

EDUCAÇÃO PARA TODOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS

EDUCATION FOR ALL AND INCLUSIVE EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS

Leticia Lorenzoni Lasta¹
Betina Hillesheim²**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns apontamentos acerca da Educação para Todos e da Educação Inclusiva, a partir das políticas públicas de inclusão escolar, as quais regulamentam o atendimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino em nosso país. Entende-se a inclusão enquanto um campo de múltiplos rostos e pleno de possibilidades. Diante desse campo, agimos e reagimos – delimitando modos de agir e pensar, legislando a partir de políticas públicas, normatizando a inclusão enquanto direito humano garantido por lei, disciplinando e governando, dispondo das coisas e dos sujeitos da inclusão, bem como produzindo ordens e valores. Desse modo, discute-se a educação para todos e a educação inclusiva como metanarrativas que foram sendo (re)produzidas na modernidade, as quais tomam *status* de verdade por meio de políticas públicas de inclusão em que ambas se efetivam.

Palavras-chave: Educação para todos. Educação inclusiva. Políticas públicas. Inclusão.

Abstract

This paper aims at presenting some considerations about Education for All and Inclusive Education, based on public policies of scholar inclusion, which regulate the assistance of individuals with special needs in regular education system in our country. The inclusion is understood as a field of multiple faces and full of possibilities. Given this field, people act and react by defining ways of acting and thinking, legislating from public policies, regulating the inclusion as a human right guaranteed by law, disciplining and governing, disposing things and subjects of inclusion, as well as producing orders and values. Thus, education for all and inclusive education are discussed as meta-narratives that have been (re)produced in modern times, which take status of truth through public policies of inclusion in which both take place.

Keywords: Education for all. Inclusive education. Public policies. Inclusion.

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 2007, p. 20).

A intenção deste trabalho é examinarmos como, mediante o discurso sobre educação para todos, maximizam-se as promessas de uma

educação que inclua a todos³. Desse modo, no afã de garantir a educação como direito de todos, o acesso e a permanência ao “sujeito com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 124), a inclusão escolar está na ordem do discurso.

Neste artigo, pretendemos problematizar a noção de educação para todos e a educação inclusiva, entendendo que seus chamamentos constituem sentido para os sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a Escola para

¹ Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e Doutoranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), docente do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

³ A discussão deste trabalho articula-se com a análise realizada na dissertação *Entre Leis e Decretos sobre Inclusão: a produção de sujeitos*, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Todos se tornou uma metanarrativa⁴ inquestionável. Para a realização desta discussão, tomamos como base a análise realizada por quatro políticas públicas de inclusão escolar: Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Para tanto, cabe dizermos que as políticas públicas de inclusão escolar são compreendidas, neste trabalho, como práticas que não só foram produzidas juntamente com a noção de Estado, como também fabricaram novas práticas, definindo espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições. Assim, lançamos mão dos conceitos de ‘prática’ e ‘discurso’ tratados por Michel Foucault (2005), para o qual ‘prática’ designa regras que submetem os sujeitos, enquanto que ‘discursos’ são pensados como práticas que constituem os objetos e as realidades sobre as quais operam. Ou seja, “o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 2005, p. 54-55). E, a partir disso, apontamos que não existe prática independente do sistema discursivo.

Com isso, podemos pensar que a educação para todos e a inclusão escolar estão entre as metanarrativas que marcam o pensamento pedagógico moderno, o qual idealizou uma determinada concepção de sujeito – autônomo, centrado e racional – e tentou realizar essa concepção. Nesse contexto, as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, assim como sujeitos in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas.

⁴ A ideia de *metanarrativa* ou *grande narrativa* é um conceito trabalhado por Lyotard (1988), um dos pensadores da pós-modernidade, o qual afirma que esta possui um caráter legitimador, concedendo explicações sobre como é o mundo, ao mesmo tempo em que nos enquadra em determinados modos de ser e agir.

EDUCAÇÃO PARA TODOS

O discurso sobre o direito de educação para todos assume diferentes formas ao longo da história, a partir de práticas que se inscrevem no movimento de escolarização. Desse modo, a Pedagogia Moderna configura-se em torno de determinados pontos de chegada, traçados em uma perspectiva que demarca estratégias, meios e ações dirigidas a alcançar os objetivos finais.

Comenius aspirava o “ideal pansófico”, que encerra em si a seguinte pretensão: “todos têm que saber tudo” e, portanto, os educadores devem “ensinar tudo a todos”. O ideal pansófico nos remete, de certo modo, a uma questão central nas políticas públicas de inclusão escolar problematizadas neste trabalho – ‘Escola para Todos’ –, pois *todos* podem e devem estar na *escola*.

Naradowski (2004, p. 26), ao citar os excertos da Didática Magna, destaca o princípio de Comenius, assinalando que “a todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes”. Ou seja, o ensino está destinado a *todos*, aqui compreendido como *de todas as idades*; em outras palavras, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar. De acordo com Naradowski (2004), Comenius advoga em favor da escola comum, na qual todas as classes sociais sejam educadas, prática que pode ser reconhecida no final do século XVII.

O ideal kantiano também é referência para a escolarização moderna. A intenção da escola volta-se ao disciplinamento, pois o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2002, p. 11). Para Kant (2002), a educação compreende, fundamentalmente, dois momentos, a saber: 1) a disciplina e 2) a instrução, para que o homem adquira civilidade e se moralize. Na medida em que a escola tem o papel de civilizar as crianças, constitui-se como um espaço privilegiado de produção do sujeito moderno.

A partir disso, podemos entender os discursos de educação para todos, considerando a mesma lógica dos discursos que instituem um modelo de cidadania. Nesse sentido, os sujeitos são os que têm acesso à escola, mas também vivem segundo os limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal. A escola, portanto, tem, entre as suas funções, disciplinar, ordenar e educar a todos, por meio de uma articulação que

opera “na superfície do corpo-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 130), criando estratégias que possibilitam, com respaldo legal, técnico e científico, planejar conjuntos de práticas que visam ao governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares, as quais se movimentam, no caso das políticas públicas de inclusão escolar, entre normais/anormais. Assim, a disciplina “define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2008, p. 130).

Varela (1995), ao abordar historicamente a invenção de pedagogias, destaca três delas: a *pedagogia disciplinar*, que se generaliza a partir do século XVIII; a *pedagogia corretiva*, que surge no princípio do século XX em conexão com a escola nova e a infância “anormal”; e a *pedagogia psicológica*, que se encontra em expansão na atualidade. Esses três modelos pedagógicos implicam diferentes formas de exercício do poder, bem como diferentes formas de conferir um estatuto ao saber e diferentes formas de produção de subjetividade.

Na pedagogia disciplinar, permite-se um controle detalhado do processo de aprendizagem, mediante o controle de todos e de cada um dos alunos. Esse controle faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e, ao mesmo tempo, possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento, tanto para premiar como para castigar, mas, sobretudo, para corrigir e normalizar. As pedagogias disciplinares, para Varela (1995), fazem das instituições educativas instituições examinadoras, ou seja, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, marcados pelo exame que implica vigilância hierárquica e sanção normalizadora.

Por sua vez, a pedagogia corretiva surge como uma das formas de *civilizar*, colocando ordem ao caos gerado pelos denominados *primitivos, selvagens*. Essa pedagogia se institui nos espaços de profilaxia direcionados à infância *anormal e delinquente*. Desse modo, com a pedagogia corretiva, diferentemente da pedagogia disciplinar, a criança é situada no centro do processo educativo, deslocando, teoricamente, o mestre a um segundo plano e fazendo coincidir um meio educativo minuciosamente organizado e preparado para atender às supostas *necessidades naturais* da criança. Com isso, há um deslocamento do poder exercido pelo professor: se

na pedagogia disciplinar, o foco é a programação das atividades e o exame, na pedagogia corretiva, sua função é indireta, operando a partir da organização do meio. Assim, o objetivo passa a ser a disciplina interior, a autodisciplina, a ordem interior, e não mais a disciplina exterior, fruto de tempos e espaços disciplinares.

Esse modelo de educação, fortemente experimentalista, vinculado aos postulados rousseauianos e à educação das crianças *anormais*, suscita uma série de questões que se referem à inclusão/exclusão, principalmente se considerarmos que não apenas o espaço e o tempo devem adaptar-se às *necessidades naturais infantis* e *interesses individuais* dos alunos, como também os saberes. Dessa maneira, como aponta Varela (1995), foram essas pedagogias que serviram de “ponta de lança de novas tecnologias de poder”, bem como de “novas formas de socialização que supuseram uma determinada visão do mundo, o que implicou uma mudança no estatuto do saber e nas formas de produção de subjetividade” (VARELA, 1995, p. 50).

No que diz respeito à pedagogia psicológica, esta funda suas raízes na pedagogia corretiva, pelo fato de, no decorrer do século XX, haver um desenvolvimento das perspectivas criadas por médicos e outros especialistas. A infância *anormal*, que parecia uma população residual e secundária, serviu como objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com “desejo de expansão”, isto é, “uma vez mais, a gestão da anormalidade converte-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas” (VARELA, 1995, p. 51).

Em outras palavras, para o governo do anormal, foram exigidos dos sujeitos que compõem a população, inclusive do próprio anormal, além de atos e gestos de obediência e de submissão, atos e gestos de subjetivação manifestos nos procedimentos de exame, por meio dos quais subjetividade e verdade foram indexadas para o governo de si, dos outros e para o “governo da alma”, pois aqui o ser humano pode ser entendido como um “[...] mero artefacto histórico político-cultural” (Ó, 2003, p. 103).

Sendo assim, o imperativo⁵ *Educação para Todos* pode ser entendido como uma estratégia para manter todos na escola, pois, a cada dia, mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e da normalização dos sujeitos escolares. Normalização que parece ser, nesta perspectiva, a meta para que todos permaneçam na escola, embora tal permanência não garanta o lugar do incluído.

A escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos, “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2008, p.1). Entretanto, tal igualdade, muitas vezes, é lida como sendo o *outro* da diferença, ou seja, uma diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos e o *estar junto* basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos e permanentemente enquadrada nos parâmetros do normal/anormal. Frisamos aqui a concepção da Declaração de Salamanca, a qual considera que “educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (BRASIL, 1994, p. 5). Temos, assim, um cenário em que a solidariedade é o chão em que se assenta a igualdade, a justiça e a tolerância, frente à necessidade de construir cenários capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos os mesmos meios de gozarem os direitos.

Com o fim do século XX, Pinto (2001) assinala que não parece haver dúvidas de que são *moralmente corretos* a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades. Tais princípios, apontamos, compõem o preceito Educação para Todos; afinal, “escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (BRASIL, 1994, p. 4). Nesse sentido, destacamos a crítica de Pinto (2001) ao termo “tolerância”, visto que essa noção,

examinada mais de perto, não consegue desvincular-se de um sentido relacionado à capacidade de suportar algo ou alguém, não colocando em questão as relações de poder existentes entre quem tolera e quem é tolerado.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2001, p. 124); além disso, determina que o ensino será ministrado com bases nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2001, p. 124), sendo o acesso ao ensino “obrigatório e gratuito” (BRASIL, 2001, p. 124), um direito público subjetivo. A partir disso, tendo evidenciado como as noções de educação para todos e educação inclusiva adquirem força discursiva em nossa sociedade, discutimos, a seguir, os efeitos de verdade que elas produzem a respeito da inclusão escolar.

METANARRATIVAS: EDUCAÇÃO PARA TODOS/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A palavra “metanarrativa”, em seu sentido dicionarizado, assume o sentido de uma narrativa de nível superior, capaz de representar uma verdade absoluta; trata-se de um conceito trabalhado por Lyotard (1988), que faz crítica ao que denomina visões totalizantes da história. Desse modo, consideramos tanto a *Educação para Todos* quanto a *Educação Inclusiva* metanarrativas que foram sendo (re)produzidas na modernidade, as quais possuem *status* de verdade. Em outras palavras, podemos dizer que a “[...] inclusão chega como uma metanarrativa revolucionária, pretensiosa, que exige conhecimento daqueles que trabalham com processos de ensino e de aprendizagem [...]” (LOPES, 2007, p. 24).

Nas políticas públicas analisadas neste trabalho, percebemos a promoção de uma política de universalização da escolarização: todos são convocados a participar do sistema escolar, de modo que todos passam a ter acesso à educação escolarizada e à igualdade de condições para aprender, mediante o compartilhamento do mesmo espaço escolar. Dessa maneira, como problematizamos a seguir, os discursos em torno

⁵ O texto “Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino”, escrito por Sardagna (2007), interroga como a educação para todos torna-se um imperativo nos postulados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação.

da *Educação para Todos* e da *Educação Inclusiva* vêm servindo de argumento para as novas organizações dos níveis e das modalidades de educação nos últimos anos, configurando a inclusão escolar no país.

Como um documento importante a ser considerado, trazemos a Constituição Federal de 1988, a qual consagra, no Brasil, o retorno do regime democrático, e com isso, o regime de governo do povo, de soberania popular e distribuição equitativa de poder. Ao contrário de todas as Constituições anteriores, a de 1988 “começa pelos princípios fundamentais e pelos direitos e garantias” (PINTO, 1999, p. 53). Isso significa dizer que cada cidadão, independentemente de sua cor, classe social, opção sexual etc., passa a ter seus direitos particulares, ou seja “[...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 2001, p. 2).

Tendo isso em vista, são estabelecidos os objetivos fundamentais da República Federativa (art. 3º), onde se lê no inciso I: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; no inciso III: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e no inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2001, p. 4).

Ao lermos esses artigos, evidenciamos a noção de inclusão, em conformidade com as análises de Pinto (1999), observando, por exemplo, o reconhecimento da pobreza, e mais, a ideia da inclusão mediante a transformação, algo novo nas constituições brasileiras, que apesar de reconhecerem a existência de cidadãos carentes, não falavam, até então, da superação da carência como condição de construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Com isso,

Ulysses Guimarães, Presidente da Câmara dos Deputados que promulgou a Constituição de 3 de outubro de 1988, em um famoso discurso, nesse dia, chamou a Constituição de “Constituição Cidadã”. Era uma Constituição diferente, pois havia acontecido uma grande mobilização ao seu redor. Foram enviadas à Assembléia Nacional Constituinte 122 emendas populares, somando ao todo

12.265.854 assinaturas (PINTO, 1999, p. 53).

Desse modo, a década de 1980 foi, no Brasil, um período de grande mobilização. No caso da educação, além de ser formulada como um direito de todos, é “dever do Estado e da Família” (BRASIL, 2001, p. 124), promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando não só ao pleno desenvolvimento da pessoa, mas também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁶.

As relações de saber-poder que perpassam o fato de o cidadão ter se constituído como um sujeito tão cheio de significados a partir da noção de sociedade civil ocorre à medida que essa sociedade se reconhece enquanto população; população que conquista sua legitimidade na sociedade civil, sendo, de um lado, a espécie humana e, de outro, o que se chama público, ou seja, considerado do ponto de vista de suas opiniões, dos seus comportamentos, hábitos, temores, preconceitos, exigências, agindo por meio de um conjunto de elementos.

Assim, nos anos 1980, deve-se considerar a existência de grandes mobilizações, constituindo-se como a década dos novos movimentos sociais, tanto os de caráter popular como os identitários: feministas, negros, homossexuais, dentre outros. Além disso, foi uma década de grande desorganização econômica e de sucessivos e fracassados planos de estabilização da moeda.

Pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira. E “o processo constituinte foi complexo, as forças mais à esquerda no país haviam perdido a luta por uma constituinte exclusiva, e mesmo assim a constituinte mobilizou parcelas muito significativas da população” (PINTO, 1999, p. 54).

Portanto, a Constituição de 1988 encontra formas de inclusão altamente reveladoras desse momento. Como uma Constituição que assegura direito,

[...] é uma Constituição que não institui sujeitos, apenas inclui sujeitos

⁶ Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 2001, p. 124).

plenamente constituídos fora dela; desta forma, estamos frente a uma liberdade diversa do excluído. Se este último está como à disposição para ser interpelado, constituído como sujeito, os sujeitos que encontraram espaço de inclusão na Constituição de 1988 mantinham uma independência, não porque não fossem constituídos como sujeitos, mas porque o haviam sido fora do discurso dominante, como uma reação a ele. A inclusão ocorre como reconhecimento e não como tentativa de desconstruir para promover uma nova construção (PINTO, 1999, p. 54).

Em outras palavras, o excluído passa a ser reconhecido como cidadão em seus direitos e deveres e, com isso, passa a ser possível pensar sobre esses “outros” – os surdos, os indígenas, as mulheres, os homens, os negros, os desempregados, os cegos... – escondidos detrás da máscara discursiva da *natural* pluralidade, da *natural* diversidade, da *natural* democracia, na qual esses “outros” também passam a viver a partir/por meio da inclusão, pois se estabelecem os sujeitos de direito na Constituição de 1988.

Por sua vez, a Declaração de Salamanca de 1994 foi um documento produzido na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais em Salamanca, na Espanha, caracterizando-se como o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. Essa Declaração acabou reconvocando as várias declarações das Nações Unidas, que culminaram no documento das Nações Unidas chamado “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências”, o qual demandou que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiências fosse parte integrante do sistema educacional.

Desde a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que se considerou que a maior parte desses alunos não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão. Desse modo, o princípio da educação inclusiva, em forma de lei ou de política, assevera que se deve matricular “[...] todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes

razões para agir de outra forma” (BRASIL, 1994, p. 2).

A partir desse documento, houve um aumento no

envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades, pais e, em particular, de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas de recursos (BRASIL, 1994, p.1).

A Declaração de Salamanca é um documento de dezessete páginas, nas quais são organizados princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Nesse documento, perpassam discursos acerca da “educação para todos”, reconhecendo a necessidade de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Além disso, reendossa-se a estrutura de ação em Educação Especial, em que governo e organizações devem ser guiados pelo espírito de provisões e recomendações. Assim, o documento afirma que

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (BRASIL, 1994, p. 1).

Embora as teorias educacionais sobre inclusão escolar sejam relativamente recentes no campo da teorização educacional, a preocupação com uma educação para todos, a igualdade de acesso, o detalhamento dos conteúdos que devem ser ensinados, assim como os modos pelos quais a criança pode e deve aprender, estão associados às

reformas pedagógicas do início da Modernidade. A distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como recurso para o exercício de uma maior vigilância sobre eles é seguida, segundo Hamilton (1992), por um refinamento do conteúdo e dos métodos de escolarização. Assim, o controle e o escrutínio da ordem posta na inclusão escolar configuram-se como um movimento que pode ser associado à formalização do processo escolar, visto que as políticas públicas de inclusão escolar acabaram sendo fruto não apenas de uma expansão e disseminação da inclusão da diferença em uma escola que é definida como para todos, mas também da necessidade de produzir o ordenamento, a normalização, o controle e o gerenciamento do dito *anormal*.

Desse modo, podemos dizer que a Declaração de Salamanca de 1994 legitima, seis anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, o discurso de uma “*Educação para Todos*”, de acordo com uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as necessidades individuais. Declara-se, de forma enfática, que a inclusão refere-se ao fato de as crianças serem colocadas juntas no mesmo espaço escolar regular (e não especial), como sujeitos ditos normais e sujeitos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p. 1) entendendo estes como “[...] todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 3).

Podemos dizer que tais políticas produzem incessantemente um fora e um dentro, descrevendo, classificando e definindo quem é incluído e como essa inclusão se deve dar, marcando espaços (escolares e não escolares) e tempos (de aprendizagem, de socialização, de lazer...), assim como modos de ser, tanto dos sujeitos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p. 1) como daqueles que se relacionam com os mesmos na perspectiva da inclusão escolar (pais, professores(as), dentre outros).

Fabris e Lopes (2000) dizem que trabalhar com a diferença é pensar o diferente como possibilidade e não como falta; porém, nas políticas públicas analisadas, percebe-se justamente o oposto, ou seja, que não há espaço para a possibilidade, para a invenção. No momento, por exemplo, em que a Declaração de

Salamanca de 1994 afirma que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (FABRIS; LOPES, 2000, p. 3) e que a escola é chamada a “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (FABRIS; LOPES, 2000, p. 3), estabelece que a educação é um direito; contudo, ao exercer esse direito, a escola acomoda a “*pessoa portadora de deficiência*”, “*independentemente de suas condições [...]*”. Pontuamos aqui que acomodar significa “dar cômodo a, alojar. Pôr ou dispor em ordem; arrumar. Apaziguar-se, acalmar-se. Retirar-se para seus cômodos ou aposentos” (FERREIRA, 1988, p. 8). A partir disso, perguntamos: onde fica o desejo dessa pessoa em relação a sua educação? Qual é o espaço para a possibilidade e a invenção?

A Declaração de Salamanca de 1994 ratifica a tendência de política nacional já instituída pela Constituição Brasileira de 1988, de promover a integração, participação, e o combate à exclusão. Desse modo, a inclusão posta por essa política é essencial à *dignidade humana* e ao *exercício dos direitos humanos*, pois é “[...] capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (BRASIL, 1994, p. 4). No campo da educação, isso refletiu no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a equalização de oportunidades, na qual as

[...] escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários (BRASIL, 1994, p. 5).

Além disso, o documento afirma que a inclusão não é apenas uma tarefa técnica, tampouco um compromisso de alguns; ao contrário, a inclusão depende “[...] acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (BRASIL, 1994, p. 5). Com isso, essa Declaração nos diz que a educação inclusiva não é tão somente um compromisso do Estado e da família, mas também

da sociedade. Portanto, Estado, família e sociedade passam a estar *amarrados* a esse processo, pois a “educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (BRASIL, 1994, p. 5).

Ainda segundo esse documento, para que a educação inclusiva seja efetiva, deve ser “complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 6). Assinalamos que esse discurso se assenta mediante uma possibilidade utópica de igualdade de direitos, tentando interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças na história da humanidade e marcados pela exclusão. Isto é, “a princípio, numa síntese preliminar, “somos todos iguais” (OSÓRIO, 2005, p. 25), temos uma educação para todos, que pode ser vista como “uma tentativa de superação aos pré-conceitos, presentes ou ausentes, mas determinantes ao longo da história das diferentes sociedades” (OSÓRIO, 2005, p. 25).

Fazer valer o direito à “educação para todos” não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la sumariamente às situações de exclusão. Esse assunto merece um entendimento mais aprofundado dessa questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais; mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo. A inclusão é uma inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal. É necessário, assim, entender que o dilema está em, como nos lembra Pierucci (1999), quando mostrar ou esconder as diferenças e, assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

O pensado, o dito, o escrito e o silenciado sobre a inclusão se aproximam da ideia de que a escola é para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo principal da Declaração de Salamanca de 1994. O documento deixa claro que os sujeitos da inclusão são todos – os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, os que

apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além dos superdotados e/ou com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, também os alunos com necessidades educativas especiais.

Ao considerar a questão acima (os sujeitos da inclusão são todos), seguem abaixo algumas das propostas apresentadas pela Declaração de Salamanca de 1994:

- “Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais” (p. 6);
- “Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade [...]” (p. 7);
- “Medidas legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional” (p. 7);
- “A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos [...]” (p. 7);
- “Políticas Educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (p. 7).

Os itens acima impõem reflexões acerca do futuro da educação especial, em consonância com a política mundial de “educação para todos”, bem como os desafios enfrentados pelas escolas regulares para que assumam e pratiquem a orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas. É necessário, ainda, estratégias para mover um sistema educacional para uma direção inclusiva.

A Declaração de Salamanca de 1994 trata de propor mudanças nos conceitos e nas práticas, o que sugere que as discussões sobre educação especial devam ocorrer no contexto mais amplo, com foco na educação para todos. Isso implica, necessariamente, o desenvolvimento de escolas regulares de melhor qualidade. Sob essa ótica, a visão dicotômica que identifica um sistema comum e outro especial de educação – este voltado para pessoas com necessidades educativas

especiais –, é substituída pelo entendimento da educação especial como um processo geral e que se traduz, nas escolas, por culturas, políticas e práticas inclusivas.

E, como mudanças nos conceitos e nas práticas não ocorrem no vácuo, nem de um dia para o outro, esse documento sugere a análise das atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos e, sendo assim, precisamos igualmente rever nosso entendimento sobre o papel das classes e das escolas especiais. Todavia, a própria Declaração de Salamanca de 1994 adverte que as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações, como, por exemplo, é o caso de alunos surdos e surdos-cegos para os quais diz ser mais conveniente que a educação seja ministrada em escolas ou em classes especiais, nas escolas comuns.

O conceito de inclusão posto em discurso por essa Declaração reproduz a sutileza das estratégias de poder: a inclusão é vista como um processo e não um estado. A movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante a integração com seus colegas, a aprendizagem e a participação, ou seja, podem estar presentes no mesmo espaço físico e excluídos. Desse modo, a inclusão e a exclusão precisam ser permanentemente avaliadas, exigindo o exame e a vigilância constante sobre as condutas de professores, pais e alunos.

Após seis anos da promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, declaração proposta por organismos internacionais, passa a ser referência para as políticas oficiais subsequentes em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Em 20 de dezembro de 1996, confirmou-se a Lei 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – sigla que utilizaremos a partir de agora –, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como os princípios e fins da educação em nosso país. Essa lei pontua que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2006, p. 13). Fica claro que a educação referida nesse documento é a educação escolarizada, pois “esta

lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 2006, p. 13) e, sendo assim, essa “educação escolar” deve ter vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social.

Em seus princípios e fins, a LDB de 1996 estabelece que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 13-14). Na LDB de 1996, há um deslocamento importante, pois, enquanto na Constituição Federal de 1988 a educação é “[...] dever do **Estado** e da **família** [...]” (BRASIL, 2001, p. 124), na LDB, a educação passa a ser “dever da **família** e do **Estado** [...]” (BRASIL, 2001, p. 13), acrescentando que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respeitando a liberdade e o apreço à tolerância. Determina o ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais, vinculando a educação escolar com o trabalho e as práticas sociais. Tal inversão nos faz indagar: o que esse deslocamento do Estado para a família pode significar na LDB de 1996?

O dever do Estado com a educação escolar pública efetiva-se de acordo com a LDB de 1996 mediante garantias, sendo algumas delas as seguintes: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (BRASIL, 2006, p. 14). Isso leva a entender que o Estado, nesse documento, define as normas de gestão democrática do ensino público, bem como assegura as unidades escolares públicas. Todavia, é a família que é entendida como a “base da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 132), tendo “especial proteção do Estado” (BRASIL, 2001, p. 132) e sendo chamada juntamente com a sociedade e o Estado a assegurar à criança e ao adolescente

[...] com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência em família e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e pressão (BRASIL, 2001, p. 132-133).

Em princípio, isso exige uma intervenção direta do Estado, como gestor da ordem e da proteção, independentemente do regime político, variando apenas as táticas utilizadas para obtenção do controle. A família, neste caso, acaba assumindo a proteção e a guarda desse educando, e passa a ser também seu dever gerenciar a educação do mesmo; assim, a família passa a se responsabilizar e a ser responsabilizada por esse indivíduo dentro e fora da escola. O compromisso com a educação desloca-se do Estado para família e, com isso, o Estado transfere para a família o dever de controlar a educação do indivíduo que se encontra em desenvolvimento.

Donzelot (2001) aponta que a família moderna representa a menor organização política possível, designando uma determinada forma de produção do social, a qual entrelaça as dimensões pública e privada. Assim, a família é constituída mediante relações de poder, tendo, entre suas funções, a manutenção da ordem social. A partir da análise histórica da França, nos séculos XVIII e XIX, o autor discute como o social passa a focar a família, especialmente no que se refere aos seus exercícios e deveres. Nesse sentido, Foucault (2006) define a família como o ‘ponto zero’ entre diferentes sistemas disciplinares, ou seja, a família garante a passagem de um sistema disciplinar a outro, sendo um ponto de engate fundamental para o funcionamento dos sistemas disciplinares.

Para Foucault (2003), no século XVI, emerge o problema da governamentalidade, a partir de questões que buscam responder como governar, como ser governado, como governar os outros, quem pode governar, como fazer para bem governar etc. Em um primeiro momento, a arte de governar é focalizada a partir do modelo da família: assim, por exemplo, Rousseau aponta que o Estado deve ser governado da mesma maneira que o pai governa a casa. Porém, no século XVII, há um bloqueio da arte de governar, pois o modelo familiar não dava conta do quadro do Estado e do soberano, sendo que o desbloqueio só ocorre a partir de um cenário que faz emergir o problema da população. Dessa maneira, há o desaparecimento da família como modelo de governo, visto que a população tem regularidades

específicas que não são redutíveis à família. Porém, embora deixe de ser modelo, a família adquire força como um elemento no interior da população, tornando-se instrumento para melhor governar.

Tendo em vista tais questões, podemos compreender que a ênfase na educação como dever, primeiro da família e, depois, do Estado, inscreve-se na lógica da governamentalidade, na qual a família torna-se referência imediata do indivíduo. A partir dessa ótica, a família torna-se alvo de inúmeras intervenções, com o intuito de governar a população, produzindo efeitos tanto no âmbito privado quanto no público. Não se trata, assim, de dizer que o Estado está em segundo plano no que tange à educação, mas de perceber que a família se torna um instrumento imprescindível para que as ações educativas e inclusivas tenham maior eficácia.

Dessa forma, a regulamentação de uma possível e tão almejada inclusão ganha corpo com as políticas educacionais (constituição, decretos, políticas, pareceres, regras, normas, dentre outros dispositivos). Nessa perspectiva, a LDB de 1996 postula que a Educação Especial deve ser entendida como a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2006 p. 31), dispondo de serviços de apoio especializado, na escola regular, para “atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2006, p. 31), e a educação especial deve ser ofertada “[...] na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 31).

Com isso, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com “necessidades especiais”, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender tais necessidades. Frisamos aqui que não se trata de qualquer necessidade, mas sim de uma necessidade que é *especial*, ou seja, uma necessidade que lhe é própria, específica e que acaba por produzir modos de ver e viver a “necessidade especial” como “deficiência”, produzindo alunos “normais” e “anormais”. Além disso, destacamos o próprio uso do eufemismo: ao entendermos tais necessidades como *especiais*, ao mesmo tempo em que marcamos a anormalidade, escondemos essa marcação, disfarçando-a a partir de atitudes de *solidariedade, tolerância e compaixão*.

Também podemos afirmar que, mediante o discurso sobre a inclusão, produz-se uma escola inclusiva/exclusiva, um sujeito a ser incluído/excluído, um regime de verdade acerca da inclusão escolar, assim como é produzido “[...] um outro cujo corpo, mente, comportamento, aprendizagem, [os quais] parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco” (SKLIAR, 2003, p. 152).

A LDB de 1996 é um dos tantos outros documentos existentes que falam da inclusão. As vertentes dos discursos da inclusão tratam dos que sempre foram denominados anomalias. Essas anomalias requerem do Estado a criação de mecanismos que adaptem essas diferenças, reduzam as distâncias, como se elas não existissem. É possível afirmar que a vontade de proceder à inclusão é mascarada pela própria dinâmica das bases de seus discursos, pois “existem, evidentemente, muito outros procedimentos de controle e de delimitação do discurso. [...], sem dúvida, a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (FOUCAULT, 2007, p. 21).

Isso é tão evidente que, após vinte anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 e produzida na tentativa de acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1). No entanto, acabou (re)produzindo um discurso binomial acerca do normal/anormal, com classificações pensadas pelos especialistas:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial [...] que podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidade/superdotação [...] (BRASIL, 2008, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 contou com um grupo de *experts* para

“confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2008, p. 1). Essas alternativas foram pensadas a partir do paradigma da “construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais”, que “passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural de escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Apesar disso, as diretrizes da política nacional de 2008 estabelecem que o “atendimento especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10), o que reforça a ideia da educação especial como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com ‘deficiências’, ‘distúrbios graves’, e ‘altas habilidades’, considerando-os como o mesmo sujeito, ou seja, o sujeito da anormalidade.

Posto isto, trazemos a pergunta feita por Skliar (2003, p. 66-67): “[...] se a mesmidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, e o outro é apenas um outro que transita sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo, em que espaço e em que lugar estarão os infinitos e inomináveis outros do não-para dentro e do não-para fora, da não-exclusão e da não-inclusão?”. Parece que o “outro”, enunciado nesse documento, foi capturado em uma mesmidade que se mascara em maneiras ligeiras de dizer, de nomear e de olhar; isto é, “um outro anunciado, mas a distância, isento de toda relação, ignorado em seu olhar, em seu dizer, em seu respirar” (SKLIAR, 2003, p. 80).

Com isso, produz um “outro” e/ou “outros” reconhecíveis, reformados, que são sujeitos de uma diversidade, não de uma diferença, como diz Skliar (2003, p. 80): “[...] que é quase sempre a mesma, que é quase igual, mas não exatamente”. Poderíamos pensar que este é o mundo do politicamente correto, no qual seria melhor não nomear, por exemplo, o deficiente de deficiente, um mundo de eufemismo e/ou, ainda, nomeá-lo de outro modo para continuar massacrando-o, bem como chamá-lo por outro nome para evitar toda ruptura conosco mesmo.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, assim como os documentos referidos acima, não teriam sido instituídos sem a ampla colaboração de um corpo de saberes sobre os

sujeitos da inclusão. As propostas inclusivas e o conjunto de políticas públicas que orientam/orientaram as experiências de inclusão/exclusão resultam de um complexo de conhecimentos que acabaram por se erigir como verdades, tendo como objeto central a inclusão da diferença e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo. Desse modo, a constituição de um campo discursivo sobre a inclusão da diferença foi essencial à sua captura institucional.

Assim, os conhecimentos advindos de várias áreas que se articularam para “falar a verdade” sobre a inclusão/exclusão estiveram associados à instituição de certos aparatos e mecanismos, a determinados materiais, práticas, acessibilidade arquitetônica, dentre outros, voltados para esse binômio. Um exemplo de tal associação é a noção de desenvolvimento da aprendizagem – “[...] esse dinamismo exige uma atuação voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” – (BRASIL, 2008, p. 9), que permitiu que toda uma construção teórica orientasse as práticas pedagógicas e também a organização institucional, direcionada para a “aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 9).

Rose (1996) nos fala que tais conhecimentos deram origem a certas técnicas e aparatos para modelar e reformar sujeitos no interior de uma série de instituições (destacamos, a partir das políticas públicas discutidas aqui, a escola regular e a escola especial), ligadas a projetos e aspirações que vão desde a melhoria da população até a noção de que a “convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (BRASIL, 2008, p. 10), passando por questões como a otimização do ajustamento, o “ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 10).

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, documento produzido por *experts* da educação, contribui para dar autoridade àquilo que se convencionou chamar de *expertise*: competência ou qualidade de especialista, ou seja, aqueles a quem é autorizado falar sobre a educação inclusiva.

É importante perceber que, após mais de vinte anos (1988 – 2012), temos que “voltar a olhar bem” (SKLIAR, 2003) e que talvez, para

isso, sejam necessários outros olhares, outras palavras, um “novo território de espacialidades e temporalidades” (SKLIAR, 2003), pois nessas políticas

Os valores e as normas praticadas sobre a deficiência formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade [...] Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder (SILVA, 1997, p.5-6).

O que está em jogo aqui é que “as pessoas com deficiência” (SILVA, 1997), produto de uma fabricação da normalidade e, portanto, produto de um processo histórico de alterização, acabam por confundir o outro com a invenção que desse outro foi feito. Ou seja, esses discursos não conseguem incluir o outro em um contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo, pois não conseguem representar esse “outro”, esse “anormal” além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada, tratando esse corpo como um corpo sem sujeito e, também, um corpo sem gênero, sem religião, sem sexualidade, sem idade, sem cidadania, dentre outros.

ALGUNS APONTAMENTOS

As políticas públicas de inclusão escolar vêm constituindo os discursos e produzindo sentido nos sistemas de ensino em nosso país, especialmente a partir do imperativo “Educação para Todos”. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponta que

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Aponta, ainda, que a educação inclusiva no Brasil é um sucesso, por apresentar os seguintes dados:

[...] o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (BRASIL, 2008, p. 6).

Esse imperativo é visível também na LDB de 1996, quando se refere ao “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 14). Conjuntamente à LDB de 1996, foram implementadas diversas reformas educativas na década de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção da Guatemala de 1999, dentre outros), visando a também assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, princípios já postulados na Constituição Federal de 1988. Tais reformas foram dando sustentação às políticas educacionais inclusivas, mediante estratégias diversas, tais como: a obrigatoriedade da matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, o calendário escolar, as definições para o aluno com necessidades educativas especiais e a eliminação de barreiras que impeçam o acesso à escolarização.

Esses apontamentos servem tanto para pensarmos a “Escola Inclusiva”, cujo princípio fundamental “é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994, p.5), quanto para problematizarmos a Pedagogia e o projeto moderno na tessitura do discurso não só de uma “Educação para Todos”, mas também de uma “Escola para Todos”, o que remete ao ideal pansófico aspirado por Comenius desde o final do século XVII. Tais postulados articulam o binômio Inclusão/Exclusão dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica, colocando a inclusão a partir da força da lei, de um direito.

Lopes (2007, p. 11) afirma que “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra”; essa necessidade se dá devido às condições de vida na Modernidade. O projeto moderno é um projeto civilizador, ou seja, estabelece novas pautas de conduta para os seres humanos; seu principal objetivo foi operar o distanciamento entre homem e natureza (vista como um estado de selvageria), individualizando, cada vez mais, o sujeito.

A noção moderna de inclusão/exclusão, incorporada aos discursos legais, foi paulatinamente difundida e apropriada pelas instituições escolares, estando associada a *novos* modos de educação para os sujeitos “especiais”, “anormais”. Esses discursos, esses raciocínios e essas novas posições de sujeito referidas aos incluídos nada mais são do que sistemas de ideias que permitiram pensar o que é ser “especial”, “anormal” dentro de novos esquemas de racionalidade, introduzindo, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação.

Desse modo, trata-se de uma ruptura nas maneiras de ver os sujeitos “especiais”, concebendo-os como *novos* indivíduos, em uma

revisão da imagem pastoral da pessoa em relação com uma noção moderna, científica, do cidadão racional. Assim, em certo nível, as questões centrais sobre a escolarização eram questões sobre como a instrução podia construir um ‘novo’ indivíduo (POPKEWITZ, 1994, p. 190).

Essa ruptura não consistiu, todavia, em um acontecimento isolado e fortuito; ela faz parte de um quadro de mudanças epistêmicas que permitiram atribuir novos significados a certos objetos, ou mesmo fizeram emergir novos objetos do olhar.

Ainda em relação a essas mudanças, consideramos o nascimento do conceito de população, que permite pensar sobre os diferentes grupos que a compõem – os sujeitos *falhos*, por exemplo – como objetos que podem ser pensados, compreendidos, para que se possa agir sobre os mesmos.

A inclusão, como uma invenção moderna, carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença. Conforme Lopes (2007, p. 12), essa demarcação da diferença “parte do pressuposto orientador que esta pode ser

capturada, identificada, (des) velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade”. Seguindo essa análise, podemos perceber uma cisão cada vez maior nos comportamentos individuais, associados a formas de autocontrole e à distinção de condutas apropriadas, tornando-nos sujeitos cada vez mais disciplinados, cada vez mais no controle dos nossos afetos, cada vez mais submetidos à norma; enfim, cada vez mais governamentalizados.

O saber constituído sobre o anormal, associado aos efeitos do poder, passa a ter um caráter produtivo e positivo que busca, incessantemente, a normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 2001). Assim, sob o imperativo “Educação para Todos”, são criadas muitas estratégias para manter todos os alunos dentro da escola, bem como para que todos aqueles que estão na escola sejam identificados e dispostos em determinados lugares e posições de sujeito.

A educação inclusiva, por ser um campo de múltiplos rostos e pleno de possibilidades, foi o que nos motivou a escrever este texto. Diante do campo da educação inclusiva, agimos e reagimos, delimitando modos de agir e pensar, legislando a partir de políticas públicas, normatizando a inclusão enquanto direito garantido por lei, disciplinando e governando, dispondo das coisas e dos sujeitos da inclusão, bem como produzindo ordens e valores. Dessa maneira, buscamos, seguindo as indicações de Gallo (2009, p. 7), uma educação inclusiva voltada para “[...] educar a diferença, educar *na* diferença, educar *para* a diferença”.

Referências

- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. p. 1-18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2008.
- DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FABRIS, Elí; LOPES, Maura Corcini. Crianças em posições de não aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2000, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000. p. 1-10. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea>>. Acesso em: 25 abr. 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **A Ordem do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GALLO, Sílvia. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Org.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- LASTA, Letícia Lorenzoni. **Entre Leis e Decretos sobre Inclusão: a produção de sujeitos**. 2009. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: Currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Claudia (Org.). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-33.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Ó, Jorge Ramos do. O governo da alma e a genealogia da Escola Moderna. In: _____. **O governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e encenações disciplinares do aluno Lical (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa: Educa, 2003. p. 103-110.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Inclusão Escolar: em busca de fundamentos na prática social. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 21-36. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Céli Regina J. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-55, jul./dez. 1999.

_____. Para além da tolerância. In: BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; FICHMANN, Roseli. (Org.). **Crianças e Adolescentes**: construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: Editora Universitária de São Paulo, 2001. p. 43-61.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.

ROSE, Nikolas. **Inventing ourselves**. Psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SARDAGNA, Helena Vernites. Políticas de educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'LGNA, Maria Cláudia. (Org.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007. p. 173-188.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-15, 1997.

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

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 37-56.