

2010

**A emergência da inclusão escolar
no Governo FHC: movimentos que
a tornaram uma “verdade” que
permanece**



Tatiana Luiza Rech

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR
NO GOVERNO FHC: MOVIMENTOS QUE A
TORNARAM UMA “VERDADE” QUE
PERMANECE**

TATIANA LUIZA RECH

São Leopoldo
2010

TATIANA LUIZA RECH

**A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR
NO GOVERNO FHC: MOVIMENTOS QUE A
TORNARAM UMA “VERDADE” QUE
PERMANECE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2010

R296e Rech, Tatiana Luiza
A emergência da inclusão escolar no governo FHC:
movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece /
por Tatiana Luiza Rech. -- 2010.
183 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
“Orientação: Prof.^a Dr.^a Maura Corcini Lopes, Ciências
Humanas”.

1. Inclusão Escolar. 2. Governo FHC - Integração escolar. 3.
Governamentalidade. I. Título.

CDU 376

TATIANA LUIZA RECH

**A EMERGÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR
NO GOVERNO FHC: MOVIMENTOS QUE A
TORNARAM UMA “VERDADE” QUE
PERMANECE**

Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em : _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Clarice Salete Traversini / UFRGS

Prof^o. Dr. Luís Henrique Sommer / UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dra. Maura Corcini Lopes

“Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível (FOUCAULT, 2008a, p.5)”.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, à VIDA, por me possibilitar, a todo momento, novos desafios, incertezas e conquistas.

Agradeço aos meus pais, Dalva e Gaspar, e ao meu irmão Eduardo, por todo o apoio e confiança e, principalmente, por permitirem que eu continuasse buscando novos estudos.

Agradeço ao Ricardo Maciel Jackisch, pelo amor e companheirismo de todos os dias.

Agradeço à minha avó, pelas orações e por ter-me ensinado a não desistir dos sonhos.

Agradeço aos meus queridos sogros, Claudete e Clóvis Jackisch pela compreensão e carinho.

Agradeço à Vanessa Jackisch e ao Pedro Augusto Halmenschlager, pela amizade incondicional.

Agradeço à UNISINOS e, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e pela oportunidade de poder fazer parte dessa Universidade. Agradeço pela viabilização financeira disponibilizada para a construção desta dissertação.

Agradeço à equipe da Secretaria do PPG em Educação da UNISINOS, especialmente, às secretárias Saionara e Loinir.

Agradeço aos professores e às professoras do PPG em Educação da UNISINOS, de quem tive o privilégio de ter sido aluna. Especialmente, às professoras Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris e Dr^a. Gelsa Knijnik, por contribuírem para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço à professora Dr^a. Maura Corcini Lopes, minha orientadora, pelo carinho, pelos incessantes incentivos e, principalmente, pela delicadeza de ser.

Agradeço ao professor Dr. Alfredo Veiga-Neto, pela oportunidade de estudar juntamente com o seu grupo de estudos na UFRGS e por todos os ensinamentos. Grande parte desta dissertação foi inspirada em suas aulas.

Agradeço, com muito carinho, à professora Dr^a. Adriana da Silva Thoma, por ter confiado em mim e me apresentado à pesquisa acadêmica. E agradeço à sua família, por toda a acolhida e afeto.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos da UFRGS, pelas discussões e pela amizade.

Agradeço aos colegas do Curso de Mestrado do PPG em Educação da UNISINOS, pela companhia nestes dois anos.

Agradeço aos colegas do grupo de orientação: Betina, Cinara, Deise, Eliana, Lucian, Maricela, Pedro, Rejane e Vanessa, pelas valiosas contribuições.

Agradeço, com muito carinho, aos colegas Eliana Pereira Menezes, Lenir dos Santos Moraes e Dilmar Kistemacher, pela ajuda na aquisição dos materiais para a pesquisa.

Agradeço à querida amiga Viviane Klaus, pela leitura cuidadosa e pela amizade que construímos.

Agradeço à querida amiga Nilza, pelo carinho e pela amizade sincera.

Agradeço ao querido amigo Paulo Gaspar Graziola Jr., pela acolhida e sincera amizade nestes nove anos.

Agradeço à minha querida irmã de coração Ana Claudia de Almeida, pelas leituras e questionamentos.

Agradeço à professora Dr^a. Nerci Terezinha D'Avila, pela simpatia e pela impecável revisão ortográfica.

Agradeço aos professores Dr^a. Clarice Salette Traversini e Dr. Luis Henrique Sommer, por aceitarem o meu convite e enriquecerem as possibilidades deste estudo.

Por fim, agradeço aos meus amigos e amigas, que souberam compreender a minha ausência neste período e que fazem parte desta conquista.

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, tendo, como recorte temporal e político, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 - 1999 a 2002). O estudo teve, como objetivo principal, mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída através de algumas práticas que visam à mobilização social, nas quais podemos ver a governamentalidade operando sob o conceito de normalização. Para realizar tal pesquisa, tomaram-se, como material de análise, dados produzidos no Governo FHC, encontrados nos seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial colocada em vigor em 1994; Plano Nacional de Educação sancionado em 2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas em 2001, e ambos organizados pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). A dissertação utiliza, como ferramentas analíticas, os conceitos de *normalização*, *integração/inclusão* e *governamentalidade*, pensados a partir das teorizações dos Estudos Foucaultianos. Nas análises, ficou visível que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos anteriores, dentre eles, o movimento pela integração escolar. Foi possível identificar que no primeiro mandato do Governo FHC (1995-1998), aparecem os seguintes movimentos: o movimento pela “normalização”, logo após, o movimento que defendia a “normalização/integração escolar”, o que conhecemos por “integração escolar”, e um outro movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar”. Já, no segundo mandato, temos a continuidade do movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar” e a passagem para o “movimento da inclusão escolar”. As análises revelaram, também, que sua potência está visível, mais fortemente, a partir do segundo mandato do governo FHC, constituída por um

estado de governamentalidade neoliberal. Assim, na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como um imperativo, cuja regra é clara: todos devem estar incluídos. Com efeito, não basta fazer parte de um determinado grupo: é preciso diluir-se. Esta diluição se dá no sentido da flexibilidade e da diminuição do risco social. Com is chamar a atenção de todos para que as vigilâncias e a atenção da população se voltem para a questão é uma forma de transformar todos na extensão do Estado, isto é, todos vão fazer a vigilância de todos. Manter as pessoas na normalidade, ou seja, incluir é, nesse caso, manter a população dentro de um limite “seguro”.

Palavras-chave: Governo FHC - Políticas de Inclusão Escolar - Inclusão Escolar - Normalização - Governamentalidade

ABSTRACT

This paper presents a study on the emergence of school inclusion in Brazil, focusing on Fernando Henrique Cardoso administration (1995-1998, 1999-2002). The purpose of this paper is to show that school inclusion was set up by means of certain practices - governmental regulations - which aimed at social mobilization. Data produced in the Cardoso administration and found in the following documents: National Policy on Special Education - put into effect in 1994, National Education Plan - enacted in 2001, and National Guidelines for Special Education in Basic Education - from 2001, organized by the Ministry of Education and Culture (MEC) and the Department of Special Education (SEESP), have been used as material for analysis. The concepts of *standardization*, *integration / inclusion* and *governmentality* - designed from the theories of Foucault studies - are used as analytical tools in this work. The study shows that the school inclusion was formed from several previous movements, such as the school integration one. Three of these movements ("standardization", "school integration" - which referred to the standardization and school integration - and "school integration / inclusion") were identified in the first term of the Cardoso administration. In his second term, we had the continuity of the "school integration / inclusion" movement and its change into the "school inclusion movement." Analyses revealed that the power of the school inclusion movement was more strongly visible in the second term of the Cardoso government (a state of neoliberal governmentality). So, today, school inclusion may be seen as an imperative whose rule is clear: everyone must be included. It is not enough to be part of a group, we have to be diluted. This dilution occurs in the sense of flexibility and reduction of social risk. Thus, making society watch and pay attention to this issue is a way to make everyone an extension of the state, that is, to get everyone to oversee

everything. Keeping the population in a state of normality, or having everyone included in this process means, in this case, to keep the population within a safe limit.

Keywords: FHC Government - Inclusion Policies - School Inclusion - Standardizat
- Governmentality

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFHC - Instituto Fernando Henrique Cardoso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA - Luiz Inácio Lula da Silva

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

NUPES - Nucleo de Pesquisas sobre Ensino Superior

ONGs - Organizações não - governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBF - Programa Bolsa Família

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Programa de Educação Continuada

PFL - Partido da Frente Liberal

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

RS - Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESI - Serviço Social da Indústria

SESPE - Secretaria de Educação Especial

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Organograma: "Proposta de Educação para todos"	68
FIGURA 2 - Gráfico com a evolução no número de matrículas.....	81
FIGURA 3 - Organograma: "Movimentos"	98
FIGURA 4 - Campanha "Ponha o problema do deficiente na cabeça.....	113
FIGURA 5 - Campanha "Um dia todos vão dar bola para os deficientes"	114
FIGURA 6 - Campanha "O amor ultrapassa a barreira do som"	115
FIGURA 7 - Campanha "Ser diferente é algo normal"	116
FIGURA 8 - Campanha "Ser diferente é algo comum"	117
FIGURA 9 - Conferência Nacional de Educação para Todos.....	121
FIGURA 10 - Campanha "Você conhece esta turma"	124
FIGURA 11 - Organograma: "Currículo"	143

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	14
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I - MAPEANDO A PESQUISA	22
1.1. Delineando a trajetória e tramando as primeiras inquietações	23
1.2. A proliferação discursiva sobre a inclusão escolar	28
Do Ministério da Educação e dos índices	28
Da mídia	30
Das pesquisas	33
Por parte dos autores	42
1.3. Lentes teórico-metodológicas	45
1.4. FHC: razões para o recorte	50
Dos materiais	57
CAPÍTULO II - A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA	67
2.1. Da modernidade à contemporaneidade: a escola para todos	69
2.2. Governamentalidade liberal e neoliberal	83
Do liberalismo	83
Do neoliberalismo	88
CAPÍTULO III - GOVERNO FHC: MOVIMENTOS	96
3.1. Do Governo FHC	99
3.2. Primeiro mandato (1995-1998)	107

Dos movimentos: Normalização, Normalização/Integração Escolar, Integração Escolar, Integração Escolar/Inclusão Escolar	
3.3. Segundo mandato (1999-2002)	127
Dos movimentos: Integração Escolar/Inclusão Escolar, Inclusão Escolar	
CAPÍTULO IV - A INCLUSÃO COMO VERDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR	142
4.1. A (re)configuração do currículo	144
4.2. A necessidade de nomeação dos alunos	150
4.3. A formação dos professores como princípio governamental	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	180
APÊNDICE A - Ficha demonstrativa: organização individual dos materiais	180
ANEXO A - Tabela com a divisão dos recursos orçamentários (FHC)	183

APRESENTAÇÃO

Para apresentar esta dissertação, utilizo o pensamento de Veiga-Neto (1995), a fim de pensar a hipercrítica. Para o autor, “é [da] atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p.49), e é com essa vontade de exercitar meu próprio pensamento, de (des)naturalizar as verdades incontestáveis, que me proponho pesquisar a inclusão escolar em nosso país.

Inspirada no pensamento foucaultiano, que compreende a teoria e a prática como processos indissociáveis, não vejo esta dissertação como algo limitado, fechado, único. Esta pesquisa não é entendida como sendo simplesmente “a teoria”, e, nela, os leitores não encontrarão o que chamam de “prática” puramente dita. A pesquisa a qual me proponho está longe de buscar um tipo de pensamento ideal. Penso que contribuo quando me coloco a pensar o “impensado”, quando faço desta pesquisa uma possibilidade para se pensar a inclusão escolar no Brasil de maneira diferente, não reducionista e sem levantar juízos de valor.

A inclusão escolar vem despertando maior interesse dos pesquisadores há mais de uma década, quando o Brasil adotou como objetivo a proposta de “educação para todos”, trazida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Embora esse lema já fosse defendido por Comenius no século XVII, ainda hoje, guardadas as proporções, mantém-se atual e gera muitas contradições e debates no âmbito escolar. De acordo com Veiga-Neto (2001, p.109):

Como bem sabemos, tais políticas de inclusão – uma bandeira que tem atraído boa parte dos pedagogos progressistas – têm enfrentado várias dificuldades. De um lado, essas políticas têm esbarrado na resistência de muitos educadores conservadores. De outro lado, elas têm enfrentado

dificuldades de ordem epistemológica ou mesmo prática, seja quando pretendem tratar de modo generalizante e indiferenciado as inúmeras identidades culturais que “povoam” aquilo que se costuma denominar de “todo social”, seja quando não levam em consideração que tais identidades culturais têm suas raízes em camadas muito mais profundas do que fazem crer aqueles discursos progressistas mais simplificadores, que costumam ver o mundo sempre a partir da famosa dicotomia dominadores – dominados, exploradores – explorados.

Para fugir dessas dicotomias que reduzem as possibilidades de discussão, penso a inclusão escolar como um movimento, ou seja, como algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita. Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como “uma verdade”, como uma certeza, mas que para mim estará sob suspeita em um tom de provisoriedade. Atualmente, esse movimento se configura como uma nova perspectiva para a escola, trazendo, para dentro, todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência. A partir disso, tem se configurado uma “verdade na educação”, pois o Ministério da Educação, após a elaboração da nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tem potencializado as ações em prol da inclusão escolar. Como forma de política, esse documento – elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 e prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 – assegura a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência. Todos, agora, possuem o direito à educação regular no Brasil.

Mas, ao propor um estudo sobre o tema da inclusão escolar, vi-me convidada a voltar meu olhar à história e a procurar, no passado, elementos para pensar a inclusão do presente. Ao pensar o tema da inclusão escolar como um movimento, percebi que sua emergência se deu no Brasil, por volta do ano de 1997, quando o país era governado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Dessa forma, senti necessidade de recorrer ao Governo FHC¹, a fim de visualizar algumas práticas

¹ Ao perceber uma série de recorrências a respeito do tema da inclusão escolar em materiais, programas e políticas estabelecidas durante o período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), optei por estabelecer, nesse Governo, o recorte da pesquisa. Isto não significa que me deterei

e condições que tornaram a inclusão escolar uma necessidade emergente na atualidade. Para tanto, fui em busca de materiais destinados às escolas e à formação de professores, produzidos nesse Governo². Elegi como materiais do *corpus* analítico os seguintes documentos: a Política Nacional de Educação Especial colocada em vigor em 1994; o Plano Nacional de Educação sancionado em 2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas em 2001; quinze exemplares da Revista Integração, organizada pelo Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP); três exemplares da “Série Diretrizes” e quatro exemplares do “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola”, ambos organizados pelo MEC e SEESP.

A partir dos vários exercícios analíticos realizados com os materiais, percebi uma série de recorrências que me levaram a compreender o tema da inclusão escolar como um movimento. No entanto, ao olhar para trás, foi possível compreender que esse movimento era constituído por movimentos anteriores, um deles, o movimento pela integração escolar. Através da inserção no conjunto de materiais, ficou visível que, no primeiro mandato do Governo FHC (1995 - 1998), o movimento utilizado para expressar a garantia da educação de todos no país sustentava-se na defesa do termo “integração escolar.” Mais claramente, no segundo período, esse termo perde força e já é possível perceber, com mais potência, o uso do conceito “inclusão” nos programas e projetos do Governo. Isto mostra que o significado que damos hoje para o termo “inclusão escolar” não é o mesmo dado em 1997, porque é perceptível que, nesse período os conceitos referentes à inclusão e à integração escolar estavam muito associados, muitas vezes utilizados como sinônimos por falta de esclarecimentos. No entanto, esses termos não tratam da mesma coisa, pois um movimento aparece depois do outro, com outra potência e com outras visibilidades, o que me faz concluir que o Governo FHC, embalado em movimentos mundiais, instaura a noção de inclusão escolar e deixa para trás, de certa forma, a noção de integração escolar.

apenas nesse período, mas serve como um marco temporal, político e histórico, que, a partir de um olhar inspirado na genealogia, poderá ser transcendido. No decorrer do texto, mais especificamente na seção 1.4 do capítulo I, explico, de forma mais clara, as razões dessa escolha.

² Utilizo o termo “Governo” grafado com “G” maiúsculo para indicar “essa *instituição* do Estado que centraliza ou torna para si a *ação* de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p.19. Grifos do autor).

Através dessas recorrências, consegui perceber este “achado”, que considero o primeiro achado da pesquisa e que será retomado posteriormente, na seção 1.4 do capítulo I, referente aos materiais de análise.

Sendo assim, apresento esta Pesquisa intitulada “A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma ‘verdade’ que permanece”, e, nessa perspectiva, trago como problema de pesquisa: *Como a inclusão escolar é constituída no Governo Fernando Henrique Cardoso e por quê?*

Quero investigar como, através de algumas práticas do Governo Fernando Henrique Cardoso, a inclusão escolar foi sendo constituída. O que me instiga primeiro é entender as razões que mobilizaram as práticas do Governo FHC no que diz respeito ao fortalecimento do movimento da inclusão escolar no Brasil, ou seja, com quais condições esse fortalecimento foi sendo permitido.

Como ferramentas analíticas, foram úteis, a partir das muitas leituras e das diversas organizações e sistematizações dos materiais de pesquisa, os conceitos de *normalização*, *integração/inclusão* e *governamentalidade*. Tais conceitos aparecem definindo leis, ações, currículos escolares e distribuindo, de diversas formas, os alunos e os especialistas nas escolas brasileiras. Para as análises, utilizei esses conceitos a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault.

Na sequência do texto, dividirei as discussões que estabeleço em quatro capítulos. No primeiro capítulo, chamado “Mapeando a pesquisa”, discorro sobre as razões que me levaram ao tema da inclusão escolar, sua proliferação discursiva na atualidade e os motivos pelos quais penso ser relevante problematizar tal tema, a partir de práticas elaboradas no período referente ao Governo Fernando Henrique Cardoso.

No capítulo dois, intitulado “A governamentalidade como ferramenta”, mostro como a ideia de “escola para todos” foi sendo construída e como este ideal moderno está sendo projetado e idealizado na chamada contemporaneidade. Na segunda parte, problematizo algumas das questões que envolvem a lógica liberal e a neoliberal, com a intenção de aumentar as possibilidades de pensar a educação, utilizando as lentes da governamentalidade como ferramenta.

O terceiro capítulo, “Governo FHC: Movimentos”, está organizado com informações que considero interessantes, primeiramente, sobre a história do Governo e, posteriormente, sobre as práticas desenvolvidas no campo da educação. Para tal empreendimento, decidi dividir as informações sobre o Governo FHC em duas seções, enfatizando seus respectivos mandatos. Sendo assim, o primeiro mandato corresponde ao período de 1995 a 1998; já o segundo, ao período de 1999 a 2002.

No quarto e último capítulo, chamado de “A inclusão como verdade no currículo escolar”, problematizo algumas das práticas que contribuíram para o fortalecimento do movimento pela inclusão escolar, instituindo e formando estatutos de verdade que estão, até hoje, presentes na escola. Mostro, também, através dos vários movimentos, como é recorrente a necessidade de nomeação dos alunos, e como essas nomenclaturas foram posicionando os sujeitos nos documentos, projetos e, conseqüentemente, nas escolas. Logo após, apresento, ainda, a formação de professores como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil.

Por fim, apresento as considerações finais através de um exercício de síntese, pontuando as ideias centrais da pesquisa e mostrando novas possibilidades de continuidade para esse estudo.

CAPÍTULO I - MAPEANDO A PESQUISA

Neste capítulo, explico as razões pelas quais escolhi, como tema de pesquisa, a emergência da inclusão escolar em nosso país. A partir de uma contextualização, trago recortes de sua proliferação discursiva na atualidade e os motivos pelos quais penso ser relevante problematizar tal tema, olhando para algumas práticas elaboradas no período referente ao Governo Fernando Henrique Cardoso.

1.1. Delineando a trajetória e tramando as primeiras inquietações

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2008a, p.9)

Tomo emprestadas as palavras de Foucault para expressar o que sinto ao começar o texto desta Dissertação de Mestrado em Educação. Um começo adiado e um tanto demorado. Nessa demora, dei-me um tempo de leitura, de espera, de conflito, a fim de apenas iniciar a palavra quando estivesse totalmente envolvida por ela. Porém, o tempo que passa no relógio é outro, e um começo foi necessário.

Em meio às leituras, novos autores, descobertas solitárias e orientações, deixei-me levar por uma tempestade de ideias grandiosas, que fizeram com que a intenção inicial excedesse as pretensões de uma pesquisa a ser realizada no período de dois anos. Esse desejo de totalidade, que é recorrente na educação atual, totalidade no sentido moderno de dar conta de tudo, de colocar ordem em todas as coisas, capturou-me nesse primeiro momento. Procurando localizar a inclusão escolar no que diz respeito ao tempo e ao espaço, percebi que ela faz parte de uma trama complexa de relações de poder e saber, sendo assim, fez-se necessário delimitar, recortar e eleger alguns dos fios que compõem essa trama. Vi-me nas palavras de Foucault (2008a), quando ele diz que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Pensando dessa forma, faz-se necessário um mapeamento da produção

acadêmica, escolar, bem como de acontecimentos históricos e particulares que me possibilitassem pensar a inclusão escolar no presente.

Aos nove anos, tive o primeiro contato com a Educação Especial. Desde então, durante cinco anos, realizei atividades voluntárias na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Cruz do Sul, cidade onde nasci e resido atualmente. Minha mãe coordenava um grupo de voluntários de uma empresa multinacional da cidade, cujo objetivo era proporcionar festas e atividades aos alunos da APAE três vezes ao ano, ou melhor, em algumas datas comemorativas. Sua intenção, ao me envolver em seus projetos assistenciais, era que eu tivesse contato com essas pessoas “especiais” desde pequena, para, no futuro, ser uma cidadã menos preconceituosa e mais solidária.

Em 2001, já cursando o primeiro semestre do Curso de Pedagogia Educação Especial na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), realizei um estágio remunerado na biblioteca da mesma universidade. Durante o estágio, pude ter um primeiro contato com pessoas cegas e com o método Braille.

Por motivos profissionais, troquei o curso de Pedagogia Educação Especial pelo curso com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi a maneira que encontrei para continuar sendo monitora de ensino na escola implantada dentro da universidade. Trabalhei durante três anos, na chamada “Sala do Tema”, onde, além de ajudar os alunos nas tarefas escolares, realizei diversos projetos envolvendo crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em questões referentes à Educação Especial, proporcionando-lhes informações sobre as deficiências, sobre acessibilidade e visitando escolas e salas de recursos da região. Eu acreditava que, quanto mais informações as pessoas tivessem, menos preconceituosas elas seriam.

Em março de 2005, recebi o diploma de Pedagoga e, dois dias depois, já estava de volta à universidade, a fim de terminar o curso de Educação Especial, não mais existente com esse nome, porém reformulado e intitulado de “Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase em Educação Especial”. Com o propósito de alcançar outros rumos, resolvi buscar algumas experiências que julgava necessárias para uma futura seleção de mestrado. Assim, para suprir uma delas,

talvez a mais importante, fui ser bolsista de iniciação científica. Trabalhei alguns meses em uma pesquisa chamada “Avaliação na Educação de Surdos: identidade e diferença surda nos discursos docentes³”. Foi através dessa pesquisa que iniciei algumas leituras inspiradas nos Estudos Foucaultianos.

Em julho de 2006, tive a oportunidade de participar do Projeto Rondon Unisc/Jeunesse Canada Monde. Esse projeto é, na verdade, um intercâmbio cujo tema, “Desenvolvimento comunitário e relações interculturais”, é estudado durante seis meses, sendo os três primeiros no Brasil e o restante no Canadá. Era a oportunidade que eu tinha para conhecer o processo de inclusão escolar realizado em um país desenvolvido e, para tal experiência, fui trabalhar em uma escola pública localizada na cidade de Terrebonne, na província de Quebec. Para minha surpresa, a escola que, a meu ver, parecia privada, era uma escola pública, muito pobre, com, aproximadamente, seiscentos alunos e com uma clientela bastante carente e diferenciada. Meu trabalho se resumiu em falar sobre o Brasil, realizar observações e organizar atividades com cinco alunos cegos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, chamado, no Canadá, de “Ensino Primário”. Ajudei na confecção e ilustração de livros em Braille, acompanhei as aulas na classe regular e na sala de recursos e saí de lá convencida: aquilo, sim, era inclusão! É claro que, em países considerados de primeiro mundo, como é o caso do Canadá, os recursos disponibilizados pelo governo, por bancos e empresas são muito maiores. E, tendo dinheiro e políticas voltadas para a educação, as possibilidades aumentam proporcionalmente. Embora eu soubesse esses detalhes de antemão, retornei deslumbrada com a realidade de Terrebonne e foi somente no curso de Mestrado que comecei a problematizar algumas situações.

Ainda antes de iniciar o curso de Mestrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), voltei a ser bolsista de pesquisa no mesmo projeto citado anteriormente, coordenado pela professora Adriana da Silva Thoma. Na função de

³ A investigação foi realizada na Universidade de Santa Cruz do Sul, entre os anos 2006 e 2007, sob a coordenação da professora Adriana da Silva Thoma, atualmente, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

bolsista, pude auxiliar em algumas fases da pesquisa, aprender mais sobre a cultura surda, sobre as discussões acerca da criação de escolas para surdos e, principalmente, tive a oportunidade de participar da pesquisa e de apresentá-la, juntamente com a professora Adriana, em alguns eventos importantes.

Em 2008, iniciei as aulas no curso de Mestrado e comecei a olhar tudo com outras lentes e a duvidar das coisas que trazia como certezas. Para tal, foram fundamentais: as discussões feitas para as aulas; as perguntas dos professores e colegas do Programa; as contribuições do grupo de orientação; os exercícios de escrita com a professora Gelsa Knijnik; as contribuições valiosas da professora Elí Henn Fabris; as falas da professora Maura Corcini Lopes, minha orientadora, e os estudos com o grupo de orientação do professor Alfredo Veiga-Neto, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em disciplina que cursei como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC). A ideia de que não existe uma verdade absoluta me fascinou e comecei a questionar meu próprio jeito de pensar. Passei, então, a (des)construir o que para mim estava dado como pronto. Comecei a desconfiar das “verdades universais”, postas como únicas e absolutas, a ver a inclusão com outras lentes. Estava presa a um olhar limitado, acostumada a pensar seguindo as metanarrativas e a não desconfiar delas. Pois bem, pensando de outra forma, o olhar inventa o objeto. E, para se ter a compreensão de como as coisas chegaram a ser o que são hoje, é necessário olhar para as práticas que as constituem. Nas palavras de Veyne (1998, p.248), “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)”. Para o autor, “os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos” (VEYNE, 1998, p.249).

Foi só através desse entendimento que comecei a enxergar a realidade canadense com outros olhos. Dentro da perspectiva teórica escolhida para a realização desta pesquisa, aquilo que dizemos ser a realidade ⁴ – que é sempre

⁴ No que diz respeito à realidade canadense, sinto-me no compromisso de explicar que, sem pretensões de generalizar, estou me referindo à cidade de Terrebonne, como citei anteriormente, e é ela que trago como exemplo para pensarmos em uma lógica governamental, que embora fosse luxuosa e conquistadora, não incluía por acaso.

produzida, inventada, não se configura como algo universal - “não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada” (VEIGA-NETO, 2007a, p.50). Fui me dando conta de que aquela inclusão vivenciada por mim no Canadá, financiada pelo governo e cheia de recursos que possibilitassem aos alunos com deficiência acompanharem e permanecerem na escola, era um investimento nas condições de vida da população. Era o investimento na educação de uma parte da população que também precisa estar na ordem e dentro de uma racionalidade governamental.

Juntamente com o início do Mestrado, tive a oportunidade de trabalhar no serviço público, em uma escola municipal localizada em um município perto de Santa Cruz do Sul (RS). Esse município se denominava inclusivo e levantava várias “bandeiras pela inclusão”. Fui contratada para trabalhar na Sala de Recursos, montada às pressas, para dar conta de uma promessa eleitoral e, durante o ano de 2008, trabalhei nesse espaço, onde as condições referentes à estrutura física, de materiais, de transporte para os alunos e de profissionais deixaram muito a desejar. Os mais de quarenta alunos eram privados de tantas coisas, que a suposta deficiência mental atribuída a eles era um mero detalhe. Perturbada com as discussões realizadas em aula no curso de Mestrado e com o que eu encontrava a cada semana no local de trabalho, comecei a prestar mais atenção no cotidiano escolar e a questionar algumas posições da Secretaria Municipal de Educação. Posso dizer que essa experiência na escola pública, o trabalho voluntário no Canadá e os trabalhos como bolsista de iniciação científica foram decisivos na escolha do tema a ser pesquisado no Mestrado: a inclusão escolar. Porém, foram as leituras e as discussões feitas nos grupos de que fiz parte a partir do Mestrado que me fizeram olhar suspeitando da inclusão como parte integrante de uma relação binária - inclusão e exclusão -, bem como me fizeram questionar a inclusão pensada pelo viés da deficiência.

Nessa linha de argumentação, passo a mapear alguns acontecimentos que dão à inclusão escolar visibilidade social, econômica, cultural e política na atualidade.

1.2. A proliferação discursiva sobre a inclusão escolar

Do Ministério da Educação e dos índices

Se pensarmos o movimento da inclusão escolar como invenção moderna, forjada na necessidade social e política de participação de todos, entendemos que não há uma forma única de compreendermos a inclusão escolar. Entendo por invenção – *Erfindung*⁵ – aquilo que não esteve desde sempre aí, ou seja, aquilo que foi cultural e socialmente construído. A inclusão escolar tem sido apresentada e representada por diversos segmentos sociais, não limitando essa tarefa à educação. Áreas como Direito, Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Estatística, entre outras, vêm fazendo uso do tema e colaborando para a construção dessa emergência.

O Ministério da Educação, o IBGE e a mídia, de uma forma mais ampla, têm contribuído para que os saberes produzidos pelos diferentes campos, sobre aqueles que são posicionados como deficientes, incapazes, anormais, não aprendentes, etc, ganhem mais visibilidade e circulação em distintos espaços sociais e políticos. Autores de distintas perspectivas teóricas e campos de saber abordam, direta ou indiretamente, a inclusão escolar, produzindo sobre ela novos olhares e reafirmando verdades já consolidadas. No enredamento dos saberes e dos usos desses por órgãos (não) governamentais, práticas nominadas de inclusivas se materializam, posicionando os sujeitos.

O Ministério da Educação (MEC) têm produzido um enorme número de publicações com o intuito de divulgar índices, propor iniciativas e informar professores que estão envolvidos com o processo de inclusão escolar, já que algumas pesquisas têm mostrado que é crescente o número de alunos incluídos em escolas

⁵ Em seu livro *Microfísica do Poder*, Michel Foucault nos explica que o termo alemão *Erfindung* (invenção) é utilizado por Nietzsche para contrapor a palavra *Ursprung* (origem), pois o filólogo acredita que as coisas não possuem uma origem, mas são inventadas de acordo com a sua necessidade.

regulares. Em evidência estão os índices, por exemplo, dos números expressos no censo escolar de 2006, os quais registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. A escola chamada “de todos” teve, em seus registros, no que diz respeito a 2006, um total de 325.136 alunos matriculados em classes comuns de inclusão, computando um crescimento de 640% nas matrículas em escolas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007, p.5).

Em consonância com os resultados dos índices do censo escolar, o MEC vem realizando inúmeros projetos visando à formação de professores da classe regular e à capacitação de profissionais para o trabalho em Salas de Recursos, uma forma de atendimento educacional especializado em turno oposto, prevista pela nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Conforme consta no documento, os objetivos contemplam a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para atuarem no processo de inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.8). Uma das ações do governo federal que tem se dedicado a isso é o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. De acordo com o *site* do MEC⁶ (2009), “o objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo, oferecendo cursos com duração de quarenta horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu a 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

A educação inclusiva, segundo a Secretária de Educação Especial do MEC, Claudia Pereira Dutra, “pressupõe a formação docente e a organização das escolas para garantia do direito de todos à educação” (DUTRA, 2005, p.5). Nesse sentido, o Ministério da Educação trabalha com dois grandes programas, visando a garantir uma inclusão escolar com qualidade. O primeiro é o programa citado anteriormente “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais. O segundo é o “Projeto Educar na Diversidade”, que realiza formação docente e que, em 2005, atendeu a cerca de quinze mil professores. Atualmente, este projeto vem sendo disseminado por todos os estados brasileiros, objetivando a qualificação dos professores, por meio de parcerias com as redes municipais de ensino.

Outra maneira encontrada pelo MEC para tornar acessível o tema é a Revista Inclusão - Revista da Educação Especial, uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e do Ministério da Educação, distribuída gratuitamente nas Secretarias de Educação e nas escolas públicas, como forma de informar professores e gestores acerca do tema.

Da mídia

Os meios de comunicação social têm contribuído muito na expansão do imperativo da inclusão social e, cada vez mais, com o fortalecimento da inclusão escolar em nosso país. Com o avanço das tecnologias e em virtude da rapidez com que a informação, em forma de notícia, chega à casa de cada pessoa, um assunto que antes demorava meses para ter um apelo social, hoje demora segundos para estar no centro das atenções. No Brasil, podemos dizer que esses avanços devem muito à evolução da telenovela, principalmente, as produzidas pela Rede Globo de Televisão desde o ano de 1970. A primeira novela, “Irmãos Coragem”, trouxe para as telas uma parcela da sociedade que não aparecia. Eram pessoas humildes, pescadores, empregadas domésticas, e assim por diante, ou melhor, pessoas que não se

enquadravam pela falta de competitividade. Assim, é interessante pensarmos a inclusão fora do viés que contempla somente as deficiências e vemos como, até hoje, essa parcela da população, formada por pessoas humildes e as chamadas minorias da sociedade, ainda é vista como uma parcela que se encontra à margem, inferiorizada pela falta de competitividade que apresenta, se comparada com as demais classes da população. Com o avanço das tecnologias, outros recursos foram sendo incorporados às novelas. Em 2005, a novela de Gilberto Braga, “Força de um Desejo”, foi a primeira com legenda para deficientes visuais no Brasil.

No ano de 1995, o autor Manoel Carlos trouxe para a novela “História de amor” um personagem com deficiência física. Onze anos depois, em 2006, colocou no ar a novela “Páginas da vida”, problematizando a inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down. A história mostrou a vida de Clara, órfã de mãe, rejeitada pela avó e adotada por uma médica que lutava pelos seus direitos como mãe e cidadã. Para a pesquisadora Claudia Werneck, a novela “Páginas da Vida” foge do clichê midiático do combate ao preconceito “e, em um salto, denuncia uma prática social lamentavelmente bem aceita, mas inconstitucional: a discriminação em função de diferenças” (WERNECK, 2006, p.56).

Uma das autoras que mais tem discutido a questão da inclusão de causas sociais em suas novelas é Glória Perez. Entre elas, podemos lembrar “Explode Coração” em 1995, quando a autora trouxe à tona o assunto das crianças desaparecidas. Outro exemplo foi a novela “O Clone”, que tratou da questão da dependência química. Em “América” (2005), mostrou a imigração ilegal de brasileiros para os Estados Unidos e a vida dos deficientes visuais em nossa sociedade. Em 2009, Glória Perez teve a autoria de “Caminho das Índias”, novela que foi exibida pela Rede Globo em horário nobre e trouxe questões relacionadas com a vida indiana e os diferentes costumes entre Brasil e Índia. O que mais me chamou a atenção é que a autora levantou a discussão da deficiência mental, porém trouxe, como exemplo, um caso de esquizofrenia, uma doença mental grave, que se caracteriza, por exemplo, por alterações no pensamento e alucinações. O próprio MEC traz em seus materiais um alerta sobre a dificuldade em diferenciar doença de deficiência:

Além de todos esses conceitos, que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.15. Grifos dos autores)

Fiz questão de trazer esse exemplo para pensarmos como hoje, mesmo com o aumento das informações, autores, pessoas influentes tratam a doença mental, um caso de saúde pública, como deficiência, o que deixa claro como ainda é grande a falta de conhecimentos acerca das duas áreas.

Além da Rede Globo, outras emissoras estão problematizando o tema da inclusão social e escolar em suas programações. No ano de 2007, uma parceria entre o Ministério da Educação e a TV Cultura de São Paulo colocou no ar a série “Toda Criança é Única”. Inicialmente, foram seis programas na TV Escola voltados à discussão em torno da inclusão na Educação Infantil. Outra iniciativa foi o programa “Inclusão”, criado pela TV Senado em 2008. Atualmente, ele vai ao ar quase que diariamente, com uma série de reportagens, documentários e exemplos de ações inclusivas. No ano de 2009, estreou, em março, a série da TV Brasil “Assim Vivemos”, que é transmitida uma vez por semana, aos domingos. O objetivo da emissora é contemplar as acessibilidades para o telespectador e abrir mais um espaço para a discussão dos problemas enfrentados por pessoas com deficiência.

Da mesma forma que a inclusão tem despertado o interesse de vários autores de novelas e programas televisivos, ela também tem sido utilizada como tema central de alguns documentários, como é o caso do trabalho chamado “Do Luto à Luta”. Este longa-metragem, escrito por Evaldo Mocarzel, focaliza a Síndrome de Down, ressaltando as potencialidades de cada pessoa. O trabalho já ganhou algumas premiações, como o Prêmio Especial do Júri, no Festival de Gramado, e o prêmio de melhor documentário, no Festival do Rio de Janeiro. Outro documentário, “Vida em Movimento”, discute a inclusão escolar para as pessoas com deficiência física. Realizado pela prefeitura de Ribeirão Pires (Estado de São Paulo), em parceria com o projeto do Amankay Instituto de Estudos e Pesquisa e com o SESI, tem, por finalidade, mostrar atividades inclusivas que já estão sendo realizadas em escolas públicas.

Os telejornais também estão trazendo, em suas pautas, assuntos relacionados com a inclusão escolar. Um exemplo é a matéria chamada “O Brasil precisa saber que ser diferente é normal”, exibida no Jornal Nacional, em março de 2009. A reportagem conta a história de uma menina de um ano de idade com Síndrome de Down e que acaba de ser matriculada na rede regular de ensino. A família dela conseguiu matriculá-la, como prevê a lei, mas o jornal deixa claro que não é isso que acontece em muitos casos semelhantes.

Para agradar ao público infantil e conquistá-lo, a inclusão já vem sendo pensada e introduzida no cotidiano mágico da leitura. A Editora Globo, em um movimento que visa a aumentar a inclusão social, juntamente com a Turma da Mônica e a Fundação Dorina Nowill para Cegos, lançou uma coleção de livros em Braille, a qual teve a primeira dupla nas edições “Oi, Eu Sou a Mônica” e “Oi, Eu Sou o Cebolinha”. O criador da Turma da Mônica, Mauricio de Sousa, fez questão de trazer, para a sua turma, personagens que mostrassem o cotidiano das crianças com deficiências. Nessa iniciativa, criou a personagem “Dorinha”, uma menina cega, e o “Luca”, personagem com deficiência, que transita entre os quadrinhos em uma cadeira de rodas. Essas não foram as primeiras iniciativas trazidas pela Turma da Mônica. Anteriormente, já havia sido lançado o filme “Cine Gibi”, com tradução para a Língua de Sinais. O filme permitiu que crianças surdas fossem aos cinemas, uma inovação em tempos de inclusão escolar.

Das pesquisas

A inclusão vem despertando o interesse dos pesquisadores há mais de uma década, quando o Brasil adotou como objetivo a proposta de “educação para todos”, convocada pelo PNUD⁷, pela UNESCO⁸, pela UNICEF⁹ e pelo BANCO MUNDIAL

⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

(1990). Desde aí, pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas têm assumido opiniões diversas, já que esse assunto é complexo e, a cada dia, abrange mais grupos de pessoas. Grande parte das pesquisas nessa área tem se dedicado a realizar estudos com o objetivo de apontar um modelo salvacionista para a educação. Outras buscam, através de um amplo resgate histórico, mostrar a importância da inclusão nos dias de hoje. Um grupo menor de pesquisadores tem se dedicado a olhar para a inclusão escolar como criadora de práticas que envolvem não apenas a escola, mas outras esferas sociais. São práticas estabelecidas por relações de poder, cujo intuito não é estabelecer uma verdade única, mas problematizar as verdades que estão no mundo. A inclusão, para ser pensada no presente, exige, previamente, uma compreensão maior e a busca pela história; em outras palavras, a busca pelos movimentos que permitiram as condições de possibilidade para ela ter-se tornado o que é.

Na busca por pesquisas, inicialmente, recorri ao *site* de busca *Google acadêmico*, onde realizei um primeiro levantamento, em dezembro de 2008, sobre a temática *inclusão escolar*. Com o descritor “inclusão”, apareceram, aproximadamente, 79.600 *sites* no tempo de 0,09 segundos. Ao redefinir para o descritor “inclusão escolar”, o mesmo *site* de busca indicou 26.900 possibilidades no tempo de 0,10 segundos. Mais uma vez, a proliferação desse tema fica evidente se observarmos a quantidade de *sites* que trazem informações através de artigos, reportagens, pesquisas, eventos, revistas, livros, etc. A fim de dar mais rigor à pesquisa, consultei as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP); do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e do Acervo de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Para tal busca, instituí o período de nove anos, ou seja, de 2000 a 2009.

⁹ Fundo das nações Unidas para a Infância.

Como o meu maior objetivo era encontrar pesquisas que envolvessem o tema da inclusão escolar no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), procurei realizar buscas, inserindo também descritores como “Inclusão no Governo FHC”, “Educação Especial no Governo FHC”, “FHC e educação” e “FHC e inclusão escolar”. Embora existam muitas produções sobre o tema da inclusão escolar no Brasil, não encontrei pesquisas que fossem semelhantes à ideia que proponho aqui. O que encontrei foram trabalhos que chegam ao encontro do tema escolhido por mim, mas que não fazem o recorte educacional, temporal e analítico que proponho.

Em meus materiais de pesquisa, vi circularem enunciados sobre a história da Educação Especial, sobre normalização e integração escolar, sobre integração e inclusão escolar, sobre a oposição Educação Especial e Educação Inclusiva, sobre direitos humanos e fundamentais de participação de todos na escola regular, sobre políticas educacionais inclusivas, sobre a formação de professores para o ensino inclusivo, sobre os serviços educacionais especializados a serviço da escola regular, sobre a relação família-escola no processo de inclusão, sobre as práticas de voluntariado e de gestão participativa da inclusão, entre outros.

A partir do momento em que percebi todas essas recorrências e a infinidade de possibilidades que elas traziam, comecei a prestar mais atenção naquilo que poderia estar determinando aquelas práticas recorrentes nos materiais. Ao olhar com mais atenção, ao sistematizar os materiais de diferentes formas, percebi que práticas de normalização perpassavam por todas as recorrências, assim como práticas de governamentalidade. Elas estavam visíveis nas práticas dos alunos, como nas práticas que envolviam, diretamente, os professores e demais funcionários das escolas. Então, *integração/inclusão*, *normalização* e *governamentalidade* acabaram sendo os orientadores das minhas buscas por outras pesquisas que trouxessem esses conceitos articulados à inclusão escolar. Entretanto se fez necessário estabelecer um recorte, a fim de escolher pesquisas que viessem ao encontro do tema e que, ao mesmo tempo, tivessem relações entre si.

Com relação à integração/inclusão escolar, um número expressivo de pesquisas aborda o tema sob o prisma dos direitos humanos. Um exemplo que trago

é a Dissertação de Mestrado de Tatiana Lenskij (2006), intitulada “O Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares”, orientada pela professora Maria Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em seu estudo, a autora nos mostra que, na relação “direito do aluno à permanência na escola” versus “dever do Estado em cumprir”, destacam-se as ações do Estado como as mais efetivas no cumprimento do dever de garantir a permanência dos alunos na escola. Contudo, em suas análises, fica evidente que, nas práticas escolares, o direito à permanência na escola é privilégio daqueles que nela já estão inseridos e que não precisam reivindicar tal direito. Esse estudo é interessante porque mostra que, embora o Estado, representado em forma de lei, defira aos educandos com deficiência o direito de estar na escola pública, no cotidiano escolar muitas vezes essa prática é equivocada, contribuindo para os processos de (in) exclusão¹⁰ já problematizados por alguns autores. Outro exemplo é a Tese de Doutorado de Francéli Brizolla (2007), sob o título “Políticas públicas de inclusão escolar: negociações sem fim”, orientada pela professora Maria Beatriz Luce, também da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nas conclusões, a pesquisadora nos mostra que o Estado do Rio Grande do Sul se reúne em torno da modalidade de Educação Especial como elemento fundamental ao processo de inclusão escolar. Dessa forma, é possível compreender o forte apelo às práticas de normalização dos sujeitos, decorrentes e preestabelecidas pela Educação Especial, que, tanto nas práticas de institucionalização como nas de integração/inclusão escolar, definem-se pela ostentação do uso da norma.

Ainda sobre a temática das políticas públicas, a Dissertação de Mestrado realizada por Ana Paula Hamerski Romero (2006), intitulada “Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor”, sob a orientação da professora Amélia Kimiko Noma, da Universidade Estadual de Maringá, traz discussões muito pertinentes. A pesquisa analisou dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelando a representativa

¹⁰ DAL’IGNA (2007); LOPES (2007).

tendência da participação do terceiro setor no atendimento em Educação Especial no Brasil. O estudo mostra que, dessa forma, a transferência da responsabilidade estatal na oferta e manutenção do direito à educação aos segmentos da sociedade civil “impõe, a uma representativa parcela das pessoas com necessidades educacionais especiais, a negação ao acesso e permanência na educação enquanto um direito público subjetivo” (ROMERO, 2006, p.6). Com essa pesquisa, podemos pensar na influência do “terceiro setor”, interligado com estratégias de promoção de redução da atuação do Estado nas políticas públicas e sociais.

Dando continuidade ao contexto infundável que envolve a inclusão escolar, outra questão relevante diz respeito aos serviços de apoio pedagógico criados e oferecidos aos alunos como forma de complementação, a fim de garantir a aprendizagem. Sobre esse tema, duas pesquisas, sob a orientação da professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, servem-nos como bons exemplos. A primeira é uma Dissertação de Mestrado chamada “Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos”, da autora Delci Knebelkamp Arnold (2006). Nela, a pesquisadora nos mostra que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem tornam-se conhecidos na escola e são apresentados como desviantes da normalidade, o que requer uma ação controladora sobre o que é considerado risco à sociedade. É sobre eles “que se instalam mecanismos de correção, dando condições para a formação de um corpo de especialistas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psicomotricistas” (ARNOLD, 2006, p.161) e de serviços de apoio pedagógico. O projeto de educação para todos, quando pensado na forma de homogeneização dos sujeitos, a fim de eliminar as diferenças e trazê-los para perto de um ideal de aluno, faz com que o discurso da inclusão escolar esteja marcado por práticas que visam a classificar os alunos pela norma e conferir espaços diferenciados para cada um. De acordo com a autora, “a necessidade de incluir o anormal dentro de moldes considerados normais acaba constituindo os sujeitos ditos não aprendentes a partir da perspectiva da negatividade e da improdutividade” (ARNOLD, 2007, p.101).

A segunda pesquisa, a Dissertação de Mestrado de Matilde Scheid (2007), intitulada “Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial”,

analisou a formação das equipes interdisciplinares e multiprofissionais que atuaram no contexto da Educação Especial, num município do Rio Grande do Sul, no período de 1983 a 2003. Em suas conclusões, a autora nos remete o entendimento de que esses serviços especializados existem com o intuito de posicionar os sujeitos em diferentes espaços escolares. Remete-nos, ainda, ao entendimento de que esses espaços constituem-se em uma “estratégia de normalização e correção dos sujeitos em posição de não aprendizagem, com o objetivo de enquadrá-los na estrutura oferecida pela maquinaria escolar que tem como meta incluir a todos” (SCHEID, 2007, p.6). Para Castro (2009, p.309), a normalização é entendida como a forma pela qual se “descreve o funcionamento e a finalidade do poder”.

Nos estudos referentes à inclusão escolar, há também pesquisas que pretendem mostrar como o governo federal tem-se articulado através da criação de programas e projetos sociais e como a governamentalidade¹¹ se faz visível através dessas ações. Essa crescente vem sendo estudada por muitos pesquisadores, como é o caso da Tese de Doutorado de Clarice Salette Traversini (2003), intitulada “Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um”, orientada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo focalizou uma parcela do discurso do Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado, em 1997, pelo Governo FHC, a fim de erradicar o analfabetismo no Brasil. A pesquisa nos mostra que tal programa engendra uma série de estratégias e técnicas com o intuito de “constituir sujeitos alfabetizados, autônomos e responsáveis pelos seus riscos; empresários/as comprometidos/as com a solução dos problemas sociais; e voluntários sensíveis [...]” (TRAVERSINI, 2003, p.9). O analfabetismo é entendido como um fator de risco social, e a operacionalização da alfabetização solidária acontece por meio de processo de autonomização da sociedade. De acordo com a pesquisadora, as práticas desse discurso e as relações de poder e saber nele envolvidas possibilitaram-lhe “[...] compreender a alfabetização como uma ação de

¹¹ A governamentalidade pode ser pensada através das palavras de Foucault, ou seja, refere-se “[...] ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (2006, p.785). Esta ferramenta será melhor explorada no decorrer do estudo.

condução de condutas, de governo” (TRAVERSINI, 2003, p.198). Dessa forma, fica visível que o Programa Alfabetização Solidária é considerado um modelo a ser seguido e busca promover parcerias entre a esfera pública e a privada, para reduzir os custos do Estado nas soluções dos problemas sociais, nesse caso, da erradicação do analfabetismo.

Outra investigação interessante é a Dissertação de Mestrado de Morgana Domênica Hattge (2007), sob o título “Escola campeã: estratégias de governo e auto-regulação”, orientada pela professora Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A dissertação teve como objetivos “problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã, bem como as estratégias de governo que se articulam no mesmo” (HATTGE, 2007, p.13). Esse programa, “Escola Campeã” foi criado através de uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil e tem, como tema principal, a gestão educacional. A pesquisa nos mostra que tal programa se constitui fortemente atravessado pelos discursos empresarial e educacional, que sustentam o campo de saber da gestão educacional. Outro ponto relevante é que ele utiliza estratégias de governo que conduzem a ação dos indivíduos na instituição escolar. Dentre elas, destaco a utilização da estatística – uma tecnologia de poder-saber – como criadora de visibilidades. De acordo com Traversini e Bello (2009), a estatística pode ser analisada como uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão do risco social, todavia, “[...] como um conhecimento científico, torna-se indispensável a um bom governo” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 142). Essas estratégias estão fortemente articuladas com os objetivos da ação, bastante comprometidos com uma ideia de sociedade neoliberal e globalizada, como a que temos atualmente.

Dando prosseguimento, outro estudo que trago à discussão é a Dissertação de Mestrado de Camile Sahb Mesquita (2007), cujo título é “O Programa Bolsa Família: uma análise de seu impacto e alcance social”, orientada pela professora Potyara Amazoneida Pereira Pereira, da Universidade de Brasília (UnB). A autora investigou a contribuição do Programa Bolsa – Família para a satisfação das necessidades básicas e, na investigação, constatou que o benefício é apenas uma ajuda do governo,

e não um direito ao qual as pessoas fazem jus. Ela nos mostra, ainda, que “o programa contribui para a saúde física de seus beneficiários e para a ampliação do exercício da autonomia de ação como pré-condição da autonomia crítica dos mesmos” (MESQUITA, 2007, p.131). Segundo informações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), o Programa Bolsa - Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e de extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e com o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. Atendendo a mais de onze milhões de famílias em todos os municípios brasileiros, as estatísticas mostram como o programa contribui para o controle da educação pública no Brasil, já que os 17,1 milhões de crianças e adolescentes que frequentam a escola precisam ter os seus dados pessoais informados no sistema do Ministério da Educação. As últimas pesquisas enfatizam que a frequência escolar das crianças e adolescentes que participam do Programa, obteve 84,67% nos meses de junho e julho, um crescimento de quase 1,5 ponto percentual, em comparação com os meses anteriores. Isso demonstra quanto é produzido e como essa produção de dados estatísticos e de controle é uma forma poderosa de fazer o governo dos indivíduos. De acordo com Nikolas Rose,

O governo depende do conhecimento. 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, grafáveis, 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. (1996a, p. 36-37. Tradução minha)

Os conceitos de norma e de governamentalidade também ganham ênfase na tese de doutorado de Helena Venites Sardagna (2008), intitulada “Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)”, orientada pela professora Beatriz Daudt Fischer, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O trabalho problematiza as condições para a emergência da Educação Especial e as ênfases nas práticas

percebidas ao longo dos anos, no referido município. Ao analisar a Educação Especial como uma modalidade da Educação Escolar, a autora nos mostra que essa modalidade, estando direta ou indiretamente relacionada ao tema da inclusão escolar, tem por objetivo governar a todos os alunos e pessoas envolvidos no processo. No decorrer do estudo, dentre os vários conceitos utilizados pela pesquisadora, enfatizo o uso interessado sobre os conceitos foucaultianos de norma e de governamentalidade. Nas palavras da autora, a norma é vista “como articuladora desses processos de normalização, que, no contexto da biopolítica, são operados por tecnologias de regulamentação da população posicionada na Educação Especial” (SARDAGNA, 2008, p.11). Através desse entendimento, o exercício analítico do estudo resultou em três conjuntos de práticas normalizadoras: a institucionalização do anormal; a distribuição dos corpos na escola; a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum, que foram analisados sob as lentes da norma e da governamentalidade. Ao operar com esses conceitos, a investigação nos mostra que as políticas de inclusão escolar “colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes” (SARDAGNA, 2008, p.11), o que permite a criação constante de novas posições para os sujeitos, posições estas que estão orientadas pela norma de cada tempo e espaço.

Por fim, sirvo-me de um exemplo de pesquisa que traz o voluntariado como elo entre a educação e o movimento pela inclusão escolar. A Dissertação de Mestrado de Rejane Ramos Klein (2005), intitulada “Educação & Voluntariado: uma parceria produtiva”, orientada pela professora Beatriz Daudt Fischer, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, analisa os discursos que articulam a educação e o voluntariado, problematizando as propostas que pretendem criar a cultura do voluntariado na escola. A autora nos mostra que os discursos que mantêm o voluntariado na escola tendem a deslocar o papel do professor e a centrar o processo educativo no “aprender fazendo”, “almejando a construção de um sujeito cidadão, autônomo, solidário, auto-responsável, que esteja em contínuo processo de aprendizagem” (KLEIN, 2005, p.6), ou seja, um sujeito governamentalizado. Outro exemplo encontrado nesse estudo refere-se ao “Projeto Amigos da Escola”, criado

pela Rede Globo de Televisão, cujo objetivo é “sensibilizar a sociedade brasileira sobre a importância da educação pública, mobilizando-a para o desenvolvimento de ações de voluntariado individual e de parcerias com a escola” (AMIGOS DA ESCOLA, 1999, p.2). Conforme consta no *site*, o projeto “utiliza a força mobilizadora da Rede Globo para sensibilizar a população e a comunidade escolar a darem sua contribuição para a melhoria contínua da escola pública”. Em 2008, o projeto contou com a participação de 6.400 escolas cadastradas.

Ao mostrar essas pesquisas, enfatizo que minha intenção, neste estudo, não é fazer um mapeamento geral, com enfoque em todas as pesquisas já realizadas a respeito do tema, pois esse objetivo seria interminável devido ao extenso número de estudos já concluídos. A escolha que faço é bastante interessada e, com ela, quero, portanto, evidenciar algumas pesquisas realizadas no período de 2000 a 2009, cujas temáticas que envolvem a “inclusão escolar” vêm tramadas com as noções de normalização e governamentalidade. A seguir, apresento a inclusão escolar através do pensamento de alguns autores que vêm trabalhando com o tema, em diferentes perspectivas teóricas.

Por parte dos autores

Embora esse tema esteja na pauta do dia, essa não é uma discussão tranquila e entendida de uma mesma forma. Inclusão pensada como algo inventado nos possibilita pensar que, da mesma forma como inventamos diversas coisas, a inclusão, além de ser lida de formas distintas, também está no mundo para ser usada de diferentes formas. Falando de outro modo, o que quero dizer é que se têm muitas imagens a respeito do tema e nenhuma deve ser desqualificada porque não seria conveniente cair em uma discussão simplificada do ser contra ou a favor. Evitando esses reducionismos, penso ser importante trazer, para a pesquisa, a forma como diferentes autores pensam e entendem a inclusão escolar.

Como um dos autores que contribuem para a Revista Inclusão do MEC, Sasaki (2005) diz que felizmente a inclusão é um processo mundial irreversível. Para o autor, ela é a garantia de que todos os jovens e as crianças, com ou sem deficiência, “têm o direito de estudar juntos para crescerem como cidadãos felizes e capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade” (SASSAKI, 2005, p.22). Compartilhando de um pensamento próximo, Carvalho (2004) destaca que a inclusão deve ser entendida como um processo interminável, dirigida a todos e deve contemplar a pluralidade democrática. A autora afirma que, para incluir um aluno na classe regular, “há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente [...]” (CARVALHO, 2004, p.158).

De acordo com Mantoan (2004, p.40), “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender [...]”. A autora acredita que esse processo de inclusão envolve os alunos com deficiência e os demais, “ditos normais”, na busca do sucesso na aprendizagem. Ela acredita, também, que a maioria dos alunos que fracassam na escola, não provêm da Educação Especial, ou seja, são os que sempre frequentaram a escola regular. Podemos perceber neste excerto um fortalecimento da naturalização de um discurso em prol da inclusão escolar, mostrando que os alunos com deficiências não devem fracassar na escola regular e que tal fracasso atinge, com maior facilidade, os “ditos normais”. A ideia trazida pela autora é uma forma demonstrativa de abarcar a todos, pois esse é o objetivo da educação inclusiva. Assim, o discurso produzido – onde todos podem fracassar, ou não – pode justificar algumas práticas pedagógicas que enfatizam a socialização de todos os alunos no espaço escolar, a importância da aprendizagem coletiva e do rompimento de barreiras discriminatórias e segregativas.

Para Beyer (2006a), a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Segundo o autor, o projeto pedagógico

inclusivo busca deixar de lado as dicotomias existentes na escola, como, por exemplo, a diferenciação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência.

Meu entendimento a respeito da inclusão escolar vai ao encontro do entendimento trazido por alguns autores que se dedicam a problematizar e a entender a inclusão dentro do campo dos Estudos Foucaultianos, como é o caso de Alfredo Veiga-Neto (2001). Conforme o autor, a inclusão pode ser pensada como um “incluir para excluir”, já que pode ser vista como o “primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca do outro” (VEIGA-NETO, 2001, p.113). Ela pode ser pensada como uma tecnologia de poder. Falando de outra forma, a inclusão não pode ser vista como algo fantasioso, solidário porque, após a aproximação com o outro, se detectada alguma diferença, esse outro passa a ser um “estranho”, “anormal” e criam-se as dicotomias: bom – ruim, normal – anormal, eficiente – deficiente, entre outras.

Em conformidade com essas discussões, Lopes (2006, p.13) nos mostra que “[...] não há uma única forma de fazer a inclusão ou de se trabalhar com a diferença quando a vemos dentro de produções culturalistas [...]”. Para a autora, não há como revolucionar a escola, pois o ato de incluir alunos em um mesmo espaço físico não é suficiente para garantir que ele incorpore a posição de incluído. Segundo Lopes (2007), tratar a questão da inclusão pela diferença se torna interessante quando pensamos a 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.20-21).

Ao trazer esses exemplos de proliferação discursiva, meu objetivo foi mostrar que a minha escolha vai ao encontro desses temas e pesquisas, porém se diferencia no que diz respeito ao propósito e ao recorte temporal. Isso porque não me interessa em pesquisar um determinado aspecto referente à inclusão escolar, mas, sim, como essa se constituiu em um determinado governo. Falando de outra forma, quero visualizar algumas condições de possibilidade que tornaram esse tema emergente em

nossa sociedade. A seguir, apresento as lentes teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa.

1.3. Lentes teórico-metodológicas

A partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos, essa Dissertação lança um olhar com inspiração genealógica a partir da emergência da inclusão escolar no Governo FHC, problematizando as condições que a tornaram possível. Os Estudos Foucaultianos, de acordo com Coutinho (2008), “não partem do entendimento de sujeito como aquele que simplesmente realiza e organiza as suas práticas”, mas, ao contrário disso, partem do entendimento de que “essas práticas que os sujeitos realizam e organizam estão envolvidas com a própria construção dos sujeitos e com a formação de suas maneiras de ser” (COUTINHO, 2008, p.22).

Este estudo é considerado de “inspiração genealógica”, porque não se trata de fazer uma genealogia, mas apenas de buscar inspiração nessa forma de pensar. A genealogia, de acordo com Veiga-Neto (2007, p.56), faz um tipo especial de história. “Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo” (VEIGA-NETO, 2007a, p.56). A genealogia não busca pela origem (*Ursprung*) das coisas no sentido de encontrar a verdade absoluta, primeira, em estado de perfeição. Podemos dizer que ela admite uma certa origem se pensarmos a palavra “origem” como “ascendência” (*Herkunft*) ou “proveniência”, ou seja, como um ponto recuado no tempo em que o “Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência” (FOUCAULT, 2008b, p.20). Entendo a genealogia como um “conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007a, p.59).

Nessa perspectiva, apresento, como problema de pesquisa, a seguinte pergunta: *Como a inclusão escolar é constituída no Governo Fernando Henrique Cardoso e por quê?* A construção desse problema de pesquisa foi possível porque parti de alguns

pressupostos que norteavam o meu pensar desde as primeiras leituras a respeito do tema. Digo “constituída”, pois parto do pressuposto de que algumas práticas governamentais nesse período transcenderam o movimento pela integração escolar e começaram a fortalecer a ideia de “educação para todos” dentro de uma lógica claramente neoliberal, pois é no neoliberalismo que a inclusão está colocada e faz reverberar práticas atuais.

O que me instigou primeiro foi entender as razões que mobilizaram as práticas do Governo FHC, no que diz respeito ao fortalecimento do movimento da inclusão escolar no Brasil, ou seja, com quais objetivos esse fortalecimento foi sendo permitido. Como ferramentas analíticas, fiz uso dos conceitos de *normalização*, *integração/inclusão* e *governamentalidade* devido às recorrências e articulações possíveis, visualizadas no grupo de materiais analítico. É necessário salientar que essas ferramentas só podem ser anunciadas porque emanaram a partir do trabalho exaustivo com os materiais, ao qual me dediquei por muitos meses. Na seção 1.4, do capítulo I, irei mostrar a operação de sistematização e, com relação às análises, utilizo esses conceitos, fazendo uso dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault.

Ao olhar para esta pesquisa, como um estudo externalista, como algo que se distancia do “perfeito”, do “mensurável”, vejo-a como uma possibilidade, dentre tantas outras que poderiam ser pensadas. Utilizo, interessadamente, o conceito de “caixa de ferramentas” (EWALD, 2000), a fim de não propor um estudo engessado, que traga uma resposta final, uma receita a seguir. Entro na “oficina de Foucault” (VEIGA-NETO, 2006) e de outros autores para escolher ferramentas, a fim de visualizar a possibilidade de pensar o impensado e de operar com os conceitos de forma “interessada”, quando os seus usos forem oportunos.

Primeiramente, pensei em um estudo sobre as “políticas educacionais de inclusão”, mas percebi que estava tratando de uma meta bastante audaciosa para um trabalho de Mestrado, devido à amplitude do tema e ao curto tempo disponível. Cheguei a cogitar a possibilidade de abordar, ainda, as políticas de assistência e as de previdência, mas, por questões de prazos, imaginei que não seria possível. Estive mergulhada em um período de indecisões, descobertas e inquietação constante, a

meu ver, um período importante na vida do pesquisador, pois acredito que esse conflito permanente – entre o que se quer pesquisar, o que se pode pesquisar e o que é relevante para a comunidade acadêmica – possibilita um rigor maior na pesquisa. Foi nesse período que iniciei a tentativa de levantar questões sobre o tema. Com esse exercício, surgiram as primeiras inquietações:

- Como práticas governamentais produziram condições para que a inclusão se estabelecesse na escola?
- Quando é que essas práticas começam a entrar no cenário da escola?
- Como a escola acaba sendo, no presente, uma instituição de inclusão?
- Se a escola é um lugar obrigatório, como vai garantir que a sociedade entre no jogo da inclusão?
- Como as políticas vêm garantir que todos participem?
- Como as políticas de inclusão se estabelecem na escola contemporânea?

A partir dessas problematizações, passei a perceber a inclusão como um movimento maior de nível social, cuja tarefa primeira é a garantia dos direitos humanos, sendo a educação uma de suas esferas. A inclusão escolar abraça a luta de colocar todas as crianças (pessoas) na escola e tem, como uma das suas propostas, o projeto chamado “Escola para Todos”¹², porém não se resume nisso. Com a tarefa de continuar pensando a inclusão, comecei, através desta pesquisa, a me dar conta de que esse movimento não podia ser visto como “lugar de chegada” e que, se, atualmente, está na ordem do dia, é porque outros fatores contribuíram para isso. Senti necessidade de voltar no tempo e pensar nos movimentos que antecederam a ideia de incluir, movimentos importantes e que merecem atenção. Com esse exercício, percebi que o movimento da “inclusão escolar” foi criado porque, nas

¹²O projeto chamado “Escola para Todos” começou a ser pensado, no Brasil, a partir de 1990, influenciado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Um dos seus objetivos foi contribuir para o fortalecimento da ideia de inclusão no sistema regular de ensino. É importante salientar que, no século XVII, é possível ver em Comenius uma condição de possibilidade para que a escola fosse pensada para todos.

décadas de 1970, de 1980 e de início de 1990, existiu um movimento forte pela “integração escolar”. E este veio de forma aleatória e paralela ao anterior, o da “segregação”, ou seja, um não existe sem o outro: são dependentes e existem justamente por causa dessa dependência. Falando de outra forma, para que o movimento da inclusão escolar fosse inventado, outros movimentos precisaram ser (re)inventados também, só que em outra época. Tanto a segregação como a integração acabaram sendo condições de possibilidades para o surgimento e potência da inclusão em nosso tempo. A discussão referente a esses movimentos da história será aprofundada, com mais propriedade, no decorrer do terceiro capítulo.

Ao olhar para a história, parto do pressuposto de que o atual não nos remete ao futuro, porém nos permite e nos convida a retornar ao passado, a fim de repensarmos o presente. Sendo assim, quanto mais estava disposta a pensar na palavra *INCLUSÃO*, pelos materiais que tinha nas mãos, mais me sentia presa pela palavra *INTEGRAÇÃO*. Com relação a isso, desdobro a ideia de que, talvez, para compreender melhor as práticas atuais de inclusão escolar, fosse interessante investigar as práticas criadas nos movimentos antecedentes e como essas práticas contribuíram para o fortalecimento da proposta de manter todos os alunos na escola. Portanto, senti necessidade de entrar no tema da integração escolar, a fim de enxergar as práticas que já estavam presentes e o que elas propunham de novo para a sociedade.

Ao pensar a inclusão, pretendi, ao invés de procurar por uma origem - no sentido rígido da palavra, - estudar a sua proveniência, buscando enxergar resquícios de incoerências que, por uma e outra razão, não puderam constar na história. Mas, além disso, olhei a partir da emergência, assim “estudar a emergência de um objeto - conceito, prática, ideia ou valor - é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto” (VEIGA-NETO, 2007a, p.61). Para isso, busquei, na história, outras possibilidades para pensar e, através dela, enxergar os movimentos da integração e da inclusão escolar como “acontecimento”, ou seja, como “uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada” (FOUCAULT 2008b, p.28), estabelecendo-se por meio das relações de forças. Assim, interesse-me

pelo acontecimento, ou, como diria Revel (2005, p.14), interesse-me em mostrar “a irrupção de uma singularidade não necessária”. Compreendo por acontecimento aquilo que está na ordem do devir e que, sendo assim, simplesmente acontece.

No entanto, não pretendi apresentar um conceito de inclusão escolar. Também não me interessei em comparar os dois movimentos – integração e inclusão escolar –, tendo como objetivo avaliar o que cada um tem de bom e ruim. Meu objetivo, ao contrário, foi investigar como, através de algumas práticas do Governo Fernando Henrique Cardoso, a inclusão escolar veio a tornar-se o que hoje dizemos que ela é. Dito de outra maneira, esse estudo não quer mostrar como deve ser a inclusão, mas como é constituída, como aparece no pensar e no agir na e da escola.

Dito de outra forma, olho para a pesquisa com um olhar atencioso, apreciativo, e com um “olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha” (FOUCAULT, 2008b, p.30); um olhar que não é neutro, mas que, da mesma forma, não faz juízo de valor. Não busca “a verdade”, mas busca as muitas possibilidades de se pensar a inclusão escolar. Quero, a partir da emergência, olhar a proveniência da inclusão escolar com lentes foucaultianas, inspirada na genealogia e “marcar a singularidade dos acontecimentos” (FOUCAULT, 2008b, p.15). Dessa forma, abandono o desejo pela causa e passo a olhar as condições de possibilidade.

No que se refere à metodologia e considerando que esta pesquisa se movimenta no campo dos Estudos Foucaultianos, não estabeleci unidades analíticas *a priori*. Isso, porque entendo que essas vão se estabelecendo no decorrer da pesquisa, dizendo melhor, no manuseamento dos materiais de análise. Sendo assim, optei por trabalhar com análise de documentos, porém passei a olhá-los como *monumentos* (FOUCAULT, 2000), ou seja, numa análise monumental¹³. Nessa análise de documentos, os dados “são simultaneamente as provas e as pistas” (BOGDAN E BIKLEIN, 1994, p.149). Sendo assim, busquei, nos materiais escolhidos, fragmentos

¹³ Segundo Castro (2009), a tarefa primeira da história já não consiste em interpretar o documento, determinar se diz a verdade ou seu valor expressivo, mas, antes, em trabalhá-lo desde o interior. O uso como monumentos “não busca neles os rastros que os homens tenham podido deixar, mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelecendo relações, reúne-os segundo níveis de pertinência” (CASTRO, 2009, p.41). Na próxima seção desdobra mais claramente este uso.

que me permitam mostrar como o Governo FHC contribuiu para o fortalecimento do movimento pela inclusão escolar que conhecemos hoje, bem como suas políticas e práticas instituíram e formaram estatutos de verdade que estão presentes na escola e, principalmente, na organização do currículo escolar. Para isso, trouxe, durante a pesquisa, excertos retirados dos materiais e apresentados em forma de quadros¹⁴, a fim de proporcionar ao leitor um encontro mais direto com o texto e compor a minha argumentação analítica. Sabendo dos riscos que corro, ao organizar, didaticamente, as informações, apresento, a partir do segundo capítulo, alguns organogramas¹⁵ contendo esquemas elaborados com base nas discussões realizadas, a fim de apresentar uma síntese do capítulo e elementos novos, com o intuito de transcender as possibilidades de análises.

A seguir, mostro as razões que me levaram até o Governo FHC e o porquê dessa escolha.

1.4. FHC: razões para o recorte

Com a necessidade de estabelecer um recorte temporal para a pesquisa e, de, juntamente, pensar a integração e a inclusão escolar, fui remetida, quase que automaticamente, ao Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e ao Governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Mais uma vez, a ideia tomou uma proporção além das minhas condições e concluí que não haveria tempo suficiente para estudar os dois governos no que diz respeito à inclusão escolar. Decidi, então, estabelecer o recorte da pesquisa no Governo FHC, porque foram muitas as evidências, encontradas nos

¹⁴ Na próxima seção, chamada “Dos Materiais”, explicarei a forma utilizada para construir os quadros e como desenvolvi este exercício analítico.

¹⁵ É importante salientar que a função destes organogramas é, basicamente, proporcionar um esquema sintético, com base nas discussões realizadas no capítulo. Não quero, através disso, estabelecer um padrão de verdade, pois os esquemas são potencializados através das ênfases dadas em cada movimento, sendo que um movimento não produz o apagamento do outro.

materiais, que mostraram a ênfase dada às propostas integracionistas e inclusivas durante o período do seu mandato presidencial (1995 a 2002).

Em 1994, FHC é eleito dentro de uma lógica, dentro de um conjunto de condições de possibilidades que permitiram que ele fosse escolhido pela população. Em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, ele defende a diferença e a diversidade, milita abertamente sobre as questões raciais e étnicas, falando em seus discursos e escrevendo livros sobre o Brasil como um país mestiço. Articula-se com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com países que defendem a integração, lançando campanhas variadas no Brasil referente à integração escolar.

Partindo dessas primeiras constatações, tive a iniciativa de percorrer esse Governo e olhar para a sua estrutura, suas políticas e práticas. Mesmo sem saber se esse seria um bom caminho, as primeiras leituras sobre o Governo me levaram a apostar nele a partir do momento em que tive contato com dois livros que me fizeram conhecer mais sobre as suas propostas. O primeiro foi o livro escrito pelo ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza¹⁶, chamado “A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002”. O seu conteúdo traz informações sobre a reforma na educação, realizada nesse período, e alguns projetos que o autor julga como “assertivos”. Embora o livro traga muitas informações sobre a Educação Infantil, a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Superior e sobre a Pós-graduação, ficam faltando, apenas, os dados referentes à Educação Especial. Como o próprio autor explica:

Ao evitar fazer um relatório de gestão, algumas áreas e políticas foram omitidas. Talvez a lacuna mais importante seja uma menção detalhada à política que seguimos em relação à educação especial. (SOUZA, 2005, p. xii)

Essa lacuna foi uma surpresa, pois não consigo entender como a Educação Especial pode ficar fora de um trabalho tão detalhado, como foi o desse livro. Pensei

¹⁶ Paulo Renato Souza é economista e tem uma trajetória de trinta anos na política brasileira. Foi ministro da Educação por oito anos, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Também foi reitor da Universidade de Campinas (UNICAMP), secretário da Educação do Estado de São Paulo, na gestão de Franco Montoro e, ainda, diretor do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID). Atualmente, é deputado federal de primeiro mandato, eleito pelo PSDB.

em qual o nível de importância das ações e políticas educacionais de inclusão escolar para esse autor, ex-ministro e um dos responsáveis pela implantação de tais políticas. Essa falta de dados deu-me elementos para pensar muito. Procurando por outros registros, encontrei, através da internet, o livro chamado “Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo Fernando Henrique Cardoso”, publicado em 1994, durante a campanha eleitoral, sob autoria do próprio Governo. Nesse livro, ao invés de encontrar os feitos de sucesso como no anterior, encontrei o que o Governo se propôs fazer na área da educação, incluindo, dessa vez, a Educação Especial.

Após o primeiro contato com esses livros e com pesquisas realizadas no *site* do Instituto Fernando Henrique Cardoso¹⁷, localizado em São Paulo, tive uma visão maior do Governo FHC e fiquei decidida a olhar para algumas práticas de integração e de inclusão escolar criadas e mantidas por ele. Faz-se necessário salientar que o termo “integração escolar” já circulava pela sociedade brasileira em 1994, quando FHC foi eleito; isto porque, juntamente com o termo “normalização”, a noção de integração escolar norteava as propostas educacionais da época. As recorrências encontradas nos materiais analisados mostram que, nos primeiros anos do Governo, a ideia de colocar todos na escola se baseia na proposta de normalizar para integrar os alunos excluídos na escola regular. A partir de 1997, é possível perceber a entrada delicada e sutil do termo “integração/inclusão” e, em alguns momentos, o termo “inclusão/integração”. Embora já exista sutilmente a vontade de incluir, o termo no sentido de “inclusão escolar” – de colocar todos os alunos na escola regular e garantir as condições necessárias para a permanência dos mesmos – só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC. Isso aparece, mais especificamente, no ano de 2001, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento afirma que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial

¹⁷Para maiores detalhes, acessar o *site* <http://www.ifhc.org.br>.

dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, MEC, SEESP, 2001, p.28)

Também nesse ano é sancionado o Plano Nacional de Educação (2001), cujo documento acreditava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir era a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, MEC/SEESP, 2004, p.205).

Com essa decisão, resolvi abrir mão de estudar aspectos referentes ao Governo Lula, porque entendo que esse Governo, no que diz respeito à Educação Especial, parte do que foi construído pelo Governo FHC. Mesmo modificando alguns aspectos, também dá ênfase a programas assistenciais típicos de um governo neoliberal¹⁸. Um exemplo disso são as diversas bolsas distribuídas às camadas mais pobres da sociedade, bolsas estas que fazem parte de ações que podemos chamar de inclusão social. Na esfera educacional, o Governo Lula triplica o número de programas e projetos governamentais, dando maior ênfase para o movimento da inclusão escolar, o que se concretiza, atualmente, a partir da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 e prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Aposto em um estudo que se utiliza, primeiramente, do Governo FHC, para, quem sabe, futuramente, dar continuidade através do Governo Lula.

Fernando Henrique Cardoso foi presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos: o primeiro, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 1999, e o segundo, de 1º de janeiro de 1999 a 1º de janeiro de 2003. Foi eleito representando o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e teve, como vice-presidente, o político Marco Maciel, do Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas. É sociólogo formado pela Universidade de São Paulo (USP), da qual se tornou professor em 1952. Esteve engajado nas lutas pela melhoria do ensino público

¹⁸ Podemos compreender o neoliberalismo como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que visam, dentre vários aspectos, à livre circulação de capitais internacionais, à desburocratização do Estado, à competitividade e à “diminuição” do Estado, ou seja, à presença do Estado mínimo.

e pela modernização da universidade, escrevendo vários livros¹⁹ sobre mudança social e desenvolvimento no Brasil e na América Latina. Foi perseguido depois do golpe de 1964 e, por isso, viveu exilado no Chile e na França. Ao voltar ao Brasil em 1968, assumiu, por concurso público, a cátedra de Ciência Política da Universidade de São Paulo. Atualmente, é o presidente do Instituto Fernando Henrique Cardoso, que preserva o seu arquivo pessoal e dá acesso a ele, além de promover o debate sobre democracia e desenvolvimento.

Conforme pesquisas já publicadas, o Governo FHC desenvolve práticas (neo)liberais, como mostra a Dissertação de Mestrado de Gabriel Augusto Miranda Setti (2006), intitulada “Relações e identidades entre FHC e o pensamento neoliberal (1995-2002)”, orientada pelo professor Terrie Groth, da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa foi o de compreender qual o grau de relação que o neoliberalismo possui com as políticas implantadas por Fernando Henrique Cardoso e sua equipe de governo durante os dois mandatos. Em suas conclusões, o trabalho nos mostra que, embora FHC faça seus discursos frisando ideais democráticos, durante os oito anos, o Governo atuou no sentido contrário ao que consideramos como uma política que defenda a maioria dos interesses da população. Durante seu governo, FHC não admitiu fazer uso de ideias e práticas neoliberais, embora isso tenha ficado visível em seu modelo de governar o Brasil. É fundamental salientar que não trago essas pesquisas com o propósito de, necessariamente, assumir o referencial teórico de cada autor, mas penso que seja interessante olhar para elas, a fim de compreender melhor o contexto do qual me proponho falar.

Com relação ao campo da educação, o artigo “A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso”, de Durham²⁰ (2000), apresenta a evolução do sistema

¹⁹ Dentre os muitos escritos de Fernando Henrique Cardoso, destacam-se: *Inesperado Processo de Formação Política*, em Brasileiro: Cidadão? São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992; *Comunicação para um novo mundo*, Vozes Cultura 87: 7-13, maio-junho de 1993; *Política Externa em Tempos de Mudança: A Gestão do ministro Fernando Henrique Cardoso no Itamaraty*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1994, e *Democracy and Development*, CEPAL Review 56: 7-12, 1995.

²⁰ Eunice Ribeiro Durham é antropóloga e cientista política brasileira. Fez sua carreira na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos governos de Fernando Collor e de

educacional durante o Governo FHC, no contexto das transformações ocorridas na última década. Conforme as conclusões feitas, a política educacional gestada nesse governo se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. Esse diagnóstico “permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados” (DURHAM, 2000, p.232).

Outra publicação interessante é o artigo escrito por Pinto (2002), “Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)”. Esse artigo busca fazer uma análise das principais medidas tomadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso com reflexos no financiamento da educação. Durante os dois mandatos, o Governo FHC contou com o ministro da educação, o economista Paulo Renato Souza. Conforme o autor, isso influenciou muito a criação de iniciativas “com forte impacto no financiamento da educação, basta citar que, neste período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)” (PINTO, 2002, p. 109). Da mesma forma, foi aprovada a Emenda Constitucional 14, que, entre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a regulamentação do mesmo (Lei 9.424/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001).

A Tese de Doutorado de Nalú Farenzena (2001), intitulada “Diretrizes da Política de Financiamento da Educação Básica Brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996), sob a orientação da professora Maria Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, traz uma vasta contribuição sobre as diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira. O estudo nos mostra que, ao iniciar o Governo, FHC já contava com uma significativa base de sustentação no Congresso Nacional e com o apoio de governos de estados economicamente mais fortes (como MG, SP, RJ, RS), fatores que

Fernando Henrique Cardoso. Também exerceu a vice-presidência da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) por um mandato e, atualmente, dirige o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES) da USP.

garantiram condições políticas suficientes para implementar, também na área da educação, os seus projetos. A autora afirma, ainda, que o governo de Fernando Henrique Cardoso, apoiado numa ampla coalizão governamental, que lhe garantiu hegemonia para aprofundar o ajuste liberal estrutural e postular uma nova regulação das funções e da estrutura do aparelho do Estado, levou adiante a formulação e implementação de um programa reformista, o qual, no setor educacional, incluiu forte intervenção na agenda legislativa, especialmente, na tramitação da LDB e pela proposição de mudanças constitucionais.

Numa outra direção, Frigotto (2003) e Ciavatta (2003) discutem a política de educação básica nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso, problematizando o sentido da educação básica à luz das questões mais gerais postas à educação por um mundo em transformação. De acordo com o artigo, o Governo FHC deixa de herança uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais. Para os autores, no “campo educacional a ‘era Cardoso’ foi de um retrocesso tanto organizativo quanto em termos pedagógicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.122). Um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinado aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da “ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia (sic) do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.103). A partir dessas diferentes visões e do que significa esse momento histórico, acredito que, ao olhar para esse Governo, de forma mais ampla, envolvendo questões referentes à educação, à política e à economia, conseguirei ter uma compreensão maior das propostas educacionais mantidas nesse período.

Ao propor uma pesquisa que se destina a olhar para a inclusão escolar dentro do recorte referido, ou melhor, a partir de um governo bem específico, não quero, com isso, eximir-me das responsabilidades que tenho, como cidadã, brasileira, pedagoga, preocupada com a situação do país. Porém, nesse momento, quero, na função de educadora, pesquisadora, discente do curso de Pós-Graduação, deter-me a procurar recorrências na história e no presente, olhar mais a fundo o que estava dado como certo e problematizar algumas das afirmações que trato como “suspeitas”, como dadas ao provisório. É com esse tom de provisoriedade que penso esta

pesquisa, pois acredito que ela deva ser compreendida como uma fonte inacabada, não única e como uma possibilidade de se pensar. Minhas intenções quanto à escolha dos materiais de pesquisa é o que passarei a apresentar agora.

Dos materiais

Para entender as razões que mobilizaram o Governo FHC a fortalecer o movimento pela inclusão escolar no Brasil, interessei-me em procurar leis, revistas, projetos e programas governamentais que envolvessem o tema e que fizessem parte de tal governo. A tarefa não foi tão simples assim! Imaginei que seria fácil encontrar materiais referentes ao Governo FHC, mas, no *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontrei apenas informações sobre o governo atual e, por isso, precisei recorrer a bibliotecas e a colegas que possuíam contato com Secretarias de Educação e com universidades.

Foram poucos os achados, mas eles deram conta do objetivo inicial de ter uma visão maior sobre as propostas referentes à área educacional. Para melhor compreensão, organizei os primeiros materiais em quatro grupos, nomeados por Grupo I, Grupo II, Grupo III e Grupo IV. No Grupo I, organizei a parte correspondente à legislação, cabendo três documentos: a Política Nacional de Educação Especial (1994), o Plano Nacional de Educação do Governo FHC (2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Para o Grupo II, selecionei quatro exemplares da Revista Integração, editada pelo Ministério da Educação e do Desporto juntamente com a Secretaria de Educação Especial (sendo dois exemplares do ano de 1997, um exemplar do ano de 2000 e um exemplar do ano de 2001). Para o Grupo III, selecionei três exemplares da “Série Diretrizes”, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Especial, cujo material visava “formar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros” (MEC/SEESP, 1995). Por fim, o Grupo IV contemplou quatro exemplares do projeto “Escola viva:

garantindo o acesso e permanência de todos na escola”, editado em 2002, também pelo MEC e pela SEESP.

A partir da primeira inserção nos materiais encontrados, elenquei cinco (5) subdivisões provisórias de análise, a fim de visualizar as primeiras regularidades:

1ª Legislação e visão histórica;

2ª Integração/Inclusão: condução de práticas pedagógicas;

3ª Especificidades;

4ª Recomendações ao professor;

5ª Papel do aluno.

Em dezembro de 2008, iniciei o segundo mapeamento nos materiais e percebi, de antemão, que esses, já pré-selecionados, embora altamente interessantes, ainda não eram suficientes para dar conta do estudo. Ficou visível, nessa segunda inserção, que o conjunto de materiais dava conta do período correspondente aos dois mandatos do Governo FHC (1995 - 1998 / 1999 - 2002), no entanto, mais claramente, no segundo período, o termo “integração escolar” perde força e já é possível perceber o uso do conceito “integração/inclusão escolar” nos programas e projetos do Governo.

Esse conceito chamado de “integração escolar”, ora presente, ora substituído pela expressão “inclusão escolar”, levou-me à necessidade de olhar para trás, mais uma vez, buscando, na história, novos elementos para se pensar. Lembrei-me de Foucault, no texto “O sujeito e o poder”, quando ele explica que, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações. E, dessa forma, talvez para compreender como todas as crianças estão sendo colocadas e mantidas dentro da escola hoje, através das práticas e políticas governamentais, eu devesse investigar, conjuntamente, as formas de exclusão até então existentes e mascaradas em muitas dessas práticas.

Através desses primeiros apontamentos, somente possíveis depois da minha inserção nos materiais de pesquisa, percebi que eu não buscava a emergência da

inclusão escolar, ou, nas palavras de Veiga-Neto (2007), “o ponto de surgimento no passado”. Mas, ao contrário, partia dessa constatação para buscar acontecimentos, ou seja, condições de possibilidades que, ao longo de um período histórico brasileiro, determinaram o nosso presente. Com relação a isso, parafraseando Revel (1999), “apenas os conteúdos históricos podem permitir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar” (1999, p.11). E, ao procurar por essas rupturas, mais uma vez senti a necessidade de olhar para trás, reportando-me a momentos que antecederam o Governo FHC e que contribuíram para que a lógica de incluir todos na escola se efetivasse com ajuda das políticas e práticas governamentais.

Com a inserção nos materiais e o trabalho analítico, percebi que a discussão sobre o movimento da “integração escolar” se deu mais fortemente na década de 1980 e no início da década de 1990, ou seja, quando outros governos estavam no poder. A fim de completar o conjunto de materiais da pesquisa, incluí mais doze exemplares da Revista Integração, decorrentes dos anos 1988, 1989, 1992, 1994, 1995, 1996, 1999 e 2002, totalizando quinze exemplares, sendo: um exemplar de 1988; três exemplares de 1989; um exemplar de 1992; dois exemplares de 1994; um exemplar de 1995; dois exemplares de 1996; dois exemplares de 1997; um exemplar de 1999; um exemplar do ano de 2000 e um exemplar de 2001.

Após tais reformulações, elenquei, novamente, as subdivisões de análise, dessa vez, organizadas em sete (7) subtítulos:

1ª Legislação e visão histórica;

2ª Integração;

3ª Inclusão;

4ª Visão da escola;

5ª Recomendações aos professores/ condução de práticas pedagógicas;

6ª Papel do aluno;

7ª Incentivo à educação democrática.

Agora, passo a apresentar a organização do conjunto de materiais que escolhi para compor o *corpus* de análise da pesquisa.

GRUPO	MATERIAIS	PERÍODO
GRUPO I	<ul style="list-style-type: none"> • Política Nacional de Educação Especial; • Plano Nacional de Educação; • Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 	1994 2001 2001
GRUPO II	<ul style="list-style-type: none"> • 15 exemplares da Revista Integração MAIO/JUNHO/88 - ANO I - N° 01 MAIO/JUNHO/89 - ANO 2 - N° 02 JULHO/AGOSTO/89 - ANO - 2 N°03 OUT./NOV./DEZ./89 - ANO - 2 N°04 JAN./FEV./MAR./92 - ANO - 4 N°08 ANO 5 - N°11 - 1994 ANO 5 - N°14 - 1994 ANO 6 - N°15 - 1995 ANO 7 - N°16 - 1996 ANO 7 - N°17 - 1996 ANO 7 - N°18 - 1997 ANO 7 - N°19 - 1997 ANO 9 - N°21 - 1999 ANO 10 - N°22 - 2000 ANO 13 - N°23 - 2001 	1988 - 1989 1992 - 1994 1995 - 1996 1997 - 1999 2000 - 2001 2002
GRUPO III	<ul style="list-style-type: none"> • 3 exemplares da “Série Diretrizes” - MEC/SEESP - Encaminhamento de alunos do Ensino 	1994 1995

	<p>Regular para atendimento especializado -1;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico; - O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. 	
GRUPO IV	<ul style="list-style-type: none"> • 4 exemplares do “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola”. - Visão histórica; - Identificando e atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação; - Reconhecendo os alunos que apresentam, dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas; - Oficinas pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional. 	<p>2000</p> <p>2002</p>

O Grupo I contempla a Política Nacional de Educação Especial, colocada em vigor em 1994, pelo Governo FHC, e apresentada como um “conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais” (BRASIL; MEC; SEESP, 1994, p.7) e o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001, ambos com a meta de alcançar maior crescimento no atendimento educacional. Devido à importância do documento, decidi, anexar, ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas, em 2001, pelo Governo FHC, trazidas como um “avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira (BRASIL; MEC; SEESP, 2001, p.5). No Grupo II, organizei os

exemplares da Revista Integração, lançada em 1987 pelo MEC e pela SESPE²¹. Conforme registros nos próprios periódicos, a revista pretendia “[...] estimular o intercâmbio de experiências entre os diversos profissionais que se dedicam, no Brasil, à questão do portador de necessidades especiais [...]” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.32). Para o Grupo III, selecionei três exemplares da “Série Diretrizes”, organizada a partir de 1994 pelo MEC juntamente com a UNESCO, cujo objetivo geral visava a “informar, sugerir e orientar a elaboração de planos de trabalho a serem implementados nos estados e municípios brasileiros” (MEC; SEESP, 1995, p.1). Por fim, no Grupo IV, escolhi quatro exemplares do “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola”, contendo informações sobre a visão histórica da Educação Especial, recomendações aos professores e informações sobre especificidades da área.

Após realizar diversas leituras e sínteses, senti a necessidade de organizar os materiais de forma simples e objetiva, a fim de facilitar as posteriores análises. Partindo dessa constatação, optei por construir fichas²² individuais para cada documento, buscando preencher as subdivisões emergidas das recorrências e outras informações relevantes.

Justifico a variedade de materiais porque penso que não posso resumir oito anos de Governo FHC com o estudo de uma política ou de um programa, por exemplo. Embora reconheça que seja extenso o número de documentos escolhidos para compor o material da pesquisa, esclareço que olharei para esses não com a intenção do esgotamento analítico de cada exemplar, mas como “monumentos”. Com isso, não quero interpretar o que os documentos descrevem porque tomá-los como monumentos significa isolar, agrupar e inter-relacionar os elementos e organizá-los em conjuntos (FOUCAULT, 2000). Tal procedimento implica “tomá-los como ditos, na sua superfície, enquanto produtores de verdades, organizadores da realidade social” (SOMMER, 2007, p.2-3), destacando regularidades discursivas de

²¹Nos exemplares referentes aos anos 1988 e 1989, a Secretaria de Educação Especial é identificada pela sigla SESPE. Nos demais exemplares, encontramos a sigla SEESP.

²² Apresento uma das fichas em anexo (Apêndice A) para que seja possível compreender a minha organização, com relação aos materiais.

fragmentos, parágrafos, enunciados, excertos do próprio grupo analítico. Não quero, dessa forma, elencar uma série de notícias, pedaços, imagens e trechos simplórios. Ao contrário disso, quero demonstrar que, na superfície dos textos, dos programas e leis, é possível visualizar códigos de conduta, tanto para os professores como para os alunos; condições de possibilidades para que o movimento da inclusão escolar se constituísse no Brasil em determinado período. A palavra “conduta” significa ao mesmo tempo, “o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p.244). Sendo assim, penso que, através dos exercícios analíticos, poderei mostrar códigos de conduta²³ que estão presentes na escola até hoje e que interferem fortemente no currículo escolar.

Ao inserir-me no contexto dos materiais analíticos, alguns excertos²⁴ deram visibilidade a uma série de recorrências, pois traziam apelos, recomendações e deveres expressos à população, como se fossem recomendações necessárias para que a proposta de colocar todos na escola alcançasse êxito. Abaixo, destaco alguns excertos, a fim de mostrar essas recorrências.

“A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária” (BRASIL, 1994, p.37).

“O desejo de um mundo mais justo e mais humano é de todos nós. *Precisamos lutar por isso, sem dúvida. O início dos trabalhos está no terreno das idéias (sic) que precisam ser consentidas antes de se tornarem ação*” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.21. Grifo meu).

²³ Esta discussão será melhor apresentada no capítulo IV, chamado “A inclusão como verdade no currículo escolar”.

²⁴ Muitos dos excertos apresentados nesta proposta traziam, na publicação original, grifos destacados em “negrito”. Com a intenção de garantir a beleza estética do trabalho, tomei a liberdade de remarcarlos com “itálico”. Da mesma forma trago os grifos de minha autoria.

“Em primeiro lugar, é necessário que a escola, os professores, os pais e a sociedade assumam e se conscientizem de que estamos frente à questão de direitos humanos e, portanto, *não podemos esperar que todas as condições estejam implantadas para começar este trabalho [...]*” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.4. Grifo meu).

“Empreender as transformações necessárias para que essa educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras *é uma tarefa de todos*” (BRASIL, 2001, p.8. Grifo meu).

Esses excertos demonstram uma forma de conduzir as condutas das pessoas através da mobilização social. Expor seus deveres e comprometimentos diante da presença daqueles considerados excluídos faz com que cada um esteja consciente e realize a sua parte.

Dessa forma, justifica-se o uso da governamentalidade como ferramenta metodológica e conceitual, já que essa funciona de forma gradiente, e não de forma fixa. O conceito de governamentalidade foi elaborado por Michel Foucault, em seu curso “Segurança, Território e População”, durante os anos de 1977 e 1978. Por governamentalidade, o filósofo entende o seguinte:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante 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. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo 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, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes [...]. (FOUCAULT, 2008c, p.143-144)

Conforme Traversini e Bello (2009), Michel Foucault, em seu curso “Nascimento da Biopolítica”, mostra-nos que tratar a governamentalidade como ferramenta não é fixar um conceito e a ele submeter os estudos, confirmando ou rejeitando resultados. Diferentemente disso, “governamentalidade é uma ferramenta

conceitual e metodológica que será colocada *a prova*, experimentada, *testada*" (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.142. Grifos dos autores). Entendo a governamentalidade como uma forma de poder diferente da disciplina e da soberania e que se refere ao Governo. É uma relação entre o tripé que envolve dispositivos de segurança (séc. XVIII), a economia política (séc. XVIII) e a população. Entendo-a, também, como um estado permanente de governo do outro e de si mesmo, já que, com o modelo neoliberal, o Governo precisa garantir "tudo a todos" e, para isso, faz com que as pessoas aprendam a se autogovernar através do governo de si mesmo. Dean (1999, p.19. Tradução minha) nos mostra que,

Em primeiro lugar, a emergência desta governamentalidade pode ser identificada por determinado regime de governo que adota como seu objeto "a população" e coincide com a emergência da economia política (e sua sucessora, a ciência econômica). O governo, a partir de então, precisará ser um governo de "tudo e todos", evidenciando uma preocupação com cada indivíduo e a população como um todo. Dessa forma, o governo implica saúde, bem-estar, prosperidade e felicidade da população. A noção de população é crucial para a definição dos fins do governo do estado. Mas, ao mesmo tempo, o governo precisa tornar-se um governo *econômico*. Para governar adequadamente, garantir a felicidade e prosperidade da população, é necessário governar através de determinado registro, o da *economia*. Além disso, o governo em si precisa ser econômico, tanto em termos fiscais quanto no uso do poder.

Com isso, o Governo utiliza a ideia de governar com economia, ou seja, governar o menos possível, embora a intenção seja governar a população com maior êxito. É uma estratégia que implica "mascarar" parte das ações governamentais, a fim de parecer um Governo justo, um Governo de todos e para todos.

Como nos explica Foucault (2008c, p.144-145), o Estado "talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina". Para o autor, o mais importante não é a estatização da sociedade, mas o que ele chama de "governamentalização" do Estado. É essa "governamentalização" que garante a sobrevivência do Estado, e essa governamentalidade é, ao mesmo, tempo interior e exterior a ele, já que "são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado [...]"(FOUCAULT,

2008c, p.145). No Ocidente, podemos pensar em três grandes economias de poder: o Estado de justiça (correspondente a uma sociedade da lei); o Estado administrativo (que corresponde a uma sociedade disciplinar, de regulamentos) e, por fim, um Estado de governo (que é definido pela massa da população), o que corresponde a uma sociedade controlada por dispositivos de segurança.

O domínio da governamentalidade abarca um tipo de poder que tem como foco o problema do Estado e da população e nos traz, como princípio metodológico, a importância do olhar externalista. Esse já era um propósito tentado, na Sociedade Disciplinar, com as instituições locais, regionais, pontuais (hospitais, prisões, famílias) e que aqui será (re)pensado a fim de explorar outra instituição – dessa vez totalizante –, que é o Estado. Isso apresenta efeitos na medida em que:

[...] desinstitucionalizando e desfuncionalizando as relações de poder pode-se estabelecer sua genealogia, isto é, a maneira como elas se formam, se conectam, se desenvolvem, se multiplicam, se transformam a partir de algo totalmente diferente delas mesmas, a partir de processos que são totalmente diferentes das relações de poder. (FOUCAULT, 2008c, p.160)

Logo, “primeiro princípio metodológico: passar por fora da instituição para substituí-la pelo ponto de vista global da tecnologia do poder” (FOUCAULT, 2008c, p.157). Em seguida, faz-se necessário concretizar a passagem ao exterior com relação à função, ou seja, “substituir o ponto de vista interno da função pelo ponto de vista externo das estratégias e táticas” (FOUCAULT, 2008c, p.158). E, por fim, a última passagem ao exterior é realizada em relação ao objeto.

No embalo desse pensamento, no próximo capítulo, “A governamentalidade como ferramenta”, proponho marcar o ideal de “escola para todos” no que diz respeito ao pensamento moderno e contemporâneo. Logo após, detenho-me na tentativa de pensar a inclusão escolar dentro das lógicas liberal e neoliberal.

CAPÍTULO II - A GOVERNAMENTALIDADE COMO FERRAMENTA



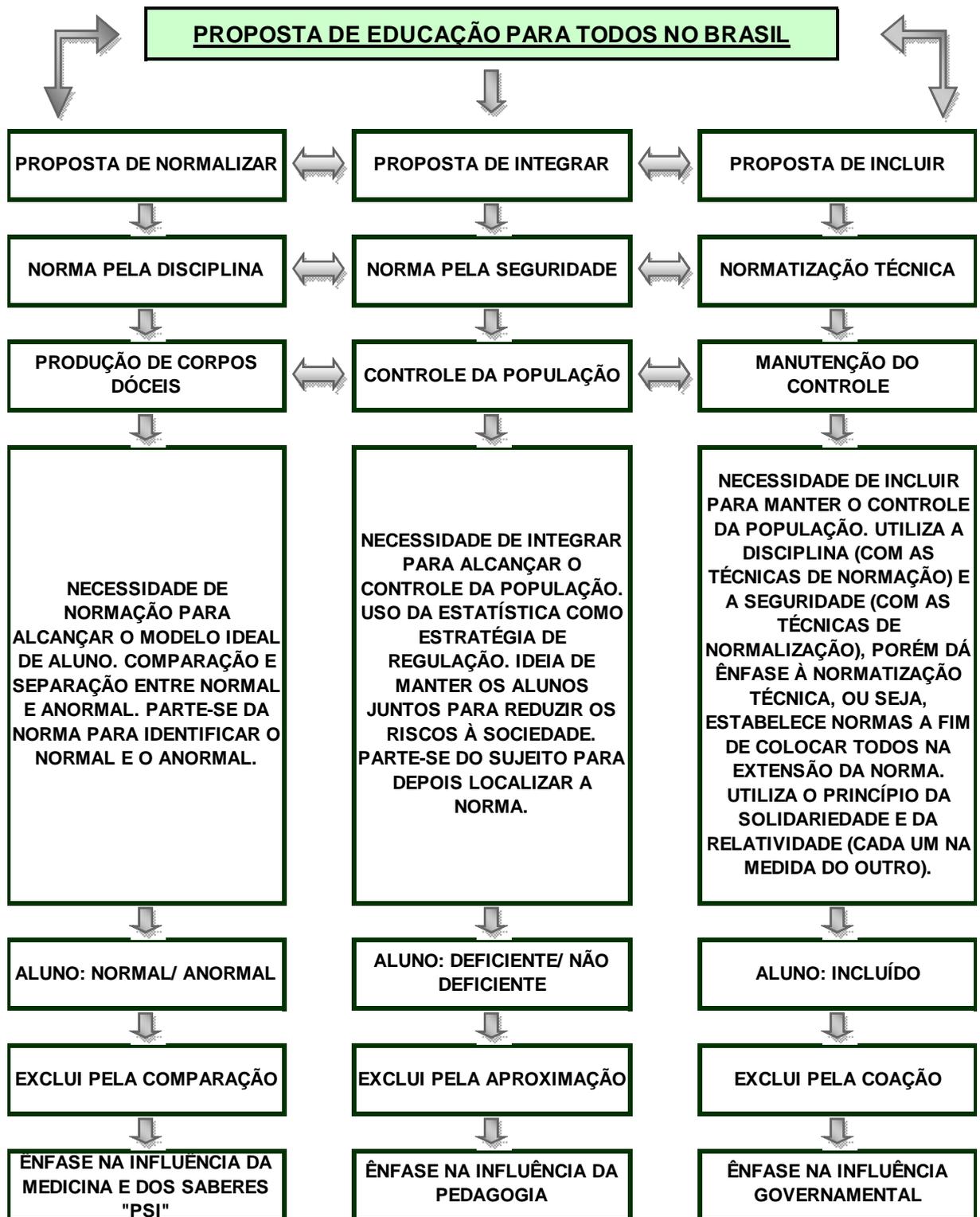


Figura 1

Nesta parte, problematizo como a noção de “escola para todos” foi sendo construída e como esse ideal moderno está sendo projetado e idealizado na chamada contemporaneidade. Logo após, enfatizo algumas das questões que envolvem a lógica liberal e a neoliberal com a intenção de aumentar as possibilidades de pensar a educação, utilizando as lentes da governamentalidade como ferramenta.

2.1. Da Modernidade à Contemporaneidade: a Escola para todos

Na esteira das problematizações acerca da inclusão escolar estamos fortemente ligados à ideia de “escola para todos” e à história que envolve a Educação Especial. A educação escolarizada nos séculos XVI e XVII é fortemente marcada pelo pensamento de Comenius, o qual parte de um “homem naturalmente educável, que ao nascer já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas cujo entendimento ainda se encontra num estágio rudimentar (VEIGANETO, 2007a, p.108). Com o seu ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, Comenius (1997, p.76) acreditava que,

[...] a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis. Segue-se que alguém só estará acima dos outros se for mais preparado que os outros.

Em consonância com o desejo de educabilidade, a história da Educação Especial é cercada por acontecimentos que se distinguem conforme as características de cada período. Segundo Beyer (2006b), podemos demarcar os momentos históricos em quatro: “exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema regular; integração no sistema escolar regular e inclusão no sistema escolar regular” (BEYER, 2006b, p.5). Esse olhar que lanço para a história não busca encontrar, na linearidade, explicações para a instituição de práticas de integração e inclusão, também não pretende apontar acontecimentos que justifiquem a “superação” de fases excludentes e segregacionistas a partir da existência de outros movimentos. Para Foucault (2008c), quando caracterizamos as coisas dessa forma, perdemos o essencial de cada

uma delas. Sabendo que corro o risco de enquadrar a história ou generalizar as vivências das pessoas com deficiências em períodos específicos, autorizo-me, para fins didáticos, a dar ênfase a dois momentos da história: o primeiro seria responsável por práticas de eliminação e segregação, e o segundo, por práticas de integração e inclusão, sendo necessário lembrar que não existe o apagamento por completo de um momento com a emergência de outro.

Até aproximadamente o século XVIII, as pessoas com deficiência vivenciaram práticas de rejeição e segregação da vida social. No período relativo à Antiguidade, a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano. A fase era marcada pela negligência, em que havia uma ausência total de atendimento, contribuindo para que as pessoas com deficiência fossem abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas. Nesse período, a sociedade legitimava essas ações como sendo necessárias para a ordem social, e a educação formal, que era privilégio dos nobres, significava algo totalmente diferente.

O direito à vida dessas pessoas “é adquirido na Idade Média quando o extermínio desses indivíduos passa a ser condenado e não mais justificado pelo argumento da anormalidade” (MENEZES; RECH, 2009, p.5). Nesse período, as pessoas doentes, mentalmente afetadas, em função da assunção das ideias cristãs, não podiam mais ser exterminadas, já que também eram consideradas criaturas de Deus. Porém, nessa fase, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio. Esse deslocamento do acento dos movimentos de eliminação para movimentos de segregação pode ser compreendido a partir da assunção do cristianismo, que institui a moral cristã como detentora do direito de decisão sobre a condução da vida dos indivíduos, instituindo também outra forma de governo baseado no poder pastoral. Segundo Foucault (2008c), a verdadeira história do pastorado, “como foco de um tipo específico de poder sobre os homens, a história do pastorado como modelo [...] essa história do pastorado no mundo ocidental só começa com o cristianismo” (FOUCAULT, 2008c, p.196). Esse dispositivo de poder “não cessou de se desenvolver e de se aperfeiçoar durante quinze séculos, digamos desde os séculos II, III, depois de Jesus Cristo” (FOUCAULT, 2008c, p.197),

deslocando-se até o século XVIII, porém permanecendo distinto do poder político. Mas do que trata esse tipo de poder? O poder pastoral, conforme Foucault (2008c), se exerce mais sobre uma multiplicidade em movimento do que sobre um território. Está relacionado à salvação, à lei e à verdade e “não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica [...]”. É uma arte de governar os homens” (FOUCAULT, 2008c, p.219). Nessa nova forma de governar, cujo lema se dedica a salvar todos e cada um, fazia-se necessário governar os indivíduos e suas famílias e, sendo assim, foi útil o argumento de que pessoas com deficiência eram também consideradas criaturas com proteção divina. Embora o infanticídio não fosse mais recomendado, deu-se início a um período onde a segregação foi tomada como “uma verdade”. Nesse período, a segregação alcança o *status* de prática social, aparecendo como diretriz de conduta dos indivíduos.

Com a emergência do Iluminismo, ocorrido na França, no século XVII, cujo auge se deu no século XVIII, “movimento este que defendia o domínio da razão como foco central das explicações para os fenômenos da vida - foram ofuscados o misticismo e as questões religiosas” (MENEZES; RECH, 2009, p.6). Isso se deu devido ao fato de os novos ideais acreditarem que o pensamento racional deveria substituir as crenças religiosas e a espiritualidade, já que essas poderiam bloquear a evolução do homem; porém, nessa fase, não se abandona completamente a religião, ou seja, dá-se lugar para a humanização do homem. A partir disso, tem-se a constituição de uma ciência cujo método buscava a explicação para os fatos a partir de dados objetivos e observáveis, que pudessem ser comprovados através de verificações. Nesse período histórico, o poder pastoral em sua forma de funcionamento começa a perder força com a emergência de uma “Razão de Estado”, ênfase que ocorre com os desbloqueios das artes de governar. A fim de definir o que significa esse conceito, Foucault recorre a outros pensadores, como Palazzo²⁵, que entende a “Razão de Estado” como uma “regra ou uma arte [...] que nos dá a conhecer os meios para obter a integridade, a tranquilidade ou a paz da república”

²⁵ O italiano Giovanni Antonio Palazzo não deixou muitos registros sobre sua biografia. O que se sabe, dentre os poucos detalhes, é que foi autor de alguns textos como, por exemplo, o texto “Discurso del governo e della ragion vera di Stato”, escrito em Napoli, em 1606.

(2008c, p.343). Refere-se, também, a Chemnitz²⁶ quando ele diz que a “Razão de Estado” é “certo cuidado político que se deve ter em todos os negócios públicos, em todos os conselhos e em todos os desígnios, e que deve tender unicamente à conservação [...] do Estado” (FOUCAULT, 2008c, p.343). Por meio dessa “Razão de Estado”, viu-se um aumento das práticas disciplinares de Estado, que têm como foco a operação de um poder sobre o corpo dos indivíduos, para torná-los dóceis e passíveis de serem disciplinados e governados.

Em seu livro “Vigiar e Punir” (1987), Foucault analisa o poder disciplinar a partir da realização de uma genealogia do sujeito moderno através da “inter-relação da tecnologia disciplinar com uma ciência social normativa” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.158). O filósofo fala sobre a “emergência de uma ciência objetiva da sociedade” – a que trata os fatos sociais como coisas – e sobre a “muda solidez” do indivíduo moderno, “a fim de mostrar que ambos são desenvolvimento daquilo que ele chama efeitos instrumentais das formas históricas específicas do poder” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.158). Esse poder, que é instituído para o controle do corpo do indivíduo, com o objetivo de torná-lo útil e dócil, é, na visão de Foucault (2008c, p.4), “um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder”. Temos, então, pela disciplina, a operação do esquadrinhamento do corpo, que precisa ser dividido, analisado, submetido a práticas de controle minuciosas, na busca pela eficácia.

A partir dos Estudos Foucaultianos, é possível perceber que esse mecanismo disciplinar tem como princípios a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica produz, pela constante observação, efeitos de poder que permitem o controle do corpo, dos comportamentos. A sanção normalizadora opera com sentido duplo entre recompensa e punição; busca a máxima correção e redução das falhas, dos desvios. O exame se constitui a partir da relação entre vigilância e sanção normalizadora e busca a constituição do indivíduo como efeito e

²⁶ Martin Chemnitz (1522- 1586) foi um pensador alemão que publicou, sob o pseudônimo de Hippolite a Lapide, o texto em latim chamado “Ratio status”, a respeito das relações entre o Império Alemão e os diferentes Estados.

objeto das relações de poder. “Trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra” (FOUCAULT, 2002b, p.58). A escola passa a ser chamada de “escola examinadora” e, segundo Varela (2002), utiliza-se de pedagogias disciplinares, já que essas,

[...] implicam, portanto, novas relações de poder que são tanto menos visíveis quanto mais física e materialmente estão presentes e quanto mais vinculadas estão ao processo de aprendizagem. Daí que o poder disciplinar tenha podido suprimir, em teoria, as penalizações e os castigos físicos, já que as sanções, as correções, consistem, a partir de agora, em repetir as atividades, em repetir exercícios, em fazer novamente a mesma coisa. (VARELA, 2002, p.86)

Assim, pela disciplina, “no século XVIII, os corpos passam a ser adestrados, formados e agrupados sob uma série de mecanismos de vigilância que objetivavam a correção dos indivíduos e o controle dos mesmos” (MENEZES; RECH, 2009, p.7). É o poder disciplinar que faz com que a vigilância e o controle do indivíduo sejam possíveis, ao mesmo tempo em que a disciplina que individualiza, totaliza para, de uma melhor forma, controlar a população. Quanto mais o poder disciplinar individualiza “por fiscalizações, por observações, medidas comparativas, que tomam a norma como referência” (BUJES, 2001, p.139), mais proveitoso ele se torna. Assim, a disciplina, “tomando um modelo geral como referência, busca a normalização, pelo enquadramento à norma, daquele que escapa ao molde” (MENEZES; RECH, 2009, p.7).

A imersão dos sujeitos na lógica da disciplina ou disciplinar se dá, principalmente, a partir da constituição de instituições dentro da lógica moderna, como as prisões, os hospitais, as escolas, que, pela operação de tecnologias disciplinares, buscam a classificação e a normação de todos e de cada um. Nessa fase disciplinar, a escola passa a ter um papel fundamental, pois sua tarefa principal será regular as condutas e comportamentos para atingir o controle, conforme nos explica Veiga - Neto (2007, p.70):

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna.

Primeiramente, os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais, hospitalares e manicômios. Posteriormente, já no final do século XIX e em meados do século XX, inicia a criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer à pessoa com deficiência uma educação moldada, além dos cuidados clínicos. Em outras palavras, essa necessidade de enquadramentos gera a necessidade de criação de novos espaços, já que “a cada indivíduo há de se determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (VARELA, 2002, p.82). O importante era trabalhar, nesses espaços de segregação, o empreendimento de técnicas de normação, procurando evitar a existência livre da vigilância daqueles que escapavam aos modelos. Na busca da institucionalização, no Brasil, foram criados o “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854, conhecido, atualmente, por “Instituto Benjamin Constant (IBC)”, e o “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, hoje chamado de “Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”. Conforme Bueno (1993), a história da Educação Especial no Brasil tem, como marcos fundamentais, a criação desses dois institutos, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial.

As discussões acerca da normalidade e da noção de norma apareceram entre os séculos XVII e XVIII. Ao retroceder a esse período, Foucault (2002b) nos mostra que a Idade Clássica elaborou o que podemos chamar de uma “arte de governar”; inventou técnicas de poder como os aparelhos de Estado, instituições e a família. O poder aqui é visto como algo que “não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica dos elementos” (FOUCAULT, 2002b, p.60). Para o autor, as técnicas de normalização podem ser encontradas tanto nos mecanismos disciplinares quanto nos mecanismos de seguridade. Na Sociedade Disciplinar, parte-se da norma para apontar as diferenças entre o normal e o anormal. Dito de outra forma, “há um caráter primitivamente prescritivo da norma”, sendo assim, “é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008c, p.75). Isso faz com que o autor sugira, nesse caso, o uso da palavra “normação”. A partir disso, prefiro dizer que na Sociedade Disciplinar, não existem técnicas de normalização, mas existem técnicas de normação, ou seja, técnicas cujo objetivo é trazer o considerado “anormal” para perto

da zona estabelecida como “zona de normalidade”. Essa diferenciação entre os termos “normação” e “normalização” se faz necessária “não apenas porque ambas têm implicações educacionais e políticas [...], mas também em decorrência da articulação que se deu entre a normalização da norma e o poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.956-957).

Já, na Sociedade de Seguridade, encontramos o segundo mecanismo agora entendido por “normalização”. A normalização é vista como o assinalamento do normal e do anormal, ou seja, a identificação do sujeito vem primeiro e depois está o conceito de norma. Foucault (2008c, p.83) explica que,

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis.

As técnicas de normalização agem com uma lógica inversa, se pensarmos em contraponto com as técnicas de normação. Entendo o conceito de “técnica” muito ligado ao conceito de “prática”, ou seja, “estudar as práticas como técnicas ou tecnologias consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégias)” (CASTRO, 2009, p.412). Nesse caso, o movimento não parte da norma, mas, ao contrário, faz dela um “gradiente”, ou melhor, uma possibilidade de expandir a norma e torná-la flexível para outros enquadramentos que fogem da dicotomia “normal/anormal”. Assim, o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o “anormal” ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada para reconhecer esse dito “anormal” e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença.

Para compreendermos os mecanismos de segurança, é necessário que tenhamos clareza de que eles também são antiquíssimos como mecanismos. De acordo com Foucault (2008c, p.10), “[...] se tomarmos os mecanismos de segurança tais como se tenta desenvolvê-los na época contemporânea, é absolutamente evidente que isso não constitui [...] uma anulação das estruturas jurídico-legais”, ou ainda, não anula os mecanismos disciplinares. Como o autor nos explica, cada uma dessas tecnologias de segurança consiste “em boa parte na reativação e na transformação das técnicas jurídico-legais e das técnicas disciplinares (FOUCAULT, 2008c, p.13).

A partir da aula de 11 de janeiro de 1978, ministrada no curso “Segurança, território e população”, Michel Foucault aborda, por meio de três exemplos, o Sistema Legal, os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança. O Sistema Legal pode ser pensado através da exclusão dos leprosos na Idade Média, uma exclusão feita por um conjunto jurídico, religioso, de leis, de regulamentos, “que em todo caso traziam uma divisão, e uma divisão de tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram”(FOUCAULT, 2008c, p.13). O mecanismo disciplinar pode ser compreendido pelo exemplo da peste – no fim da Idade Média, no século XVI e ainda no século XVII –, um exemplo do tipo disciplinar, cujo objetivo era regulamentar a cidade e indicar o que as pessoas podiam ou não fazer. Por último, na Sociedade de Seguridade, temos, a partir do século XVIII, o exemplo da varíola e das práticas de inoculação. Neste caso, não se trata de excluir, ou de impor uma disciplina, mas, como nos explica Foucault (2008c, p.14),

[...] o problema fundamental vai ser o de saber quantas pessoas pegaram varíola, com que idade, com quais efeitos, qual a mortalidade, quais as lesões ou quais as seqüelas (sic), que riscos se corre fazendo-se inocular, qual a probabilidade de um indivíduo vir a morrer ou pegar varíola apesar da inoculação[...].

Dessa forma, a segurança se apóia em dados materiais, a fim de minimizar os riscos e inconvenientes. Ela é uma “certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008c, p.14).

Assim, as técnicas de normalização vistas na Sociedade de Seguridade também são influenciadas e carregam muitas práticas - localizadas, mais propriamente, na Sociedade Disciplinar - com o intuito de corrigir o outro, de torná-lo normal a qualquer custo. Isso quer dizer que o aparecimento de novas técnicas não faz com que as anteriores sejam eliminadas: não existe o apagamento das mesmas. O que existe são mudanças no período histórico em que elas se potencializam. Foucault nos explica esse movimento da seguinte forma:

Portanto, vocês não têm uma série na qual os elementos vão se suceder, os que aparecem fazendo seus predecessores desaparecerem. Não há a era do legal, a era do disciplinar, a era da segurança. Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares, os quais teriam tomado o lugar dos mecanismos jurídico-legais. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar ou, em todo caso, se complicar, mas o que vai mudar, principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança. (FOUCAULT, 2008c, p.11)

Para tornar mais claras essas questões, referentes às técnicas de normação e normalização, cabe voltar ao que Michel Foucault sugeriu em seu curso chamado “Os Anormais” nos anos de 1974 e 1975. Segundo o autor, é fundamental o remetimento ao livro “O normal e o patológico”²⁷, de Georges Canguilhem²⁸, que, preocupado com as variações entre o normal e o patológico na saúde e na doença, em 1943, o que ele chamou de “um esforço para integrar à especulação filosófica alguns dos métodos e das conquistas da medicina” (CANGUILHEM, 2006, p.7).

Ao pensar o conceito de norma, Canguilhem (2006) nos chama a atenção, explicando que a norma serviria para retificar, para endireitar e só poderia ser estabelecida através de uma medida, de um valor. Normalizar seria, então, o mesmo que impor uma exigência a uma existência cuja variedade e disparidade se apresentariam como algo estranho. Para o autor,

É em relação a uma medida considerada válida e desejável - e, portanto, em relação a uma norma - que há excesso ou falta. Definir o anormal por meio

²⁷ Tradução Brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

²⁸ Georges Canguilhem (1904 -1995) nasceu na França e foi filósofo e membro do Collège de France, especializado em epistemologia e história da ciência.

do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação de apego a algum valor. (CANGUILHEM, 2006, p.25)

A noção de norma está ligada a uma pretensão poderosa, ou melhor, a uma pretensão ao poder, um poder que não se resume à sujeição: ele “fabrica”, ou seja, “a partir de seus diferentes dispositivos, ele constitui os sujeitos” (LUNARDI, 2005, p.2). Para Foucault, a norma “não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2002b, p.62). Ela manifesta seus efeitos no domínio da educação, da medicina, da produção industrial e no domínio do exército, agindo sobre princípios de qualificação e de correção. A norma não objetiva a exclusão, ela não tem como função excluir ou rejeitar, mas, ao contrário, “ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2002b, p.62), que, ao contrário de repressivo, se mostra produtivo.

Na modernidade, a escola fez uso dessas “técnicas positivas de intervenção” e adequou-se ao projeto maior de ordenação e estruturação de toda a sociedade. Para que a sociedade fosse estruturada, seus membros precisariam ser educados e civilizados por meio de pedagogias disciplinares, tecnologias de normação, controle e correção. Para aqueles que não se enquadravam às normas, existiam técnicas de exclusão. Esse conceito de exclusão utilizado na concepção moderna muda radicalmente seu sentido, se pensarmos a partir de uma racionalidade contemporânea.

Na contemporaneidade, a palavra “exclusão” é amplamente difundida e relacionada quase que unicamente como antônimo do conceito “inclusão”. Estando oposta ao efeito de “incluir”, ou seja, de “colocar para dentro”, ela está quase sempre “associada aos analfabetos, às pessoas com deficiência, aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados em escolas especiais e regulares – mas que não aprendem- [...]” (LOPES, 2009, p.157). O foco da exclusão, se pensarmos apenas pelo viés do Estado, torna-se produto para as práticas assistencialistas, expandindo o campo dos programas governamentais e das políticas

de assistência, previdência e educação. Este tipo de entendimento faz com que a discussão perca potência política, pois nos limita a um só tipo de pensamento, o que deve ser revisto. De acordo com Castel (2007, p.42), “a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*”. O autor ainda complementa que esse processo “é uma forma de discriminação negativa que obedece a regras estritas de construção” (CASTEL, 2007, p.42).

A partir da lógica contemporânea e neoliberal, Foucault (2007) nos faz pensar em um novo sentido para o conceito “exclusão”, ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não exclusão. Isso quer dizer que, tanto na educação como nas demais áreas, a regra é não estar excluído e, conseqüentemente, não excluir o seu próximo. E, nesse viés, o modelo neoliberal faz da vida um grande jogo, onde cada sujeito se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir.

Na escola, as relações se mantêm pela mesma lógica, dando maiores oportunidades a todos e estimulando, ao mesmo tempo, valores como autonomia, liberdade, solidariedade e competição. Dessa forma, o movimento pela inclusão escolar sai da camiseta e incorpora-se enquanto política pública, configurando, em tempos de hoje, o que já era pensado, em meados do século XVII, por Comenius. O ideal proposto na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994), o qual visa à educação para todos e ao direito à educação em classe regular, difundiu-se por diversos países, incluindo o Brasil na lista de interessados. Isso fez com que o tema da inclusão escolar se tornasse ainda mais emergente.

Na atualidade, a inclusão escolar pode ser vista como um imperativo, cuja regra é clara: todos devem estar incluídos. Com efeito, não basta fazer parte de um determinado grupo: é preciso diluir-se. Esta diluição se dá no sentido da flexibilidade e da diminuição do risco social. A permanência nessa lógica, na qual a vida é reconhecida pela figura do jogo, depende ainda de dois aspectos. O primeiro diz

respeito às estratégias que esse indivíduo precisa criar para se manter incluído nesses diferentes espaços por onde circula. Em segundo lugar, precisa desejar sua permanência no jogo, juntamente com a permanência do outro, e isso só é possível através da estimulação entre desejo e consumo. De acordo com Lopes (2009), não se trata de qualificação, preocupação e cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro, ou seja, “para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada” (LOPES, 2009, p.156). O consumo é o “carro - chefe” que mobiliza a lógica de mercado num Estado neoliberal. É através dele que as políticas de assistência e previdência estão configuradas, pois é necessário fazer com que todos possam participar da rede de consumo. Para o Estado a ideia se resume em: garantir ações assistencialistas por meio de programas e projetos governamentais, a fim de possibilitar que as pessoas – da esfera mais baixa da sociedade – possam, o mais rapidamente possível, deixar a assistência e configurarem o espaço da previdência, para melhor contribuírem com o Estado.

Na educação, as tendências neoliberais ditam as regras, trazendo, por meio das políticas educacionais, o direito assegurado da educação de todos. Criam-se novas estratégias e técnicas que permitem a inclusão, no ensino regular, de “todos” aqueles que estavam em escolas especiais ou fora do alcance institucional. No Brasil, essa fórmula alcançou expressivos resultados, como mostra o documento referente à nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, apresentado pelo Ministério da Educação em 2007. Segundo consta no documento, com relação aos dados da Educação Especial, no censo escolar de 2006, verificou-se um crescimento de 640% (BRASIL, 2007, p.6) nas matrículas em escolas públicas, indicando a efetivação da “proposta de educação para todos” mantida pela Organização das Nações Unidas, desde a década de 1990. Abaixo, apresento o quadro elaborado pelo Ministério da Educação.

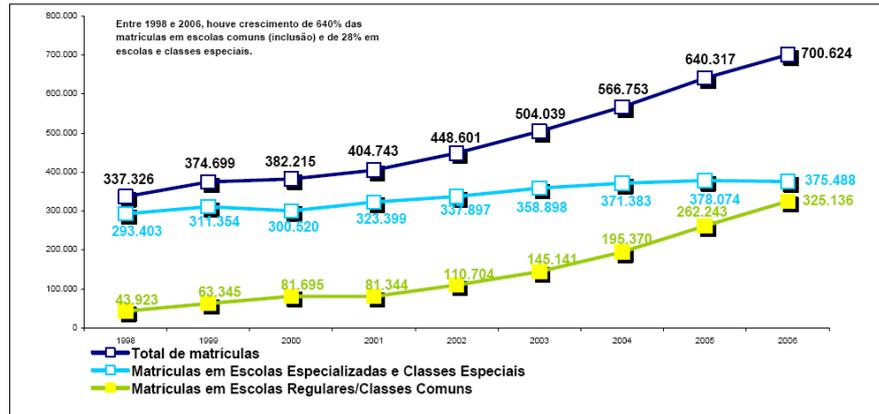


Figura 2

Através desses índices, podemos perceber os dispositivos de segurança operarem através da necessidade de criação de dados estatísticos (técnicas de seguridade), de novas posturas e realidades. Isso se explica por que esses tipos de dispositivos “trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada” (FOUCAULT, 2008c, p.28), e esse meio vai atingir, diretamente, a população, ou seja, “uma multiplicidade de indivíduos que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade da qual existem” (FOUCAULT, 2008c, p.28).

Mas não são apenas os índices que mudam nessa forma contemporânea de abarcar a todos. O sujeito não é mais o mesmo, ele não pode mais carregar apenas as características de um sujeito moderno. Isso se dá porque, mesmo que os indivíduos ainda sejam subjetivados por uma série de tecnologias que os assujeitam a um tipo de Estado, sejam regulados, controlados e possamos dizer, de certa forma disciplinados, eles necessitam de outras características para sobreviver. Como o desejo está na ótica central dessa lógica, ele modifica o que entendemos por “espaço”. O desejo é “a busca do interesse para o indivíduo” (FOUCAULT, 2008c, p.95). Sendo assim, o indivíduo necessita aprender a diluir-se, fazer parte do jogo social, ser cambiável, manter-se desejante e consumidor. Os espaços extrapolam o que chamaríamos de fronteiras, e tem-se um apagamento dessas e dos limites que tínhamos como verdades. No fundo, o indivíduo precisa de todas essas características para desejar ser um “aprendente para a vida toda”, jamais um

excluído. Podemos chamar essa sociedade de “Sociedade da Aprendizagem”, como nos explicam Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), pois nela o *status* se transfere para o agenciamento constante de si e do outro, à busca de qualificação e ao sentimento de falta, ou melhor, a necessidade de sempre estar buscando um novo espaço, um novo desafio. O desafio “parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida” (LOPES, 2009, p.165).

Outra característica importante é com relação ao “tempo”. Na modernidade, o tempo move-se a partir da inscrição do futuro como princípio regulador do presente; já, na contemporaneidade, temos uma certa presentificação. Nas palavras de Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), o futuro funciona como uma prática de governo, isto é, “esse futuro não é algo decretado pelo Destino e alheio às nossas próprias atividades. Tampouco é um futuro em espaços estranhos ou inesperados contra os quais deveríamos lutar”(POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 80). Esse futuro do qual falamos, nesta sociedade neoliberal, é um tipo de futuro que se mobiliza com o intuito de formatar as pessoas no presente, fazendo delas uma espécie de “sujeito-aprendente”. Esse sujeito, que precisa cada vez mais aprender, transcende os muros da escola e atinge o cenário da antiga fábrica, agora empresa. A educação para a vida toda compreende moldar - já na figura do aluno - personalidades sensíveis, flexíveis e polivalentes para que, posteriormente, se tenham profissionais com as mesmas características: sujeitos que saibam acima de tudo, governar a si mesmos, autoavaliarem suas posturas e regularem suas condutas em um espaço e tempo dinâmicos. Nas palavras de Varela (2002, p.102),

A educação institucional volta-se cada vez mais a busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitorizadas” - capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se (sic) - estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar.

A proposta de educar a todos, de universalizar e humanizar o ensino continua sendo o propósito de uma educação que se diz democrática. No entanto, nos tempos de hoje, temos uma nova reconfiguração, pois, como escrevi anteriormente, não basta incluir a todos. É necessário dar condições para que esse “todo” possa alcançar os níveis desejáveis de competição do mercado. A educação - tanto pública quanto privada - acaba se tornando mercadoria, cada vez mais próxima de uma lógica empresarial, controlada por gestores, administradores e *experts* da área financeira. Tem-se o processo de ensino-aprendizagem como “moeda de troca”; enfim, tem-se, na contemporaneidade, uma escola “para todos”.

2.2. Governamentalidade liberal e neoliberal

Ao pensar sobre liberalismo e neoliberalismo, não pretendo, neste capítulo, esgotar a discussão acerca do tema escolhido, nem almejo lançar-me na tentativa de fazer todas as relações possíveis, envolvendo-os. Ao contrário, meu objetivo é outro: problematizar algumas das questões que envolvem a lógica liberal e a neoliberal, com a intenção de aumentar a possibilidade de pensar a educação articulada a esses dois vieses.

Do liberalismo

Em meados do século XVIII, a ciência política europeia “sonhava com um tempo em que um território e seus habitantes seriam transparentes ao conhecimento” (ROSE, 1996a, p.25. Tradução minha). Ao pensarmos que esse período nos remete a uma sociedade organizada pelas disciplinas, perceberemos, como característica forte, “colocar ordem em todas as coisas”, ou seja, o imperativo de uma sociedade totalmente administrada. O discurso da disciplina, como nos explica Foucault (2005,

p.45), “é alheio ao da lei; é alheio ao da regra como efeito de vontade soberana”. Isso quer dizer que as disciplinas vão manter um discurso que será o da regra, “não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (FOUCAULT, 2005, p.45). A norma é entendida aqui como um elemento regulamentador da conduta das pessoas, em outras palavras, um ordenamento.

O liberalismo como uma mentalidade de governo abandona essa forma de pensar e coloca o Governo em confronto “com realidades – mercado, sociedade civil, cidadãos – que têm lógica e densidade internas próprias, seus mecanismos intrínsecos de autorregulação” (ROSE, 1996a, p.25-26. Tradução minha). A nação, vista agora como uma entidade formada por cidadãos livres e civilizados, exige do Governo outro modelo para governar. Utiliza-se de alguns mecanismos disciplinares, a fim de produzir modos de subjetivação e, ao mesmo tempo, dá-se ênfase às estratégias biopolíticas que não são da ordem da disciplina. A biopolítica – poder sobre a ordem e a vida – é uma tecnologia de poder que surgiu durante a segunda metade do século XVIII e que se aplica “[...] a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo [...]” (FOUCAULT, 2005, p.289). Dessa forma, no modelo liberal, governa-se dando atenção maior às taxas, aos censos, às estatísticas. A estatística passa a ser entendida como um tipo de saber do Estado, o que faz com que o Governo conheça e respeite as leis e busque conhecimentos acerca das diferentes esferas sociais.

De acordo com Rose (1996a), podemos esboçar quatro características importantes do liberalismo. A primeira é uma nova relação entre governo e conhecimento, na qual as estratégias liberais vinculam-se ao conhecimento positivo sobre a conduta humana. Nesta lógica, a ação do governo está ligada a todo tipo de fato, ou seja, a técnicas, teorias, especialistas, aos *experts* que poderão falar em nome da sociedade. A segunda característica visa a uma nova definição dos sujeitos, enquanto sujeitos ativos que participam do seu próprio governo. As estratégias liberais se tornam dependentes de mecanismos – como a escola, a família – que prometem formar indivíduos que não precisam ser governados pelos outros, porque se auto-governarão. Aqui, também, percebemos o poder da norma enquanto reguladora, capaz de separar os membros civilizados da sociedade, daqueles a quem

falta capacidade e que necessitam de correção. A partir dessa proliferação de normas e normatividades, Rose (1996a, p.28. Tradução minha) nos mostra que as governamentalidades liberais sonharão que o “objetivo público para o bom sujeito do governo fundir-se-á com obrigações, voluntariamente assumidas pelos indivíduos livres”, cujas obrigações se referem a “passarem a maior parte da existência conduzindo suas vidas com responsabilidade” (ROSE, 1996a, p.28. Tradução minha). O terceiro ponto faz referência a uma relação inerente à autoridade da *expertise*. Nessa autoridade, segundo o autor, as forças políticas procuram efetivar suas estratégias não só pela utilização e instrumentalização de outras formas de autoridade que não aquelas do Estado. Essa forma de instrumentalização objetiva governar a distância, num modelo onde a autoridade é “outorgada a *experts* formalmente autônomos e, simultaneamente, o exercício da economia é moldado sob várias formas de licenciamento, através da profissionalização e burocratização” (ROSE, 1996a, p.29. Tradução minha). A quarta característica mostra um continuado questionamento da atividade do governo, ou seja, o liberalismo confronta-se com várias perguntas, dentre elas, a crucial: Por que governo? Nesse modelo de governar, celebra-se uma grande insatisfação com o governo, através da ênfase do fracasso, por meio de diagnósticos e da demanda de efetivas melhorias.

Em seu curso “Nascimento da biopolítica”, ministrado no Collège de France, entre os anos 1978 e 1979, Michel Foucault deixa claro que o liberalismo deve ser analisado como “princípio e método de racionalização do exercício do governo” (FOUCAULT, 1997, p.90), pois é a nova arte de governar. De acordo com o filósofo (2007), essa nova arte de governar – que não é uma ideologia – se caracteriza “[...] pela introdução de mecanismos às vezes internos, numerosos, complexos, mas cuja função [...] não consiste tanto em assegurar um aumento de força [...] mas como limitar desde dentro o exercício do poder de governar”. Nesse sentido o liberalismo não se apresenta como algo distinto da razão de Estado, mas, propõe pontos de inflexão, como por exemplo, a ideia de propor uma arte de governar o menos possível; uma espécie de duplicação, de refinamento interno da razão de Estado. Esse “governar menos para governar mais”, o chamado “Estado mínimo”, criou possibilidades para o surgimento do “governo frugal”, ou seja, um governo que visa

à limitação interna e que se contenta com pouco. Nesse sentido, uma das questões principais do liberalismo deixa de ser a constituição do Estado e passa a ser a frugalidade do governo. O modelo liberal tem como tecnologia de governo o “utilitarismo”, ressaltando a utilidade ou a sua falta. Para Foucault (2007), nesse caso, a lei vai ser concebida como efeito de uma transação que separa, por um lado, a esfera da intervenção do poder público e, por outro, a esfera da independência dos indivíduos; pressupõe independência dos governados em relação aos governantes.

Outra mudança trazida por essa nova arte de governar está relacionada à “teoria econômica”. No Medievo e nos séculos XVI e XVII, o mercado era um lugar de justiça, pois estava sob regulação do Estado e visava à manutenção do preço justo e à relação entre o trabalho do comerciante e a renda dos consumidores. Com a entrada do liberalismo – como mentalidade de governo –, a lógica econômica é redimensionada, e o mercado deixa de ser lugar de jurisdição. Nessa nova lógica, “o mercado deve revelar algo semelhante a uma verdade” (FOUCAULT, 2007, p.49) e, ainda, fazer com que o mecanismo natural do mercado, juntamente com a produção de um preço natural, venha permitir falsificar e verificar a prática governamental, ou seja, os preços, enquanto se ajustam aos mecanismos naturais do mercado, vão constituir um padrão de verdade. Dessa forma, o mercado fará que um “bom governo não se limite em ser um governo justo” (FOUCAULT, 2007, p.50). De acordo com Veiga-Neto (2000, p.186),

É justamente no jogo da cidade que se configura o liberalismo enquanto etos da crítica permanente e insatisfeita à Razão de Estado; uma crítica que descobre que governar demais é irracional, pois é antieconômico e frustrante; uma crítica que se manifesta como um horror ao Estado.

Na aula do dia 24 de janeiro de 1979, a terceira aula do curso “Nascimento da biopolítica”, Michel Foucault (2007) apresenta a produção da liberdade e os princípios da nova arte liberal de governar, a qual é chamada de um “naturalismo governamental”. Conforme o autor, o que caracteriza essa nova arte de governar muito mais do que o *liberalismo* é o *naturalismo*. Isso, porque o liberalismo é um consumidor de liberdade, pelo menos de um certo tipo de liberdade relativa às coisas do mercado. Como consome, precisa produzi-la e organizá-la. A liberdade “é algo

que se fabrica a cada instante. O liberalismo não é o que aceita a liberdade, é o que se propõe a fabricá-la a cada momento, suscitar-la e produzi-la [...]” (FOUCAULT, 2007, p.85). Essa liberdade de mercado, a partir do século XVIII, baseou-se no *laissez-faire* – deixar fazer – como um princípio do poder de Estado. O intuito é fazer mais Estado através de menos governo. De acordo com Gordon (1991), “o liberalismo encarrega-se de determinar como o governo pode ser viável, o que pode fazer, e a que ambições precisa renunciar para ser capaz de realizar o que está em seu próprio poder” (GORDON, 1991, p.15. Tradução minha). Nessa lógica do “deixar fazer”, O’Malley (1996) explica que:

Os programas políticos focalizam o fazer algo a respeito de um ‘objeto praticável’, por exemplo, a redução dos níveis de desemprego, as taxas de crimes ou os jovens sem lar. São receitas de intervenção corretiva... [e] redirecionamento. Dão exemplos disso o keynesianismo e o liberalismo *laissez-faire*. (O’MALLEY, 1996, p.193. Tradução minha)

Como instrumento dessa nova arte de governar, a administração dos riscos é posta em prática, através do cálculo do custo da produção da liberdade: seguridade. O objetivo da seguridade é proteger os interesses coletivos contra os individuais e os individuais contra a intromissão do coletivo. A divisa do liberalismo é “viver perigosamente” (FOUCAULT, 2007, p.86), já que o liberalismo manipula os interesses e administra os perigos (riscos) por meio de mecanismos de liberdade/seguridade. Sobre perigo e risco, cabe uma consideração. Entendo por perigo algo que é particular, individual, iminente e que está na ordem do acontecimento. Já o risco é calculado sobre o presente, está na lógica da precaução e utiliza-se da probabilidade para ser coletivo.

O liberalismo aproveita esse coletivo, pois a lógica liberal entende a sociedade como um todo, onde cada sujeito deve contribuir para a ordem social. Dessa forma, o liberalismo ocupa-se do “governo da sociedade”, ou seja, “uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) (sic) do governo” (VEIGA-NETO, 2000, p.187). Em outras palavras, o que o autor chama de “sujeito-parceiro” é um sujeito cidadão, possuidor de direitos e deveres.

Para que entendamos essa mudança de ênfase entre a soberania sobre o território para o governo da população, o que, entre outros movimentos, possibilitou o desbloqueio das artes de governar no século XVIII, precisamos nos atentar para o seu desenvolvimento na segunda metade do século XX. Nesse período, o liberalismo se desdobrou em duas tendências: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo norte-americano. A primeira tendência – o ordoliberalismo – originou-se na Alemanha, no fim da década de 1940 e “empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas (VEIGA-NETO, 2000, p.187). Já o liberalismo norte-americano, criado no início da década de 1960, na Escola de Economia de Chicago, pareceu mais confiante “a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse a lógica do mercado” (VEIGA-NETO, 2000, p.187-188). Essas duas tendências nos permitem ver o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo e como ambas podem ser entendidas como “uma prática, uma maneira de fazer política” (VEIGA-NETO, 2000, p.188), na qual não há o apagamento de uma com o surgimento da outra, mas, sim, mudanças de ênfases, ou melhor, mudanças nas forças políticas, econômicas e sociais.

Do neoliberalismo

O neoliberalismo, conhecido, também, por “liberalismo avançado” ou “liberalismo tardio”, conforme já mencionei anteriormente, pode ser pensado a partir de uma perspectiva foucaultiana, através de duas tendências: a primeira alemã e a segunda norte-americana. Para Foucault (2007, p.157), nessas duas formas, o problema do neoliberalismo “passa por saber como se pode ajustar o exercício global do poder político aos princípios de uma economia de mercado”. As diferenças entre as tendências alemã e norte-americana são relevantes, pois, enquanto o modelo ordoliberal estava “preocupado em expurgar o Estado nazista, necessitava, a um só tempo, construir e legitimar (um novo) Estado – dessa vez através da liberdade

econômica” (COSTA, 2009, p.173), o neoliberalismo norte-americano não se preocupava com essas questões. De acordo com Costa (2009),

Por fim, uma última diferença entre o tipo de neoliberalismo que se desenvolveu nos EUA e aquele que se constituiu na Alemanha (e na Europa), deve-se ao fato de que, enquanto no primeiro o liberalismo perfaz *toda uma maneira de ser e de pensar*, uma espécie de *reivindicação global*, partilhada tanto à direita quanto à esquerda, no segundo, por sua vez, ele aparece mais como uma espécie de opção, como uma alternativa [...]. (COSTA, 2009, p.173. Grifos do autor)

Dessas duas formas apresentadas, “a versão da Escola de Chicago parece ter sido a que mais fortemente se estabeleceu” (VEIGA-NETO, 2000, p.196) e que teve grande influência sobre as políticas econômicas dos países do Ocidente e, em consequência, do resto do mundo. Segundo Costa (2009), originalmente, a expressão “Escola de Chicago” surgiu:

[...] na década de 1950, aludindo às idéias (sic) de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana. (COSTA, 2009, p.174)

Um dos elementos importantes da concepção neoliberal norte-americana – influenciada pelos estudos de Schultz e de Stigler – é a “teoria do capital humano”, que representa dois processos: o primeiro, que chamaríamos de “antecipação das análises econômicas em um domínio até então inexplorado, e o segundo processo em que teríamos a possibilidade de reinterpretar os termos econômicos” (FOUCAULT, 2007, p.255). Nessa lógica, o sentido do *Homo œconomicus* alterna a sua ênfase e passa da noção de “sócio de intercâmbio”, na visão clássica, para a noção de “homem da empresa e da produção”, no propósito do neoliberalismo. Esse *Homo œconomicus*, na lógica neoliberal, é visto como um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2007, p.264), que tem, por função, manter-se ativo na ordem econômica, ser um modelo de capital ambulante, estar ligado ao desejo e ao consumo através desse empresariamento de si.

Essa mudança de ênfase fica mais clara se pensarmos que o liberalismo clássico pergunta “onde podemos e onde não podemos intervir” e, com isso, busca proteger a naturalidade do mercado, controlando e regulando as condutas. Na contramão disso, a lógica neoliberal pergunta “como intervir” e parte do pressuposto de que é necessário intervir para fortalecer o mercado e garantir que ele se torne cada vez mais competitivo. Assim, não é suficiente controlar as condutas, mas é fundamental que elas sejam orientadas de modo que cada sujeito crie novas necessidades de consumo - pessoais e coletivas - seja capaz de gerir, com competência, suas escolhas e ofertas. Em outras palavras, “o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências” (VEIGA-NETO, 2000, p.197).

Outro aspecto interessante é o deslocamento da ênfase no sujeito. O sujeito, antes visto como “parceiro”, passa a ser um “sujeito - consumidor”, empreendedor. Este consumidor não é mais visto como um *Homo economicus*, como o sentido clássico nos possibilita pensar, ou seja, um homem de intercâmbio, mas passa a ser compreendido como um sujeito flexível, moldável, em outras palavras, um “*Homo manipulabilis*” (VEIGA-NETO, 2000, p.197). Esse “*Homo manipulabilis*” é o que o próprio nome sugere, isto é, influenciado pelo mundo da economia e levado a se comportar de diferentes formas. Para Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), esse sujeito pode ser entendido como um representante do “cosmopolitismo inacabado”, falando de outra forma, esse sujeito cosmopolita atual, que: “é o indivíduo do agenciamento, da deliberação; ele é tomado, portanto, como um empoderado - aquele que tem voz e é responsável por si mesmo em produzir a inovação nos processos de mudança (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p.78). O que o neoliberalismo como Estado de mercado pretende é produzir, cada vez mais, sujeitos que saibam jogar o jogo do livre-mercado e que, para isso, sejam empresários de suas ações.

Nessa lógica neoliberal, mudam-se o jogo, as regras, os interesses e as estratégias²⁹. As estratégias neoliberais não se limitam aos binarismos e oposições; são mantidas tanto por regimes políticos de esquerda como por regimes de direita, quando estão em jogo problemas da ordem da criminalidade, da saúde, da educação, por exemplo. Talvez, dessa maneira, seja possível compreender como, no caso do Brasil, governos de regimes diferenciados como o Governo Fernando Henrique Cardoso e o Governo Luiz Inácio Lula da Silva trabalham com princípios e práticas similares, embora partam de matrizes contraditórias. Isso ocorre, pois:

[...] o neoliberalismo não renuncia à “vontade de governar”, mas mantém a opinião de que o fracasso do governo em realizar seus objetivos deve ser superado pela invenção de novas estratégias de governo que serão postas em prática. (ROSE, 1996a, p.33. Tradução minha)

Conforme os estudos de Rose (1996a), a utilização dessas novas estratégias neoliberais resultam em três mudanças características. A primeira diz respeito a uma “nova relação entre ‘*expertise*’ e política”, na qual os *experts* deixam de ter as verdades incontestadas, e seus tapumes “devem ser transpostos através de uma série de novas técnicas para exercer o escrutínio crítico sobre a autoridade” (ROSE, 1996a, p.33. Tradução minha/Grifos do autor). A “marketização” também muda seu foco e transforma o Estado de bem-estar em um “Estado de compradores”, onde sujeitos-consumidores podem, por meio de suas escolhas, comprar serviços em diferentes áreas. Partindo dessa lógica, as relações interespaciais também mudam e os espaços precisam se tornar “auditoráveis”, permitindo novas visibilidades, já que uma das estratégias governamentais é a auditoria fiscal, que se tornou “um dos mecanismos-chave para responder à pluralidade de *expertise* e à inerente controvérsia e indeterminabilidade de suas afirmações de verdade” (ROSE, 1996a, p.35. Tradução minha). A segunda característica se refere a “uma nova pluralização das tecnologias

²⁹ De acordo com Edgardo Castro (2009, p.151-152), Foucault distingue três sentidos para o termo “estratégia” (Stratégie): 1)Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2)Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3)Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória.

sociais””. O autor nos mostra que essas estratégias de pluralização incorporam o desejo de um tipo de “desgovernamentalização do Estado” e de uma “desestatização do governo”. Outro aspecto interessante é que, com essa mentalidade neoliberal, “houve uma proliferação de organizações não governamentais quase autônomas encarregando-se de funções regulamentadoras, de planejamento [...] e de funções educativas [...]” (ROSE, 1996a, p.36. Tradução minha), como, por exemplo, as ONGs que mantêm programas com atividades extraclasse para crianças de baixa renda, ou outras que agem na busca por crianças que estão fora da escola. Embora o Estado conceda certa autonomia de poder a essas organizações, ele mantém o controle das suas condutas, governando-as de outra forma, ou melhor, governando-as “‘a distância’, através da instrumentalização de uma autonomia regulamentada” (ROSE, 1996a, p.37. Grifo do autor. Tradução minha). A terceira característica traz “uma nova especificação do sujeito de governo”, onde se intensifica a lógica dos sujeitos consumidores como “indivíduos ativos”. Esse indivíduo é ativamente responsável por suas escolhas e investe, constantemente, em si mesmo, na busca por melhor qualidade de vida. O cidadão ativo conta com mecanismos que se tornam imprescindíveis para o seu cotidiano, como é o caso do seguro social, que deixa o princípio de solidariedade social e passa a ser visto como forma de “privatização do controle do risco” (ROSE, 1996a, p.38). Cada sujeito precisa ser um *expert* em si mesmo para, de acordo com Rose (1996a), adotar uma relação educada e conhecedora de cuidado consigo mesmo, que se baseia na preparação e na informação, com seus corpos, mentes, formas de conduta e com os membros de suas famílias.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao mercado. Se, antes, a liberdade de mercado era entendida como algo “natural”, na lógica neoliberal, ela é produzida por meio da competição. Há um “deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado, que enfatizava o livre-comércio, para uma governamentalidade centrada na competição [...]” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.189), já que se espera que cada pessoa seja capaz de se autogerir. Portanto, em um Estado neoliberal, a economia é vista como uma engrenagem preparada para não parar seu movimento. Como um jogo, o neoliberalismo faz com que cada indivíduo

busque alternativas para estar inscrito na lógica do consumo, ou seja, não existe a escolha pelo “lado de fora”: todos precisam saber tudo e estar em tudo.

Ao trazer o Governo FHC para essa conversa, tento mostrar, através das regularidades emergidas dos materiais, excertos que demonstram como o Governo investiu em práticas neoliberais, embora não tenha reconhecido isso oficialmente. Primeiramente, organizo um quadro com excertos retirados de três discursos proferidos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 e 1996, elementos que não compõem o grupo de materiais analíticos, mas que me parecem muito interessantes nesta argumentação.

“De modo que eu creio que, hoje, nós podemos dizer que a melhor maneira de prestar um tributo ao Dia do Professor, ao professor, é dizer: *o Governo está atento às suas dificuldades, o Governo está atento às dificuldades da educação no Brasil e está, dentro do seu âmbito, limitado pela disponibilidade de recursos, tomando as medidas pertinentes, para que nós, efetivamente, venhamos a ter um Brasil em que a cidadania seja plena, um Brasil em que as pessoas saibam escolher, por conta própria, os seus próprios destinos, que possam se engajar no mercado de trabalho, que se preparem para um mundo em que o conteúdo tecnológico é crescente, até mesmo para a possibilidade do emprego*” (CARDOSO, 1995a, p. 438. Grifos meus).

“*No mundo atual tem que haver competição. Não é competição que não tome em consideração o social – tanto estamos tomando que comecei por falar da necessidade de igualar as oportunidades na base*” (CARDOSO, 1995b, p. 660 Grifos meus).

“E por que tenho tanto empenho – o Ministro também, nós todos – na educação, talvez até mais do que em qualquer outra área social, embora todas sejam importantes? *Porque, no momento em que se resolver, efetivamente, a questão educacional, estaremos ajudando muito na questão do emprego, pois no futuro os excluídos não vão ser os que são excluídos hoje. Mesmo gente que tem alguma formação, mesmo havendo oferta de emprego, se não tiver, realmente, capacitação específica, não terá emprego. E nós temos que prepará-la hoje, a partir de já, porque esse futuro chega com muita rapidez*” (CARDOSO, 1995b, p. 658. Grifos meus).

“Nós estamos, sem demagogia, quebrando as teias do clientelismo, com o apoio dos políticos. Isso é novo no Brasil” (CARDOSO, 1996, p. 182).

O primeiro discurso, realizado no Palácio da Alvorada, em Brasília, no dia 15 de outubro de 1995, enfatizou a solenidade de assinatura de Mensagem ao Congresso Nacional com proposta de emenda constitucional sobre o Capítulo da Educação. Em sua fala, o presidente deixou claro que o Governo estava atento, estava preocupado com a população, nesse caso, com os professores. Expressou, ainda, que é por meio da educação que as pessoas vão poder ter acesso ao mercado de trabalho e enfatizou o desejo em ver todos os cidadãos possuidores daquilo que chamou de “cidadania plena”. Em outro discurso, ocorrido no Palácio do Planalto, em Brasília, em 24 de fevereiro de 1995, FHC ressaltou a importância da capacitação profissional efetiva na busca por espaço no mercado de trabalho. Esse discurso fez parte da solenidade de sanção das alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 4.024/61, razão pela qual, o presidente relacionou as melhorias na área educacional com a possibilidade de aumento no número de empregos em nosso país. Ainda nesse discurso, ele afirmou que “no mundo atual tem que haver competição” (CARDOSO³⁰, 1995b, p. 660), mostrando, claramente, uma posição neoliberal, que incentiva a competitividade do mercado e o desejo de estar sempre buscando novas formas de estar integrado a ele. Já, no terceiro discurso escolhido, realizado em 4 de março de 1996, em Minas Gerais, Fernando Henrique Cardoso marcou a solenidade de lançamento do “Ano da Educação”, afirmando que, em seu Governo, não havia demagogia e que estava fazendo um novo país.

A fim de provocar meu pensamento e pensar em algumas práticas neoliberais relacionadas ao Governo FHC, lancei-me as seguintes questões: Como Fernando Henrique Cardoso entra no jogo do neoliberalismo? O que é feito por ele em seu Governo que o leva a receber a marca de um Governo neoliberal? Sendo assim, acredito que seja necessário aprofundar algumas questões referentes ao Governo, como, por exemplo, partes de sua trajetória e construções, a fim de visualizar outras práticas dispostas por ele. Dessa forma, no capítulo seguinte, intitulado “Governo

³⁰ Quando coloco a referência “Cardoso”, refiro-me à pessoa do presidente Fernando Henrique Cardoso quanto a sua postura de autor. Utilizo essa referência apenas nesses casos, pois é dessa forma que ele é citado com relação à autoria de seus artigos e livros. Nas demais passagens referentes ao presidente e ao Governo, utilizo o termo “FHC”.

FHC: Movimentos”, apresentarei alguns dos principais momentos desse governo relativos à Educação, olhando mais atentamente para o que diz respeito à educação Especial³¹. Também passo a apresentar as primeiras análises construídas a partir das recorrências encontradas nos materiais analíticos. Para tal empreendimento, optei por dividir o Governo em seus dois mandatos: o primeiro, correspondente aos anos de 1995 a 1998, e o segundo, de 1999 a 2002.

³¹ Olho mais atentamente para a Educação Especial, pois ela é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e, no Governo FHC contempla as práticas de integração escolar e de inclusão escolar.

CAPÍTULO III - GOVERNO FHC: MOVIMENTOS

O direito à educação especial está, portanto, previsto em lei. Este direito encontra suas bases na política educacional, nas características sócio-culturais (sic) e filosóficas do povo brasileiro: o desenvolvimento das potencialidades próprias é um direito assegurado constitucionalmente a todo cidadão, como elemento de auto-realização (sic) voltado para o trabalho e para o preparo consciente da cidadania. (REVISTA INTEGRAÇÃO, ano 1, número 1- Maio a Junho/1988, p.11)

A educação especial precisa estar presente nas políticas sociais, uma vez que medidas parciais, fragmentárias e isoladas agravam o quadro e imprimem “*feições peculiares a situações que, mais que especiais, são comuns e, mais que individuais são sociais*”. (REVISTA INTEGRAÇÃO, ano 6, número 15 – 1995, p.39. Grifos na publicação)

Deveríamos buscar *eleger e vigiar candidatos políticos comprometidos* com esse ideal de mundo, de uma sociedade menos excludente e mais inclusiva, cujas propostas primem por setores básicos que elevem o Brasil a essa condição. (REVISTA INTEGRAÇÃO, ano 10, número 22 – 2000, p. 40. Grifo meu).

Escolho esses três excertos, pois acredito que eles podem mostrar, de forma breve e sintética, os movimentos referentes às propostas de integração escolar e de inclusão escolar que, posteriormente, passarei a apresentar. O primeiro excerto, escrito em 1988, mostra que, no final da década de 1980, a Educação Especial era vista como um direito, previsto em lei, que deveria ser, pois, respeitado e conferido. Nesse período histórico, o direito à Educação Especial já estava previsto, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961.

O segundo excerto de 1995 traz um dos apelos recorrentes no primeiro ano de Governo FHC, apelo que mostra a importância de se firmar, nas políticas sociais do país, esse direito, que, até o momento, estava sendo reconhecido pela legislação e que trazia a garantia de escolarização às pessoas com deficiência. As recorrências mostraram que, nesse período, era forte a necessidade de se pensar a Educação Especial para além da área educacional e que esse desejo deveria ser coletivo, e não individual. Falando de outra forma, existia o reconhecimento do direito legal, mas faltavam ações sociais para que esse ideal fosse realmente concretizado.

Por fim, o último excerto, publicado no ano 2000, traz uma contribuição interessante e afirma que não basta reconhecer a escolarização como um direito de todos, não basta colocá-la nas políticas sociais e educacionais: é preciso uma mobilização maior. É preciso saber escolher os políticos, saber eleger representantes que se comprometam com a luta por uma sociedade menos excludente. É preciso saber votar em quem vá colocar esse direito em validade. Portanto, os três excertos, mesmo estando dispostos em épocas diferentes, trazem desejos e possibilidades para a efetivação de um mesmo ideal: a garantia da escola para todos.

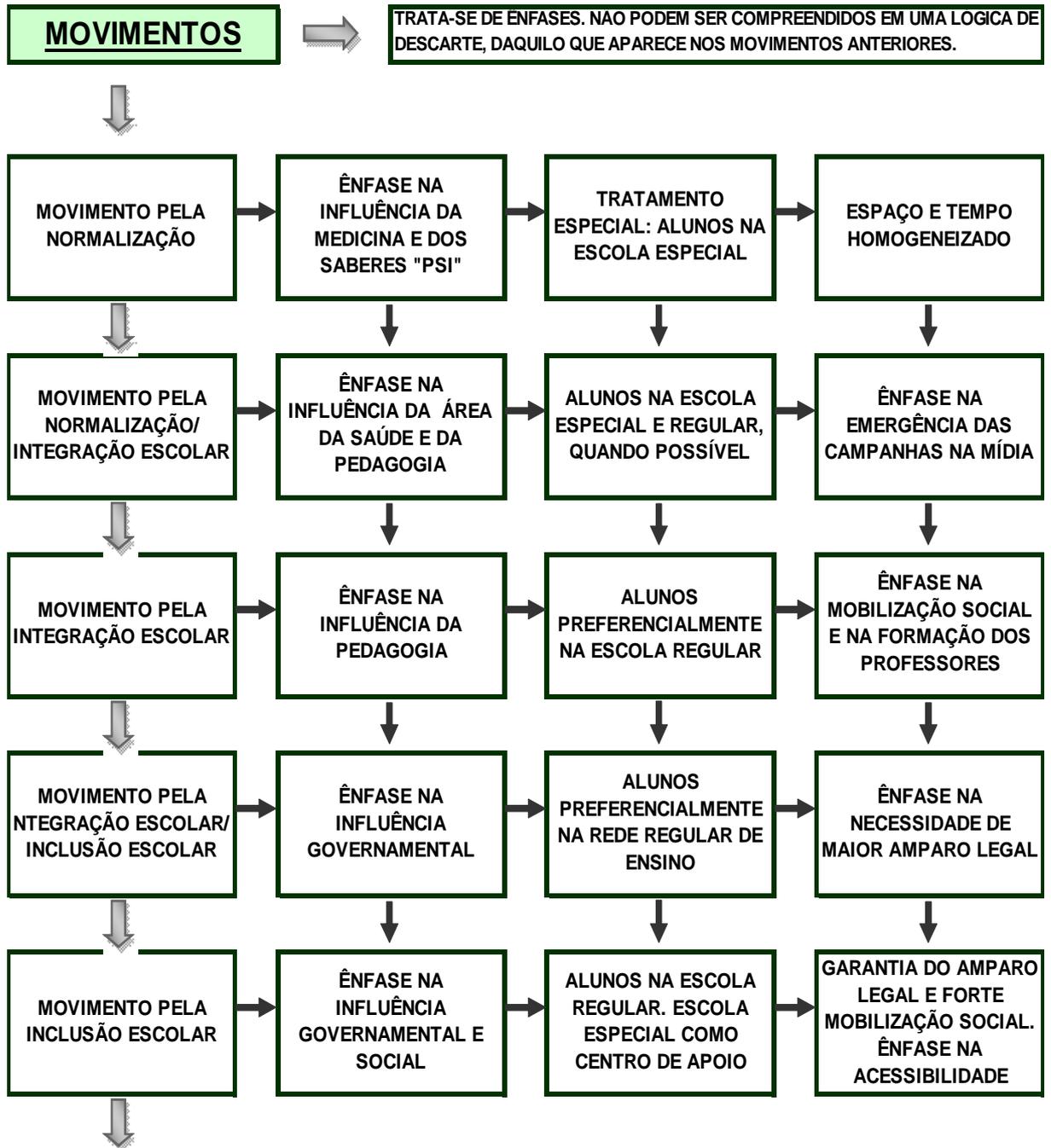


Figura 3

3.1. Do Governo FHC

O Brasil não é mais um país subdesenvolvido. É um país injusto.
(CARDOSO, 1994, p.9)

É com esta frase que o até então candidato, Fernando Henrique Cardoso, inicia o documento “Mãos à obra, Brasil: Proposta de Governo”, publicado em 1994, ano da eleição presidencial. Ao trazer, logo de início, a figura de um país calcado na injustiça, o projeto de desenvolvimento apresentado se dispôs a “repensar o Brasil de um ângulo democrático e social, ouvindo a sociedade e procurando responder aos seus anseios” (CARDOSO, 1994, p.7).

Em anos anteriores, entre o crescimento econômico exacerbado, a partir de 1950, e a grande crise em meados da década de 1980, o Brasil entrou em uma rodagigante movida pela inflação descontrolada, pelo aumento do desemprego e, em consequência, pelo agravamento da miséria. Muitos foram afetados “pela recessão de 1981-83, pela relativa recuperação econômica de 1983 a 1985, pelo *boom* de 1986 ocasionado pelo Plano Cruzado e pela lenta deterioração posterior” (LOPES; GOTTSCHALK, 1990, p.101). A chamada “década perdida” (década de 80) fez com que, anos mais tarde, o Governo Itamar Franco (29 de dezembro de 1992 a 1 de janeiro de 1995) assumisse a presidência interessado em criar condições básicas de estabilidade, para preparar a retomada do crescimento do país (Cardoso, 1994) e pronto para dar início a uma mobilização frente às mudanças necessárias. Trago essas observações a respeito do Governo Itamar Franco (Partido da Reconstrução Nacional - PRN), porque, depois do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, em outubro de 1992, Fernando Henrique Cardoso assumiu o Ministério das Relações Exteriores em seu governo. Em 1993, tornou-se ministro da Fazenda, quando a inflação beirava os 30% ao mês e temia-se a deterioração da situação política do país. Fernando Henrique Cardoso deixou o Governo Itamar em março de 1994, para assumir a candidatura à Presidência da República pela coligação Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - Partido da Frente Liberal (PFL) - Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Após ser ministro da Fazenda, FHC embasou suas propostas no modelo democrático de governar. Segundo ele, para combater a inflação, foi necessário escolher “uma política que, desde o início, protegesse os que vivem do salário” (1994, p.263). Essa participação em dois dos ministérios do Governo Itamar Franco contribuiu muito para que FHC se elegeisse ainda no primeiro turno das eleições, já que suas propostas democráticas aproximavam-se das do governo passado. Assim que assumiu a presidência, Fernando Henrique Cardoso objetivou dar continuidade à “mobilização social” anunciada pelo presidente anterior e, para isso, propôs:

[...] um *modelo economicamente sustentado*, em que o Brasil encontre formas próprias de manter, a longo prazo, o seu processo de desenvolvimento; um *modelo ambientalmente sustentável*, em que as preocupações com a ecologia estejam efetivamente presentes em todas as decisões; um modelo de participação ativa na vida internacional, de abertura para o mundo, que conduza o Brasil a procurar no sistema internacional oportunidades para a realização dos interesses nacionais e, fundamentalmente, *um modelo de justiça social onde o direito à vida com dignidade seja garantido*. (CARDOSO, 1994, p.14-15. Grifos do autor)

Segundo FHC (1994), com o objetivo de criar um novo modelo de desenvolvimento para combater a miséria, melhorar a distribuição de renda, assegurar a inserção da economia brasileira no mundo e, ainda, reorganizar o Estado, o Governo lançou cinco metas principais: emprego, educação, saúde, agricultura e segurança. Para assegurar a implantação de tal proposta, cujo intuito era pulverizar ações, a fim de gerar uma transformação na sociedade brasileira, o Governo FHC garantiu a adoção de novos mecanismos de captação de recursos³², envolvendo tanto a esfera nacional como a internacional. Contando com uma estimativa inicial, a fim de mobilizar cerca de R\$ 100 bilhões, os financiamentos partiriam:

- do orçamento da União (maior parte para recuperação na área social);
- das receitas de privatização;
- do Fundo de Financiamento do Desenvolvimento, a ser gerido pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES;

³²A tabela com a divisão dos recursos orçamentários consta em anexo: “Anexo A”.

- dos recursos privados;
- do mercado internacional de capitais;
- dos organismos e agências bilaterais e multilaterais de crédito (Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID).

No que diz respeito à educação, a distribuição dos financiamentos objetivou rever os padrões de financiamento, gastos e transferências dos recursos do setor educacional, visando a ampliar a autonomia educacional e financeira dos Estados e municípios. Uma das necessidades previstas pelo Governo era estabelecer a “garantia de vagas para todas as crianças em idade escolar” (CARDOSO, 1994, p.233) e, para isso, acreditava que seria importante uma reforma educacional de longo prazo. Essa reforma precisou ser pensada a partir das mobilizações já existentes por parte dos organismos internacionais, que, na década de 1990, aparecem interessados na educação, mais no que diz respeito às questões organizacionais e pedagógicas.

O ideal de que todos devessem estar na escola veio na contramão da realidade brasileira, já que nosso país estava, em meados da década de 1990, entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo. Desse modo, foi levado a desencadear ações estabelecidas na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência foi financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, com a intenção de propor a inclusão de todos na escola. A declaração estabeleceu objetivos que visam à universalização do ensino, junto a mudanças na sua qualidade, pois, conforme seu artigo 3º, para que a educação básica se torne *equitativa*, “é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNICEF, 1990). No seu preâmbulo destacou:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social [...]. (UNICEF, 1990)

Conforme Aranha (2005), o Brasil “determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, com igualdade de condições” (ARANHA, 2005, p.31). Quatro décadas antes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos³³, adotada e proclamada em 1948, na Assembléia Geral das Nações Unidas, já determinava, no seu artigo XXVI, que “toda pessoa tem direito à instrução”, frisando que essa fosse gratuita pelo menos, nos graus elementares e fundamentais, o que não era cumprido a rigor.

Juntamente com a conferência realizada em Jomtien, a proposta de reforma educacional pensada pelo Governo FHC contou com o impulso de outras agências e de outros documentos internacionais que já estavam circulando em nível mundial. Dentre esses documentos, destacam-se “Transformación productiva con equidad”, publicado, em 1990, pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), um documento que é fundamental para falarmos da década de 1990, porque enfatiza a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas e as demandadas pela reestruturação produtiva. O outro documento, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, publicado em 1992, prioriza a urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”. Além desses, é relevante citar o documento que serviu de base para a reforma educacional, o “Relatório Delors”³⁴, no qual se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização.

Dando continuidade ao que estava sendo pensado em nível mundial, o Brasil adotou a proposta de Salamanca³⁵, em 1994, comprometendo-se com a construção de

³³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948. Nela, são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem.

³⁴ Esse relatório foi elaborado pelo francês Jacques Delors, coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO entre os anos de 1993 e 1996.

³⁵ A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

um sistema educacional inclusivo, tendo, nessa proposta, um recorte específico aos “alunos com necessidades especiais³⁶”, submetendo os governos, diretamente, ao cumprimento da proposta, como vemos abaixo.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a *incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.*
 - adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
 - desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
 - estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
 - encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. (Declaração de Salamanca, 1994a, p.2. Grifos meus)

A indicação de incluir todas as crianças na escola, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, foi o anúncio de que as mudanças na área educacional deveriam começar. O projeto do Plano Nacional da Educação, apresentado pelo presidente ao Congresso, trouxe uma série de modificações. A primeira consistia na “garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos, a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino” (BRASIL, 2004, p.148. Grifos do autor). No que diz respeito à Educação Especial, o Ministério da Educação colocou que o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. “Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2004, p. 205-206).

Dando início à meta visando à reforma educacional, o Governo se dedicou, logo nos primeiros anos de atuação, a instituir novas políticas, a fim de alterar a legislação no sentido de definir, mais claramente, as responsabilidades de cada

³⁶Na Declaração de Salamanca, encontra-se a expressão “alunos com necessidades especiais”, referindo-se aos alunos que possuem alguma deficiência. Minha posição não vai ao encontro dessa nomenclatura, pois prefiro fazer referências ao termo “pessoa com deficiência”, já que é a nomenclatura adotada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sancionada em 2007.

instância. Um dos primeiros documentos organizados foi chamado de “Planejamento Político - estratégico - 1995/1998” e tinha, como objetivo principal, “aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) e instituir um novo Conselho Nacional de Educação (CNE), mais ágil e menos burocrático” (BRASIL, 1995).

Nele, colocam-se em prática desejos para a educação, bastante fundamentados em uma nova ótica, a neoliberal - enfatizando o desejo, o consumo e a competitividade -, respaldando-se em experiências de outros países da Europa e da América Latina com agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras. Começa o que Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.11) chamaram de “revolução copernicana da educação nacional”, ou seja, as reformas anunciadas pelo Governo estão sempre interligadas à legislação, mas também ao financiamento de programas governamentais e ações não governamentais. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), com o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases na educação no Brasil, em outras palavras, deixar expresso em lei o que todo o país deveria seguir. No seu Título I, o Governo afirma que a LDB 9394/96 é a “lei que disciplina a educação escolar” e que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2004, p.102).

Antes disso, a fim de colocar em exercício o que estava propondo, em fevereiro de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso havia lançado o programa de educação “Acorda, Brasil! Está na Hora da Escola!”, o que chamou de “instrumento de mobilização social”. De acordo com o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (2005, p.71), “o objetivo era incentivar parcerias da sociedade civil com o poder público em todos os níveis de governo em favor da educação”. Com esse programa, o Governo FHC fez sua primeira convocação social ao chamar as empresas privadas, as organizações não governamentais (ONGs), as entidades sociais, as fundações, os organismos nacionais e internacionais a contribuírem para o progresso da educação. A intenção era dividir as responsabilidades com relação às melhorias da educação no país. Começa o incentivo ao desenvolvimento econômico

ligado à educação, tendo, como princípio, um novo estilo de governar. Propõe-se ser necessário tratar das questões relativas ao acesso, às mudanças no currículo, à reestruturação da avaliação escolar, aos investimentos e avanços nos programas de formação de professores e à melhoria na distribuição de material, equipamentos e merenda escolar.

Durante os oito anos de Governo também foram extensos os programas governamentais que trouxeram a inclusão como “marcha de entrada”, programas estes com o intuito de alcançar uma margem da população considerada de risco. Porém, acreditava-se que, com o apoio do Governo, essa esfera da população fosse ter condições melhores de aprendizagem e, futuramente, pudesse competir no mercado de trabalho, isto é, se autogerenciasse. Outros programas, como “Aceleração da aprendizagem” e “Guia do livro didático - 1ª a 4ª séries”, entraram pela porta da frente das escolas, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos alunos e garantir melhores posições para o país nas estatísticas mundiais.

Embora sejam muitos os programas e projetos elaborados pelo Governo FHC, um é merecedor de destaque. O “Bolsa – Escola”, como foi chamado, sem dúvida, foi o programa mais bem aceito e requisitado pelos alunos e, conseqüentemente, pelas famílias. O objetivo da bolsa era fornecer auxílio financeiro à família com crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* fosse inferior ao mínimo estipulado pelo programa. Dessa forma, o Governo encontrou uma medida para contribuir com o movimento de “educação para todos”, recompensando as famílias que mantivessem seus filhos na escola, mudando, por conseguinte, os índices brasileiros de evasão e repetência escolar. De acordo com o *site* da Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação, nos dois primeiros anos de funcionamento, o programa “possibilitou a entrada e a permanência na escola de cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes em 1999, e de 1,7 milhão em 2000”, ao atingir, nesse ano, o índice de 97% das crianças na escola. Podemos perceber, com tais índices, a Sociedade de Seguridade operando por meio das práticas de normalização, que são inventadas a partir de “dentro”, da realidade construída pelo Ministério da Educação e pelas informações que são úteis ao Governo.

Com o intuito de mostrar os índices que revelavam crescimento em algumas áreas da educação, o Governo passou a pensar na construção de instrumentos que possibilitassem essa façanha e que, posteriormente, pudessem disponibilizar os dados obtidos à sociedade. Foram prioridades, no Governo FHC, a reformulação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), introduzindo a avaliação do Ensino Médio; a estruturação do Programa de Censo Escolar, realizando, em 1997, o primeiro Censo do Professor, o qual forneceu informações sobre nível de qualificação, características socioeconômicas e nível salarial dos docentes. Outra iniciativa deu-se através de uma experiência do Estado de Minas Gerais, onde o Governo divulgou a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho das Escolas e dos Sistemas Educacionais para acompanhar a obtenção das metas de melhoria efetiva da qualidade de ensino, mediante a “testagem” dos alunos. Os resultados diretos desse procedimento levarão, nos moldes da Inglaterra de Thatcher e do Chile de Pinochet, à manutenção centralizada do controle de qualidade do ensino, à determinação de um currículo nacional e a um sistema nacional de verificação de aprendizagem. Nesse sentido, posteriormente, surge o Exame Nacional do Ensino Médio³⁷ (ENEM). Todos esses instrumentos contribuíram dando uma visão mais ampla da realidade educacional brasileira e das necessidades até então constatadas e podem ser compreendidos como técnicas de seguridade.

Neste texto, meu objetivo não foi traçar uma linha cronológica das propostas realizadas no período em que o presidente Fernando Henrique Cardoso esteve no Governo, embora reconheça a importância de entender acontecimentos dentro de uma ordem temporal e histórica. Muito menos, quis lançar um olhar reducionista sobre suas ações. O que pretendi foi trazer alguns dos principais momentos desse

³⁷A estrutura conceitual de avaliação do ENEM, delineada no Documento Básico de 1998, que definiu as suas características gerais, vem sendo aprimorada e consolidada a cada aplicação do exame. O ponto de partida para estruturação do ENEM foi o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que introduziu importantes inovações conceituais e organizacionais no sistema educacional brasileiro. Atualmente, o ENEM gera a possibilidade de utilização dos seus resultados no exame para a seleção de ingresso no ensino superior.

Governo relativos à inclusão escolar, para, dessa forma, quem sabe, possibilitar ao leitor um olhar panorâmico e mais detalhado. Adianto que, nas próximas subdivisões, aprofundarei alguns pontos, como, por exemplo, os que contemplam os programas desenvolvidos no Governo e tratarei de mostrar os exercícios analíticos da pesquisa. Para poder realizar essas análises, não lancei um olhar apenas sobre o Governo FHC, mas recorri, também, a um período anterior, a fim de buscar, nas recorrências, possibilidades que me ajudassem a compreender os conceitos e os movimentos da “integração para a inclusão” escolar ocorridos no Governo FHC. É interessante frisar que já existiam, antes desse Governo, diferentes usos para os conceitos de integração escolar e inclusão escolar e, por isso, tive a necessidade de voltar ao passado, o que justifica o estudo com inspiração genealógica. Para pensar o conceito de “uso”, utilizo Wittgenstein (1979), que, em seus movimentos pós-*virada linguística*, nos mostra que a significação é determinada pelo uso que fazemos das palavras em nossa linguagem. Falando de outro modo, “a significação de uma palavra é dada a partir do uso que fazemos em diferentes situações e contextos” (CONDÉ, 2004, p.47). Assim, embora o conceito de inclusão escolar (pensado a partir e com essa nomenclatura) só apareça com mais potência no segundo mandato do Governo FHC, é possível visualizarmos, desde a década de 1970, alguns movimentos e algumas práticas que já anunciavam, sutilmente, a sua entrada. Na próxima seção, explicarei, com mais propriedade, como acontecem esses deslocamentos.

3.2. Primeiro mandato (1995-1998)

Dos movimentos: Normalização, Normalização/Integração Escolar,
Integração Escolar, Integração Escolar/Inclusão Escolar

O primeiro mandato do Governo FHC teve seu início no dia 1º de janeiro de 1995 e transcorreu até 1º de janeiro de 1999. A prioridade fundamental da política educacional organizada pelo Governo consistia em incentivar a universalização do

acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar. Com isso, o presidente queria garantir que as crianças tivessem “efetivamente a oportunidade de, pelo menos, complementar as oito séries do ensino obrigatório (1º grau)” (CARDOSO, 1994, p. 111), atualmente chamado de Ensino Fundamental, porém, desde 2006, com um ano a mais, devido à aprovação da Lei nº 11.274, em fevereiro de 2006, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do Ensino Fundamental. Seus pensamentos estavam fortemente relacionados com as iniciativas do governo anterior, já que ambos defendiam, em seus discursos, o lema da democracia. Em seu discurso, na solenidade de lançamento do “Ano da Educação”, em 4 de março de 1996, FHC deixou claro aos governadores e a toda equipe que ao Governo não cabia o caminho do destempero, mas, de acordo com o presidente, “[...] cabe a nós o contrário: seguirmos o nosso caminho, que é o caminho do convencimento, do argumento, da razão e da democracia” (CARDOSO, 1996, p.185).

No ano em que assumiu a presidência, as políticas educacionais e as propostas destinadas às crianças com deficiências eram fortemente marcadas pela Educação Especial. Esta ganhou maior visibilidade, no Brasil, por volta da década de 1970 do século XX, quando se percebeu um movimento maior de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência. O objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa “dita normal”. Com isso, o termo “integração escolar” começou a ficar conhecido nos cenários nacional e internacional. De acordo com Beyer,

A partir da década de 70, esta ênfase passou por alterações significativas, de um conceito de *mainstreaming* ou de sistema escolar de “cascatas”, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para uma idéia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender todos os alunos com necessidades especiais, independente do tipo e grau de deficiência. (2006b, p.26. Grifo do autor)

O que chamamos por “integração escolar” foi um movimento que iniciou muito antes de o presidente Fernando Henrique Cardoso assumir o governo. A proposta objetivou encontrar um lugar para que as crianças que estavam fora da escola, tivessem oportunidades de estudar na classe regular, quando possível, e na escola especial, se necessário fosse. Mas, até o movimento vir a ser conhecido como

“movimento pela integração”, outras nomenclaturas foram estabelecidas, e, em consequência, outros entendimentos foram dados. Juntamente com a necessidade de normalizar os corpos, surge a necessidade de nomeá-los. O conceito “necessidades educativas especiais” aparece como um exemplo de mudança para a época; muda-se a nomenclatura para amenizar a situação, como mostram os excertos abaixo.

“[...] - princípio da normalização - base filosófica - ideológica da integração (escolar ou geral) e que, em 1959 surgiu na Dinamarca significando ‘vida do deficiente o mais parecida possível com a normal, tanto se vivem em uma instituição como na sociedade’” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p.11. Grifos na publicação).

“Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos de condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p.22).

“Normalização e integração são conceitos usados intensificando a revisão da própria concepção de ‘Educação Especial’ e da população à qual se destina. A mudança fundamental se baseia na introdução do conceito: ‘necessidades educativas especiais’”. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p.6. Grifos na publicação).

A ideia inicial - que sustentou o princípio da integração escolar - foi a de normalizar, ou seja, fazer com que as pessoas consideradas “diferentes” tivessem a oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão. Ao mesmo tempo, surgem variações para esse termo, dentre elas, a que acredita que o fato de normalizar as pessoas se refere a mudanças no seu ambiente diário, e não na sua própria conduta. Segundo Lopes, “definir zona de normalidade torna-se tão difícil quanto definir o aluno que ocupa essa zona” (2006, p.2). Para a escola, a norma passa a ser utilizada como recurso de seleção, ou seja, como uma forma de enquadrar os indivíduos em diferentes grupos, sempre com a “esperança” de que eles alcancem o nível de normalidade esperado pela sociedade.

Na educação brasileira, em meio a tantas dúvidas quanto ao significado do termo “normalizar”, a proposta de normalização passou a ser introduzida como “normalização/integração”. Aos poucos, foi surgindo o conceito “normalizar/integrar”, anunciando que o movimento pela normalização estava invertendo sua força e outro era necessário para garantir a proposta de educar a todos. Essa inversão se dava na lógica de retirar os alunos considerados “anormais” do modelo de educação institucionalizado, para colocá-los na escola regular, juntamente com os alunos considerados “normais”. Assim, o conceito “integração escolar” foi sendo potencializado. O princípio geral desse movimento continuava centralizado no processo de normalização, cujo significado atribuído pelos discursos oficiais era o de fazer com que o sujeito diferente alcançasse a oportunidade de tornar-se o mais parecido possível com o modelo ideal de cidadão. O termo “normalização” acabou recebendo variações em seu significado, embora, em meu entendimento, essas variações tenham permanecido localizadas na lógica da busca pela homogeneidade, a partir do apagamento da diferença. Dessa forma, a normalização foi sendo vista como “um conjunto de estratégias de disciplinamento, com possibilidades de regulação da vida” (ARNOLD, 2006, p.46-47), o que, na escola, se transformava em oportunidade de correção dos sujeitos tidos como “anormais”.

“Normalização/integração são conceitos que vêm sendo introduzidos na literatura educacional especializada, no Brasil, traduzindo toda uma postura filosófica em relação ao atendimento” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.11).

“Em função de tal debate, a idéia (sic) da normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a *pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro* [...]” (MEC, 2000a, p.17. Grifos na publicação).

“Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias (sic) de Normalização, criou-se o conceito de *integração*, que se referia à *necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais*, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para *então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade*” (MEC, 2000a, p.16. Grifos na publicação).

Em 1987, o Ministério da Educação lança a “Revista Integração”, elaborada por uma comissão de estudiosos e especialistas na área da Educação Especial. Nesse período, a presidência do Brasil era ocupada por José Sarney e o Ministro da Educação era Hugo Napoleão. O MEC representado pelo Secretário de Educação Especial, Rômulo Galvão, lança sua revista com o objetivo de tornar o tema da integração escolar acessível para os professores e, com isso, aumentar as possibilidades de discussão nas escolas.

“A Secretaria de Educação Especial, ainda por completar um ano de instalada, alvitrou como altamente conveniente e de interesse mútuo, convocar os seus parceiros para exercer essa radiografia, diagnose e prognose de suas ações, que são as de todos nós” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.1).

“A meta de integração ainda tem, portanto, muitos obstáculos a vencer. O mais profundo, sem dúvida, é a secular tradição segregativa” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.11. Grifos na publicação).

“Integrar significa romper com as estruturas vigentes, ter que lidar com a cultura, preconceitos, valores, crenças, etc.” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.34).

A noção da importância da integração escolar foi sendo, aos poucos, construída e introjetada nas escolas, através das revistas que tinham distribuição gratuita. Foi a maneira que o MEC encontrou para divulgar, de forma mais ampla, as suas ações e mostrar que estava comprometido com a causa. No primeiro momento, o conceito surge em oposição ao termo “segregação” e traz a promessa de oferecer o contrário, ou seja, oferecer melhores condições aos alunos. Isso fica visível na forma como a revista começa a apresentar o tema, sendo algo capaz de “romper as barreiras” do preconceito e realizar a transformação social.

Em 1989, acontece um fato interessante. O Ministério da Educação passa a ser comandado por Carlos Sant’Anna, médico pediatra e professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É interessante perceber a presença da área médica sendo reforçada, já que, desde 1930, a medicina e a

educação estavam articuladas em prol da modernização da sociedade brasileira. Para Beyer (2006), a Educação Especial, nessa época, passava pelo paradigma clínico-médico e sua influência sobre a educação, primeiramente, no século XIX e, depois, no século XX, implicou o surgimento da denominada “pedagogia terapêutica”. Segundo Skliar (1997), o modelo clínico-terapêutico pauta-se por uma concepção de incompletude, pois se fixa, comparativamente, a um modelo de normalidade. É um modelo que tem caráter disciplinar, pois visa a corrigir o indivíduo, torná-lo normal, para a medicina, um campo fértil em termos de correção e medicalização. Ao pensar a noção de norma, Foucault (2005, p.302) vai mostrar duas compreensões distintas para a norma, ou seja, ela pode “tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Na Sociedade Disciplinar, as técnicas de normação pretendem trazer o considerado “anormal” para perto da “zona de normalidade”. Já, na Sociedade de Seguridade, o normal aparece primeiro, e a “norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p.83), em outras palavras, a norma vai se servir dessas distribuições.

Nesse momento, a concepção de “integração” gerava uma série de outras discussões na comunidade escolar e na comunidade acadêmica e levava o país a manter relações com instituições estrangeiras, principalmente, as estadunidenses. Surgem, com isso, convênios para professores, a fim de proporcionar oportunidades fora do país; notícias de novas tecnologias assistivas para a vida diária das pessoas com deficiência; incentivo à estimulação precoce, entre outras iniciativas. Podemos verificar que o movimento pela integração escolar se dava mais fortemente à pessoa com deficiência, principalmente direcionado na ênfase da deficiência mental.

Como a proposta precisava ter visibilidade, surgiram muitas campanhas na mídia brasileira, tanto televisiva quanto jornalística. As revistas também trouxeram apelos sociais, colocando em xeque a responsabilidade de cada cidadão diante da situação de integrar os “ditos anormais” na escola. Uma das iniciativas foi a campanha chamada “Ponha o problema do deficiente na cabeça”, organizada pelo Rotary Club do Rio de Janeiro e pela Comissão de Assistência ao Deficiente. A campanha trouxe o piloto de Fórmula 1, Nelson Piquet, como exemplo, a fim de

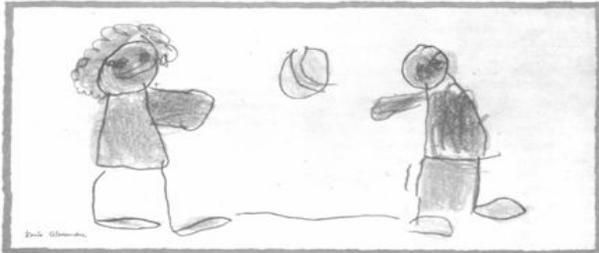
conscientizar a população de que todos estavam escalados para fazerem a sua parte. Colocar o “problema das pessoas com deficiência na cabeça” significou uma mobilização social pela causa, cujo maior objetivo era fazer com que a sociedade em geral enxergasse a deficiência do outro como sendo sua também e, a partir disso, exigisse mudanças. Abaixo, segue o *slogan* da campanha.



Figura 4

Outra campanha realizada pelo Rotary Club do Rio de Janeiro e pela Comissão de Assistência ao Deficiente teve, como lema, “Um dia todos vão dar bola para os deficientes”. O motivo principal foi o lançamento do livro “O esporte na vida do deficiente mental” trazendo a prática de esportes como um fator fundamental no movimento de integração da pessoa com deficiência. Nessa campanha, fica visível o alargamento do termo “integração” entre comunidade e escola.

**UM DIA TODOS
VÃO DAR BOLA PARA
OS DEFICIENTES.**



O livro "O Esporte na Vida do Deficiente Mental" é mais uma contribuição do Rotary Club para a causa do deficiente. Criado com a colaboração de professores de educação física especializados e psicólogos, ele mostra como a prática esportiva pode ser útil na vida do deficiente, constituindo-se em mais um meio de

integrá-lo à sociedade. O que a gente espera é que um dia todo mundo passe a bola para o deficiente. Com amor, esse jogo só vai ter vencedores.

O ESPORTE NA VIDA DO DEFICIENTE MENTAL

ROTARY CLUB DO RIO DE JANEIRO
Comissão de Assistência ao Deficiente
O amor desfaz a diferença.

Figura 5

Outro aspecto interessante ressaltado nas campanhas é o tema da surdez, tratada, na época, apenas por "deficiência auditiva". A foto abaixo mostra o *slogan* "O amor ultrapassa a barreira do som", com o objetivo de sensibilizar a população para que busque compreender "os deficientes auditivos", pois essa compreensão é relatada como um fator condicionante para a sua real integração.



Figura 6

Como parte dessa mobilização maior, a Revista Integração também criou campanhas a fim de sensibilizar os professores da necessidade de integrar os alunos com deficiências. A edição nº 7, de 1991, trouxe, na capa, o lema "Ser diferente é algo normal". Em outra edição, em 1994, a revista nº 11 trouxe o lema com outra ênfase, destacando a frase "Ser diferente é algo comum", substituindo a palavra "deficiência" pela palavra "diferença", redimensionando o foco da questão. Com isso, inverteu-se a lógica escolar, propondo que professores abandonassem a ênfase na deficiência e iniciassem um trabalho visando à diversidade. Nesta lógica, "a diferença é narrada como sinônimo de deficiência, de indisciplina que pode ser tratada por pedagogias disciplinares e corretivas" (LOPES, 2006, p.3). A questão envolvendo um trabalho com ênfase na diferença parece não ter sido problematizada

suficientemente, pois, até hoje, vemos escolas que se dizem inclusivas e anunciam uma proposta pautada na diferença, trabalharem ao contrário, com a “diversidade”; o que não é a mesma coisa. A diversidade é aquilo que podemos visualizar, ou seja, a fisionomia, cor dos olhos, cor do cabelo, raça, etnia, etc.; suas marcas são sempre visíveis (FERRÉ, 2001). A diferença está introjetada no sujeito, é algo que pertence a ele. Se tivermos um aluno com deficiência mental em nossa turma, essa deficiência é uma característica da diversidade, a diferença está nele, no jeito de pensar e agir, não é algo visível.



Figura 7

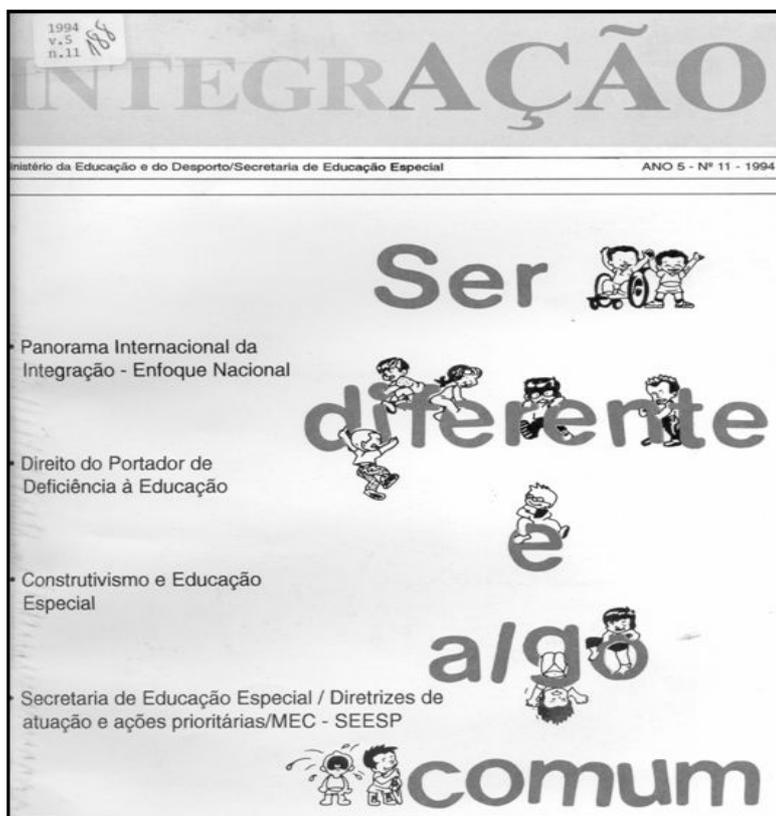


Figura 8

A partir de campanhas e sensibilizações dentro da escola e fora dela, o movimento pela integração escolar foi conquistando novos espaços e tornando-se cada vez mais reconhecido pelos professores. Embora essas mudanças tenham sido efetivas, outros sentidos foram sendo dados para a proposta. Como mais uma forma de enquadramento, o conceito de “integração” foi subdividido, o que me parece ter enfraquecido a proposta inicial de “integração escolar”. Passaram a existir novos conceitos: “integração temporal”, “integração instrucional”, “integração social”, “integração física”, entre outros.

“A *integração temporal* significa quanto tempo a pessoa deficiente mental passa com seus companheiros na escola regular, no lar, no convívio social de estudo, recreação, lazer e outras situações que se apresentem” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.12. Grifos na publicação).

“A *integração instrucional* significa a disponibilidade de oportunidades e de condições de estímulo que o educando *deficiente mental* encontra no ambiente da classe regular, que facilitem seu processo de ensino-aprendizagem” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.12. Grifos na publicação).

“A *integração social* se refere à capacidade de relacionamento que existe entre o educando deficiente mental e seus companheiros normais, dentro do grupo” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1988, p.12. Grifos na publicação).

“A *integração física* consiste em estarem as pessoas no mesmo ‘grupo’ que ocupa o espaço físico, isto é, no mesmo local, na mesma escola, no mesmo pátio de recreio, no mesmo refeitório, na mesma sala de aula, na mesma piscina, no mesmo auditório, no mesmo ônibus escolar, etc.” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1992, p.14. Grifos na publicação).

“Integração funcional é estarem as pessoas fazendo parte do mesmo grupo com uma atividade comum, como colando bandeirinhas, nadando, dançando, assistindo ao mesmo filme, observando a mesma experiência de ciências, relatando sob forma escrita um passeio, ouvindo a mesma história, participando da mesma aula de música, fazendo parte do mesmo grupo que enrola brigadeiros” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1992, p.14).

“Considerem-se os vários tipos de integração, ponderando-se sobre o melhor modo de implantá-la” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.20).

Com essas subdivisões, acredito que o sentido do termo perdeu potência política, pois se tornou algo muito abrangente, falando de outra forma, expandiu o entendimento do conceito “integrar”. Talvez essa seja uma das razões que fizeram com que o movimento pela integração escolar fosse visto como um “problema”. Nos materiais, essa visão foi recorrente, a “integração escolar” sendo nomeada como um problema social e sendo apontada como algo difícil de ser colocado em prática.

“Embora exista uma grande resistência (justificada, em minha opinião) à proposta de integração, e que esses objetivos não sejam fáceis de alcançar, essa não é uma meta inatingível” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.12).

“A integração dos portadores de necessidades especiais não é um problema de uma só Secretaria, no caso a *Sespe*, transcendendo suas responsabilidades às outras Secretarias afins do MEC, uma vez que o atendimento educacional dos educandos portadores de necessidades especiais permeia todos os níveis e alternativas de atendimento educacional” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.16. Grifos na publicação).

“A integração não é tão simples e não poderá ser tratada de maneira unilateral pela educação especial e, nem tampouco, reduzida ao simples fato de se colocar o indivíduo na escola” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.17).

Com as variações referentes ao significado do conceito de “integração escolar” e os entendimentos que a população possuía a esse respeito, foi necessário fazer com que a proposta extrapolasse os muros da escola e iniciasse um processo de “conquista social”. Para isso, a escola repassou para a comunidade uma parcela de responsabilidade, pois não era mais suficiente a integração do aluno em âmbito escolar. Ele precisava também estar integrado na sua comunidade. Esta forma de integração comunitária exigia dos governos municipais e estaduais maior compromisso com relação ao movimento pela integração e cobrava, dos mesmos, ações que fortalecessem a descentralização, ou seja, a participação dos órgãos administrativos municipais e estaduais.

“Para que haja uma real integração comunitária é preciso o desenvolvimento de sistemas de apoio na comunidade. Isto requer uma ação política organizada, esforço e planejamento sistemáticos não só de associações, clubes e grêmios, como também das esferas a nível de governo municipal, estadual, federal” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1992, p.14-15).

Nesse período, bem antes de o Governo FHC ser eleito, o entendimento em dividir, com a comunidade, o desafio trazido pela proposta de integração começa a surtir efeito. Surgem manifestações e reivindicações por parte das pessoas interessadas no assunto e estas começam a lutar por direitos melhores. Nesse contexto, é inaugurada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), um espaço para ações conjuntas entre Governo, especialistas e sociedade civil. Nesse momento, a legislação começa a aparecer com mais força no cenário nacional e, com isso, a participação da população passa a se tornar mais efetiva. Criam-se o Plano Nacional de Educação Especial, o Plano Decenal de Educação para Todos e dá-se mais atenção ao que estava descrito na nova Constituição Federal, sancionada no ano de 1988, e às lutas dos movimentos sociais ao longo da década de 1980.

“A Educação Especial oferecerá subsídios ao Plano Nacional de Educação a ser elaborado em cumprimento ao dispositivo constitucional e que consubstanciará o Plano Nacional de Educação Especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989a, p.2).

“[...] o Plano Decenal de Educação para Todos está se mostrando um forte instrumento reforçador dessa idéia: ao propor uma educação de qualidade para todos, impõe outros atributos para que haja uma boa formação profissional do professor” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p.31).

A fim de expandir o debate acerca dos documentos que estavam sendo elaborados e reorganizados, com o intuito de potencializar o movimento da integração escolar, outras formas de mobilização social foram sendo estabelecidas. Uma delas se dá com a criação de seminários, conferências, congressos, buscando novas formas de integrar a comunidade geral e a comunidade acadêmica. Um dos exemplos foi a “Conferência Nacional de Educação para Todos”, ocorrida em Brasília, em julho de 1994. A Conferência elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação instituiu, como objetivos, “elaborar uma

proposta contendo ações a serem desencadeadas em todo o país” e, ainda, “desencadear uma verdadeira mobilização social em prol da Educação Especial”.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

**PLANO DECENAL
E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**
ENCONTRO NACIONAL

— 5 e 6 de julho de 1994, em Brasília-DF —

OBJETIVOS:
 ✓ Elaborar uma proposta contendo ações a serem desencadeadas em todo o Brasil, na área de influência dos participantes.
 ✓ Desencadear uma verdadeira mobilização nacional em prol da Educação Especial, em todas as Unidades Federadas.

PARTICIPANTES:
 CONSED - UNDIME - INES - IBC - CRUB - CNBB
 CONDITEC - CFE - CEE - CORDE - LBA - CBIA
 FENASP - FENAPAE - ABDEV - FENAPAS
 ABSD - ABRA - ONEDEF

COLABORAÇÃO:
 Secretaria de Educação Especial

LEMBREM-SE:
 ✓ A EDUCAÇÃO ESPECIAL É UM DIREITO ASSEGURADO.

INFORMAÇÕES:
 SEESP/MEC
 TEL: (061) 214-8651
 FAX: (061) 321-9398

**GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL DEVEM UNIR-SE
NA CONCRETIZAÇÃO DESSE DIREITO.**

**Plano
Decenal
de
Educação
Para
Todos
1993-2003**

**BRASIL
UNIAO DE TODOS**

MEC
 Ministério da Educação e do Desporto
 Secretaria de Educação Especial
 Departamento de Políticas Especiais

APOIO: UNESCO

Figura 9

A partir de 1995, com as propostas do Governo FHC, uma série de projetos e programas sociais entram em cena e contribuem para a passagem entre o “movimento pela integração escolar” e o “movimento pela inclusão escolar”. Dentre os muitos projetos e programas, escolhi trazer para esta seção cinco exemplos que obtiveram muito destaque: o Projeto Nordeste, o Programa Dinheiro na Escola (PDDE), o Programa Comunidade Solidária, o Programa TV Escola e o Programa do Livro Didático.

O “Projeto Nordeste” iniciou suas atividades em 1994, com o objetivo de reunir recursos de um empréstimo do Banco Mundial, aplicados, exclusivamente, na

melhoria do Ensino Fundamental na região Nordeste. Essa região até hoje é a que apresenta os piores índices educacionais do país. Conforme pesquisas, embora os índices tenham atingido uma melhora significativa em 1991, mais de 26 pontos percentuais distanciavam os índices entre as regiões Sul e Nordeste. Em 1995, essa distância ainda era da ordem de 21,4 pontos percentuais. Em 1995, a região Nordeste evidenciava uma taxa de 30,5% de pessoas analfabetas acima de quinze anos de idade, enquanto, na região Sul, a taxa assinalava 9,1% da população (CASTRO; DAVANZO, 1999, p.38). Os recursos do Projeto Nordeste foram aplicados na formação de professores, na reforma e ampliação das escolas, na aquisição de material pedagógico e, em 1998, o projeto foi ampliado para atender, também, as regiões Norte e Centro-Oeste, com a nova denominação de *FUNDESCOLA*, ou seja, Fundo de Fortalecimento da Escola.

O “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE), foi criado, em 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Também objetivava prestar assistência às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O programa englobou várias ações e objetivava a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. De acordo com Adrião e Peroni (2007), o PDDE apresenta dois aspectos positivos, sendo que o primeiro se refere à transparência na distribuição dos recursos, enquanto o segundo diz respeito à importância que esse repasse teve para as escolas. “Da mesma maneira, o aumento da autonomia de gasto, permitida a partir de 1997, constitui em importante inflexão no sentido da desejada autonomia de gestão financeira para as escolas públicas” (ADRIÃO; PERONI, 2007, p.265), contribuindo para a reforma educacional do país.

O “Programa Comunidade Solidária” teve, basicamente, duas grandes linhas de ação: uma, a busca pela melhor gestão, coordenação e integração de um conjunto de programas considerados prioritários para o enfrentamento de situações críticas de pobreza; outra, o desenvolvimento de novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade. No período 1995-1998, tratou-se do principal referencial para a ação do

governo federal no combate à pobreza extrema. A partir de meados de 1998, esse programa deixa de ser o principal referencial do Governo e transforma-se em outros programas: o Programa Comunidade Ativa (1999), o Projeto Alvorada (2000), além da criação da chamada Rede de Proteção Social.

O “Programa TV Escola” distribuiu televisões e videocassetes para todos os estabelecimentos escolares com mais de cem alunos matriculados e organizou a transmissão regular de programas educativos destinados, tanto a ampliar o conhecimento dos professores como a enriquecer e facilitar, através de novas tecnologias educacionais, o trabalho em sala de aula.

E, por fim, o Governo FHC deu continuidade ao mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, o “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD), que iniciou, com outra denominação, em 1929. Durante os oito anos do Governo, o Programa objetivou o fornecimento de livros didáticos gratuitos a todas as crianças da 1ª à 4ª série, sendo que a distribuição era feita antes do início do ano letivo. Ele também foi ampliado para atender, ao mesmo tempo, às crianças da 5ª à 8ª série, e criou-se, ainda, um sistema de avaliação da qualidade do livro didático que, segundo o Governo, contribuiu muito para a qualidade do ensino. Mas é necessário mencionar que outras iniciativas foram criadas, como o “Programa de Educação Indígena” e a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Pré-escola.

Outra iniciativa envolveu, mais uma vez, a Revista Integração, elaborada pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial. Na edição nº 15, do ano de 1995, a capa chamada “Você conhece esta turma?” se propôs apresentar as pessoas com deficiência de uma maneira lúdica e didática. Essa edição se diferencia das demais, pois não visa somente ao público de docentes, como transfere o seu foco para os alunos. Após apresentar cada uma das deficiências, a turma de crianças que ilustra a campanha lança a proposta: “Agora que já fomos apresentados, que tal nos conhecermos melhor?”. O intuito é, basicamente, proporcionar que os alunos

conheçam as diferentes deficiências e façam a sua parte, ou seja, ajudem colaborando para o processo de integração escolar.

INTEGRAÇÃO

Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial ANO 6 - Nº 15 - 1995

VOCÊ CONHECE ESTA TURMA?

SOMOS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS!

OLÁ, SOU DEFICIENTE VISUAL.

OLÁ, SOU PORTADOR DE ALTAS HABILIDADES.

OI, SOU PORTADORA DE CONDUITAS TÍPICAS.

OI, SOU DEFICIENTE FÍSICO.

OI, SOU DEFICIENTE AUDITIVA.

SOU DEFICIENTE MENTAL.

AGORA QUE JÁ FOMOS APRESENTADOS, QUE TAL NOS CONHECERMOS MELHOR?

QUANDO EU ESTIVER ASSIM, TENHA PACIÊNCIA, NEM SEMPRE ESTOU A FIM DE CONVERSA.



FAÇO ALGUMAS COISAS SURPREENDENTES ...



MAS EM OUTRAS POSSO TER A MAIOR DIFICULDADE!



QUANDO EU ESTIVER BRINCANDO, BRINQUE COMIGO.



ENQUANTO A CIDADE NÃO ESTIVER ADAPTADA, FACILITE O MEU ACESSO, DE UMA FORÇA.



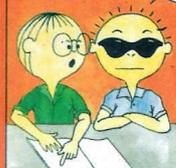
COMUNIQUE-SE COMIGO



PARA ME GUIAR, DEIXE QUE EU SEGRE O SEU BRAÇO.



NA ESCOLA LEIA PARA MIM, SENTE AO MEU LADO.



COMUNICAR • ORIENTAR • DIFICIL • DIFICIL • DIFICIL • DIFICIL • DIFICIL

- Entrevista com a Secretária de Educação Especial
- Deficiência mental e sexualidade: a perspectiva de mães de deficientes
- A abordagem psicossocial do desenvolvimento cognitivo segundo Reuven Feuerstein

Figura 10

Em todas essas campanhas, podemos ver a sociedade de seguridade ou de controle operando com o conceito de normalização. Chamar a atenção de todos para que as vigilâncias e a atenção da população se voltem para a questão é uma forma de transformar todos na extensão do Estado, ou seja, todos vão fazer a vigilância de todos. Manter as coisas na normalidade é, nesse caso, manter a população dentro de um limite "seguro".

Talvez possamos pensar também que, mesmo com todas essas campanhas, um dos motivos pelos quais o movimento da integração escolar não tenha atingido plenamente o seu objetivo de colocar todas as crianças brasileiras na escola, se deu devido a algumas barreiras conceituais que não permitiam o sucesso da proposta e que estavam presentes na legislação nacional. Podemos perceber o poder operando sobre essas nomenclaturas e instaurando, através delas, códigos de condutas, a fim de conduzir a população. Uma delas, talvez a mais polêmica, diz respeito à Constituição Federal de 1988, onde o termo "preferencialmente" apareceu, dando margem para que a integração escolar não se efetivasse por completo, pois permitia a escolha entre a escola regular e a escola especial, embora, no seu capítulo III, seção I, art. 205, conste que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família".

"Diante da nova Constituição, é necessário que seja efetivamente regulamentado o atendimento do prescrito no art. 208: 'O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente*, na rede regular de ensino'" (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989a, p.3. Grifo meu).

O artigo seguinte ainda reforça tudo isso, dizendo que o ensino deve ser ministrado com "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Já, no Governo FHC, no seu primeiro mandato, esse mesmo termo esteve presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que, após reformulações, trouxe no seu capítulo V, artigo 58, os seguintes entendimentos:

Art. 58. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Nesses trechos, podemos ver as políticas públicas para a Educação Especial, antes vista como movimento de segregação, abrir espaços para a ideia de educação para todos – uma educação inclusiva –, tendo como base a proposta de manter, na Escola Especial, apenas os alunos que não tiverem condições de serem integrados na escola regular. Mesmo estando de acordo com os ideais da Declaração de Salamanca desde 1994, somente a partir de 1997 é que o conceito de “inclusão escolar” começa a aparecer nos materiais investigados.

“A experiência ensina que a inclusão/integração deve começar na conscientização de todos os educadores” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.21).

“Aceitar o ideário da inclusão/integração autoriza os dirigentes de órgãos de educação, por mais ‘bem - intencionados’ que estejam, a mudar o que existe, como num passe de mágica” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.21. Grifos na publicação).

“Não pretendemos aqui negar a importância que as discussões acerca das ideologias subjacentes aos termos *integração* ou *inclusão* representam. “A opção por educação inclusiva é assumida pela chamada Declaração de Salamanca da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.33. Grifos na publicação).

Nesse período - referente ao primeiro mandato do Governo - as discussões educacionais são fortemente marcadas pela cobrança de políticas articuladas com os diversos setores educativos; pela preocupação com a formação de professores e, ainda, com os acordos firmados entre os países do MERCOSUL. Os estudos sobre altas habilidades e superdotação ganham ênfase e, na escola, começam as discussões referentes à importância das adaptações curriculares. Podemos ver deslocamentos e manutenção de práticas disciplinares para práticas de segurança, movimentos de passagem que se caracterizam por diversos aspectos. Por exemplo, essa passagem pode ser caracterizada através dos programas e campanhas governamentais que estimulam a inserção de todos na escola e apelam ao envolvimento não apenas da escola, mas de toda a comunidade. Outro aspecto é que a responsabilidade da proposta não está apenas no Estado como instituição, mas é repassada, por ele, para a população. Sendo assim, o foco está nos sujeitos: nos professores e nos alunos. São eles que devem promover o sucesso da proposta de educar a todos, e cabe à população unir esforços em prol desse objetivo.

3.3. Segundo mandato (1999-2002)

Dos movimentos: Integração Escolar/Inclusão Escolar, Inclusão Escolar

A proposta de integração/inclusão surge na escola como um mecanismo de poder que faz com que todos exerçam seus direitos enquanto cidadãos, colaborando, assim, para o crescimento dos índices do Brasil frente aos países considerados “de primeiro mundo”. Porém, com essa política, o Governo repassa à população a tarefa do cuidado de si e do outro, diminuindo as responsabilidades do Estado com relação à vigilância da ordem pública, aumentando, dessa forma, as práticas liberais de governo. Nesta lógica FHC, uma nova pedagogia se fez necessária para sustentar um novo modelo de ensino contemplando todos os níveis, pois, segundo

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.12), “não basta educar, é preciso aprender a empregar”. Com isso, a ordem foi reduzir o insucesso para alcançar menor desperdício de recursos humanos e materiais, um dos objetivos do neoliberalismo, onde o mercado ganha destaque e onde a escola precisa se ajustar às novas transformações entre capital e trabalho.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade (sic); cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.52)

Através das políticas e ações do Governo Fernando Henrique Cardoso, a ideia de “integração/inclusão escolar” conquista um novo espaço no cenário nacional. A partir do ano de 1999 – início do segundo mandato –, as ações em benefício desses movimentos ganham destaque e se tornam prioridade para o Governo, no que diz respeito à educação. Dando continuidade aos seus objetivos, a passagem do “movimento da integração escolar” para o “movimento da inclusão escolar” foi sendo pensada de acordo com as condições sociopolíticas do país. A questão da integração escolar estava bastante visada no âmbito educacional, porém a inclusão estava fortemente ligada às questões sociais, ou seja, sua evidência não se dava na escola. Analisando algumas recorrências expressas nos materiais, fica visível que a proposta de inclusão social é anterior à ideia de incluir todos na escola. Falando de outra forma, até o início do segundo mandato do Governo FHC, a proposta que visava à “educação de todos” estava baseada no “movimento da integração escolar”; na escola, víamos a proposta de integração, no restante da sociedade, a proposta de inclusão.

“A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bi-direcional, (sic) que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (MEC, 2000b p.18. Grifos na publicação).

“Na realidade, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que o da integração, a saber o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade” (MEC, 2000b p.18. Grifos na publicação).

*“Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar *Inclusão Social*” (MEC, 2000a, p.18. Grifos na publicação).*

“Até porque, em última instância, é do mundo que se fala quando se fala em inclusão, e não apenas de uma determinada minoria pertencente a uma determinada sociedade” (MEC, 2000b, p.39).

Como a escola deveria estar interligada com a comunidade local, em sintonia com a sociedade, o que já pode ser percebido nas ideias trazidas pela Escola Nova³⁸ (1932), o Governo FHC precisou (re)criar, (re)inventar, na proposta de Integração/Inclusão, princípios democráticos, a fim de fortalecer os ideais democráticos na educação.

³⁸ O movimento chamado Escola Nova esboçou-se na década de 1920, no Brasil. Ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira, Getúlio Vargas, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles.

“No âmbito da educação, a opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada” (MEC, 2000b p.20).

Ao pensar esse ideal de democracia, utilizo John Dewey, a fim de sustentar a própria noção democrática e mostrar amarrações que envolvem o Governo analisado. Contudo, o seu uso é entendido por mim como uma forma de compreender um pensamento democrático liberal. Para o autor, que diz que “como as coisas são, educar é uma questão de necessidade” (1979, p.3), nada mais justo e democrático do que fazer uso de seus pensamentos para compreender a noção de democracia. Nada mais democrático, também, se for utilizado para falar do Governo Fernando Henrique Cardoso; um Governo que teve sua proposta baseada na democracia, cujo princípio esteve sempre à mostra e, agora, mais evidente quando o ex-presidente se refere ao seu governo dizendo que, “desta feita, tudo se fez na democracia e para a educação democrática” (CARDOSO, 2005, p.XVIII).

Dewey tinha como objetivo a busca por um mundo melhor e mantinha a crença de que, pela ciência e pelo liberalismo, nós atingiríamos esse mundo idealizado como superior. Penso que seja válida a leitura de Dewey, pois, como lembra Rorty, um dos motivos é esse filósofo “não ter pontos de vista sobre a verdade” (2002, p.14). Ainda nesse sentido, Anísio Teixeira - considerado discípulo de Dewey no Brasil - mostra que a leitura de Dewey se dá “no sentido de que a filosofia deweyana estaria interessada em “formular (ou reformular) não tanto verdades, como perspectivas, ou sejam, interpretações, valorizações e orientações que nos guiem à aventura da civilização e da própria vida” (TEIXEIRA, 2006, p.88. Grifos do autor).

Interesso-me pelo pensamento de Dewey, pois penso que sua forma de pensar a democracia, sem pretensões de formular grandes verdades, é um diferencial.

Compartilho a opinião de que tudo é inventado; de que as coisas são invenções da humanidade, que, influenciadas pela época, pelas questões socioeconômicas e culturais, são postas e mantidas como verdades. Desse modo, vejo a democracia como uma invenção, e Dewey, como um dos seus colaboradores, juntamente com outros teóricos, dentre os quais destaco Charles Sanders Peirce³⁹ e William James⁴⁰.

A partir desses entendimentos, faço uso de algumas ideias do pensamento deweyano, a fim de relacioná-las com o pensamento educacional encontrado no Governo Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente, nesse segundo mandato. Para tal empreendimento, aponto para três conceitos desenvolvidos por Dewey: o conceito que considero principal, que é o de “Educação Democrática”, e outros dois que nascem do primeiro: os conceitos de “Educação Comunitária” e “Educação Permanente”. Esses três conceitos, embora eu os tenha separado no texto, são conceitos dependentes e funcionam de maneira interligada numa sociedade democrática.

O pensamento de Dewey (1976), que criticava todos os dualismos exacerbados, distinguia a ocorrência da aprendizagem em dois territórios: o formal e o informal. As escolas como espaços formais, nas palavras do filósofo, “são como efeito, um meio importante para formar a mentalidade dos imaturos, mas não passam de um meio [...] (DEWEY, 1979, p.8). Entretanto, o filósofo da democracia, como é chamado, acreditava que a educação formal deveria abrir espaços para os processos educativos experienciados no cotidiano do aluno, trazendo a tal “realidade” para dentro da escola, valorizando a educação informal. Parafraseando o autor, é necessário fazer com que o aluno compreenda a significação das coisas “na vida de que faz parte” (DEWEY, 1979, p.42).

³⁹ Charles Sanders Peirce (1839 - 1914) licenciou-se em Ciências e doutorou-se em Química em Harvard. Ensinou filosofia nessa universidade e na Universidade de John Hopkins. Foi o fundador do pragmatismo e da ciência dos signos, a semiótica.

⁴⁰ William James (1842 - 1910) foi um filósofo e psicólogo estadunidense, considerado, ao lado de Charles Sanders Peirce, um dos fundadores do pragmatismo. Escreveu livros influentes sobre a jovem ciência da psicologia, as variedades da experiência religiosa e do misticismo e a filosofia do pragmatismo.

O maior objetivo do filósofo estava em ensinar o ideal da democracia a todos os componentes da sociedade, para que ela, de fato, se tornasse democrática e não tivesse esse adjetivo apenas no nome. Nas palavras do autor, “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p.93). Na esteira do conceito de democracia, Dewey considerava uma sociedade indesejável aquela que impede o livre intercâmbio e comunicação de experiências entre seus indivíduos e via como democrática aquela,

que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade *deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais*, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens. (DEWEY, 1979, p.106. Grifo meu)

No sentido de educar permitindo mudanças, mas sempre mantendo o ideal da ordem, Dewey deixa claro que a educação democrática é de suma importância, na medida em que, para se ter democracia, é preciso permitir que os indivíduos possam ter direito ao voto. Mas, acima de tudo, é necessário ensiná-los a votar. Por isso, o filósofo considera o amor da democracia pela educação um fato antigo, pois, para ele, “a explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados” (DEWEY, 1979, p.93).

O ideal democrático proclamado por Dewey é uma das bases do Governo FHC, considerado democrático e eleito como tal. No que diz respeito à educação, o ministro Paulo Renato Souza traz a democracia como “único sistema sobrevivente das idéias (sic) do século XIX” (SOUZA, 2005, p.2) e como modelo a ser seguido pela sociedade. Para ele, na sociedade democrática, “o respeito às regras deve continuar a ser um dos objetivos da educação, mas uma escola que prepara para a vida democrática deve afastar-se dos velhos métodos de disciplina rígida” (SOUZA, 2005, p.10), valorizando ainda os princípios da ética e da cidadania.

A educação democrática não era pensada por Dewey como algo reservado às classes privilegiadas. Na sua visão, a educação deveria ser “comunitária”; “no

sentido da participação enquanto possível extensa dos interesses do grupo por todos os respectivos membros e da interação enquanto possível plena e livre entre os vários grupos” (ACKER, 1979, p.XXII). Da mesma forma, a sociedade democrática genuína era caracterizada “pela maior participação possível dos indivíduos na experiência do grupo e pela maior interação possível entre os vários grupos” (ACKER, 1979, p.XIX), rejeitando toda e qualquer divisão tendente a isolar pessoas ou grupos.

Na proposta educacional norteadora do Governo FHC, fica clara a influência comunitária, tanto no pensamento dos seus integrantes quanto nas propostas elaboradas para a educação. A escola “tem um papel central no nível do ensino básico tanto para o desenvolvimento da capacidade de aprender como para o desenvolvimento dos valores da formação do cidadão” (SOUZA, 2005, p.10). Isso reafirma os objetivos que temos até hoje nos projetos políticos pedagógicos da maioria das escolas, dentre os quais o objetivo primeiro é transformar o aluno em um “cidadão”. O ministro da Educação, Sr. Paulo Renato Souza, acrescenta que, além disso,

[...] nas camadas de renda mais baixa da população é necessário que a escola assuma um papel de verdadeiro centro comunitário, envolvendo pais, professores e alunos no esforço coletivo para uma educação de qualidade. (SOUZA, 2005, p.10)

Isso mostra que um Governo com princípios neoliberais, embora esteja interessado pelo mercado, pelas privatizações, pela competição, também precisa estar atento a outras características sociais. Como nos explica Rose (1996b, p.231. Tradução minha), “as racionalidades políticas contemporâneas também pensam em termos de outra linguagem que é da mesma forma importante”, porque é altamente “investido de moral e que se intersecta com os mercados, contratos e com o consumo de formas complexas e surpreendentes: a ‘comunidade’” (ROSE, 1996b, p.231. Grifos do autor /Tradução minha).

O uso do termo “comunidade” há muito tempo tem-se se destacado no pensamento político. Em torno dos anos 1960, a comunidade já era aclamada pelos sociólogos como possível antídoto à solidão e isolamento do indivíduo gerados pela “sociedade de massa” (ROSE, 1996b, p. 322. Tradução minha). De acordo com o

autor, esta ideia, “enquanto autenticidade perdida e pertença comum, foi inicialmente disposta no campo social como parte da linguagem de crítica e oposição dirigida à distante burocracia” (ROSE, 1996b, p. 322. Tradução minha).

A noção de comunidade coloca no sujeito uma série de restrições e deveres cujo intuito maior é o controle da conduta dos mesmos. Como a escola precisa estar interligada com a comunidade, ela contribui para esse assujeitamento através de estratégias e técnicas de normalização. Segundo Rose (1996b, p.334. Tradução minha),

O sujeito é abordado como indivíduo moral com liames de obrigações e responsabilidades de conduta que são reunidas numa nova forma – o indivíduo na sua comunidade é tanto responsável por si quanto sujeito a certos liames emocionais de afinidade com uma “rede” circunscrita de outros indivíduos – unificada por vínculos familiares, pela localização, por obrigações morais com a proteção ambiental ou o bem-estar da fauna.

A ideia de educação comunitária propicia um redirecionamento das diferenças, pois todos precisam encontrar formas de interação e participação social. A socialização e a busca por igualdade são pontos-chave e, para isso, o Governo, por meio da comunidade, “envolve uma variedade de estratégias de invenção e instrumentalização dessas dimensões de fidelidade entre os indivíduos e as comunidades”, tudo isso “a serviço dos projetos de regulação, reforma ou mobilização” (ROSE, 1996b, p.334. Tradução minha).

“[...] preocupamo-nos com a *qualidade da cidadania que o sistema educacional brasileiro deve promover, sem discriminações*. Sob essa ótica, insere-se como prevalente a *característica da universalidade*, isto é, um sistema aberto a todos, sem restrições” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994a, p.9. Grifos na publicação).

“É preciso tornar realidade o princípio fundamental de *igualdade de oportunidades para todos*” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.3. Grifos na publicação).

“A educação é uma das formas de participação popular” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.33).

Essa visão mostra a educação vista como um processo que passa de geração a geração. Dito de outra maneira, cabe aos adultos a tarefa de repassar os conhecimentos aos mais novos, pois o processo de transmissão de conhecimentos se dá como uma condição de vida. Dewey acreditava que,

os seres humanos novos são tão incapazes que, abandonados a si mesmos, sem a direção e o amparo dos mais velhos, nem mesmo adquiririam as habilidades rudimentares necessárias à existência material. (DEWEY, 1979, p.4)

Segundo o autor, “o que precisamos mais detidamente patentear é o modo pelo qual o meio social desenvolve seus membros imaturos” (DEWEY, 1979, p.13). Em outras palavras, é de extrema relevância para uma sociedade democrática que seus indivíduos sejam educados desde o nascimento, tendo como norte a educação permanente e os princípios que levam à cidadania, à igualdade de direitos e deveres e à democracia.

Para o Governo FHC, um dos objetivos mais significativos com relação à educação era atender ao novo desafio que a sociedade do conhecimento colocava para os sistemas educacionais, o desafio de “criar as condições para a educação permanente” (SOUZA, 2005, p.49) e ensinar o aluno a aprender. Na visão do Governo, “é preciso, portanto, que o sistema educacional se organize para oferecer educação permanente para todos” (SOUZA, 2005, p.8). Dizendo de outra forma, é preciso desenvolver em todos a capacidade de aprender, mas também de criar as oportunidades para aprender permanentemente.

A educação permanente transcende os espaços da educação formal e possibilita o ensinar e aprender em diferentes tempos e espaços. Na vida democrática, a educação escolar tem o mesmo valor que a educação informal, ou seja, a vida social do indivíduo é reconhecida e ganha estímulo. Isso ocorre porque, na sociedade democrática, o indivíduo só é reconhecido se estiver em plena interação com a sociedade e, ainda, se for reconhecido como parte dela. Nas palavras de Dewey, “não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é ela educativa” (1979, p.6). Do mesmo modo, a escola não pode escapar da lógica democrática e tem o compromisso de

instaurar os princípios básicos para que todos sejam bons cidadãos. Compete, então, ao meio escolar “contrabalançar os vários elementos do ambiente social” e “também ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu” (DEWEY, 1979, p.22), proporcionando-lhe um ambiente mais amplo.

Ao pensar as propostas educacionais do Governo FHC, reporto-me, mais uma vez, à leitura do livro “Democracia e educação” (1979), pois esse me trouxe condições iniciais de poder pensar como alguns elementos democráticos nortearam o princípio do movimento que conhecemos hoje por “inclusão escolar”. Por volta de 1916, Dewey já defendia uma educação democrática, não individualista, porém comunitária; ou seja, aquela que prevê a participação de todos nos interesses do grupo, estendendo a participação dos membros do grupo em interação com outros grupos. Se pensarmos nos dias de hoje, o mesmo princípio é validado quando propomos uma “educação para todos” – ideal proposto por Comenius – e esse “todo” não é predisposto para interagir com a diferença. Outro aspecto que destaco é a atenção dada por Dewey para a “lógica pedagógica”. De acordo com seu pensamento, o currículo pode ser dividido em várias disciplinas, mas essas não podem ser ensinadas em isolamento da sua base social comum, chamada de “experiência da humanidade” (DEWEY, 1979, p. XVII). Nesse ensino a escola e o professor são reconhecidos, pois para o filósofo - dentro da sociedade democrática genuína - todas as profissões são consideradas igualmente valiosas ou dignas e todas as divisões ou oposições que discriminem as pessoas são rejeitadas; da mesma forma, todos os alunos são “aprendentes” e todos os professores devem ser “ensinantes”.

Podemos dizer que, em conformidade com os ideais democráticos, a passagem do “movimento da integração escolar” para o “movimento da inclusão escolar” foi sendo fortalecida por movimentos sociais desde a década de 1980.

“No Brasil, [...] alguns mecanismos normativos foram implantados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1991, a Lei nº 7853, que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos da pessoa portadora de necessidades especiais e sua integração efetiva, e o Decreto nº 914, de 1993, que estabelece a política para integração de portadores de necessidades especiais” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1999, p. 12).

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), fundada nos princípios constitucionais de 1988, incorpora-se a esse movimento quando estabelece ser a educação um direito de todos e dá um novo enfoque para educação especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1999, p. 12).

“[...] a lei brasileira assegurou ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, a educação para o trabalho, num contexto educacional inclusivo, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (MEC, 2000b, p.15. Grifos na publicação).

“Assim, fica claro que a Declaração de Salamanca apresenta como perspectiva política a inclusão de toda e qualquer criança no ensino regular, independente de suas condições físicas ou de sua origem social ou cultural” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.37).

Embora o direito à educação de todas as crianças estivesse assegurado, ora na escola pública, ora na escola especial, para que a proposta educacional do país fosse ao encontro do “movimento inclusivo” - dando prioridade ao ensino na classe regular -, muitas reformulações se faziam necessárias. Para o Ministério da Educação, o processo não se resumia na inserção de alunos com deficiência na escola regular, ou seja, muitos outros aspectos precisavam ser considerados e reorganizados. Primeiramente, foi fundamental estabelecer novos entendimentos no que diz respeito às escolas públicas e privadas, a fim de estabelecer o nível de colaboração de ambas. Posteriormente, outras discussões se tornaram inevitáveis, dentre elas, talvez o assunto mais citado diga respeito à capacitação dos profissionais envolvidos.

“A escola inclusiva não será implementada somente com a inserção de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular. Há que se garantir a acessibilidade, que se adquirir os instrumentos, equipamentos e materiais necessários para o ensino, que se preparar os professores, que se estabelecer os critérios e normas do funcionamento inclusivo, tarefas que não são da competência, nem da possibilidade de ação do professor” (MEC, 2002a, p.27).

“Nesse processo, tem-se, na rede pública, a provisão do direito ao acesso ao ensino público, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais” (MEC, 2000a p.27).

“Já a rede privada tem envidado esforços na busca de compreensão sobre a inclusão, bem como de formas de participação e auto ajuste (sic) para participar construtivamente do processo de construção de um sistema educacional inclusivo” (MEC, 2000a p.27).

Dando entrada ao “movimento da inclusão escolar”, o Governo FHC aposta numa transformação educacional, sendo que, em muitas vezes, refere-se a essas mudanças, como um “[...] processo de transformação da educação de um paradigma da exclusão para um que seja de inclusão” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2000, p.38). A inclusão, vista como antônimo da exclusão, gera na população uma ideia de mudança plena, de comprometimento com as melhorias exigidas pela sociedade. Ela passa a ser entendida como a “salvação educacional”, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro. Nessa nova perspectiva, surgem princípios, objetivos e desafios para o novo movimento, agora com o intuito de incluir e não mais integrar. Este movimento, coloca na escola, a obrigação de garantir a educação de todos os alunos. Cabe a ela encontrar a forma do sucesso tão esperado, em concordância com a legislação vigente e com os ideais democráticos.

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2000, p.37-38. Grifos na publicação).

“O desafio que confronta a escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas com sucesso, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.37).

“A idéia (sic) de colocar as crianças com deficiência na mesma classe, no mesmo recreio, enfim no mesmo espaço e tempo, passa então a ser vista como a panacéia (sic) para os problemas advindos da exclusão” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.46).

O princípio mobilizador de colocar todos os alunos juntos na escola regular pode ser entendido como “panaceia”, pois pretende unir tudo aquilo que se pode considerar válido para resolver o “problema da chamada exclusão”. Dessa forma, torna-se mais econômico para o Estado manter todos juntos no mesmo tempo e espaço – embora saibamos que isso não funciona –, pois, assim, ele sustenta uma realidade ilusória, que utiliza a inclusão como estratégia de controle. Para a população, mantém-se a imagem de que, quanto mais próximos estivermos dos outros, quanto maior o nível de interação, menores serão as chances de sermos excluídos perante o grupo; o que não é coerente, pois estes dois movimentos – inclusão e exclusão – são adjacentes, embora isso não seja enfatizado nos materiais elaborados pelo Governo.

Em consonância ao pensamento neoliberal, sem esquecer as metas estabelecidas na Conferência Mundial da Unesco, produzida em Jomtien, na década de 1990, o Governo FHC propôs uma série de medidas que colocavam a educação brasileira no caminho das recomendações formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Entre as muitas, as que surtiram maior efeito, de acordo com Krawczyk (2000), foram:

- O incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau e à melhoria na qualidade do atendimento escolar;
- O incentivo aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB;
- A organização do Plano de Valorização do Magistério;
- A implementação de programas de estímulo ao acesso e permanência na escola (bolsa - escola, bolsa - gás, entre outros);
- Os estímulos à formação e à capacitação continuada dos professores da Educação Básica e dos docentes da Educação Superior;
- A intervenção de projetos como o Telecurso (2000) e a TV Escola e o estímulo a programas de correção idade-série;
- A transferência a empresas privadas e a organizações não governamentais (ONGs) das tradicionais responsabilidades do Estado, em especial na área social;
- A transformação de instituições públicas estatais em organizações sociais, que obedeçam à lógica de mercado, etc.

Nessa lógica de incluir a todos, o Governo FHC utilizou a presença da mídia como veículo para colocar a educação em novos espaços de circulação na sociedade. Essa estratégia também foi válida para a divulgação dos programas e projetos sociais criados com o objetivo de prestar assistência, tanto na educação, como nas demais áreas. Dos diversos programas iniciados nesse segundo mandato, trago, para compor esta discussão, três exemplos que circularam com força na mídia brasileira e que contribuíram para o “movimento da inclusão escolar”. O “Programa Fome Zero”, elaborado em 2001, criou ações específicas com objetivo de dar alimento às pessoas necessitadas. Também apostou em ações estruturais que pretenderam permitir que o beneficiário superasse a situação de exclusão social. Outra iniciativa foi o “Programa Vale - Gás”, criado em 2002, que objetivou dar R\$ 15 reais, a cada dois meses, para auxílio na compra do botijão de gás de cozinha. A ajuda equivaleu, portanto, a R\$

7,50 por mês e favoreceu as famílias com renda individual *per capita* inferior a R\$ 90 reais mensais, consideradas de baixa renda.

Em relação à educação, o melhor saldo coube à Educação Especial, pois expandiu-se a matrícula de alunos com deficiências no sistema regular de ensino. Dentre os diversos empreendimentos, o Ministério da Educação patrocinou a realização de testes de acuidade visual e auditiva nas instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em parceria com a área da saúde, para identificar problemas e oferecer apoio aos alunos. Instituiu, ainda, a “Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior”, através da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998.

Com a intenção de continuar essas discussões e analisar outras características do Governo FHC, no quarto e último capítulo, chamado de “A inclusão como verdade no currículo escolar”, problematizo algumas das práticas que contribuíram para o fortalecimento do movimento pela inclusão escolar, instituindo e formando estatutos de verdade que estão, até hoje, presentes na escola. Mostro, também, através dos vários movimentos, como é recorrente a necessidade de nomeação dos alunos e como essas nomenclaturas foram posicionando os sujeitos nos documentos, projetos e, conseqüentemente, nas escolas. Logo após, apresento, ainda, a formação de professores como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil.

CAPÍTULO IV -

A INCLUSÃO COMO VERDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

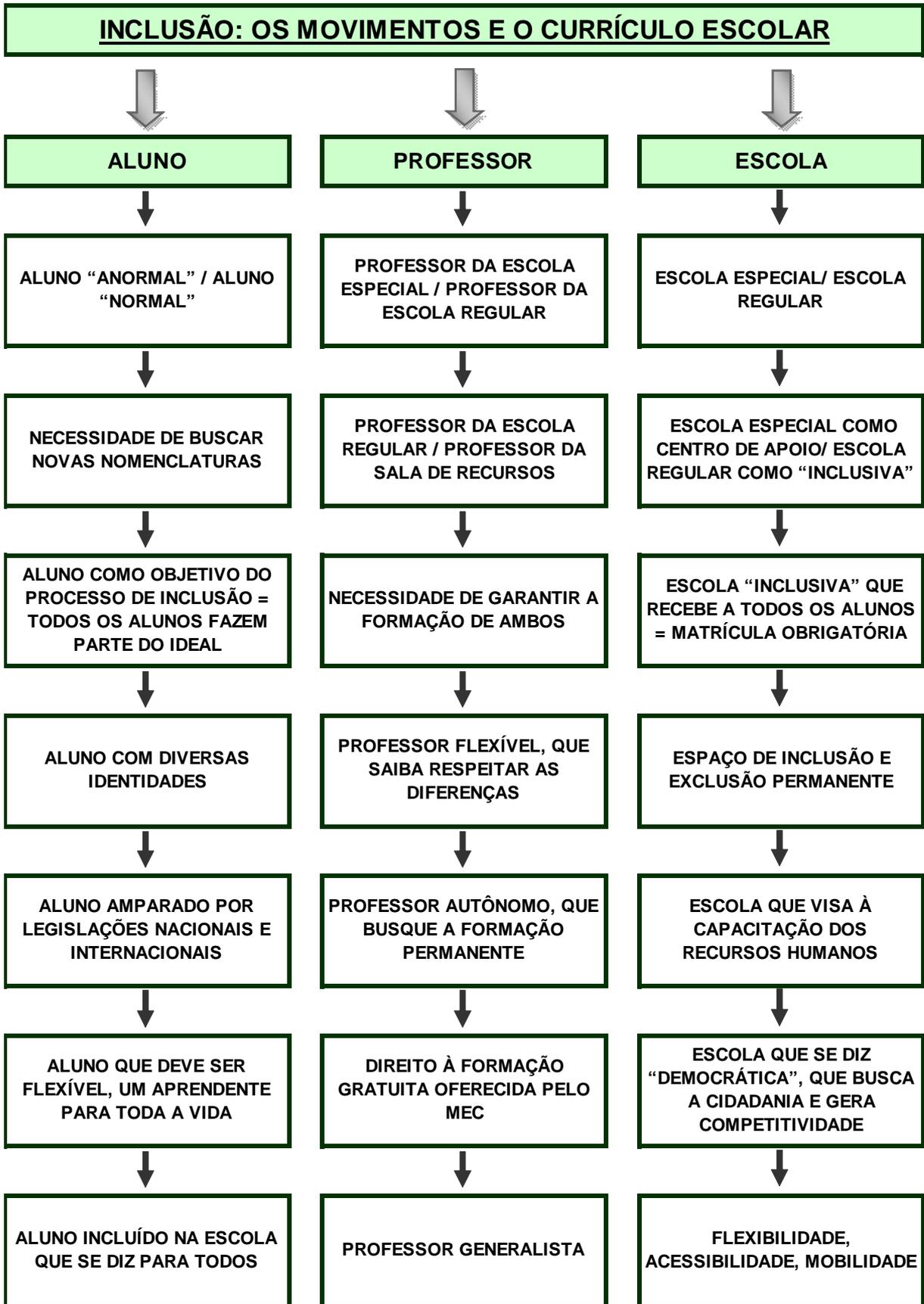


Figura 11

Neste capítulo, meu objetivo é problematizar algumas das práticas que contribuíram para o fortalecimento do movimento pela inclusão escolar, instituindo e formando estatutos de verdade que estão presentes na escola e, principalmente, na organização do currículo escolar. Para isso, problematizo, através dos vários movimentos, dois aspectos centrais: a necessidade de nomear os alunos - a fim de buscar novas terminologias e, por consequência, novas posições - e a formação de professores como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil.

4.1. A (re)configuração do currículo

O currículo escolar é compreendido, por muitos, como um conjunto de disciplinas que envolvem diferentes áreas do conhecimento e que visam à transmissão de conteúdos e informações aos alunos. Porém, se pensarmos orientados pelas teorizações pós-críticas, pode-se ir além e pensar em um currículo onde os conhecimentos inscritos não estão dados como verdades únicas e incontestáveis, “não há consenso sobre sua seleção, muito menos se pode atribuir neutralidade a essa operação” (DAL’IGNA, 2007, p.35).

Veiga-Neto (2007b, p.255) nos explica que o currículo pode ser compreendido “como o mais poderoso artefato pedagógico que operou no sentido de fixar e disseminar as novas espacialidades e temporalidades, a partir do final do Renascimento”. Atualmente, as discussões que envolvem o tema não escapam da lógica da inclusão escolar, que visa a abarcar a todos e a garantir condições de educabilidade para cada aluno inserido na escola regular. Em tempos de “escola para todos”, o currículo ganha outro olhar, já que presenciamos um momento de celebração das diferenças e identidades. Isso, evidentemente, requer atualizações na escola, e, entre as atualizações, está a forma de entendermos o currículo. Este “parece

se tornar, então, agora mais importante do que nunca, uma vez que – ao ser pensado e praticado de modo flexível, cambiante e adaptável” (VEIGA-NETO, 2007b, p.257).

O movimento pela inclusão escolar sugere um novo modelo educacional, que leve em consideração as especificidades de cada um e suas características e necessidades. Ele exige que “as escolas se modifiquem para atender a toda e qualquer diversidade, e que, portanto, devam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.37). Essa “acomodação” na escola regular cria visibilidades e realça o binômio exclusão/inclusão, que pode ser pensado para além da lógica da oposição. Isso porque são processos muito parecidos entre si, “sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social” (SKLIAR, 2006, p.28). De acordo com Lunardi (2005, p.1), falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco se opõem. Segundo a autora, “são processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos como “duas faces da mesma moeda” (LUNARDI, 2005, p.1).

Ao pensarmos no currículo, é necessário compreendê-lo como um “dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e posições de aprendizagem”, pois “o currículo é pensado e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que o constituem e que são constituídos por ele” (LOPES, 2007, p.13). Sendo assim, ele envolve a construção de espaços tensionados, onde o tempo e o espaço não podem ser preestabelecidos e homogêneos. “Que somos diferentes, não temos a menor dúvida. Entretanto, tomar esta evidência como base para afirmar que, por sermos todos diferentes, podemos ocupar o mesmo espaço no tempo é, no nosso modo de entender, uma postura, no mínimo, equivocada” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.45).

A necessidade de termos outra escola, para se olhar a diferença e fazer a inclusão, está proclamada nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Com isso, espera-se um espaço escolar que acolha a todos, seja acessível e crie uma

série de estratégias e instrumentos, a fim de garantir a estabilidade de todos os alunos na escola. Dentre essas estratégias, destaco uma das verdades que tem se instaurado na educação e que contempla as adaptações curriculares. Cria-se, com isso, a ilusão de um território inclusivo, onde todos os alunos irão aprender e onde toda e qualquer dificuldade será sanada através dessas adequações. Porém, como sabemos, essas adaptações no currículo não são suficientes. A escola “aborda a questão da diferença a partir de discursos que falam de uma normalidade psicológica, pedagógica, étnica, moral, entre outras” (LOPES, 2007, p.25). As noções de norma e média são fortalecidas na escola e acabam se tornando referências para o modelo de avaliação mais utilizado – que prioriza o rendimento quantitativo do aluno, e não o seu progresso gradual. Dessa forma, fica difícil acreditar que todos os alunos irão sair da escola alfabetizados, irão conseguir vencer os objetivos e conteúdos estipulados no currículo e que, ainda, serão avaliados a partir dos seus aprendizados.

“A escola regular atual inicia o processo educacional com base no princípio da igualdade, durante o processo ensino-aprendizagem trabalha com a diferença, camufla a desigualdade e finaliza explicitando diferenças e desigualdades em seus conceitos e notas” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.46).

“[...]ela agrupa os alunos em classes ditas homogêneas, em seguida dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e por meio de avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças no processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.46).

“[...]valoriza o desempenho quantitativo e desconsidera o desenvolvimento da criança, ou, como já afirmamos anteriormente, não se preocupa nem com as causas primeiras nem com as últimas que envolvem o aluno [...]” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.46).

“A escola regular convencional dilui a história dos seus alunos balizando suas ações em seus desempenhos” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.46).

“Assim, a escola, ao construir sua cultura escolar, privilegia certos “conhecimentos” elegendo o que vai transmitir e menospreza os conteúdos e valores culturais que diferem ou não respondem aos interesses sociais e políticos dominantes em seu interior” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 2001, p.47).

Como vimos nos excertos acima, nos materiais analisados, a escola é vista como um espaço que incentiva a homogeneização dos sujeitos, um espaço que valoriza a avaliação padronizada, impossibilitando que a educação inclusiva aconteça de modo eficiente. Os excertos acima mostram que, em alguns momentos, os documentos elaborados pelo MEC trazem a precariedade do sistema educacional tradicional e a necessidade de termos, no país, um sistema que propicie o movimento pela inclusão escolar e que garanta a qualidade do ensino.

Foi para amenizar essas preocupações, e tantas outras, que o Governo FHC elaborou, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Conforme esse documento, o currículo deve ser entendido como “um processo constante de revisão e adequação” (BRASIL, 2001, p.57), ou seja, “os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos” (BRASIL, 2001, p.57). Embora exista a necessidade de se ter um currículo flexível, o documento enfatizou que o currículo deve ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN 9394/96, “a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos” (BRASIL, 2001, p.57-58). As Diretrizes também trouxeram a garantia de um “currículo funcional” para aqueles alunos com graves comprometimentos mentais ou/e múltiplos. Esse currículo deveria conter atividades práticas de vida diária.

Mas uma questão provocou muitas discussões e, até hoje, é motivo de conflitos na escola: como esses alunos receberão a certificação ao término dos estudos? Como será a certificação dos alunos que, mesmo contando com adaptações curriculares significativas, não alcançarão os objetivos básicos da escolarização, previstos no artigo 32 da LDBEN 9394/96? O artigo traz, como objetivos principais, “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p.10). Para suprir essa demanda, as Diretrizes trouxeram um modelo de certificação de conclusão de escolaridade, denominado “terminalidade específica”. De acordo com o documento,

Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. (BRASIL, 2001, p.59)

A intenção maior desse tipo de certificação era propiciar aos alunos a oportunidade de frequentar cursos de educação de jovens e adultos e ingressar, com maior rapidez, no mercado de trabalho, pois todos deveriam passar pela escola fundamental. O documento deixa claro que os sistemas escolares devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno na classe regular. E que isso “requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independente das necessidades especiais que apresentem” (BRASIL, 2001, p.29).

Foi possível perceber que, a partir do Governo FHC, o currículo foi sendo (re)configurado, a fim de estar coerente com a ideia de educar a todos. A matrícula passou a ser obrigatória na escola regular, porém a legislação permitiu algumas brechas, como vimos na LDBEN 9394/96, com a utilização do termo “preferencialmente”, o que fortaleceu ainda mais o espaço da Escola Especial. Atualmente, com base na nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a Escola Especial está sendo redimensionada para a função de centros de apoio. Isso ocorre porque, na perspectiva da educação inclusiva, “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2007, p.9).

Dando continuidade à discussão, outro ponto marcante diz respeito à figura do professor perante o currículo escolar. O professor da classe regular ganhou maior autonomia para modificar o currículo, baseado nas necessidades dos alunos. Também, aumentaram as exigências quanto à busca por formação docente, um dos princípios adotados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que considera que são essenciais para a efetivação da inclusão “a formação dos professores para o ensino da diversidade, bem como para o

desenvolvimento de trabalho de equipe” (BRASIL, 2001, p.31). Os professores da Educação Especial, além de estarem na Escola Especial - vista, preferencialmente, como centro de apoio -, foram inseridos nas escolas regulares, a fim de trabalharem nos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado e nas Salas de Recursos, com o intuito de complementar ou suplementar os estudos dos alunos.

Atualmente, esse serviço é conhecido como Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴¹ e é oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.10). Dessa forma, as atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização. “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2007, p.10).

A figura do aluno também é re(construída) continuamente. Se antes ele era visto como “normal” ou “anormal”, com a emergência de uma educação para todos, é possível afirmar que o aluno passou a receber diversas nomenclaturas e se tornou o objetivo maior do projeto de inclusão. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) trouxeram, em seus conteúdos, diferentes nomenclaturas, dentre elas, “alunos com necessidades especiais” e “educandos portadores de necessidades especiais”. Na próxima seção, mostro essa necessidade de nomeação dos alunos e como o aluno incluído - aquele que, atualmente, está amparado por legislações - precisa ser flexível e um aprendiz para toda a vida.

⁴¹ O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2007, p.11).

4.2. A necessidade de nomeação dos alunos

Ao olharmos para os movimentos que envolvem a emergência da inclusão escolar, é possível visualizar a construção de uma série de eufemismos que se referem, simplesmente, à presença do aluno na escola. Isso ocorre, pois, como nos explica Skliar (2006, p.24), “a linguagem da designação não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros, e assim, seguir sendo, nós mesmos [...]”. Dessa forma, ao nomear o outro, ao considerá-lo como um estranho, reafirmamos a nossa desejada normalidade aparente.

No dicionário Michaelis⁴², o substantivo masculino “eufemismo”, originário do grego “*euphemismós*”, refere-se a uma “figura de retórica pela qual se suavizam expressões tristes ou desagradáveis empregando outras mais suaves e delicadas”. Essas trocas não geram mudanças significativas, já que é “justamente nas mudanças de nomes, de eufemismos politicamente corretos, que mais se notam os reflexos do diferencialismo” (SKLIAR, 2006, p.24). Nos materiais analisados nesta pesquisa, materiais estes que não se fixam apenas no Governo FHC, foi possível perceber a transitoriedade dessas nomenclaturas e a necessidade de produção das mesmas. No quadro abaixo, é possível visualizar vários exemplos de nomenclaturas utilizadas na escola e na sociedade em geral, construções que visam a posicionar os sujeitos e a compará-los, tendo como modelo, um aluno ideal.

⁴² Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>

ALUNO

- Indivíduos portadores de deficiência - 1988
- Pessoas deficientes - 1988
- Clientela especial - 1988
- Alunos ditos normais - 1989
- Clientela portadora de necessidades especiais - 1989
- Aluno especial - 1989
- Excepcionais - 1989
- Pessoa com necessidades especiais - 1992
- “Rotulados” ou não - 1992
- Educandos “da educação especial” - 1992
- Pessoas “de fora” - 1992
- “Especiais” - 1992
- Crianças consideradas diferentes - 1992
- Pessoas Portadoras de Deficiências - 1994
- Excepcional - 1994
- Deficiente - 1994
- Aluno PNE - 1995
- Aluno integrador - 1995
- Crianças diferentes - 1995
- Portadores de deficiência - 1996
- Alunos normais - 1996
- Aluno com dificuldade de aprendizagem - 1996

- Portadores desse problema - 1996
- Portadores de necessidades educativas especiais - 1997
- Crianças ditas normais - 1997
- Aluno diferente - 1997
- Alunado da Educação Especial - 1997
- Portadores de necessidades educacionais especiais - 2000
- Alunos com necessidades especiais - 2001
- Pessoas com deficiência - 2001

Essa lista de eufemismos não se resume aos trinta nomes citados no quadro acima, pois não é difícil encontrarmos outros exemplos nos materiais produzidos pelo Ministério da Educação. A necessidade de modificar a pessoa considerada “anormal” norteia tanto a proposta que visa a normalizar o sujeito, como as que visam a integrá-lo e incluí-lo na escola regular.

“Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o *defeito*, valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas em seu desenvolvimento” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.33. Grifos na publicação).

“Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias (sic) de Normalização, criou-se o conceito de *integração*, que se referia à *necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais*, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser *inserida, integrada*, ao convívio em sociedade” (ESCOLA VIVA, 2000a, p.16. Grifos na publicação).

“Assim, *integrar* significava *localizar no sujeito o alvo da mudança*, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade” (ESCOLA VIVA, 2000a, p.16. Grifos na publicação).

Nessa fabricação do sujeito, confundem-se os significados de diferença e de alteridade⁴³, reforçando certa obsessão pela construção de um “outro”, nunca suficiente e sempre semelhante à figura de quem o constrói. É a transformação desse outro que está em jogo, “digamos, para começar, que esse outro específico nunca é o mesmo, ainda que exista a obsessão de torná-lo o mesmo: é a nossa obsessão que muda de outro, inventa, fabrica e traduz [...]” (SKLIAR, 2006, p.22).

O sujeito que envolve os movimentos pela normalização e pela integração escolar, é visto como “algo a corrigir”, como “possuidor de um defeito”, como “alvo de mudanças”. Como, nessa fase, a ênfase está fortemente marcada pela Medicina e pelos “Saberes Psi” a ordem é garantir que os sujeitos sejam normalizados. No movimento pela inclusão escolar, da mesma forma, a vontade de correção e de normalização está presente, pois o fortalecimento de algumas potências não gera o apagamento por completo de outras, tão marcantes, como é o caso da necessidade de padronizar os sujeitos. Sendo assim, a normalização continua sendo parte dos movimentos da inclusão, porém passa a ser entendida de outra maneira que não só visa a normalizar o indivíduo, mas visa, também, a colocá-lo dentro de um curso de normalidade.

Em 1989, o MEC determinava que fossem estabelecidos aos alunos comportamentos de vida diária, desde “lavar as mãos utilizando adequadamente o lavatório, até procurar os serviços médico-odontológicos, quando necessário” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.14). Pensava-se na época, que “o aluno especial precisava ser aceito e o aluno da escola regular precisava não se sentir preterido frente aos cuidados aparentemente excessivos que deveriam ser destinados ao aluno especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.34), mostrando que, para que a pessoa pudesse ser “inserida” na sociedade, primeiro ela deveria ser modificada pela e na escola.

Já, com a emergência da educação inclusiva no Brasil, o aluno considerado “especial” foi visto como alguém que deveria ter a oportunidade de interagir com os

⁴³ De acordo com Skliar (2006, p.20), a alteridade, ao contrário da diferença, não significa determinação nenhuma: há outro ser, e não uma diferença entre dois seres.

demais colegas, “de fazer amizades com eles; enfim, de participar de semelhantes oportunidades, que as instituições de ensino e a comunidade oferecem a todos os escolares” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.27). Essa emergência não ocasionou um apagamento nas representações criadas até então, e a tendência é que a inclusão escolar continue possibilitando a construção de outros tantos eufemismos em nossa sociedade. Porém, é necessário reconhecer que, atualmente, a partir do fortalecimento das discussões acerca da importância de colocarmos em prática o que consta na “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948), tem-se discutido mais a respeito da necessidade de utilizarmos nomenclaturas menos discriminatórias. De acordo com a Declaração, em seu artigo VII, “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei” (ONU, 1948, p.1). Dessa forma, todos têm “direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948, p.1). Esse cuidado em não discriminar vem ao encontro do objetivo traçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que tem “como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2007, p.8).

Porém, mesmo que tenhamos esse novo olhar - menos discriminatório -, essas mudanças de nomenclaturas são perigosas, pois não garantem a efetividade, já que partem de uma obrigatoriedade posta em lei. Conforme Skliar (2006, p.26), “quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista”, temos o que podemos chamar de “burocratização do outro”. E, nesse processo de burocratizar, podemos ver a construção de um modelo ideal de inclusão escolar, envolvendo, tanto um modelo ideal de aluno, como um modelo ideal de professor, bem como um modelo ideal de adaptações curriculares para “esses” escolares incluídos. Nesse sentido, a tarefa destinada aos professores ganha um novo direcionamento e cabe a eles a maior parcela de responsabilidade pela construção de uma escola inclusiva de qualidade. A seguir, apresento essa discussão, mostrando

como a formação de professores pode ser pensada como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil.

4.3. A formação dos professores como princípio governamental

Se falarmos em educação inclusiva hoje, podemos enfatizar alguns aspectos que são fundamentais para que tenhamos um processo educativo com qualidade. Palavras como acessibilidade, mobilidade e formação continuada estão na esteira das discussões e fazem parte do cotidiano das escolas, mais atentamente nos últimos anos, com as práticas desenvolvidas pelo Governo Lula. Embora a formação de professores esteja no auge e seja garantida a todos os professores da escola regular através da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que prevê “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.8), essa não é uma reivindicação nova. Em todos os movimentos estudados, podemos verificar a necessidade da formação continuada para os professores e a responsabilidade que essa formação repassa a eles.

“A [...] visão para os anos 90 é de que os primeiros a se integrarem têm que ser os próprios profissionais que atuam na educação especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989b, p.12).

“O que se constata é que há um evidente comprometimento da qualidade no desempenho dos professores, fruto de precariedade e escassez de programas de formação e de capacitação continuados” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p.7).

“A formação de professores caracteriza-se como ação fundamental, para que a integração ocorra de fato, mudando assim a realidade da educação especial no país, exterminando preconceitos, ampliando horizontes” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997b, p.37).

“Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.204).

A figura do professor vai sendo construída através de técnicas de subjetivação que visam a estabelecer o convencimento e produzir um modelo ideal de professor para o movimento da inclusão escolar. Para o MEC, é o professor que vai “representar a peça mais importante no contexto da sala de aula, e nesse momento os alunos são colocados em um estado de dependência dos seus ensinamentos” (MENEZES; RECH, 2009, p.9), pois, na mediação, o professor é, “sem dúvida, o mais importante elemento da sala, o único com condições de, intencionalmente, filtrar e selecionar estímulos, organizando-os em benefício do aprendiz” (MEC, 1994b, p.7).

No movimento pela inclusão escolar, o professor passa a ser responsabilizado pelo sucesso do seu aluno, precisando “conhecer cada aluno profundamente, responsabilizando (sic) pela necessidade de considerar a infinidade de diferenças da ordem física, motora, social, ambiental, etc.” (MENEZES; RECH, 2009, p.9), a fim de garantir a qualidade da sua prática docente. De acordo com a Série Diretrizes, “o professor regente precisa ter, antes de tudo, um grande interesse pelo ser humano, além de conhecer-lhe as características biopsíquicossociais” (MEC, 1994a, p.23).

“Você, professor, deve ter aprendido, em sua formação inicial e em sua prática profissional do cotidiano, a conhecer cada um de seus alunos. Deve ter aprendido que é essencial que identifique os conhecimentos de que ele já dispõe, para poder planejar os passos seguintes do processo de ensino e de aprendizagem. Deve ter aprendido que é essencial empregar a avaliação, não como instrumento para classificar quem é ‘melhor’ e quem é ‘pior’, mas sim para poder identificar em quais áreas e procedimentos cada um de seus alunos necessita de um auxílio específico em seu processo de apreensão de conhecimento” (MEC, 2000a, p.21. Grifos na publicação).

No movimento antecedente - pela integração escolar -, a figura do professor era menos responsabilizada, já que o compromisso maior deveria partir do aluno. Era ele que tinha a tarefa de unir esforços para garantir a sua integração na escola regular. Dessa forma, “não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um

espaço inclusivo” (BRASIL, 2001, p.29). Com a emergência do movimento pela inclusão escolar, a lógica é modificada, e cabe a toda a comunidade escolar a responsabilidade pela garantia da inclusão de todos os alunos. Embora seja responsabilidade de toda a comunidade escolar, a figura do professor é a mais visada, sendo ele o responsável direto pela concretização do sucesso, ou pelo fracasso. Assim, precisa estar motivado, consciente de sua função, preparado e confiante para educar a todos, considerando as diferenças e dificuldades de cada aluno.

“Precisamos de mais professores para expandir a oferta de atendimento na rede governamental e precisamos, também, que estejam qualificados e motivados para o trabalho” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994b, p.30).

“A experiência ensina que a inclusão/integração deve começar na conscientização de todos os educadores” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.21).

“A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.35).

“Espera-se que com esta preparação o professor se torne mais confiante em sua capacidade de atender à diversidade de alunos” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1997a, p.35-36).

Nesse sentido, a qualidade na docência do professor “é condicionada por uma série de elementos, que são alcançados apenas por ele próprio, dentre os quais se destaca a vontade, o prazer e a alegria frente aos alunos” (MENEZES; RECH, 2009, p.9), ou seja, a competência do professor é avaliada e medida por meio da sua conduta. De acordo com Portocarrero (2008, p.284),

Os atos, as condutas, são o comportamento efetivo das pessoas diante do código moral que lhes é imposto, de suas prescrições. Trata-se do pressuposto de que é necessário fazer uma distinção entre o código que determina os atos permitidos ou proibidos, a conduta que pode ser medida em relação a esse código e o tipo de relação consigo mesmo que se considera devida.

Para o Ministério da Educação, o professor competente é, acima de tudo, “um professor alegre, motivado, simpático que crie um clima afetivo, agradável e pedagogicamente adequado” (MEC, 1994b, p.38). A “eficácia de sua regência vai depender de sua motivação para viabilizar o processo educativo, enfrentando as adversidades que o trabalho lhe impõe” (MEC, 1994a, p.23). Nos materiais analisados, fica claro o modelo de conduta a ser seguido pelo “bom” professor. E este é aquele professor que precisa ter uma formação *generalista*, para que saiba lidar “com as diferenças individuais de seus alunos e para que se torne apto a adotar metodologias diversificadas, de modo a garantir o aprendizado dos mais variados tipos de educandos” (MEC, 1995, p.17. Grifos na publicação).

Nos documentos, aparece, ainda, que “os alunos com dificuldades de aprendizagem *não são responsáveis pelos seus transtornos*” (MEC, 1994b, p.53. Grifos na publicação)” e que cabe ao professor tornar o espaço escolar mais agradável e harmonioso. Por esse prima, é necessário despertar, nos educandos, um sentimento de pertencimento, que possibilite que eles enxerguem a escola como um abrigo, um local protegido e que ofereça todo o suporte necessário a eles (MENEZES; RECH, 2009, p.10). Cabe, então, ao professor a organização de um espaço de respeito, aceitação, tolerância e a construção de “um ambiente social e de aprendizagem que seja acolhedor e dê suporte para o aluno” (MEC, 2002a, p.26).

Para as autoras Menezes e Rech (2009, p.10), esse sentimento de pertencimento a algo e a alguém e esse olhar acolhedor vêm ao encontro das políticas educacionais de integração e inclusão e ao encontro das propostas governamentais. Isto porque, no projeto de educar a todos, levado adiante pelo Ministério da Educação, as ações em prol da educação inclusiva trazem, como ponto fundamental, a capacitação do professor para a efetivação desse espaço que receberá “os diferentes”. Como condição indispensável para que a inclusão aconteça, essa capacitação deve

possibilitar ainda que o professor perceba as diferenças dos alunos incluídos como fontes de informação para o aperfeiçoamento de seu trabalho. Nesse sentido,

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho na sala de aula. (MEC, 1995, p.17)

Esse preparo do professor diz respeito, principalmente, a três aspectos importantes. O primeiro aspecto refere-se ao estímulo da autonomia do professor, que “deve buscar na especialização permanente uma forma de estar inserido no movimento da inclusão escolar” (MENEZES; RECH, 2009, p.10). De acordo com o Ministério da Educação, para que o professor receba em sua sala alunos com deficiências, “é necessário que ele tenha feito algum curso na área de educação especial ou realizado algum treinamento em serviço” (MEC, 1995, p.18). O segundo ponto relevante “é que, para isso, o Governo utiliza formas de “sensibilizar” os educadores fazendo com que eles tenham consciência de suas responsabilidades acerca do ideal” (MENEZES; RECH, 2009, p.10). E, por fim, a formação do professor ganha destaque e passa a ser considerada a partir da ótica generalista, ou seja, esse professor precisa ser um docente capaz de ensinar tudo a todos. Com isso, “as propostas de inclusão escolar visam atingir todos os alunos, para tanto, parte-se do pressuposto de que todos são educáveis, não há exceções na tarefa de pedagogizar” (MENEZES; RECH, 2009, p.10). Desse modo, “a função do professor se torna genérica; generalizam-se os alunos, em consequência as práticas relacionadas a eles” (MENEZES; RECH, 2009, p.10).

Outro aspecto interessante é que, nesse movimento, não basta termos bons profissionais com conhecimentos teóricos, que façam bons planejamentos, que criem um ambiente acolhedor e que procurem qualificação profissional. Para o Ministério da Educação, o professor precisa ainda saber se autoavaliar. “Avaliar suas propostas de trabalho, a atualização de seus procedimentos e a qualidade de seu desempenho” (MEC, 1994b, p.54) é fundamental, portanto. Nesse sentido, o exercício da vigilância constante sobre si faz-se indispensável, para que possamos contar com um professor mobilizador, que contribua, positivamente, com o ideal proposto. Assim,

considerando que é o professor o ator central das práticas escolares no movimento pela inclusão, compete, principalmente, a ele efetivar práticas eficazes de normalização.

Nesse contexto, de acordo com Menezes e Rech (2009, p.11), cabe, logicamente, ao Governo pensar em práticas de subjetivação desse professor, na busca de produção do modelo mais adequado de educador. Os materiais analisados mostram estratégias de convencimento do professor sobre quais são as maneiras mais adequadas de conduzirem suas práticas pedagógicas, visando à efetivação da escola para todos, através da normalização do aluno com deficiência e dos fluxos que o alinham e o mantêm dentro de movimentos que diminuem o risco social.

O movimento pela inclusão escolar articula, pois, tanto a normalização do sujeito (através da sua inserção na escola regular) como a normalização dos índices e da contenção de riscos. Como a inclusão escolar subentende uma medida de segurança, esse movimento toma o contorno do controle do risco e, como esse se dá na lógica da precaução, utiliza estratégias coletivas, como a utilização da estatística, a fim de visualizar, contabilizar e propor novos espaços para os considerados “riscos à sociedade”. Portanto, trabalhar em prol da inclusão escolar é trabalhar com o intuito de garantir uma sociedade mais segura e controlada.

Com a necessidade de propor um fechamento para o estudo – porém sem ter a pretensão de encerrar a conversa –, apresento as considerações finais através de um exercício de síntese, pontuando as ideias centrais da pesquisa e mostrando novas possibilidades de continuidade para este estudo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada momento, este mundo é o que é: que suas práticas e seus objetos sejam raros, que haja vazios em volta deles, isso não quer dizer que haja, em derredor, verdades que os homens ainda não apreenderam: as figuras futuras do caleidoscópio não são nem mais verdadeiras nem mais falsas do que as precedentes (VEYNE, 1998, p.274).

Escolho essa epígrafe de Paul Veyne (1998), pois a figura do caleidoscópio sugere que, a cada movimento, encontremos combinações variadas, o que não desmerece ou apaga as marcas anteriores. Da mesma forma, esta pesquisa foi sendo composta por vários movimentos que trouxeram, em suas lutas, em suas diversas práticas, diferentes potências políticas.

O desejo totalizante de apreender todas as verdades possíveis faz com que nós, em alguns momentos, pareçamos figuras fracas, homogêneas, nebulosas, diferentes das belas figuras que encontramos em um caleidoscópio. E não nos possibilita entender as práticas como uma construção, como algo que não é estanque, que não vem a se constituir de forma rígida. Paul Veyne (1998), em seu livro “Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história”, pergunta: “Mas cada prática, ela própria, com seus contornos inimitáveis, de onde vem?” (VEYNE, 1998, p.251). E, a seguir, responde que ela vem, simplesmente, das mudanças históricas, “das mil transformações da realidade histórica, isto é, do resto da história, como todas as coisas” (VEYNE, 1998, p.251). Foi compartilhando desse entendimento que me interessei pelas práticas, ou melhor, pela oportunidade de visualizar, nessas práticas,

condições de possibilidades, a fim de perceber *a emergência da inclusão escolar no Governo Fernando Henrique Cardoso*.

Para tal empreendimento, lancei algumas estratégias metodológicas e teóricas. A partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos, optei por um estudo de inspiração genealógica, pois meu objetivo não estava em fazer uma genealogia da inclusão escolar, mas em visualizar condições de possibilidades para a sua emergência no Brasil. Parti do pressuposto de que o Governo FHC deu muita ênfase às propostas integracionistas e inclusivas durante o período do seu mandato presidencial (1995 a 2002). Assim, interessei-me em procurar leis, revistas, projetos e programas governamentais que envolvessem o tema e que fizessem parte de tal Governo. Através da primeira inserção nos materiais encontrados, percebi que, para investigar a “inclusão escolar” no Governo FHC, era necessário investigar as práticas precedentes a ela, pois a ideia de incluir todos na escola com essa nomenclatura (Inclusão) só começa a aparecer nos programas e projetos do Governo no ano de 1997. Sendo assim, antes disso, esse ideal já era pensado e proclamado, porém com outro nome, com outra força política. Ao olhar mais atrás, cheguei ao conceito de “integração escolar”, fortemente idealizado pelo Governo FHC nos primeiros anos de seu mandato, conceito este que já vinha sendo potencializado desde a década de 1970.

Ao perceber os caminhos pelos quais a pesquisa estava me levando, achei importante procurar instrumentos investigativos que me auxiliassem no estudo, ou seja, instrumentos que fossem úteis para as minhas análises. Com a proposta de pesquisar o período referente a um Governo - o que implica um número extenso de informações -, escolhi trabalhar com “análise de documentos”, mas olhando para esses materiais como “monumentos”, ou seja, numa leitura/análise monumental. Tratei esses monumentos como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade, “isto significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem do enunciado” (VEIGA-NETO, 2007a). Este tipo de análise possibilitou-me fazer, ao contrário de uma interpretação pura e simples do seu conteúdo, uma leitura na superfície - o que não significa dizer superficial -, destacando regularidades

discursivas e fazendo emergir uma série de recorrências que, após muitos exercícios, foram compondo as unidades e as ferramentas analíticas.

Dessas análises, emergiu uma série de recorrências que me levaram a compreender o tema da inclusão escolar como um movimento. No primeiro mandato do Governo FHC, identifiquei os seguintes movimentos: o movimento pela “normalização”, logo após, o movimento que defendia a “normalização/integração escolar”, o que conhecemos por “integração escolar”, e um outro movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar”. Já, no segundo mandato, temos a continuidade do movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar” e a passagem para o “movimento da inclusão escolar”. Minha tese, neste estudo, é a de que a ideia de “educação para todos” perpassa todos esses movimentos, mas, em cada um deles, modifica a sua potência política. Isso mostra que a noção de “inclusão” já estava sendo pensada nos movimentos precedentes, porém não com essa nomenclatura, tampouco, com essa variedade de estratégias de governo social. Com isso, o “movimento pela inclusão escolar” só é possível numa lógica neoliberal (visão de mercado – participação social), e somente nessa lógica de Estado ela consegue se configurar em uma política forte, consegue atingir a sociedade através da mobilização social, consegue, assim, alcançar a esfera pública e privada.

A partir das recorrências identificadas nos materiais, organizei os quatro capítulos desta dissertação, elencando alguns aspectos que, em minha opinião, foram necessários para o desenvolvimento do estudo. Primeiramente, no capítulo I, abordei as razões que me levaram ao tema da inclusão escolar, sua proliferação discursiva na atualidade, bem como os motivos pelos quais penso ser relevante problematizar tal tema, a partir de práticas elaboradas no período referente ao Governo Fernando Henrique Cardoso. Nesse capítulo, podemos perceber que a inclusão escolar, embora seja narrada de diversas formas na sociedade, seja pensada por diversos setores, estudada por diferentes perspectivas teóricas, mantém, em todas elas, o seu intuito principal: buscar o enquadramento de todos por meio das técnicas de normalização.

Dando continuidade, no segundo capítulo, mostrei como a ideia de “escola para todos” foi sendo construída e como esse ideal moderno está sendo projetado e

idealizado na chamada contemporaneidade. Ficou visível que a ideia de inclusão escolar é parte da proposta de educação para todos, já pensada por Comenius (século XVII), e que está fortemente ligada com a história da Educação Especial, contemplando, anteriormente, movimentos de exclusão, de institucionalização e de integração.

Ainda na esteira desse pensamento, procurei problematizar, também, algumas das questões que envolvem a lógica liberal e a neoliberal, com a intenção de aumentar as possibilidades de se pensar a educação. Percebi, por meio deste estudo, que o Liberalismo busca formar sujeitos ativos que participem do seu próprio governo, que saibam se autogovernar. Sendo assim, ao pensar a educação, podemos ver o poder regulador da norma, que busca identificar os membros civilizados da sociedade e separá-los daqueles a quem falta capacidade e que necessitam de técnicas de correção. Já, no modelo neoliberal, o Governo está interessado em intervir, a fim de fortalecer o mercado. Por isso, nessa forma de governar, não é suficiente controlar as condutas das pessoas, mas se torna fundamental fazer com que cada sujeito crie novas necessidades de consumo, seja responsável por si mesmo e busque, constantemente, estar envolvido em processos de mudança.

Como o estudo mostrou, a inclusão escolar pode ser pensada como um regime de verdade que se utiliza do antigo projeto de “educação para todos”, noção que já aparece desde Comenius (século XVII) e que, mundialmente, fica conhecida na década de 1990, através dos ideais trazidos e mantidos até hoje pela ONU. O projeto de “educação para todos” mantém seu propósito, o que modifica é a lógica pela qual é pensado. Esse projeto, na lógica liberal, compreende o “movimento pela integração escolar”, que apenas integra. O objetivo é colocar, na escola, aquelas pessoas que, por inúmeros motivos, estavam fora dela. O ponto principal é contabilizar esses “novos alunos” e deixar que eles próprios encontrem formas de continuar integrados, ou seja, cada vez mais parecidos e próximos do modelo ideal de aluno.

Isso é possível, já que o Liberalismo faz uso das estratégias biopolíticas, que não são da ordem da disciplina e que podem ser pensadas como tecnologias de poder sobre a ordem e a vida. Dessa forma, governa-se, nessa ótica, dando atenção

maior às taxas, aos censos, às estatísticas, o que permite, primeiramente, a contabilização dos alunos que estavam fora da escola por meio desses instrumentos, para, posteriormente, integrá-los no espaço regular, onde cada um deverá ser responsável pela sua permanência e conduzir suas vidas com responsabilidade.

No entanto, o mesmo projeto na lógica neoliberal apresenta um novo acento. A ênfase está na inclusão da pessoa, e não mais na sua integração. Isto é, ela não precisa mover muitos esforços para ser incluída no espaço escolar, pois conta com uma série de políticas, programas governamentais e legislações que garantem o seu direito à educação regular. O que muda são as práticas, pois, nessa lógica, toda a comunidade escolar precisa envidar esforços para que os alunos ditos “incluídos” continuem com essa representação e adquiram as condições necessárias para permanecerem no jogo competitivo da escola e do mercado e, dessa forma, possam ser positivamente contabilizados pelos censos e estatísticas. Se, antes, na escola, a regra era integrar para contabilizar e deixar lá, sem muitas perspectivas de crescimento, agora, a regra exige incluir para flexibilizar e fazer sair, a fim de garantir que cada pessoa incluída na escola esteja apta a incluir-se, também, no mercado de trabalho e desse modo, (re)configurar constantemente os índices brasileiros.

Com relação ao Governo FHC, mais especificamente, no terceiro capítulo, organizei informações que considero interessantes sobre a história do Governo e, posteriormente, construí análises, tendo, como pano de fundo, algumas práticas desenvolvidas no campo da educação, no período entre 1995 a 2002 e anterior a ele. Ao olhar para a história do Governo, ficou claro o seu teor neoliberal e a vontade de gerar uma transformação na sociedade brasileira, envolvendo para isso, tanto a esfera nacional como a internacional. O Governo FHC utilizou princípios neoliberais, a fim de propor uma “reforma educacional” (SOUZA, 2005), tendo como meta o cumprimento da proposta de educação para todos, tratada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994). O objetivo maior foi manter o Brasil no grupo de países beneficiados pelas ações do Banco Mundial e, com isso, garantir inúmeros financiamentos e empréstimos nas áreas econômica, social, educacional, entre outras. O movimento pela inclusão

escolar gerou mudanças na legislação, aumento no número de programas e projetos governamentais na área da educação e a criação de bolsas de assistência social, colocando a escola como foco e repassando para ela a responsabilidade do sucesso da proposta de incluir a todos. Porém é necessário enfatizar que esse movimento teve seu início no Governo FHC, mas foi no Governo Lula que ele adquiriu maior força e tornou-se uma política nacional.

Por fim, no quarto e último capítulo, problematizei algumas das práticas que contribuíram para o fortalecimento do movimento pela inclusão, instituindo e formando estatutos de verdade e influenciando o currículo escolar. Para tal empreendimento, mostrei, através dos vários movimentos, como é recorrente a necessidade da nomeação dos alunos e da formação dos professores. Com relação aos eufemismos criados para os alunos, percebi como essas nomenclaturas foram posicionando os sujeitos nos documentos, projetos e, conseqüentemente, nas escolas, com o intuito principal de compará-los com um modelo ideal a ser desejado. Já a formação dos professores pode ser pensada como um princípio governamental e mobilizador no movimento pela educação inclusiva no Brasil, pois o Governo repassa aos educadores a maior parcela de comprometimento com o movimento e responsabiliza-os pelo sucesso e/ou fracasso alcançado.

Dessa forma, olhar para a escola e para os aspectos que envolvem o currículo escolar - tendo como ferramenta a governamentalidade - consiste em “passar por trás da instituição a fim de tentar encontrar, detrás dela e mais globalmente que ela, o que podemos chamar *grosso modo* de tecnologia de poder”(FOUCAULT, 2008, p.157. Grifos do autor). E, ao problematizar algumas dessas tecnologias, é possível concluir que a inclusão escolar está na ordem do neoliberalismo porque precisa incorporar o que já tem e produzir, na escola e fora dela, um regime de visibilidades que determina o que é visível e o que é dizível. A ênfase neoliberal parte da relação de troca para a relação de concorrência e, por isso, organiza-se através de estratégias heterogêneas, a fim de capturar a todos. Uma das estratégias é a condução das condutas dos indivíduos, de forma que cada um aprenda a governar os outros e a si mesmo.

Foi possível perceber que, a partir do Governo FHC, o currículo foi sendo (re)configurado, a fim de estar coerente com a ideia de educar a todos. Os documentos elaborados pelo MEC trouxeram a escola como um espaço de homogeneização e enfatizaram a necessidade de construirmos um novo sistema educacional capaz de dar conta de todos. Em minha opinião, penso que seja importante enfatizar que, ao pensarmos no currículo, é conveniente lembrarmos que “o processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si” (LOPES, 2007, p.27), e isso requer do currículo um espaço de tensionamentos e de problematizações. Não merece ser pensado de forma diferente apenas no recorte das pessoas com deficiência, mas precisa ser (re)visto para todos os alunos como um “espaço tenso, produtivo e de lutas culturais”, entendido como “um campo de ações em permanente (des)construção” (LOPES, 2007, p.13).

O movimento pela inclusão escolar colocou, na figura do professor, a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, ou seja, pelo fracasso ou sucesso de cada um. O aluno tornou-se o objeto da proposta, e o professor, o centro, aquele que deve unir esforços para garantir a educação de todos. Com isso, houve a emergência da formação continuada e da necessidade de especialização permanente. Outro ponto importante, enfatizado no capítulo 4, é que o processo de subjetivação da figura do aluno ganha ascendência com a necessidade de nomeação e a construção de eufemismos, que reduziram o sujeito ao binarismo: normal e anormal. Através dessa construção, surgiu, além do sujeito dito incluído (construído pelos discursos pedagógicos contemporâneos), um outro tipo de sujeito chamado de “sujeito da (in) exclusão”. Um sujeito que está assujeitado por relações de poder e saber e que necessita ser um empresário de si mesmo, em outras palavras, um sujeito que, através desse seu empresariamento, será reconhecido como um sujeito ativo na ordem econômica, que sabe ser um modelo de capital e que está, constantemente, ligado às práticas de desejar e de consumir.

Portanto, o movimento pela inclusão escolar ganhou potência política a partir do Governo FHC e continua, até hoje, a se materializar como verdade educacional. Essa ideia de incluir a todos, segundo Skliar (2006, p.27) “acaba por ser traduzida em

uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência” e, ainda, “alguns condimentos de alteridade ‘anormal’. Somente isso, nada mais do que isso”. Em minha opinião, esse movimento chamado de “inclusão escolar” não se traduz em uma “moda”, que logo sairá de cena. Pelo contrário, ele opera na espinha dorsal do neoliberalismo, o que faz da inclusão uma das estratégias mais eficientes e fortes dessa forma de governar. É necessário termos o entendimento de que a inclusão, por si só, configura-se em um projeto maior, que não diz respeito somente à escola, que não se refere apenas à deficiência, mas que compreende que as diferenças na escola, no trabalho, na sociedade estão interligadas de tal forma, que uma se faz na dependência da outra. Isto demonstra a necessidade de termos um número maior de pesquisas que se destinem a problematizar essas questões referentes à inclusão escolar, não com o intuito de se levantarem “verdades”, mas com o de tencionar e problematizar essas noções dadas como certezas.

Ao chegar ao final destes dois anos de estudos, vejo-me capaz de perceber o quanto de maturidade adquiri neste período e o quanto esse exercício de pensar meu próprio pensamento tem contribuído para a minha vida, em todos os sentidos. A pesquisa tornou-se meu alimento diário e possibilitou-me uma nova forma de olhar; um olhar pelo “caleidoscópio”, que não é único, que busca novas cores, novos formatos, novas possibilidades.

Penso que as discussões feitas nesta dissertação tornam-se relevantes à área educacional e à comunidade acadêmica, não por se tratarem de um estudo isolado, mas, ao contrário, por possibilitarem e estimularem novos estudos. Penso, também, que seja possível dar continuidade à pesquisa, através do estudo da inclusão escolar no Governo Lula, percebendo, por meio das suas práticas, as implicações que esse movimento tem marcado no país. Outra possibilidade seria estudar como o movimento da inclusão escolar tem se potencializado no Brasil, através da interligação com políticas de assistência e previdência, políticas que vêm embolsando, atualmente, alto número de recursos governamentais.

Por fim, este estudo traz uma, entre tantas possibilidades de se pensar o tema referente à inclusão escolar em nosso país. Sendo assim, vejo-o como um exercício genealógico, como uma forma de crescimento intelectual, que, em outros momentos, poderá ser (re)construído a partir de diferentes vieses. Ao fim e ao cabo, penso que, ao pesquisar, o mais importante é que, independentemente de onde falamos, é essencial ter o que Foucault (1995) chamou de “consciência histórica da situação presente”, pois como sustentamos o hoje? Tendo, como inspiração, o ontem! Sendo assim, nessa perspectiva, não podemos falar do futuro, apenas das condições de possibilidades do que entendemos por presente.

REFERÊNCIAS

ACKER, Leonardo Van. Dewey e dois de seus livros. In: *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98 p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 27 dez. de 2009.

AMIGOS DA ESCOLA. *Site oficial do projeto*. REDE GLOBO DE TELEVISÃO. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/>. Acesso em: 29 abr. 2009.

ARANHA. M. S. F. *Projeto Escola Viva*. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Especial, vol.1, 2005.

ARNOLD, Delci K. *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [2006].

_____. Dificuldades de aprendizagem em tempo de escola para todos, In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. p. 90-114.

BATISTA, C. A. M; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental*. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007. p.13-42.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a. p. 85-88.

_____. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006b.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024*. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Planejamento político estratégico 1995/1998*. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional da Educação – 2001: Governo FHC*. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. *Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC / INEP, 2006.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. In: Presidência da República. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

BRIZOLLA, Francéli. *Políticas públicas de inclusão escolar: negociações sem fim*. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2007].

BOGDAN, Robert; BIKLEIN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2001].

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Tradução Brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil: propostas de governo*. São Paulo, 1994.

_____. *Discurso na solenidade de assinatura de Mensagem ao Congresso Nacional com proposta de emenda constitucional sobre o Capítulo da Educação*. Palácio da Alvorada, Brasília, Distrito Federal, 15 de outubro de 1995a.

_____. *Discurso na solenidade de sanção das alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 4.024/61*. Palácio do Planalto, Brasília, Distrito Federal, 24 de novembro de 1995b.

_____. *Discurso na solenidade de lançamento do ano da educação*. Minas Centro, Belo Horizonte, 4 de março de 1996.

_____. Uma revolução silenciosa. In: SOUZA, P. R. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995 – 2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação Editora, 2005.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela. *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed. São Paulo, EDUC, 2007. p. 17-50.

CASTRO, M. H; DAVANZO, A. M. Q. (Org.). *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal/Unesco, 1990.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Cepal/Unesco, 1992.

COMENIUS, Johannes. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONDÉ, M. L. L. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. In: *Revista Educação & Realidade. Governamentalidade e educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, Nº2, mai./ago. 2009. P. 171 -186.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2008].

DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999, p. 9-27.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Coleção: Atualidades pedagógicas. V.21.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso*. Revista Tempo Social. São Paulo: USP, 2000.

DUTRA, C. P. Entrevista. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Out/2005. p. 5-6.

FARENZENA, Nalú. *Diretrizes da Política de Financiamento da Educação Básica Brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996)*. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2001].

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 195 - 214.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. Nascimento da biopolítica. In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 87-106.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Ditos e Escritos: Estratégia, Poder-saber*. Vol. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Nacimiento de la biopolítica: curso en El Collège de France (1978 - 1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007, 401p.

_____. *A ordem do discurso*. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008b, p. 15 - 37.

_____. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado*. In: Revista Educação & Sociedade. Nº 82, Volume 24. Campinas, Abr. 2003

GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. In BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.) *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago, 1991, p. 1-50.

HATTGE, Morgana Domênica. *Escola campeã: estratégias de governo e auto-regulação (sic)*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [2007].

IBASE. Desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. Apresenta as repercussões do Programa Bolsa família na segurança alimentar e nutricional das famílias beneficiadas. Disponível em: <http://www.ibase.br>. Acesso em: 02 jun. 2009.

JORNAL NACIONAL. *Site oficial do Jornal Nacional*. Rede Globo de Televisão. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com/telejornais/JN/0,,MUL104893510406,00O+BRASIL+PRECISA+SABER+QUE+SER+DIFERENTE+E+NORMAL.html>>. Acesso em: 29 abr. 2009.

KLEIN, Rejane Ramos. *Educação & Voluntariado: uma parceria produtiva*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [2005].

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LENSKIJ, Tatiana. *O Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares*. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2006].

LOPES, Juarez B.; GOTTSCHALK, Andréa. *Recessão, pobreza e família: a década pior do que perdida*. São Paulo em perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE. v. 4, n.1, jan./mar. 1990. p. 100 - 109.

LOPES, Maura Corcini. In/Exclusão, Diferença e Igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. Texto apresentado no *III Simpósio Luso-Brasileiro sobre Currículo e VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Portugal/MINHO, fev. de 2006. Anais do evento, p.1 - 16.

_____. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. p. 12-33.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Revista Educação & Realidade. Governamentalidade e educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, N°2, mai./ago. 2009. p. 153 - 169.

LUNARDI, Márcia Lise. *Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar*. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, n. 26. 2005.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: *Revista do CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004. p. 36 - 44.

MENEZES, E. C. P; RECH, T. L. *Práticas de subjetivação no movimento de integração e inclusão escolar*. Trabalho submetido ao "VI Congresso Internacional de Educação - Educação e tecnologia: sujeitos (des)conectados?". São Leopoldo: UNISINOS, 2009, 15 p.

MESQUITA, Camile Sahb. *O Programa Bolsa Família: uma análise de seu impacto e alcance social*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília. [2007].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico*. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. (Série Diretrizes).

_____. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes).

_____. *Projeto Escola Viva*. Visão Histórica. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

_____. *Projeto Escola Viva*. Oficinas pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação profissional. Brasília: MEC/SEESP, vol.3, 2000b.

_____. *Projeto Escola Viva*. Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, vol.1, 2002a.

_____. *Projeto Escola Viva*. Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas a condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, vol.2, 2002b.

_____. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 27 de abril. 2009.

_____. *Site oficial do MEC*. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta o portal da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Site oficial do MDS*. Desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. Apresenta vários programas sociais. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 3 jun. 2009.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE; Thomas; ROSE, Nikolas (Ed.). In: *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. P. 189-207.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

PINTO, J. M. R. *Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)*. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, p.108-135, set. 2002.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: Revista Educação & Realidade. *Governamentalidade e educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, N°2, mai./ago. 2009. p. 73-96.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas Sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: SEESP, Ano I, N° 01, maio/jun. 1988.

_____. Brasília: SEESP, Ano 2, N° 02, maio./jun. 1989a.

_____. Brasília: SEESP, Ano 2, N° 04, out./nov./dez.1989b.

_____. Brasília: SEESP, Ano 4, N° 08, jan./fev./mar. 1992.

_____. Brasília: SEESP, Ano 5, N° 11, 1994a.

_____. Brasília: SEESP, Ano 5, N° 14, 1994b.

_____. Brasília: SEESP, Ano 6, N° 15, 1995.

_____. Brasília: SEESP, Ano 7, N° 18, 1997a.

_____. Brasília: SEESP, Ano 7, N° 19, 1997b.

_____. Brasília: SEESP, Ano 09, N° 21, 1999.

_____. Brasília: SEESP, Ano 10, N° 22, 2000.

_____. Brasília: SEESP, Ano 13, N° 23, 2001.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. *Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor*. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. [2006].

RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade: Escritos filosóficos 1*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la Cultura*. Barcelona: Archipiélago, 25-41, Verano, 1996a.

_____. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*. London: Routledge, v. 25, n. 3, p. 327-356, august, 1996b.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In: *Revista Educação & Realidade. Governamentalidade e educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, N°2, mai./ago. 2009. p. 187 - 201.

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)*. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [2008].

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. out/2005. p. 19-23.

SCHEID, Matilde. *Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. [2007].

SKLIAR, Carlos. *Abordagens sócioantropológicas (sic) em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SETTI, G. A. M. *Relações e identidades entre FHC e o pensamento neoliberal (1995-2002)*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de Brasília. [2006].

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOMMER, Luis Henrique. *Computadores na escola: a produção de cérebro-de- obra*. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [2003].

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Programa *Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um*. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2003].

TRAVERSINI, C. S; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: Revista Educação & Realidade. *Governamentalidade e educação*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, V.34, Nº2, mai./ago. 2009. p. 135-152.

UNESCO. *Relatório Delors*. Madri, 1989.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA - NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.179-217.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.79-91.

_____. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. *As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 249-264. jun. 2007b.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
Acesso em: 14 maio de 2009.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: UnB, 1998.

WERNECK, Claudia. Doa a quem doer. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ano 2, n.03 . Dez. 2006. p. 56.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

ANEXOS

APÊNDICE A -

Ficha demonstrativa: organização individual dos materiais

Análise dos materiais REVISTA INTEGRAÇÃO - ANO 7 - Nº 18 - 1997	
SUBDIVISÕES	EXCERTOS
INFORMAÇÕES GERAIS	Presidente: Fernando Henrique Cardoso Ministro da Educação: Paulo Renato Souza Secretária da Educação Especial do MEC: Marilene Ribeiro dos Santos
1ª LEGISLAÇÃO/VISÃO HISTÓRICA	
2ª INTEGRAÇÃO	<p>“Em termos gerais, a integração educativo-escolar diz respeito a um processo de educar-crianças (sic) ditas normais com crianças portadoras de deficiência, juntas, durante uma parte ou totalidade do tempo de permanência na escola” (p.19).</p> <p>“Considerem-se os vários tipos de integração, ponderando-se sobre o melhor modo de implantá-la” (p.20).</p>
3ª INCLUSÃO	<p>“Aceitar o ideário da inclusão/integração autoriza os dirigentes de órgãos de educação, por mais “bem intencionados” (sic) que estejam, a mudar o que existe, como num passe de mágica”(p.21).</p> <p>“Assim como a integração, a inclusão é um processo; não vai ocorrer, efetivamente, por decreto de legisladores! Deve decorrer de uma reforma no sistema escolar, tal como aconteceu na Espanha, na última década” (p.21).</p> <p>“A experiência ensina que a inclusão/integração deve começar na conscientização de todos os educadores” (p.21).</p> <p>“A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula” (p.35).</p>

<p>4ª VISÃO DE ESCOLA</p>	<p>"[...]a escola é um espaço social privilegiado para essas discussões, por suas funções políticas, entre outras" (p.21).</p> <p>"A escola inclusiva, isto é, a escola para todos deve estar inserida num mundo inclusivo, onde as desigualdades – e que são estruturais nas Sociedades (Demo, 1990) – não atinjam os níveis abomináveis com os quais temos convívio" (p.21)</p>
<p>5ª RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES/ CONDUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>"[...] mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores em formação e os que já se encontram em serviço para que transformem suas práticas e adotem atitudes com relação aos alunos em geral" (p.34).</p> <p>"Espera-se que com esta preparação o professor se torne mais confiante em sua capacidade de atender à diversidade de alunos" (p.35-36).</p>
<p>6ª PAPEL DO ALUNO</p>	
<p>7ª INCENTIVO À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA</p>	<p>"Um mundo inclusivo é um mundo no qual todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de ser e de estar na sociedade, de forma participativa, e onde as relações entre o acesso às oportunidades e as características individuais não estejam marcadas por interesses econômicos (que privilegiam o acesso para uns poucos)" (p.21).</p> <p>"O desejo de um mundo mais justo e mais humano é de todos nós. Precisamos lutar por isso, sem dúvida. O início dos trabalhos está no terreno das idéias (sic) que precisam ser consentidas antes de se tornarem ação" (p.21).</p>
<p>ALUNO VISTO COMO:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portadores de necessidades educativas especiais (p.19); • Alunado (conjunto de alunos) (p.19); • Crianças portadoras de deficiência (p.19); • Crianças ditas normais (p.19); • Crianças excepcionais (p.20); • Alunado da Educação Especial (p.21); • Portadores de deficiência (p.21); • Deficientes (p.34); • Alunos especiais (p.35); • Pessoas com necessidades especiais (p.61).
<p>EXPRESSÕES ENCONTRADAS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integração educativo – escolar (p.19); • Inclusão/Integração (p.20); • "[...] problema da integração" (p. 22).
<p>SÍNTESE DA REVISTA:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com a formação de professores; • Aparece de forma muito breve o conceito de inclusão, mas quase sempre acompanhado do conceito de integração. Em um mesmo parágrafo encontramos os dois conceitos sendo usados de maneira semelhante e se referindo à mesma coisa; • Educação Especial e o Mercosul; • Preocupação com as adaptações curriculares.

ANEXO A -

Tabela com a divisão dos recursos orçamentários do Governo FHC

Recursos nacionais e internacionais	R\$ bilhões
<i>Recursos nacionais (A)</i>	35
• Orçamento	15
• Fundo de Financiamento do Desenvolvimento	20
<i>Recursos nacionais ou internacionais (B)</i>	35
• Recursos privados	20
• Receita da privatização	15
<i>Recursos externos (C)</i>	30
• Mercado internacional de capitais	15
• Financiamento internacional	15
TOTAL (A+B+C)	100
Recursos públicos ou privados	R\$ bilhões
<i>Recursos públicos (A)</i>	50
• Orçamento	15
• Fundo de Financiamento do Desenvolvimento	20
• Financiamento internacional	15
<i>Recursos Privados (B)</i>	50
• Investimento privado	20
• Mercado internacional de capitais	15
• Receita de privatização	15
TOTAL (A+B)	100