Diz-se que, a partir da criação de comunidades acolhedoras, se estaria proporcionando, além de uma educação eficaz para todos uma melhora na eficácia e na relação custo-efetivo do sistema educacional.

Para entender a inclusão como participação, é preciso rever a noção de pertencimento, visto que a escola é considerada uma comunidade acolhedora em que participam todos os alunos. Assim, a escola é o *locus* que se ocupa da educação de todos os alunos, cada um aprendendo na medida de suas possibilidades, porém é preciso que todos participem dos processos que animam a vida escolar. Com isso, a escola deve cuidar para que ninguém seja excluído, ocupando-se dos alunos com necessidades especiais, dos grupos étnicos ou linguísticos minoritários ou dos alunos em situação de risco. Nesse sentido, acredita-se que a inclusão está envolvida com a criação de uma sociedade mais justa, pois ela se refere tanto ao terreno educativo quanto ao terreno social. A participação no mercado de trabalho, como fim da inclusão, traz implícita a ideia de inclusão social. Portanto, parece que a inclusão tem sido vista como uma nova forma de conceber a sociedade, que entende o pluralismo não como uma maneira de exercer o direito de ser diferente isolando-se, mas como uma maneira de ressignificar a noção de compartilhar e pertencer.

É corrente a ideia de que a inclusão escolar compõe, com o financiamento e os recursos econômicos, as potencialidades cognitivas dos alunos, a participação de toda a comunidade escolar, a diversidade dos estudantes e a qualidade dos professores, a afirmação do compromisso com a criação de uma sociedade mais justa e do desejo de se criar um sistema educacional mais equitativo.

De certa forma, todas as questões discutidas nesta Tese levaram-me a pensar sobre o papel da escola na atualidade. A partir de tal inquietação, o que se parece exigir é que, além de o professor ser cuidadoso, responsável e cumpridor de seus deveres, deve também dar conta de outras competências, tais como a flexibilidade, a eficiência, a inclusão, a mobilidade, etc., como sendo a garantia de um ensino mais prático, econômico, útil e eficaz. Nesse contexto, parece que a ênfase está em se pensar um currículo por competência ou na própria formação dos professores – a competência e a habilidade de incluir todos no espaço escolar.

Num contexto neoliberal, caracterizado por um “[...] mercado de trabalho seletivo, mutável e flexível, exige-se um novo perfil de trabalhador, capaz de refletir sobre o seu fazer, adaptável a novas situações e habilidades.” (LEÃO, 1998, p. 47). Melhorar as habilidades dos professores e alunos é o foco central das políticas educacionais, no qual o domínio de competências básicas parece ser fundamental.

[...] os sistemas educacionais são chamados a se qualificarem e a se flexibilizarem. As escolas tornam-se unidades de capacitação cuja qualidade depende de sua eficácia em formar esse novo trabalhador e de um professor que seja um profissional qualificado, apto a lidar com esse novo perfil de aluno. (LEÃO, 1998, p. 47).

Nesse contexto, vê-se que as políticas educacionais colocam como prioridade o investimento na qualidade da Educação Básica. Aqui, é possível pensar no deslocamento de uma fase expansionista para uma fase de qualificação. Assim, a ênfase estaria muito mais para a melhoria do contexto da aprendizagem – a sala de aula, o livro didático, o aprimoramento técnico do professor, etc. – do que para a expansão da escola – a ampliação da rede de escolas, investimentos em infraestruturas, expansão de ofertas de vagas. “Escola de qualidade” é o critério estipulado para a obtenção de financiamento por parte do Banco Mundial⁴³. Nessa lógica, a formação do professor apresenta-se como a medida principal para tornar tal projeto possível – melhorar as habilidades do professor em técnicas de sala de aula.

⁴³ Segundo Leão (1998, p. 47), “[...] há uma adequação quase cega aos ditames do Banco Mundial, no caso das políticas educacionais de alguns Estados brasileiros e da própria União. De acordo com o Banco Mundial, a educação brasileira tem sido marcada por um ensino de baixa qualidade e por taxas de evasão e repetência. Segundo o seu diagnóstico, os principais problemas são: a falta de livros didáticos e outros materiais, a prática pedagógica inapropriada e a baixa qualidade da gestão.”

Nesse conjunto de ações, as prioridades seriam a capacitação permanente do professor, a avaliação desse processo e a mudança do comportamento do professor em sala de aula (Leão, 1998). De acordo com o diagnóstico da Educação Básica elaborado pelo Banco Mundial,

[...] a formação permanente de professores/as apresenta-se como uma das medidas principais do receituário neoliberal para a solução dos problemas educacionais. A receita obedece à estratégia de responsabilizar os professores/as e a sua formação pelos fracassos da escola pública. (LEÃO, 1998, p. 47-48).

Na medida em que a escola “[...] é uma dessas instituições que lidam socialmente com a produção e reprodução do saber, os mecanismos de legitimação pela performance influenciam as suas formas de funcionamento. A escola passa a ser autogerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final.” (MACEDO, 2002, p. 131)⁴⁴. A partir dessa noção de performatividade, a relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida no sentido de que a “[...] veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado.” (MACEDO, 2002, p. 132). Trata-se de um mecanismo de controle direto e indireto que, além de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece competências e cobra o seu desenvolvimento.

Melhorar suas *performances*. A criança já é colocada como referente da história contada por aqueles que a cercam e em relação à qual ela terá mais tarde de se deslocar, mostrando diversas competências: saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, saber-aprender. Trata-se de pensarmos sobre a questão do vínculo social como um jogo de linguagem que acaba posicionando a criança como um sujeito em desenvolvimento. Com isso, estar-se-iam permitindo “‘boas’ performances a respeito de vários objetos de discursos: a se conhecer, decidir, avaliar, transformar [...]” (LYOTARD, 2006, p. 36).

Para Lyotard (2006), a noção de performatividade implica a de sistema com estabilidade, porque repousa sobre o princípio de uma relação sempre calculável, que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrito, mudança. O desempenho tanto dos indivíduos quanto das organizações funciona “[...] como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção. Ele significa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação.” (BALL, 2001, p. 109).

⁴⁴ Sobre o tema currículo, competência e formação de professores, sugiro ver Macedo (2002).

Como diz Lyotard (2006, p. 81), “[...] traça-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade.” Diante do “imperativo da melhoria das *performances*” (e de realização de produtos), o controle no campo da avaliação tornou-se crucial.

É fato que cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições. No seu conjunto, a gestão (e a inclusão), o mercado e a performatividade apresentam implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais das escolas e diferentes instituições. Dentre os inúmeros aspectos implicados com a performatividade, cito alguns: aumento do ritmo e intensificação do trabalho; aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação; gerenciamento da equipe docente, cuja preocupação é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos alunos e manutenção dos registros (BALL, 2001).

Talvez caiba a pergunta: estaríamos vivendo em descompasso entre a atuação do professor ou especialista e as “novas” situações que se colocam na Contemporaneidade? E ainda: seria a gestão uma nova forma de intervir e controlar tanto a aprendizagem dos alunos quanto o funcionamento e a organização da escola?

Pensando nesse contexto educacional e encontrando nos pensadores ancorados na crítica pós-estruturalista é que foi possível considerar outras implicações para analisar a inclusão escolar e social. Pode-se dizer que o enfraquecimento das fundações iluministas se deu devido à ênfase de outra perspectiva, que estaria “[...] implicada no gerenciamento prático de problemas sociais.” (JONES, 1999, p. 115). A partir dessa perspectiva, pode-se continuar discutindo o atual paradigma da inclusão como uma rede discursiva que parece enfatizar novas estruturas e funções da inclusão escolar e social e também da gestão educacional. Tal rede estaria implicada em novas configurações reguladoras das políticas educacionais. Foi isso que me mobilizou até aqui. Apesar de ter percorrido diversos pontos da vasta rede na qual a inclusão produz e é produzida, penso que este desenho permitiu que eu problematizasse a inclusão para além do espaço escolar. A relação de imanência entre inclusão escolar e inclusão social, ou entre escola e sociedade, fica clara ao longo do trabalho.

Enfim, este estudo poderia seguir adiante, mas, para o objetivo que me propus, é suficiente parar aqui. Aqui, finalizo minha conversação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 2, n.3, dezembro. 2006. p. 31-36.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogia foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In.: FRANKLIN, B. (Org.). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p.90-122.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. A escola e o espírito capitalista. In: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996a. p.131-144.
- APPLE, Michel. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luiz heron da . et al. (Orgs.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.102-122.
- ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.16-17.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt, *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.227-246.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano 2, n. 2, agos 2006. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. p.8-12.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva ou integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: *Ensaaios pedagógicos: II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006a, p.277.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p.21-51.

BLANCO, R. O Enfoque da educação inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília-DF, 2005. p.58-66.

BRASIL. UNICEF. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1991. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/> . Acesso: em 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. Brasília, 1994, p.18.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino. A Turma do Bairro na classe*. Iniciando nossa conversa. Brasília, 1995, vol.1, p.31.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *A Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino. A Turma do Bairro na classe*. Com os pés no cotidiano. Brasília, 1995a, vol.3, p.25.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNDU. *Todos juntos, aprendendo com a diferença!* Encarte. s/d.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola*. Organização: SORRI-BRASIL. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Institui diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNB/CEB nº2, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho brasileiro de Oftalmologia. Índice. *Campanha Nacional de Reabilitação visual – Olho no Olho*. S/I. Disponível em: <http://www.saudetotal.com/kikuta/olhonoolho/indice.htm>. Acesso em: 19 nov. 2002.

BRASIL. Ministério Público Federal/ Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Organização: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília-DF, 2005. p.175-235.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social. Módulo 1 – Ética*. Brasília, 2007, p.4.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social. Módulo 4 – Inclusão social*. Brasília, 2007a, p.6.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Inclusão e exclusão social. Módulo 2 – Convivência democrática*. Brasília, 2007b, p.6.

BRASIL. Ministério da Educação. *As Metas do Milênio e a Educação para o desenvolvimento sustentável na América Latina no Caribe*. Metas para a Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 25/08/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/04/2008.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.11-33.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

BURBULES, Nicholas. A Internet constitui uma comunidade educacional global? In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.209-229.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARRETERO, Mario. *Construtivismo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLEMAN; HOFFER. *Capital social en Español*. 1987. Disponível em: <http://go.worldbank.org/TQ69E9ZTT0>>. Acesso em: out. 2008.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMITÊ EDITORIAL. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Brasília/ Secretaria de Educação Especial. Ano 2, n.2, agos 2006. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. p.3.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2004.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORRAZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.11-12.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai./ago. p.171-186, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.9-10.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138-153.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 23 set. 2008.
DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DURANT, Will. A História da Filosofia. In: *Os Pensadores: Will Durant*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. Crianças e adolescentes em posição de aprendizagem. 2000. In: *II Congresso Internacional de Educação, 2000*, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. Cd-rom. Disponível em: // www.humanas.unisinos.br/siapea>. Acesso em: jun. 2006.

FARIAS, Sandra Sâmara; MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano III, n. 4, jun. 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. p.26-29.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luís Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 424-439.

FONSECA, Vítor da. *Educação Especial*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vítor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e o direito. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.218-232.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.155-163.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault – *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-278.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997a. p.81-86.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a. V. 3

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. *Curso no Collège de France: 1975-1976*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV – Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Trad. Eduardo Brandão. *Curso no Collège de France: 1977-1978*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. *Curso no Collège de France: 1978-1979*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Pensamento social, história da infância e deficiência: alegorias do apetrecho e do protocolo*. Texto em CD. ANPED, 2005.

GABLER, Sandra Santos da Costa. *Gestão participativa realmente funciona? Gestão em Rede*. *Revista/ Projeto Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação*. Nº 82, novembro de 2007. Curitiba, 2007. p.8-11.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.253-260.

GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio Para uma Filosofia da Educação. *Educação*, São Paulo, nesp 3, p.16-25, 2007.

GASTALDO, Denise. *Is health education good for you?* Rethinking health education through the concept of by bio-power. *Education and Reality*, n.1, v.22, p.147-168, jan./jun.1997.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação, 2000. p.143-156.

GESTÃO EM REDE. *Revista/ Projeto Renageste* – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Editorial. Nº 81, outubro de 2007. Curitiba, 2007.

GESTÃO EM REDE. *Revista/Projeto Renageste* – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Edição Especial: Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Experiências de sucesso. Curitiba: Ciclo 2007-2008.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIOVINE, Renata. Como se Reconstruye la Ciudadania em las Reformas Educativas de los '90? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, jan./jun. 1998. p. 57-72.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? *Integração/ Revista de Educação Especial*. Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Ano 8, n. 20, 1998. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1998. p. 27-28.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Desafios históricos de superação: normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano III, n. 4, jun. 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 36-41.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. S/I: Ed. Objetiva, dez. 2001.

JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.111-126.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2002.

KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia críticas. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.195-208.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.35-86.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. p.20-28.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.211-216.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.23, n.1, jan./jun. 1998. p.43-56.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva (Florianópolis), v.24, 2006. p.81-100.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Identidade, culturas e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: Rosa Bizarro. (org.). *Eu e o outro - Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. 1 ed. Porto/Portugal: Areal Editores, 2007, v. 1, p.19-35.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007, p.11-33.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. p.153-169.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜCK, Heloísa. A liderança na escola com foco na promoção da aprendizagem. *Gestão em Rede. Revista/ Projeto Renageste* – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Nº 82, novembro de 2007. Curitiba, 2007. p.11-18.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 9ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

- MACEDO, Elisabeth. Currículo e competência. In: MACEDO, Elisabeth. et al. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.114-143.
- MALBRÁN, Maria Del Carmen. Secretaria de Educação Especial. *Integração/ Revista de Educação Especial*. Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Especial. Modelos comunitários e deficiência: desafios para os profissionais. Brasília, Ano 7, nº19, 1997, p.9-15.
- MALHEIROS, Íris de Moura. Uma reflexão sobre a inclusão. *Gestão em Rede. Revista/ Projeto Renageste* – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Fala, gestor! Curitiba, nº 72, setembro de 2006. p.21-22.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/ educação (de qualidade) para todos. *Integração/ Revista de Educação Especial*. Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Ano 8, n. 20, 1998. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1998. p.30-32.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A hora da virada. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano 1, n. 1, out 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 24-28.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault?* novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.25-39.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, n.33, 2006, p.387-405.
- MEYER, Dagmar Estermann. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In: MEYER, D. E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.5-17.
- MISÈS, Roger. *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.27-44.
- MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? *Integração/ Revista de Educação Especial*. Ministério da Educação e Desporto/ Secretaria de Educação Especial. Ano 8, n. 20, 1998. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1998. p. 37-40.
- MUEL, Francine. La escuela obligatoria y la invencion de la infância anormal. In: CASTEL, R. et alli. (Orgs.). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1991. p.123-142.

- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOGUERA, Carlos. *O governo pedagógico moderno: da sociedade de ensino à sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009. Tese de Doutorado.
- NOVA ESCOLA. *Deficiência mental: o tempo de cada um*. São Paulo: Abril, out. 2006. p.24.
- Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a História da escola moderna: outras conexões investigativas. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. p.97-118.
- PASSETTI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle. In: VEIGA-NETO, A.; ORLANDI, L. B.L.; RAGO, M. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.124-138.
- PAULA, Ana Rita de; COSTA, Carmen Martini. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Cartilha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- PIERUCCI, Flávio Antônio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PINTO, Diuli Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Saúde: assistência às pessoas com deficiência e o paradigma da inclusão. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano III, n. 4, jun. 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. p.30-35.
- PLATÃO. A República. In: *Os Pensadores: Platão*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 199. p.173-210.
- POPKEWITZ, Tomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 22, n.75. Campinas/SP: CEDES, p.111-148, ago. 2001.
- QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano 2, n. 3, dez 2006. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. p.41-45.
- REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-88.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou a Educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano 1, n. 1, p. 19-23, out 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. p.7-18.

SANTOS, João de Deus. *Licenciatura e biopoder: uma perspectiva de análise*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Maria Teresinha C. Teixeira dos. Inclusão social e educação – Inclusão escolar: desafios e possibilidades. *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007c. p.23-31.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias consequências. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *A escola cidadã no contexto na globalização*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.440-452.

SARAIVA, Karla. *Outros tempos, outros espaços: Internet e Educação*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2006. Tese de Doutorado.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. *Inclusão/ Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Ano 1, n. 1, p. 19-23, out 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. p.19-23.

SCHNECKENBERG, Marisa. Autoridade, autonomia e relações de poder no processo de gestão. *Gestão em Rede. Revista/ Projeto Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação*. Nº 76, abril de 2007. Curitiba, 2007. p.13-20.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, Cleusa Santos Rodrigues da. Ética e cidadania: resgate de valores no ambiente escolar. *Gestão em Rede. Revista/ Projeto Renageste – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional do CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação*. Nº 77, maio de 2007. Curitiba, 2007. p.14-19.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Porto Alegre, 2000. p.259-276.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Shirley.; VIZIM, Marli. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP.: Mercados das Letras, 2003. p.85-109.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira. Representações do corpo-identidade em histórias da vida. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.5, p.95-116, jul./dez. 2000.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Multiculturalismo e política educacional em um contexto global (perspectivas européias). In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.169-180.

STRECK, Danilo. *Rousseau & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai/ago. 2009. p.135-152.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Escola na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996. p.37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000a. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades), ident(idades)... . In: AZEVEDO, José Clóvis de. et al. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Porto Alegre, 2000b. p. 215-234.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, nº79, p.163-186, agos/2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.35-47.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda. et al. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p.947-964, out, 2007.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 1998.

WEBER, Susanne Maria. O “intraempreendedor” e a mãe; estratégias de “fomento” e “desenvolvimento” do empreendedor de si no desenvolvimento organizacional e na ação afirmativa. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.110-133.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomás Tadeu. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.143-216.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

WORTMANN, Maria Lúcia. Questões postas pelos Estudos de Ciências e a Educação em Ciência. In: SILVA, Luís Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.257-271.

WONG, James. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.81-99.

ZERO HORA. *Radicalmente especiais*. Porto Alegre, 12 de jan. de 2007. Quadro Geral: Verão 2007, p.36-37.

ZERO HORA. *Por que 31 mil estão fora da aula*. Porto Alegre, 16 jun. de 2009. Quadro Geral: Educação, p.28.