

SÉRGIO ROBERTO JORGE ALVES

**OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR
NO BRASIL E NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL
(1998 – 2008)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

SÉRGIO ROBERTO JORGE ALVES

**OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR
NO BRASIL E NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL
(1998 – 2008)**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação a comissão julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE/MS
2008**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

A474d	<p>Alves, Sérgio Roberto Jorge. Os discursos da inclusão escolar no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2008) / Sérgio Roberto Jorge. -- Campo Grande, MS, 2008. 84 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Antônio Carlos do Nascimento Osório. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.</p> <p>1. Inclusão escolar - Brasil. 2. Inclusão escolar – Mato Grosso do Sul. I. Osório, Antônio Carlos do Nascimento. II. Título.</p> <p>CDD (22) 371.90981</p>
-------	---

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Prof^ª. Dr.^a Maria Dilnéia Espindola Fernandes

Prof^ª. Dr.^a Soraia Napoleão de Freitas

Prof^ª. Dr.^a Alexandra Ayach Anache

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me possibilitado vivenciar várias etapas de aprendizagem pessoal e intelectual.

Agradeço aos meus pais Jurandir Alves Pereira e Vicência Jorge Alves que mesmo com baixa escolaridade, não mediram esforços para que seus filhos tivessem acesso a uma formação de nível superior e de pós-graduação.

Agradeço aos meus irmãos Wemerson e Cíntia por serem parceiros, mesmo que estejamos distantes geograficamente.

À minha esposa Rosela Armoa Ojeda Alves e ao meu filho Rafael Armoa Alves pelo incentivo e paciência que tiveram durante a realização do curso, sobretudo por compreenderem a minha ausência do convívio familiar para viajar e me dedicar exclusivamente aos estudos.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório pelo incentivo e pela paciência que teve durante minha orientação, contribuindo com minha formação intelectual e pessoal a cada dia, ouvindo minhas preocupações e conflitos pessoais, sobretudo dirimindo minhas dúvidas.

À minha amiga Livia Quintana, que esteve ao meu lado, sempre torcendo pelo êxito e sucesso desta dissertação.

À Secretária do Curso de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial à Jacqueline que me auxiliou em vários tramites burocráticos e documentais.

Aos meus colegas de turma de mestrado, que colaboraram com sugestões e conversas valiosas em relação ao curso e ao meu trabalho.

Ao GEIARF (Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos) que contribui com toda a discussão acerca do marco teórico deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelos momentos de estudo e aprendizado que pudemos vivenciar juntos durante as aulas e nos corredores da universidade.

Ao Casal Reider e Andréia que me acolheram em sua casa e são pessoas especiais e amigas.

Ao Senhor Gleisson Cardoso Rubim responsável pela SETEC, órgão do Ministério da Educação que disponibilizou boa parte da documentação existente neste trabalho, e ainda toda sua equipe que forneceu este material de pesquisa para realização desta dissertação.

*Não me pergunte quem sou e
não me diga para permanecer o
mesmo: é uma moral de estado
civil; ela rege nossos papéis.
Que ela nos deixe livres quando
se trata de escrever*

(Michel Foucault)

RESUMO

Este trabalho tem como sustentação os resultados colhidos na pesquisa: “Os Discursos da Inclusão Escolar no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul (1998-2008)”, com financiamento pelo PROESP/CAPES, vinculado ao Grupo de Estudos Acadêmicos nos Referenciais Foucaultianos-GEIARF na linha de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós Graduação em Educação-Curso Mestrado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tendo com objetivo analisar os discursos da inclusão e seus conceitos coadjuvantes. Utilizou-se de análise documental acerca das regulamentações internacionais, nacionais e locais e que remetem ao tema inclusão escolar, no período compreendido entre 1998 a 2008. Foram mapeados vinte e sete artigos de autores sobre a temática, seis Declarações internacionais, duas Convenções internacionais e uma Conferência sobre a inclusão. Frente à complexidade do tema discurso da inclusão, podemos afirmar desde já que estes discursos são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história têm se apresentado de forma latente e apaziguadora das tensões sociais. Nesse sentido, verifica-se que o discurso da inclusão apóia-se sobre outros sistemas e dispositivos de exclusão, logo, falar de inclusão requer partir para seu outro extremo, a exclusão, pois, é dela que são oriundas as mais diferentes estratégias institucionais de controle e vigilância dos indivíduos. É importante dizer que o discurso da inclusão é produzido por orientações coletivas, reforçadas não somente em regulamentações oficiais, mas também por diferentes práticas sociais que enfatizam ações discriminativas e segregadoras. Daí, esse discurso não poder ser entendido separadamente destas práticas, explicitadas em suas diferentes correlações de forças e contradições.

Palavras-chaves: Discurso; Inclusão; Educação.

ABSTRACT

This work has as sustentation the results harvested in the research: “The Speech of the Inclusion in Brazil and the State of Mato Grosso do Sul (1998-2008)”, with financing for the PROESP/CAPES, tied with the Group of Academic Studies in the Reference Foucaultianos-GEIARF in the line of Research Education and Work of the Program of After Graduation in Education Masters course in the Federal University of Mato Grosso do Sul, having with objective to analyze the secondary speeches of the inclusion and its concepts. It was used of analyzes documentary concerning the international, national and local regulations and that they send to the subject pertaining to school inclusion, in the understood period it enters 1998 the 2008. Of twenty and seven articles of authors on the thematic one, six international Declarations had been tracked , two international Conventions and a Conference on the inclusion. Front to the complexity of the subject speech of the inclusion, we can affirm since these speeches they are resulted of human acts, that in each stage of history if have presented of latent and pacifying form of the social tensions. In this direction, the exclusion is verified that the speech of the support inclusion on other systems and devices of exclusion, then, to speak of inclusion requires to break for its another extremity, therefore, it is of it that the most different institution strategies of control and monitoring of the individuals are deriving. It is important to say that the speech of the inclusion is produced by a collective route, strengthened not only in official regulations, but also for different practical social that emphasize discrimination and segregation actions. From there, this speech power not to be understood separately of these practical, explained in its different correlations of forces and contradictions.

Keywords: Speech; Inclusion; Education.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO I – A ARQUEOLOGIA DA INCLUSÃO ESCOLAR: TEIAS DE PODERES	18
CAPÍTULO II – OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1998 – 2008)	35
2.1 OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	35
2.2 OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	61
CAPÍTULO III – FOUCAULT E A INCLUSÃO ESCOLAR	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem suas origens vinculadas há dúvidas e reflexões que surgiram a partir do momento em que iniciamos a Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano 2006, no Curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa “Educação e Trabalho” para desenvolver estudos relacionados ao Projeto de Pesquisa: “O Discurso da Inclusão na Diversidade Social”, financiado pelo Programa Apoio à Educação Especial (PROESP) vinculado a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) do Ministério de Educação e coordenado pelo Professor-Orientador Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

Os resultados parciais desse Projeto de Pesquisa destacavam alguns princípios e pressupostos sobre a inclusão, dentre eles:

“- todos são sujeitos de sua existência, diferenciando-se se pela singularidade “nós” inerentes a cada um, explicitadas pelas possibilidades e limites impostos;”

“- essas possibilidades e limites, sejam de ordens sociais, culturais e econômicas, sempre estarão vinculadas às concessões de pertencer a um determinado grupo social - “eu x nós”;” e

“- são esses aspectos que se readequam em outras ordens, sempre em redes, que nos diferenciam e geram as desigualdades produzidas por diferentes práticas sociais, materializadas no fenômeno da exclusão social.”

Desde então, buscou-se um melhor entendimento dos diferentes sentidos dos discursos da “inclusão” alojados na estrutura educacional brasileira e sul mato-grossense. Foi necessário reunir um conjunto de documentos oficiais, textos, artigos, dissertações e anotações de seminários, palestras e conferências sobre este tema, o que foi configurando a explicitação dos propósitos investigativos deste estudo.

Em sua delimitação, enquanto vinculação ao projeto investigativo já enunciado decidiu-se, como recorte, dimensionar os discursos instituídos e disponibilizados sobre a inclusão escolar no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2008, tendo como foco a educação especial.

Essa pontualidade ocorreu em função do projeto investigativo ao qual este estudo se atrela e que naquele momento se encaminhavam as primeiras discussões para definição da política nacional de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar determinando as instituições escolares oficiais, refletirem sobre suas práticas educativas exercitadas historicamente, recuperando, na medida do possível, aspectos fundamentais da escolaridade e sua precarização pedagógica.

Foucault em sua obra: *Vigiar e Punir* (1989), uma das análises que realiza são os processos de inclusão e exclusão dos indivíduos, por procedimentos tomados pelo poder público na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste. Os primeiros eram os considerados excluídos e os segundos, os incluídos.

Para Foucault (1989, p. 175), a exclusão é o poder negativo, punitivo, é aquele poder que, por excelência, marginaliza e a inclusão é o poder que inclui para governar, por esquemas diferentes, mencionando:

Esquemas diferentes, portanto, mas não incompatíveis. Lentamente, vemo-los se aproximarem; e é próprio do século XIX ter aplicado ao espaço de exclusão de que o leproso era o habitante simbólico (e os mendigos, os vagabundos, os loucos, os violentos formavam a população real) a técnica de poder própria do ‘quadriculamento’ disciplinar. Tratar os ‘leprosos’ como ‘pestilentos’ [...] individualizar os excluídos, mas utilizar processos de individualização para marcar exclusões – isso é o que foi regularmente realizado pelo poder disciplinar desde o começo do século XIX.

Segundo Osório (2007, p. 3), para explicitar melhor essa teia da educação especial é importante enfatizar que em sua especificidade: “a educação especial tem suas origens em modelos não tradicionais de sistema escolar, fora de estrutura de escolarização, e sim do atendimento, proposto pelo modelo de saúde e referendado por um discurso que é carregado por elementos de uma prática pedagógica [...]”

Dessa forma, segundo Osório no mesmo artigo, (2007, p. 34) a perspectiva da inclusão escolar nos discursos oficiais exige cautela, por conta que ela carrega em seus discursos dois aspectos a serem observados:

Primeiro, pela necessidade do Estado institucionalizar, por necessidade de seguranças coletivas como foi o caso do asilo, da casa psiquiátrica, da penitenciária, da casa de correção, do estabelecimento de técnicas da educação

vigiada, enfatizando o autor “[...] instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal)”; e o segundo, da “[...] repartição diferencial” (quem é ele; onde deve estar; como identificá-lo e caracterizá-lo; como classificá-lo e como isolá-lo. O autor ainda usa a indagação de Foucault (1989, p. 176): “como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante?”

Com isso, é necessário ao conceber a educação especial como um fruto de uma rede de formações discursivas utilizadas em direções diferenciadas, descrevendo-as em um outro feixe de relações que não se detêm ao universo pedagógico e nos momentos atuais. A educação especial, compreendida como um fenômeno social. Insere-se nas dinâmicas de poder e torna-se, assim como a educação, uma ameaça à ordem instituída e palco de conflitos e contradições de interesses das mais diferentes ordens e objetivos, que não se limitam a própria deficiência ou altas habilidades, mas à rede de relações construídas e interesses outros, dos quais devem ser preservados ou rompidos.

Tal análise passa a ser feita na direção não só do mundo das idéias, do melhor ou pior, mas na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas. Segundo Osório (2006, p.34) isso nos remete então “[...] a entender, na medida do possível, os discursos pelos quais as pessoas com deficiência ou altas habilidades instigam perguntas e as pessoas “ditas” normais, respondem umas as outras, mas não informam, apenas o “usam” e definem o que fazer”. O autor menciona ainda: “São as estratégias dos discursos de uns em relação aos outros, as táticas empregadas para chegar à verdade, para o enfrentamento e para um possível domínio”.

Com isso, o objetivo de nosso estudo passou a ser analisar os discursos da inclusão escolar pela arqueologia Foucaultiana, por meio de arquivos oficiais de diferentes instâncias deliberativas e orientadoras, e pela produção de outros arquivos de autores que se dedicam a este campo de conhecimento, tendo como recorte a existência acumulada na última década, por aquilo que denominamos dos discursos reguladores, que inclui e exclui, a escolarização como um dos centros de reflexão, como sendo um dos dispositivos inserido em redes de saber/poder e em regimes de verdades.

Por discursos entende-se neste estudo, o mesmo significado atribuído por Foucault, nas obras: **Vigiar e punir** (1989); **A arqueologia do saber**

(1990) **A ordem do discurso** (1999) como um conjunto de enunciados que podem até pertencer a campos diferentes, “mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comum”. Possuem, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas.

Nesse sentido, “[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse, mais, que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, Vigiar e punir, 1989, p.56).

No caso específico da inclusão escolar funcionam nas mesmas bases dos processos de exclusão social, que regulando o disciplinamento das práticas pedagógicas sociais, das relações institucionais, e ainda a produção de subjetividade dos sujeitos de aprendizagem.

A problematização desse trabalho se debruçou em analisar o discurso da inclusão escolar, como um movimento de contradições e paradoxos, como um dos mecanismos de poder que controla, normaliza, vigia e puni os indivíduos ditos “anormais”, no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Deixa evidente, na medida do possível, que o discurso da inclusão escolar está na ordem da lei e que sua reprodução, também é controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos que apontam outros poderes.

Por tratar-se de um estudo arqueológico, como peças de acontecimentos-limite, que anunciam os derradeiros momentos de algo prenunciando sobre a educação especial, e o surgimento de outra coisa – inclusão escolar pelas diferenças. Estes acontecimentos trazem outra característica que é preponderante: são acontecimentos discursivos.

Para proceder a esse exercício foram realizados rastreamentos para consultas de documentação em níveis internacional, nacional e local, que tratam do tema educação especial, seguindo a ordem cronológica em suas operatividades, seja como instrumento de orientação ou regulamentação. Porém nem todos foram resgatados neste relatório, mas serviram como subsídios para nossa reflexão.

Dentre os documentos internacionais consultados: **Declaração dos direitos das pessoas com deficiência** (1975); **Declaração mundial sobre educação para todos** (1990); **Declaração de Salamanca** (1994); **Plano de ação da declaração de Santiago** (1998); **Carta para o terceiro milênio**

(1999); **Convenção da Guatemala** (1999); **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão** (2001); **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (2001); **Declaração de Sapporo** (2002); e **Declaração de Madri** (2002).

Em nível nacional: **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira de 1961** (Lei nº 4.024/61); **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira de 1971** (Lei nº 5.692/71); **Parecer do conselho federal de educação nº 1.684/74**; **Constituição federal do Brasil** (1988); **Lei nº 7.853/89**; **Lei nº 8.069/90**; **Decreto nº 914/93**; **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira de 1996** (Lei nº 9394/96); **Decreto nº 3.076/99** (cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência CONADE, e da outras providências); **Parecer nº 16/99** (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico); **Portaria nº 1.679/99** (Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições); **Decreto nº 3.298/99** (Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e da providências); **Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00** (estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida) **Parecer nº 17/01** (Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica); **Resolução nº 02/01** (Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica); **Lei nº 10.436/02** (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências); **Lei nº 10.845/04** (Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências); **Decreto nº 5.626/05** (Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000) e o **Decreto nº 6.094/07** (que estabelece na diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos)

Os arquivos locais (documentos do estado de Mato Grosso do Sul) consultados foram: **Constituição Estadual de Mato Grosso do sul** (1989); **Lei Estadual** nº 2.787/03 (Dispõe sobre a Educação Especial no estado, art.82 a art.86) e os Planos de Educação do Estado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, sendo necessário recuperar uma cronologia a partir de 1965.

Entre os quais estão: **Diretrizes para Educação em Mato Grosso de 1965** (art.123 ao art.127 deste documento, que disciplina sobre a Educação de Excepcionais); **I Plano Estadual de Educação de 1981-1983**; **II Plano Estadual de Educação de 1985-1987**; **III Plano Estadual de Educação de 1994-1997**; **IV Plano Estadual de Educação de 1998-2001** e **V Plano Estadual de Educação de 2002-2004**. Como pode ser observado, em termos locais foram selecionados aqueles que explicitam uma prática governamental, que também são outras formas redistributivas da normalização. Destacamos também que os Planos Estaduais de Educação foram escaneados e gravados e arquivados em CD-Rom para serem disponibilizados via “on-line” na página do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como uma das ações do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROESP/CAPES/MEC.

Além desses arquivos que serão subsídios para nossas reflexões posteriormente, em termos de produção científica foram consultados os seguintes autores que escreveram sobre o tema: JANUZZI, **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** e **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil** (1985 e 2004); BUENO **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente** (1993); FERREIRA, **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência** (1994); MAZZOTA, **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar** (1996); ANACHE, **Educação e Deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual** (1999); KASSAR, **Relatório da pesquisa: conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul** (2000); ODEH- **O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar** (2000); BUENO- **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento** (2001); CURY, **A educação e a primeira**

Constituinte Republicana (2001); ARAÚJO LUIS, A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência (2002); KRAUSE, Educação da pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos (2002); OSÓRIO, O direito a educação: os desafios da diversidade social (2004), Currículo em grandes: mais um desafio para educação inclusiva (2007); Mosaico da inclusão escolar direito à escolarização direito à educação (2007); Estranho medo da inclusão (2007); SANTOS, Educação inclusiva: redefinindo a educação especial (2002); FEIJÓ, Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência: normas constitucionais e acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal (2003); MENDES & NUNES, Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia (2003); ROSA, Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creche (2003); LAPLANE, Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar (2004); GUIMARÃES, A normalização da prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica (2005); MACEDO, As relações de poder e de saber: um estudo nas disciplinas de matemática na 5ª série do ensino fundamental (2005); ARAÚJO INÊS, Vigiar punir ou educar? (2007); FREITAS & FLEITH, Educação de alunos com características de altas habilidades/ superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão (2007); EIZIRIK, Inclusão como dispositivo (2007) e RODRIGUES, Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva (2008).

Este trabalho está estruturado nos seguintes capítulos: No **CAPÍTULO I** sob o título: **A arqueologia da inclusão escolar: teias de poderes** - É feito um movimento epistemológico como já consta no título do Capítulo, com os discursos estruturados nos documentos oficiais sobre a inclusão escolar, em nível internacional, como também nacional e local, com conformações históricas das práticas educativas e de suas instituições, utilizando algumas obras de Michel Foucault e outros subsídios de contextos como informações levantadas em relatórios de pesquisas.

No **CAPÍTULO II - A produção do discurso da inclusão escolar no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul (1998 – 2008)** - É configurado um segundo movimento arqueológico dividido em dois tópicos: O tópico 2.1 sob o

subtítulo: **Os discursos da inclusão escolar no Brasil** e o subtítulo 2.2 **Os discursos da inclusão escolar no estado de Mato Grosso do Sul**. Ambos os tópicos são utilizados outros fragmentos dos discursos já mencionados no Capítulo anterior e de outros discursos cujo foco, é a tentativa de estabelecer uma cultura da inclusão escolar, com conformações históricas e políticas das práticas educativas e de suas instituições. Por conta da especificidade do método, este Capítulo é o estruturado com maior número de informações em relação aos demais.

No **CAPÍTULO III** intitulado **Foucault e os discursos da inclusão** - é uma síntese das questões para pensar o discurso da inclusão a partir de uma visão Foucaultiana, pontuando elementos definidores desses discursos e possibilita compreender o sistema de orientação normativa das políticas de inclusão no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, observadas nos documentos oficiais. Enfatizam-se as tecnologias disciplinares estudadas por Foucault, no interior de instituições e a relação destas tecnologias de disciplinamento na construção do homem sujeitado aos mecanismos de dominação da sociedade disciplinar.

Por último as **Considerações finais**, tecemos alguns apontamentos que reforçam toda discussão, acerca do discurso da inclusão no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul na última década, em que estes discursos se pautam em características reguladoras, enfatizando o controle e o adestramento localizadas na estrutura na sociedade, portanto em todas as instituições.

Espera se que os resultados destes estudos possam subsidiar novas pesquisas que contribuam para melhoria da qualidade de ensino na área da educação especial, além de oferecer elementos de análise política públicas nesta área.

CAPÍTULO I

A ARQUEOLOGIA DA INCLUSÃO ESCOLAR:

TEIAS DE PODERES

Este Capítulo tem como objetivo exercitar os discursos produzidos sobre a inclusão, a partir de alguns subsídios iluminados pelos referenciais teóricos e metodológicos em Michel Foucault e a produção de artigos e outros artefatos. E sem dúvida investir em observações analíticas longitudinais discursivas que circulam no legal, na norma, na regra e na produção do conhecimento, que com certeza, oferecerá pistas para as diferentes formas de como “se compreender” as redes de poderes que se estruturam e readequam sobre a inclusão, independente de sua categorização, quando direcionada aos diferentes grupos sociais vulneráveis conhecidos como em risco social.

Ler a inclusão escolar como uma alternativa de inclusão social é lê-la propondo uma questão do conteúdo, de seu valor econômico e de seus esquemas de análises. Como escrevem Pochmann e Amorim no livro: **Atlas da exclusão social no Brasil** (2003), o Brasil mantém um terço de sua população na pobreza absoluta e esfomeada, quase 20% de sua força de trabalho sem ocupação, baixos níveis de escolaridade e de grau de violência aberta próxima ao de uma guerra civil.

JANUZZI (1985), sobre **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, ressalta que a burguesia se consolidou como poder dominante no Brasil, no período colonial criou um discurso de verdade conciliatório entre os ditos “anormais” e os demais indivíduos, estabelecendo o cuidado com a infância e a prevenção de doenças que poderiam ocasionalmente produzir uma nova população de “anormais”. Estabeleceu-se então a escolarização desses indivíduos e, ainda serviriam de mão-de-obra para indústria emergente.

Esses discursos, em pontos diferentes da sociedade, geram verdades e modelam esses indivíduos, “normais” e “anormais”, num tempo e espaço determinado, trazendo elementos comuns, as diferenças sociais. Logo esta massificação desses discursos enriquece o processo individualizante do disciplinamento, fazendo assim com que os indivíduos independentes de serem diferentes possam ser mais facilmente manipulados, submissos, sujeitados, governados.

Sendo assim, é possível observar que o saber não é neutro, os discursos são práticas sociais e fica em voga num determinado momento, cultuá-lo é dar suporte para outras fontes discursivas, que podem resultar em algumas alterações do colapso social, o que pode transforma-se utópico, pois independente das formas de organização da sociedade, sob os pontos de vistas, histórico e político, as regras sempre foram pautadas pela exclusão.

BUENO, em sua obra **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente** (1993) ressalta que boa parte do que foi produzido e se refere à educação especial, toma como início temporal o século XVI, por meio da criança surda, em consonância surge à educação de cegos e deficientes mentais. Segundo o autor este tipo de educação era realizado, através de preceptores, de internações em instituições que se limitavam a segmentos sociais detentor de poder econômico privilegiado.

Ler como historiador sobre a inclusão escolar é lê-la sugerindo suas análises históricas, definido fora dela, sem questionar como objeto. Daí, esse discurso não poder ser entendido separadamente das práticas sociais, sem explicitar suas diferentes correlações de forças e contradições.

MAZZOTA, em sua obra: **Educação especial no Brasil** (1996) aborda que alguns brasileiros inspirados em exemplos europeus e norte-americanos, ainda no século XIX começaram a organizar a prestação de serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Enfatiza que o atendimento às pessoas com deficiências, ocorria em instituições, com pensamento médico-psiquiátrico, atendendo assim a um discurso necessário, no que diz respeito ao “anormal”.

O autor conclui que ações de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, não ocorreram de forma isolada, estavam atrelados ao contexto social, político e econômico vivido no país neste período. Como exemplos tanto o Instituto Benjamim Constant quanto o Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde suas gêneses tinham como finalidade o ensino profissionalizante de surdos e de cegos. Criou-se a possibilidade de discussão acerca da educação das pessoas com deficiência.

Ler a inclusão escolar como uma lógica instituída, seria propor questões de métodos, de exposição e de demonstração, sem questioná-la, sem relacionar o contido nesses discursos, por exemplo, no **Programa educação inclusiva: Direito à diversidade**, desde 2003, coordenado pelo Ministério da

Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) que assumiu o compromisso de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos dando apoio ao processo de implementação nos municípios brasileiros e firmando parcerias e convênios para garantir o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Sua estratégia reguladora centra-se na formação de gestores e de educadores para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos para atuarem como multiplicadores. Na ocasião foi assinado o “Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o PNUD”, para prestar apoio técnico, financeiro e disponibilizar materiais instrucionais para a formação dos gestores e educadores possibilitando a efetivação da política de educação inclusiva.

Lendo a inclusão escolar pela arqueologia se pode questioná-la em diferentes dimensões e especificidades, exercício feito até aqui neste capítulo, de forma pontual distributiva, com base em alguns pressupostos teóricos e subsídios selecionados, a partir das abordagens da educação especial para esse exercício.

A arqueologia anunciada tem um o objeto específico, neste estudo, a inclusão escolar, examinada a partir de discursos em relações também específicas, com o seu objeto (educação especial), ou seja, propõe a unidade “discurso-objeto”, distinguindo essa unidade, em outras formas de facetas e redes de “discursos-objeto”. Essa é a teia, sem centro, mas em ampla e diferenciadas dimensões da inclusão escolar.

Com isso a essência dos propósitos, neste momento, ultrapassa o sentido de ler a narrativa da história ou de uma dada teoria da diferença entre o imaginário e o verdadeiro, consumando na dissipação do mito da deficiência, rompendo com a concepção Hegeliana do todo como totalidade - “espiritual” ou de Marx com a totalidade “expressiva”.

É necessário fazer então uma leitura bastante singular, arqueológica, uma leitura dúplice, por meio dos próprios discursos de inclusão escolar, das concordâncias e das discordâncias, daquilo que se descobriu e daquilo que falhou. Compreender essa identidade necessária e paradoxal em um dado processo arqueológico, do não-ver e do ver no próprio ver é, precisamente, colocar nosso problema de estudo e obter a probabilidade de compreendê-lo.

Conceber a arqueologia da inclusão escolar, trás em sua especificidade, a essência do próprio movimento da escolarização, pelo qual ela é produtora de conhecimento e é concebida como uma das formas de produção de discursos, principalmente aqueles que trazem em suas bases, a justiça social e os mesmos direitos. Também é necessário pensar sob o conceito da concepção empirista da inclusão escolar (conhecer é abstrair a essência do objeto real, cuja posse pelo sujeito chama-se então conhecimento), que abrange um empirismo racionalista como uma verdade profana.

A inclusão escolar é dotada de uma estrutura muito particular que diz respeito precisamente às práticas sociais, culturais e pedagógicas. É uma materialidade real composta de duas partes constitutivas, ou seja, a parte inessencial e a parte essencial. A relação do visível com o invisível é, pois, idêntica à relação do exterior com o interior.

Pode-se em primeiro lugar caracterizar de fato essa concepção empirista do conhecimento por um jogo de palavras contidas em discursos sobre o real (inclusão escolar) e o concreto (exclusão escolar), a escolarização de indivíduos seja com deficiência ou com altas habilidades ou não.

Todo esse conhecimento é investido no real e aparece sempre apenas como uma relação, interior a seu objeto real, entre partes realmente distintas desse objeto, no caso a sociedade, a instituição escolar. Por conta disso, utilizaram-se, neste primeiro momento, leituras de documentos existentes e fatos que eles atestam e parte das produções acadêmicas sobre a temática em investigação.

A sociedade burguesa moderna, que é pensada como um resultado histórico, assim como as diferentes compreensões dessa sociedade, numa perspectiva de inclusão, categorizada ou não, longe de passar pela teoria da gênese desse resultado, passa, pelo contrário, exclusivamente pela teoria do “corpo”, isto é, da estrutura atual da sociedade, sem que sua gênese nela intervenha seja para o que for. A sociedade é vista como um “corpo”.

Com isso se explica as concepções que norteavam a educação especial até parte do século XXI. Sempre ressaltaram aspectos clínicos e as características individuais das pessoas com deficiência que apresentavam necessidades educacionais especiais ou altas habilidades, no processo de escolarização. A idéia de padronização nas práticas pedagógicas nos modos de ensinar e de aprender perdura até os dias atuais, há milhares de anos, em

diferentes países, na organização das estruturas educacionais, implicando na intensificação dos processos de exclusão escolar.

O presente capítulo apresenta elementos históricos da análise dos discursos da inclusão escolar, com objetivo de identificar, por meio do não dito, as condições que determinam a constituição do conceito de inclusão escolar e, conseqüentemente, as práticas sociais demarcadas no interior da escola que buscam enunciar esses discursos. Como afirma Osório (2007, p.2):

[...] a escola enquanto instituição reproduz os conflitos e contradições, presentes na sociedade, naquilo que denominamos de educação, que nada mais do que uma forma racional e barata, em termos de custos financeiros, para exercer diferentes tecnologias de poder, fruto de outras dimensões deste mesmo poder. A guarda do aluno por algumas horas do dia em uma instituição escolar já é um resultado positivo para sociedade, embora ela não tenha interesse algum em saber o que ocorre neste período entre muros. Acredita-se que a partir das condições sociais impostas, o uso da educação, pode servir para tudo mas, jamais para educar.

Em função desse paradoxo da relação e da própria prática social, a inclusão escolar só pode ser entendida pela exclusão em suas diferentes dinâmicas sociais. Partindo desse princípio surge o pressuposto de que o discurso da inclusão escolar é necessário. Osório & Osório (2004, p. 10-1) afirmam que falar de inclusão:

[...] é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento impostos por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações [...]. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão, ou seja, no contraponto de suas intencionalidades [...]. Em função das complexidades e de diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes que só podem ser compreendidos no contraponto desse discurso pela forma mais marginal da organização humana, as sociedades restritivas, explicitadas e compreendidas de uma forma mais apurada e transparente, em suas manifestações culturais, como suas respectivas significações e conseqüentes determinações, como uma figura original do poder articulado por técnicas específicas de saber e controle e de coerção.

Sendo assim, pode dizer que da afirmação acima demonstra que o contraditório está inserido na presente sociedade, como característica própria do sistema capitalista, em que as regras de sobrevivência são produtos também da

correlação com o capital. Nesse aspecto, a exclusão se processa na negação ao acesso as condições dignas de vida e, ao mesmo tempo, legitimando a marginalização no interior da própria sociedade.

Um dos grandes dilemas enfrentados pelo discurso da inclusão é sua progressiva aproximação com os instrumentos de exclusão social, e, ainda o idealismo de seus pensadores, tendo em vista a institucionalização deste pensamento. Fica clara, então a necessidade deste discurso de inclusão estar sempre buscando regenerar o saber debilitado em cada tempo. O fato das idéias não caminharem juntas com as mudanças de valores, fazem com que nos dias de hoje nos defrontemos com certezas, dogmas e convicções defasados e passíveis de contestação e/ou questionamentos.

Conforme Foucault (1999, p.81) o discurso pode ser evidenciado a partir do grupo que se fala:

O que é direito, lei ou obrigação, se olharmos a coisa do lado do poder, o novo discurso mostrará como abuso, como violência, como extorsão, se nos colocamos do outro lado. [...] a lei aparece como uma realidade de dupla face: triunfo de uns, submissão de outros.

Assim sendo, o que se percebe é que o discurso expresso por meio da legalidade, jurídica ou cultural, ocorre a partir de condições de sujeição e submissão mediante a crítica ao poder constituído. O discurso da inclusão deve ser algo, que esteja sendo permanentemente construído e constantemente avaliado, reavaliado e transformado a partir das questões conjunturais e estruturais que forem sendo colocadas através do tempo. O discurso da inclusão, que tendia à universalização, só pode ser agora o discurso particular, ou seja, o discurso do singular. Há, assim, uma percepção clara do avanço da reflexão crítica tanto no que se refere à sua dimensão teórica como social.

Parte-se do princípio, então, como escreve Osório no artigo **Estranho medo da inclusão** (2007, p. 301) que os discursos sobre a inclusão têm se revelado:

[...] na atual conjuntura, enquanto “usos” e “abusos”, [...] seja nas tentativas de apropriá-la como uma “categoria universal”, o que é falso, pois sua subjetividade e sua relatividade esgotam os procedimentos operacionais, seja na designação de um lócus de intervenção institucional, como nas escolas, nas famílias, nos hospitais, [...].

O autor enfatiza ainda que tais discursos:

[...] podem estar associados ou não a outros aspectos como gênero, raça, regionalidade, minorias sociais, deficiência, desemprego, analfabetismo. Entretanto, demarca sempre um determinado grau de seletividade que enfatiza a diferença pelo preconceito, como estratégia de segregação social, visando, constantemente, a uma exposição coletiva ou individual.

Foucault na Obra: **Ditos e escritos** (1994, p. 238) escreve que o sujeito de conhecimento é um indivíduo historicamente qualificado, neste caso, com deficiência ou altas habilidades, de acordo com certos procedimentos o que não implica em ser um saber científico. No sentido arqueológico, a verdade é produzida do saber irá “reconstituir assim, o que se dá como verdade de constatação ou verdade de demonstração, a partir do patamar dos rituais, o patamar das qualificações do indivíduo de conhecimento, sobre o patamar da verdade acontecimento”.

Os discursos de inclusão escolar são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história têm se apresentado de forma latente e apaziguadora das tensões sociais. Esses discursos apóiam-se sobre outros sistemas e dispositivos de exclusão. Logo, como diz Osório (2005, p. 37): “[...] falar de inclusão requer partir para seu outro extremo, a exclusão, pois, é dela que são oriundas as mais diferentes estratégias institucionais de controle e vigilância dos indivíduos”.

É importante dizer que o discurso da inclusão é produzido por orientações coletivas, reforçadas não somente em regulamentações oficiais, mas também por diferentes práticas sociais que enfatizam ações discriminativas e segregadoras. Daí, esses discursos não podem ser entendidas separadamente destas práticas explicitadas em suas diferentes correlações de forças e provocadoras de contradições.

Nesse sentido, as palavras de Eizirik (2007, p.44) expressam nossa compreensão, ao afirmar: “A sociedade e as instituições desenvolvem mecanismos de separação, rotulação, localização – de pessoas, grupos, idéias. Esses mecanismos são poderosos produtores de verdades e de ações, que regulam a vida das pessoas”. E complementa:

Ao fazer isso, porém produzem uma complexidade enorme de outros tantos movimentos atravessando que é o campo social por forças de várias ordens, naturezas e intensidades. O que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, e suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em diferentes níveis de sociedade, em campos e com extensões tão variadas. Importa fazer a análise do poder, dos jogos de exclusão, dos regimes de verdade que separam e deixam fora do sistema grandes contingentes de pessoas, pela exclusão do trabalho, da família, do discurso, da participação plena na sociedade.

Nesse pensamento pode se afirmar que, a educação numa sociedade democrática é um dos principais meios de instrumentalização do indivíduo para ao exercício de suas atividades coletivas. Daí é ser de suma importância que as diretrizes norteadoras da política nacional de educação especial, na perspectiva da inclusão escolar, contemplam-se todos os alunos, sem exceção, não só os deficientes ou portadores de altas habilidades, pois em estudos realizados por Osório finalizados em 2004 e publicado no livro **Diversidade social no MERCOSUL** (2005) revelam que os mecanismos de exclusão escolar vão além da escolaridade, reforçando as palavras do próprio autor já referendadas neste capítulo e de Eizirik (2007).

As facetas da realidade mundial, conforme consta no livro enunciado comprova que a da exclusão escolar é uma consequência das condições históricas e políticas, informando dentre os dados levantados que até 2005 havia: “125 milhões de crianças em todo o mundo não freqüentam a escola, sendo que as meninas são 2/3 desse grupo; 150 milhões de crianças abandonam a escola antes de aprender a ler ou escrever” (Ibid., 2005, p. 42).

As condições sociais e culturais revelam outras práticas pinçadas no mesmo livro: “12 milhões de crianças morrem por doenças ligadas à pobreza todos os anos; um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler nem escrever; dois terços são mulheres.” Em relação às pessoas com deficiência ou altas habilidades os contornos marcam que: “apenas cerca de 1% dos deficientes físicos freqüentam algum tipo de escola na maioria dos países em desenvolvimento”.

A rede de informações se estende ao Brasil, que também é grave. “apenas um terço das crianças de 0 a 6 anos tem acesso à educação infantil, creches e pré-escolas no Brasil (UNESCO, 2002); existem pelo menos 819.118 pessoas com necessidades especiais, na faixa etária de zero a 18 anos de idade no País (IBGE, Censo de 2000), apenas 566.023 deles estão

matriculados na educação básica das redes públicas de ensino (BRASIL – MEC/SEESP, 2005).

Osório (2002), em seu artigo **O direito à educação: os desafios da diversidade social**, expõe que no Brasil a primeira iniciativa de pais de pessoas com deficiências, ocorreu primeiramente no Estado do Rio de Janeiro por volta dos anos de 1950. O desafio de mobilizar a pessoas em torno de um grupo de trabalho levou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. Esclarece ainda o autor neste artigo que: “as instituições criaram condições para o discurso de normalização para aqueles considerados anormais, excluídos. Este discurso permitiu uma prática social, gerando estratégias de controle nos diferentes níveis de concessões”.

Além de ser desvinculado de um projeto educativo pedagógico visando à escolarização, o atendimento passa a ser a tônica da missão institucional e das demais que possuem as mesmas finalidades, como a Pestalozzi, transformando-se em facções de resistência a inclusão escolar. Essa cultura começa a ser apaziguada até pelos dispositivos normativos, nas décadas de 1970 e 1980.

Anache (1999), no seu trabalho **Educação e deficiência**, relata que mesmo com a regulamentação em Lei da responsabilidade ao atendimento de pessoas com deficiência por parte do Estado, o mesmo assegurou apoio financeiro as instituições particulares de atendimento a estas pessoas. A autora afirma que esta proposta não ocorreu posto que, o Estado não assumiu a tarefa da educação especial, como sua e que a forma de apoio prevista na legislação, reafirmou a responsabilidade do atendimento às instituições especializadas.

Osório (2007), em seu artigo **Mosaico da inclusão escolar: direito a escolarização** estabelece os modelos da inclusão escolar no Brasil, ao mesmo tempo, que descreve os dispositivos de controle da educação. Enfatiza a importância de dissociar os biopoderes e as biopolíticas, permitindo assim uma forma de resistência. Dessa maneira Osório estabelece uma interlocução com Michel Foucault, permitindo pensar a perversidade dos dispositivos de sujeição na educação especial na atualidade.

Isso nos remete então a família indefinida e confusa dos “anormais”, que amedrontou o fim do século XIX, não assinalando apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição, quando tiver sido

quase inteiramente coberta pela categoria da “degeneração”, dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais.

Segundo Foucault o grupo dos anormais formou-se a partir de três elementos cuja constituição não foi exatamente sincrônica. A) O monstro humano; B) O indivíduo a corrigir; e C) O onanista. Esses elementos foram transcrito, conforme pronunciado no Collège de France (1975), no curso sobre **Os Anormais**, título também do livro publicado no Brasil em 2001, dando continuidade às análises que Michel Foucault consagrou, a partir de 1970, à questão do saber e do poder: do poder disciplinar, do poder de normalização, do biopoder.

Ao resenhar esta obra, destaca-se que o monstro humano é a velha noção, cujo quadro de referência é a lei. Noção jurídica, num sentido lato, pois não se trata apenas das leis da sociedade, mas também das leis da natureza; o campo de aparecimento do monstro é domínio jurídico-biológico.

Sucessivamente, as figuras do ser meio homem, meio bicho (valorizadas principalmente na Idade Média), as individualidades duplas (valorizadas no Renascimento), as hermafroditas (dupla infração - o que faz que um monstro humano seja um monstro não é tão-só) a exceção em relação à forma da espécie, mas o distúrbio. Isso trás às regularidades jurídicas (quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras da sucessão).

A partir daí, pode-se compreender certo número de equívocos que vão continuar a rondar a análise e o estatuto do homem anormal, mesmo quando ele tiver reduzido e confiscado os traços próprios do monstro, seja pelas instituições privadas ou pelo próprio Estado.

A) O descompasso entre o “natural” e a “natureza” modifica os efeitos jurídicos da transgressão, mas não os apaga de todo; ele não remete pura e simplesmente à lei, mas tampouco a suspende; ele lhe arma ciladas, suscitando efeitos, desencadeando mecanismos, apelando para instituições parajudiciais e marginalmente médicas. Pode-se estudar, nesse sentido, a evolução do exame médico-legal em matéria penal, do ato “monstruoso” problematizando no início do século XIX (com os casos Cornier, Léger, Papavoine) ao aparecimento da noção de indivíduo “perigoso”, à qual é impossível dar um sentido médico ou um estatuto jurídico – e que, no entanto é a noção fundamental dos exames contemporâneos.

Fazendo hoje ao médico a pergunta propriamente insensata: “esse indivíduo é perigoso?” (essa pergunta contradiz um direito penal fundado apenas na condenação dos atos e que postula uma pertinência de natureza entre doença e infração), os tribunais reconduzem, por meio das transformações que se trata de analisar, os equívocos dos velhos monstros seculares;

B) O indivíduo a corrigir - É um personagem mais recente que o monstro. É menos o correlato dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza do que das técnicas de disciplinamento com suas exigências próprias. O aparecimento do “incorrigível” é contemplado á instauração das técnicas de disciplina, a que assistimos durante o século XVII e o século XVIII – no exército, nas escolas, nas oficinas, depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias. Os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, da aptidão abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei.

A “interdição” constituía a medida judiciária pela qual um indivíduo era parcialmente desqualificado como sujeito de direito. Esse contexto, jurídico e negativo, vai ser em parte preenchido, em parte substituído por um conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se tratará de disciplinar, os que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis.

O “internamento” praticado em larga escala a partir do século XVII pode aparecer como uma espécie de fórmula intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos positivos de correção. O internamento exclui de fato e funciona fora das leis, mas se dá como justificativa a necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir à resipiscência, de fazer voltar aos “bons sentimentos”.

A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva, é necessário estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. Nascimento técnico - institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados.

Monstro banalizado e empalidecido, o anormal do século XIX é também um descendente desses incorrigíveis que apareceram à margem das modernas técnicas de “disciplinamento”;

C) O onanista personagem totalmente novo do século XVIII. Aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e a organização

familiar com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde. Aparecimento do corpo sexual da criança.

Na verdade, essa emergência tem uma longa história: o desenvolvimento conjunto das técnicas de direção de consciência (na nova pastoral nascida da Reforma e do concílio de Trento) e das instituições de educação. De Gerson a Afonso de Ligório, todo um policiamento discursivo do desejo sexual, do corpo sensual e do pecado de *mollities* é assegurado pela obrigação da confissão penitencial e por uma prática bem codificada dos interrogatórios sutis.

Pode-se dizer esquematicamente que o controle tradicional das relações proibidas como o adultério, o incesto, a sodomia e a bestialidade, acompanhado, pelo controle da “carne”, nos movimentos elementares da concupiscência.

De fato, essa cruzada não assume, pelo menos no século XVIII, a forma de uma disciplina sexual geral: ela se dirige, de maneira privilegiada, se não exclusiva aos adolescentes ou às crianças, mais precisamente ainda aos filhos das famílias ricas ou remediadas. Elas colocam a sexualidade, ou pelo menos o uso sexual do corpo, na origem de uma série indefinidas de distúrbios físicos que podem fazer sentir seus efeitos sob todas as formas e em todas as idades da vida.

O poderio etiológico ilimitado da sexualidade, no nível do corpo e das doenças, é um dos temas mais constantes não apenas nos textos dessa nova moral médica, mas também nas obras de patologia mais sérias. Ora, embora a criança, com isso, se torne responsável por seu corpo e por sua vida, no “abuso” que ela faz da sua sexualidade, os pais são denunciados como verdadeiros culpados: falta de vigilância, negligência e, principalmente, essa falta de interesse por seus filhos, pelo corpo e pela conduta deles, que os leva a confiá-los a babás, a domésticos, a preceptores, a todos esses intermediários denunciados regularmente como os indicadores da depravação (Freud derivará daí sua teoria primeira da “sedução”).

O que se esboça através dessa campanha é o imperativo de uma nova relação pais-filhos, mas amplamente, uma nova economia das relações intrafamiliares: consolidação e intensificação das relações pai-mãe-filhos (em detrimento das múltiplas relações que caracterizam a “gente de casa” em sentido lato). Inversão do sistema das obrigações familiares (que iam, outrora,

dos filhos aos pais e que, agora, tendem a fazer da criança o objeto primeiro e incessante dos deveres dos pais, a quem é atribuída à responsabilidade oral e médica até o mais longínquo sua descendência).

É aparecimento do princípio da saúde como lei fundamental, distribuição da célula familiar em torno do corpo – e do corpo sexual – da criança, organização de um vínculo físico imediato, de um corpo-a-corpo, pais-filho em que se ligam de forma complexa ao desejo e ao poder, necessidade, enfim, de um controle e de um conhecimento médico externo para arbitrar e regular essas novas relações entre a vigilância obrigatória dos pais e o filho. Corpos tão frágeis, irritáveis dos filhos.

A cruzada contra a masturbação traduz a ordenação da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder. O questionamento da sexualidade da criança e de todas as anomalias por que ela seria responsável, foi um dos procedimentos de constituição desse novo dispositivo. A pequena família incestuosa que caracteriza nossas sociedades, o minúsculo espaço familiar sexualmente saturado em que somos criados e em que vivemos formou-se aí.

O indivíduo “anormal” que, desde o fim do século XIX, tantas instituições, discursos e saberes levam em conta deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico natural do monstro, da multidão dos incorrigíveis pegos nos aparelhos de disciplinamento e do universal secreto da sexualidade infantil. Para dizer a verdade, as três figuras do monstro, do incorrigível e do onanista – não vão confundir exatamente.

Cada uma se inscreverá em sistemas autônomos de referência científica: o mostro, numa teratologia e numa embriologia que encontraram em Geoffroy Saint-Hilaire sua primeira grande coerência científica; o incorrigível, numa psicologia das sensações, da motricidade e das aptidões; o onanista, numa teoria da sexualidade que se elabora lentamente a partir da *Psychopathia sexualis* de Kaan.

A especificidade dessas referências não deve fazer esquecer três fenômenos essenciais, que a anulam em parte ou, em todo caso, os modifica. A construção de uma teoria geral da “degeneração” que, a partir do livro de Morel (1857), vai, por mais de meio século, servir de marco teórico, ao mesmo tempo em que de justificação social e moral, a todas as técnicas de detecção, classificação e intervenção concernente aos anormais; a criação de uma rede

institucional complexa que, nos confins entre a medicina e a justiça, serve ao mesmo tempo de estrutura de “recepção” para os anormais e de instrumento para a “defesa” da sociedade: enfim, o movimento pelo qual o elemento mais recente surgido na história (o problema da sexualidade infantil) vai cobrir os dois outros, para se tornar, no século XX, o princípio de explicação mais fecundo de todas as anomalias.

Michel Foucault encerra esse ciclo com o estudo dos mecanismos pelos quais desde o fim do século XIX, se pretende “defender a sociedade”. A análise das transformações do exame psiquiátrico em matéria penal, desde os grandes casos de monstruosidade criminal até o diagnóstico dos delinquentes “anormais”.

Exercitar os discursos produzidos sobre a inclusão escolar, a partir da arqueologia, como uma das referências metodológicas de Michel Foucault, utilizando artefatos como leis, relatórios de pesquisas e artigos sobre a temática em estudos e diferentes tendências epistemológicas permitem explicitar diferentes dimensões da inclusão escolar.

Comprovadamente, como foi visto até aqui, a inclusão pode se transformar em um meio de promoção, guardada as devidas proporções, de estratégias de exclusão o que foi demonstrado neste capítulo por diferentes pistas em arquivos distintos, permitindo “compreender” a rede de poderes da inclusão escolar.

As contribuições de Michel Foucault foram fundamentais para a compreensão do entendimento dos diferentes aspectos contidos nos interesses nos discursos “sobre e da” inclusão escolar, pois é a partir deles é que as realidades efetivas dos diferentes mecanismos estratégicos bipolares se clareiam e as relações cotidianas ganham seu devido status.

Ao compreender a trama dos discursos da inclusão escolar de pessoas com deficiência ou altas habilidades no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, a latência dos propósitos são os mesmos, não somente como um processo preconizado nos documentos oficiais, locais, internacionais e nacionais, que direcionam as políticas públicas alicerçadas na normalização dos indivíduos, mas, sobretudo possibilita um reforço para exclusão social vivida por estes sujeitos, dificultando cada vez mais, a criação de um contra-discurso que possibilite as estes indivíduos transgredir esta situação de sujeitamento ao treinamento e correção de corpos.

De acordo com Foucault este processo é denominado de biopolítica, e que pode ser definido como sendo uma estratégia ao mesmo tempo de proteção e de maximização desta força; a vida dos indivíduos vale muito, não em nome de uma pretensa caridade, mas porque ela é essencialmente força de trabalho, ou seja, ela produz um valor. A vida vale porque é útil e só pode ser útil, porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil, isto é, medicalizada e disciplinarizada.

Fica claro também, que de acordo com Foucault (1987), que a educação de indivíduos com ou sem deficiência ou altas habilidades sempre ocorreu em diferentes momentos da história como uma das tecnologias para exercer um controle sobre cada sujeito, no sentido de fabricá-los e normalizá-los.

Segundo Osório (2007) este modelo assenta-se em uma educação inclusiva fundamentada em estratégias e tecnologia do poder, por meio de uma sociedade organizada pela exclusão.

Em função disto, Osório (2007, p.308) aponta:

É importante enfatizar que o discurso da inclusão apóia-se sobre outros sistemas e mecanismos de exclusão, que são suportes do conjunto de estratégias institucionais, sendo, ao mesmo tempo reforçadas e conduzidas por práticas sociais mais profundas, principalmente aquelas que se associam a um determinado saber desdobrando operacionalmente em uma sociedade. Como tal, saber é valorizado, distribuído, repartido e atribuído, cria um mesmo movimento em outros discursos, marcados por outras pressões e coerções.

Nesse sentido, como afirma Freitas (2007. p.92) “a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade indica uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização”. Assim sendo, este discurso da inclusão convive com seu movimento de caráter regulamentador e punitivo.

Entender a relação indivíduo, educação inclusiva e seus conceitos coadjuvantes constituem-se numa exigência para compreender o pensamento de Foucault (1987, p.161):

[...] o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. [...] “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz, ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da

verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Compulsando a história percebe-se que o caminho da exclusão social revela que o indivíduo com algum comprometimento é banido da sociedade ao exílio, este tipo de eliminação ainda é praticado, porém em conjuntos coerentes de indivíduos reagrupados em nome de aspectos comuns, acontece por meio das instituições sociais, como cadeias, asilos e tantas outras foram criados com o objetivo de guardar as diferenças.

Todavia, enquanto a pessoa se submete às normas, no anonimato, ela é aceita, bastando, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como diferente. O próprio termo inclusão já traz implícita a idéia da exclusão, só é possível incluir alguém que foi excluído do contexto social.

Sobre inclusão prevalecente nessa sociedade Osório & Osório (2004, p.12) afirma:

Em função das complexidades e de diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes que só podem ser compreendidos no contraponto desse discurso pela forma mais marginal da organização humana, as sociedades restritivas, explicitadas e compreendidas de uma forma mais apurada e transparente, em suas manifestações culturais, como suas respectivas significações e conseqüentes determinações, como uma figura original do poder articulado por técnicas específicas de saber e controle e de coerção.

Daí, se apropriando dos conceitos de Foucault para um melhor entendimento desse objeto de pesquisa, podemos dizer que em uma sociedade onde o saber é aplicado como coerção, este saber tende a exercer sobre os discursos legalizados um tipo de controle e vigilância sobre os sujeitos inseridos nesse processo de inclusão.

Essas primeiras observações arqueológicas entre a sociedade e a inclusão escolar pinçadas neste capítulo, comprovam a teia que circunscrevem as diferentes dimensões das redes de poder, sobre a inclusão, independente de ser categorizada ou não, as estratégias são adequadas conforme o foco de seus propósitos.

Ler a inclusão escolar desmontar verdades que modelam indivíduos, em dois grandes grupos de seleção: “normais” e “anormais”, lembrando que

isso enriquece o processo individualizante do disciplinamento, sendo mais facilmente manipulados, submissos, sujeitados, governados.

Fica claro então que esses discursos são práticas sociais que ficam em voga num determinado momento da história e da política que dão suporte para outros discursos, resultando numa ampla resistência para as transformações sociais, por conseguinte, preservando as práticas educativas conservadoras e mantenedoras da segregação escolar.

CAPÍTULO II

OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (1998 – 2008)

Constitui objetivo do presente capítulo o discurso da inclusão escolar no Brasil e em Mato Grosso do Sul nos últimos dez anos, procurando analisar seus diferentes sentidos e significados, dando continuidade a arqueologia e os propósitos do capítulo anterior, organizado em dois tópicos, mas obedecendo aos procedimentos teóricos e metodológicos propostos neste estudo. O tópico 2.1 sob o título “Os discursos da inclusão escolar no Brasil” e o tópico 2.2 “Os discursos da inclusão escolar no Estado de Mato Grosso do Sul”

Como ficou evidente anteriormente, a inclusão escolar permitem explicitar diferentes dimensões das relações históricas e políticas, mas que também pode se tornar um mecanismo eficiente de exclusão. Entretanto, desmontar verdades que modelam indivíduos, identifica-se, neste caso, dois grupos de distribuição: os “normais” e os “anormais”, lembrando que isso fortalece o processo individualizante do disciplinamento, pela manipulação, pela submissão em busca de um constante sujeitado, que não necessariamente, seja um grupo determinado do tecido social.

2.1 OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Foucault em sua obra: **Vigiar e Punir** (1989), além de subsidiar este estudo também sobre os processos de “inclusão e exclusão” dos indivíduos e os procedimentos arqueológicos, o autor relata também a evolução histórica da legislação penal, os respectivos métodos e meios coercitivos e, punitivos adotados pelo poder público na repressão da delinquência, desde os séculos passados até as modernas instituições correcionais. Esse é o grave problema que a sociedade humana e as autoridades públicas sempre tiveram de enfrentar, a criminalidade, as diferenças.

Segundo Foucault, desde os tempos remotos organizou-se um sistema judiciário adequado para a defesa dos direitos privados e públicos, punindo de várias maneiras os que eram considerados injustos agressores, que se estende

até ao uso dos institutos penitenciários modernos ou outras instituições necessárias.

O direito penal moderno, como diz o autor, não ousa mais dizer que pune crimes; ele pretende readaptar os delinquentes, ele faz com que seus processos jurídicos e as medidas corretivas contra os criminosos, sejam de tal forma corretos e humanos, que sua execução pareça como motivo de orgulho e não de vergonha. Eis as bases do atendimento da educação especial.

Cada época, segundo o autor, criou suas próprias leis penais, instituindo e usando os mais variados processos punitivos, que vão desde a violência física com todo requinte de crueldade, que seria o suplicio do corpo, que teria como motivação a salvação da alma do condenado, até as formas encobertas de vigilância.

Foucault relata que a função da punição era de ferir mais o corpo do que a alma, por isso havia ostentação dos suplícios (Foucault, 1987, p.31), explicando que o suplicio:

[...] é uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei, uma pena para ser suplicio, deve obedecer a três critérios principais: Em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplicio na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos [...] o suplicio repousa na arte quantitativa do sofrimento.

Nessa época, séc. XVII, o corpo era peça principal numa liturgia penal, onde as atrocidades e as exasperações do castigo realizavam ao mesmo tempo ostentação da verdade e do poder onde triunfa o soberano, e o povo era personagem principal, porque era necessário que tivessem medo, porque o espetáculo do terror sobre o culpado mostrava o poder tripudiando sobre ele, ou seja, servia como exemplo para que ninguém praticasse o mesmo ato.

Por isso o homem usado na punição não era simplesmente exemplo, mas medida das coisas, do poder, que se torna uma economia dos castigos, e que no século XVIII, abriu-se a crise dessa economia, e foi proposto que o castigo passasse a ter a “humanidade” como medida. Com isso, segundo Foucault, será uma transformação geral de atitude e um esforço para ajustar os mecanismos de poder que enquadrasse na existência dos indivíduos e andasse

em conformidade com os instrumentos encarregados de vigiar o comportamento.

Sendo o verdadeiro objetivo dessa reforma de estabelecer uma nova economia do poder de castigar, ou seja, de punir da melhor forma possível, inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir, que seria a junção do super poder do soberano e a luta do infra-poder das ilegalidades conquistadas.

Era preciso punir o suficiente para impedir e codificar todo o corpo social e seus comportamentos e isso baseado em regras estabelecidas, com isso a prática penal vai se encontrar submetida a um regime comum da verdade, o senhor de justiça não é mais senhor de sua verdade. Sob essa “humanização” das penas, que se encontra, segundo o autor, são todas essas regras que autorizam, melhor exigem a “suavidade”, como uma economia calculada do poder de punir.

A arte de punir passa a repousar sobre toda uma tecnologia da representação (ibid. p.87):

A punição ideal será transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal, do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, a simples idéia do delito despertará o sinal punitivo [...], pois tomando a forma de uma conseqüência natural, a punição não aparece como efeito arbitrário de um poder humano.

O que queria era diminuir a atração pelo crime e combater a causa e não a conseqüência, mas servir-se da conseqüência para combater a causa sem impor-lhes dores físicas, concebendo os lugares de castigos como um “jardim de leis que as famílias visitariam aos domingos”.

Foucault segue relatando nas suas pesquisas sobre a história da violência com seus atos punitivos nos séculos XVII e XVIII que o teatro punitivo, a força do castigo que foi dada ao corpo social, fossem substituído por uma grande arquitetura fechada. O surgimento das cadeias foi para sancionar as faltas sem gravidades que destinava a principio a mendigos ou jovens malfeitores, sendo uma masculina e outra feminina. O que se almejava era na verdade, uma transformação no comportamento dos indivíduos, ou seja, a formação de corpos “dóceis”, e para isso lançaram mão da disciplina que Foucault (1987 p. 119), relata:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder” [...]. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidades) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

A disciplina é chamada de anatomia política do detalhe, ou seja, nenhum deslize seria tão pequeno para que não fosse visto ou vigiado e punido. Uma das várias questões importantes apontadas por Foucault, a que me chamou mais atenção, é o detalhamento que ele faz do espaço escolar, que tudo é organizado, disciplinado para uma economia do tempo de aprendizagem, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar e excluir, tudo sob o olhar “classificador” do professor.

O corpo torna-se alvo dos novos mecanismos do poder também oferece às novas formas de saber, e Foucault cita o que foi o método Lancaster, que nada mais era que uma economia no tempo de ensinar por meio da disciplina do corpo, que compreende o próprio edifício da escola como um aparelho de vigiar.

A escola como a Lei, torna uma instituição de exclusão, assim como a Lei é feita para alguns e se aplica a todos e não se refere a todos da mesma forma, o saber também não é para todos. Finaliza, dizendo que nossa sociedade globalizada, é efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, “temos que ouvir o ronco surdo da batalha.” (Ibid., p. 254).

Essa obra transforma-se em um meio de uma pesquisa detalhada deste estudo, como a questão da educação especial é vista como um mecanismo da punição que tem se construído ao longo do tempo. Foucault detém sua pesquisa respectivamente nos séculos XVII e XVIII, mas é um clássico para ser analisado em qualquer época.

Parte-se do princípio de que a educação especial é uma das estruturas montada e elaborada para o exercício do poder público e privado, com rituais de punição, a partir de estratégias elaboradas de vigilância, que perpassam por todas as instituições, visando o disciplinamento e alienação dos indivíduos,

reforçando suas condições de diferenças, gestados pela sociedade em seu cotidiano.

Segundo Osório (2006, p. 23) para compreender “as redes” que se infiltram em diferentes lugares e dimensões é necessário uma exaustiva arqueologia entendida como:

uma espécie de atividade histórico-política que procura responder como os saberes aparecem e se transformam. É a luta, o combate, o resultado do combate e, conseqüentemente, o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. É somente nessas relações de luta e poder que compreenderemos em que consiste para ele o conhecimento. Um conhecimento que é uma ordem do resultado, do acontecimento, do efeito que pode ser colocado sob o signo do conhecer. Por de trás de todo o saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder.

Assim, é tomado como referência Michel Foucault, especificamente, neste momento, quando trata da ordem do discurso. Um determinado discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de partida de uma estratégia oposta. Para Foucault, (2000, p.15): “O discurso veicula e produz o poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo [...] não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, outro, contraposto”.

Segundo Foucault os discursos só podem se lapidados por vários caminhos, porém a arqueologia se posiciona como uma alternativa que permite em seu processo de recuperação, elementos importantes e factuais no procedimento investigativo. A arqueologia pelo autor proporciona, a partir dos fatos sociais, elementos capazes de fornecer um panorama das condições de produção de saberes.

Convém assinalar, que a sociedade ocidental tem por conduta estabelecer parâmetros a partir de conceitos e valores que, legitimados pela cientificidade, inculcam uma falsa generalidade às caracterizações sociais, dispensando o estudo de sutilezas daquilo tido como posto. “Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? (FOUCAULT, 2006, p.57).

O acontecimento é entendido como prática social, que encontra no âmbito do discurso a emergência de saberes vinculados ao controle disciplinar;

um princípio de controle da produção dos discursos que fixa seus limites pela ritualização permanente de regras.

Ao dispensar uma gênese ou natureza interna dos fatos, Foucault (1972) toma as instituições como locais que não vêm previamente formados de “gerações anteriores”, conferindo outras roupagens ao retomar elementos à margem das discussões, explicitando, sempre, o lugar de onde se fala. Assim, o procedimento arqueológico responde ao modo “como” os saberes aparecem e se transformam em determinadas épocas e em certos contextos, conforme a finalidade que se tem em vista.

Ainda que a força das “verdades” contenha como sustentação de um sistema de instituições que as impõe e reconduz, as mesmas ficam fragilizadas à medida que se toma a dimensão arqueológica, e a análise dos discursos denota interdições perante relações de desejo e poder:

A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa no momento a diferença entre os discursos que têm uma presunção ou um estatuto de cientificidade e os que não apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva e tendo o saber como fundo. (FOUCAULT, 1972, p.222).

Em **Arqueologia do saber** (1972) Foucault traz a arqueologia presente em obras anteriores, nas quais ele utiliza com nuances diferentes, os procedimentos de análises arqueológicas dos discursos em campos específicos de conhecimento, como a medicina, a loucura, e as ciências humanas (economia, biologia e linguagem).

Nessa obra, Foucault busca explicitar um viés histórico que considere o discurso como “saber”, e não como “ciência”. Assim, territórios arqueológicos não condizem com domínios científicos, uma vez que o campo discursivo não pode ser limitado por objetos de estudo, modalidades, conceitos e temáticas únicas.

As relações discursivas asseguram em Foucault (2006) na obra **A ordem do discurso**, caracterizariam não a língua que utiliza o discurso, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto “prática”. A tarefa do pesquisador de uma área específica como campo de conhecimento consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de

signos (os elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como “práticas” que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Michel Foucault questiona formas prévias de continuidade que caracterizam uma unidade discursiva aceita sem qualquer problematização, não se tratando de recusá-las definitivamente, mas de sacudir a quietude com a qual as aceitamos. Assim oportuniza rupturas epistemológicas, valendo-se da proposta arqueológica, cujas lacunas investigadas na produção do conhecimento – a própria constituição das ciências humanas, demonstra o caráter descontínuo da história das idéias tidas como tradicionais.

A emergência das idéias é explicada através da autonomização do seu campo teórico de emergência, ou seja, na busca pelas suas condições de possibilidade, pois a gênese das idéias não se localiza na psicologia dos sujeitos, não pressupõe um núcleo interno de sentido e interdita procurar a causa das idéias nas condições sociais e econômicas que lhes são exteriores.

No último capítulo da obra **Arqueologia do saber** (1972), ao responder ao suposto interlocutor com quem o autor dialoga sobre sua preocupação em se desvincular da corrente estruturalista, assim como sobre as referências à forma de focar o sujeito, Foucault (1972) responde que o ponto de vista do sujeito foi “suspenso”, assim referindo-se à temática: “[...] em suma, não quis excluir o problema do sujeito, quis definir as posições, as funções que o sujeito podia ocupar, na diversidade dos discursos”. (FOUCAULT, 1972, p. 243).

A tarefa neste momento deste estudo passa a ser como as “práticas” que formam sistematicamente a educação especial na perspectiva de inclusão escolar, enquanto uma área específica como campo de conhecimento, pontuando elementos significantes que remetem aos seus conteúdos ou representações.

Entendida como uma luta constante, representada por diferentes roupagens históricas e políticas, a inclusão escolar se estendem com sinalizações e buscas em diferentes ordens legais que encontram suas resistências nos preconceitos culturais e pedagógicos sobre a deficiência e altas habilidades. A diferença desses indivíduos em relação às condições sociais, os postulam por um campo constante de segregação institucional, o que pode ser comprovado com algumas informações.

A partir do ano 2000, o Censo Demográfico, dados mais precisos da Organização Mundial de Saúde, estimava que 10% da população é portadora de necessidades especiais (PNE). Essa estimativa no Brasil revela a seguinte situação na época, aproximadamente de 15 milhões. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8% com deficiências múltiplas; 12% com problemas de audição; 4,5% com problemas físicos; 3,1% de visão; 2,4% de conduta. 5,9% outro tipo de atendimento e 0,3% com altas habilidades.

Contraditoriamente, conforme dados do IBGE (Censo de 2000), existiam pelo menos 819.118 das pessoas com deficiência ou altas habilidades na faixa etária de zero a 18 anos de idade no País. No entanto, de acordo com o MEC (BRASIL. SEEESP, 2003) apenas 566.023 deles estão matriculados na educação básica das redes públicas de ensino. No estado de Mato Grosso do Sul apenas cerca de 15 % dos alunos portadores de deficiência física estudam em escolas denominadas de comum. A maioria 5.194, do total de 6.156 está matriculada em estabelecimentos particulares, em sistemas paralelos de escolaridade, não tendo características da escolarização formal.

No documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (2007) apresenta outras informações sobre o mesmo período. Registra que em 1998 havia 337.326 matrículas e em 2006, eram 700.624, expressando um crescimento de 107% nas matrículas de alunos com deficiência. O número de matrícula desses alunos em classes comuns, da educação básica cresceu 640%, passando de apenas 43.923 alunos (13%) em 1998 para 325.316 (46,4%) em 2006.

No que refere à distribuição das matrículas, em 1998, 46,8% estavam em escolas particulares, dados do Censo Escolar de 2006 mostram que esse índice reduziu para 37%. Nota-se que a matrícula na rede paralela de ensino, incluída as entidades filantrópicas, era responsável, em 1998, por quase metade de todas as matrículas da educação especial no País. Elevou-se o número das matrículas de alunos atendidos pela educação especial nessas escolas de 53,2% em 1998 para 63% em 2006.

Na análise comparativa, os dados apresentam uma contradição significativa, dependendo da fonte de informação. Há uma variância de mais de 1/3, porém é importante ficar explicitado que o acréscimo de matrículas ocorre por uma base inicial, com valor bastante pequeno, o que comprova que o

Estado sempre reforçou o isolamento dessa clientela, permitindo um índice atingir de 640%, num intervalo de oito anos.

A Constituição Federal do Brasil (1988) preconiza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Sobretudo, não se admitindo que seja negada educação a qualquer pessoa, independentemente do motivo, o que passa a ser um direito sustado, muito por conta, que as regras praticadas são outras.

O fato das idéias não caminharem juntas com as mudanças de valores, fazem com que nos dias de hoje nos defrontemos com certezas, dogmas e convicções defasados e passíveis de contestação e/ou questionamentos.

A partir do momento em que a pós-modernidade significa a erosão do significado dos discursos, perde-se a possibilidade de julgamento. O discurso da inclusão, que tendia à universalização, só pode ser agora o discurso particular, ou seja, o discurso do singular. Há, assim, uma percepção clara do avanço da reflexão crítica tanto no que se refere à sua dimensão teórica como social.

Apesar dessas verdades incertas, passageiras e frágeis que o discurso da inclusão, materializa não se deve renunciar seu papel no controle dos indivíduos. A questão que se coloca é saber o que fazer? E que caminhos devem ser seguidos para que se possa constituir um discurso que tenha sentido e que diga algo de interessante não só para a comunidade científica, mas para própria sociedade.

Segundo Foucault (2000, p. 29):

[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela pra funcionar: temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. O poder não pára de questionar, de nos questionar: não para de inquirir, de registrar: ele institucionaliza a busca da verdade [...].

Na década de 1990 o Brasil e o mundo foram palcos de grandes transformações sociais e, é nesse momento que assistimos a proliferação e ampliação dos discursos de inclusão social. Esses movimentos que emergem da Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca/Espanha” (1994) estabeleceram como princípio básico:

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas: [...] As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

A presença desse documento no cenário internacional se reveste de importância, tanto pelas transformações sócio-espaciais que ele ocasiona, mas impõe uma adequação aos países em desenvolvimento. Trazem à tona discussões acerca da inclusão e da equidade social, no seio da sociedade mundializada, em buscas dos mesmos direitos, marcada constantemente pelo autoritarismo provocado pela concentração de capital.

O que se observa nesse exercício de igualdade é provocador de outros discursos, cujas bases estabelecem um universo significativo de jogos de correlação de forças, capazes de revigorarem, de ocasionarem a instauração de mudanças no seio de cada instituição, inclusive as escolares. Nesse movimento de pseudo-mudanças, os ideais dos discursos sobre a inclusão se desdobram, na atual conjuntura, numa relação de mercado e de direitos, inerente a um grupo de indivíduos marginalizado socialmente. Para Foucault (2000, p.229).

[...] relação de força, equilíbrio e jogos de proporções, dissimetria estável, desigualdade congruentes. Esse momento constituinte que se trata de reencontrar, deve-se alcançá-lo pelo conhecimento e pelo restabelecimento de uma relação de força fundamental.

O grande desafio que o discurso da inclusão tem que enfrentar é da convivência com a correlação de forças e do papel atribuído às instituições escolares. Nesse sentido, visualiza-se um Estado mais disciplinador, ao buscar trazer para o interior das instituições as reivindicações das pessoas com deficiência ou altas habilidades, imprimindo-lhes uma normatização e ao mesmo tempo esvaziando e/ ou despolitizando suas principais bandeiras de lutas.

Apazigua-se a imagem de Estado fechado e monolítico e se abre, de forma a impor ritmos e procedimentos burocráticos ao discurso da inclusão. A forma de dominação é também modificada, ocorrendo não apenas exclusão, mas também pelo reforço da disciplinarização.

É assim que Foucault vê a dominação se inscrever no âmbito das dimensões cotidianas, com a disciplinarização e privatização da vida social e

conseqüentemente ocultamento do conflito. Percebe-se um processo de institucionalização das relações entre Estado e Sociedade Civil, quando ambos os pólos dessa relação buscam ampliar seus direitos e legitimar seus atos. Mediante as práticas sociais registradas historicamente por ações e processos de distribuição de leis, normas, regras que dão sustentação ao poder disciplinar explícito ou implícito na sociedade.

Nesta perspectiva, o discurso da inclusão perde seu caráter renovador, deixando de se constituir na esperança de mudança social. O discurso da inclusão tende assim, a uma crescente rotinização podendo transformar-se em fontes de cooptação e de um outro momento da história e da política.

Talvez seja necessário, antes de entrar nessa discussão acerca do papel do discurso da inclusão no Brasil, explicitar a noção do que seja o paradoxo da inclusão, é não um paradigma – enquanto uma verdade pronta e acabada.

O termo paradoxo explicita um conjunto de valores, crenças, técnicas e procedimentos compartilhados por uma comunidade, que não necessária possa ser uma regra, é um construir em formação contínua, por conta de que, não existe uma fórmula determinada ou um caminho a ser perseguido, pois suas bases são indiscutivelmente superações de preconceitos culturais e sociais.

Qualquer análise do discurso da inclusão nos remete à contextualização de suas explicações e ao discernimento das suas diferentes linhas de pensamento. O saber por ela produzindo é sempre inacabado, o que faz com que construa verdades relativas e superáveis. Sendo assim, necessita constantemente repensar, renovar e incorporar novos valores, conceitos e visões de mundo que lhes possibilitem a reavaliação de suas formulações num determinado momento histórico e político.

Um exemplo dessa situação é o Capítulo V – “Da Educação Especial”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96, em seu Art. 58: “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino educandos portadores de necessidades especiais”.

Já a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” (2007) define em suas diretrizes (item 4) que a educação especial é uma modalidade de ensino que: “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os

serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.”

Postula que o atendimento educacional especializado identifica por meio de diagnóstico, elaborando e organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que: “eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”.

Menciona que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado, “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”. Enfatiza que esse atendimento ao aluno com deficiência ou altas habilidades tem o caráter de complementar e/ou suplementar “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” e que deve ocorrer “ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum”.

Ressalva que este atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e para tanto, deve ser concebido como “oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”.

Todo esse esforço define o objetivo da Política como sendo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional, especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 1994)

Em relação Política Nacional de Educação Especial de 1994, há uma alteração radical de perspectiva, por conta que naquele momento histórico e político as orientações centravam-se em um processo de ‘integração instrucional’ que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que: “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as

atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provocou uma reformulação das práticas institucionais de escolarização, de tal forma que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem do aluno no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, de forma seletiva e segregadora.

Nesse âmbito, é importante levar em conta como o deficiente ou a pessoa com altas habilidades foram representadas historicamente e como sua educação foi se constituindo, sobretudo no Brasil, como sujeitos do desvio, do atípico e do improdutivo, contribuíram para práticas segregativas, que legitimaram a negação da escola em concebê-los como sujeitos de aprendizagem. Rotulados como mais um grupo de alunos inadequados e alienados de sua existência, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças.

Investigando alguns fragmentos da história até os dias atuais, se constata a preocupação permanente dos homens com a educação e o discurso do bem estar coletivo. Em cada época se verifica certa forma predominante de enquadramento dos sujeitos. Essas formas são buscadas também na religião, na filosofia, na ciência e nas instituições.

Essa preocupação política baseada no impacto do indivíduo com algum comprometimento físico já ocorria desde a Grécia Antiga, quando Aristóteles (1998, p.73), aponta para elaboração de uma lei que normatize a criação de crianças com deficiência, sendo que:

Todos esses procedimentos devem ser considerados pelo legislador, inclusive no que refere às crianças que serão [...] expostas e as que serão criadas. Não sendo permitido criar nenhuma que nasça mutilada, [...] permitido pelas leis do país abandoná-los, até que o número de filhos se pode ter e se faça abortarem as mães antes que seu fruto tenha sentimento e vida, pois é nisto que se distingue a suspensão perdoável do que é atroz.

Para Aristóteles (1998, p.214) a idéia de igualdade:

[...] advém do direito geralmente chamado democrático e que consiste na igualdade total entre os cidadãos. A igualdade requer que os pobres não disponham de maior soma de poder que os ricos, não sejam os únicos soberanos, e sim todos sejam em nome da igualdade e em proporção ao número; é apenas com esta condição que se pode afirmar igualdade e a liberdade está garantida pelo Estado.

Cabe ressaltar que, paralelo ao debate da inclusão, surgiram as pesquisas acerca do Estado e suas políticas públicas, como gestor social, apropriando-se de técnicas de dominação dos indivíduos, produzindo como resultado desse processo a segregação, a marginalização e acima e tudo apaziguando os conflitos e contradições sociais, buscando explicações para este fenômeno.

Segundo Foucault o conceito de poder esta, intimamente ligado a sua capilaridade (2001, p. 32).

[...] o poder em suas extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar: ou seja: tomar o poder em suas formas em suas instituições mais regionais. Mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais, eventualmente até violentos.

Outro elemento que concorre para o processo de controle dos indivíduos como afirma Osório & Osório (2004, p.14):

[...] a idéia do Estado de bem-estar-social, se vincula ao fortalecimento autoritário da própria razão de estado (aparece no século XVI), em intervir na vida de cada cidadão, aumentando seu controle, pela normatização, de maneira minuciosa e metódica, tendo como resultado a segregação, a marginalização, o castigo dimensionado de diferentes formas a cada indivíduo.

No que tange à estrutura de poder do Estado referente à educação Guimarães (2005, p. 36) demonstra que:

A educação enquanto produção e disseminação de conhecimento tem sido considerada como importante fator de dominação, principalmente quando limitada às normas do Estado [...] não se destinam apenas a sancionar a infração, mas para controlar o indivíduo. As normas e os rituais, propostos para a organização da sociedade, funcionam como hegemônicas das ações, caracterizando uma justiça firmada na igualdade, igualdade esta, que tem um conceito determinado em cada sociedade.

A proposta de uma educação inclusiva, preconizada nos encontros promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e demais agências internacionais que orientaram as políticas públicas de educação em países como Brasil, que dependem de organismos internacionais para financiamento da educação, impondo princípios e orientações para todo processo de escolarização.

De fora para dentro, sem uma avaliação mais apurada, os discursos sobre os princípios de educação inclusiva vêm se configurando de diferentes formas no Brasil, desde meados da década de 1990, estruturadas a partir “Declaração de Educação para Todos” (1990) e da “Declaração de Salamanca” (1994), por conta que esses discursos se alinham as subjetividades de uma sociedade democrática e dos mesmos direitos.

Nesse sentido, para Osório & Osório (2004, p.19):

A Declaração de Salamanca (1994) se apropria dos princípios das discussões e encaminhamentos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e direciona para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, movidos por uma educação referenciada pelo modelo espanhol, totalmente diferente das condições impostas aos demais países, ditos em “desenvolvimentos” especialmente o Brasil, em que as estruturas das instituições escolares ficam reduzidas a quadro, *giz*, um professor, carteiras e salas com trinta e cinco ou mais alunos.

A partir dessas orientações e dispositivos legais e políticos, se evidencia que o caráter redistributivo em nível nacional para o local e este para as instituições pedagógicas desenvolveram diferentes discursos de normalização para atender aqueles que são pontuados como “anormais”.

A idéia inicial permanece aquela histórica e política, já destacada neste capítulo, e as tentativas reguladoras apontam novos discursos de normalização, com estilo ou padrões de vida, buscando, “tornar normais às pessoas com deficiência ou com altas habilidades institucionalmente”, neste caso em escolas comuns.

Segundo Foucault (1997, p.61):

A grande família e confusa dos “anormais, cujo medo obcecou o final do século XIX, não marca mais uma fase de incerteza ou um episódio pouco feliz na história da psicopatologia; ela se formou em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; [...]”.

A partir das análise de Foucault (1984) podemos ver o discurso da inclusão ainda como elemento de um dispositivo que, segundo suas próprias palavras pode ser entendido como “[...] um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica de dominação”.

Talvez não possamos generalizar as questões postas para este estudo cuja temática centraliza-se no discurso da inclusão. No entanto, no que se refere a este olhar além do discurso da inclusão, parece-me pertinente afirmar que disciplina é um elemento de um dispositivo que aqui atende à urgência posta pelo crescente processo de modernização dos mecanismos de controle social.

Dessa maneira, por meio da arqueologia Foucaultiana, as práticas pré-discursivas e discursivas, periféricas e descontínuas que difundidas na rede microfísica permitiram as condições de possibilidade à consolidação do saber, acerca do discurso da inclusão social no Brasil e em especial em Mato Grosso do Sul.

Recompondo a Legislação Brasileira e Sul-Mato-Grossense cada dispositivo apresenta em suas especificidades, um caráter único e autônomo, como que suas tentativas de regularização se contivessem em si mesmo, embora sempre exigindo um aprimoramento em outros dispositivos.

A legislação brasileira se organiza a partir da estrutura do Estado, numa relação entre o macro e o micro, entre o Estado e as Unidades Federadas. De forma geral, há uma repetição daquilo que o Estado define, com poucas alterações nas Unidades Federadas e nos municípios. Sobre isto, identifica-se a Constituição Federal, nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos Municípios. Essa reprodução em níveis de poderes só é alterada na numeração dos artigos ou na complementação de algumas especificidades.

Do ponto de vista histórico e político, no que se refere às Constituições brasileiras, que datam de 1824 e 1891, adotam como princípio norteador “instrução primária e gratuita a todos”. Não apresenta um caráter popular tão pouco algum compromisso com a educação de pessoas com deficiência (JANUZZI, 1985, p.20). Na especificidade da educação ao deficiente este documento apontava a exclusão do adulto deficiente, incapacitado físico ou moral de direitos políticos. (Constituição de 1824, título II, art. 8º, item 1º).

Segundo Feijó (2003, p.65) o período que data de 1824 a 1969 as Constituições elaboradas, não efetivavam os direitos sociais, sendo os mesmos

direitos incorporados somente após a Segunda Grande Guerra Mundial (1914 – 1918).

Ainda fazendo este exercício de recorte temporal entre 1824 e 1934 o autor salienta que a Constituição de 1824 somente garantia o direito à igualdade entre as pessoas (Ibidem, p.65). Segundo Araújo (1997, p. 59 Apud FEIJÓ, 2003, p. 65) por meio da Constituição de 1934 no seu Art. 134 percebe-se uma tentativa inicial de incorporar o conteúdo do direito a integração social de pessoas com deficiência.

A cristalização do direito à educação especial no Brasil tem seu marco inicial a partir da Constituição de 1967, em seu Art. 175, § 4º estabelecendo a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

A materialização do direito das pessoas com deficiência encontra significativa visibilidade com a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, que preconiza entre outros direitos, o da educação especial e gratuita, assistência, reabilitação, proibição de discriminação, bem como o acesso de pessoas com deficiências a edifícios e logradouros públicos.

Assim sendo, no Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais, portanto, fora do sistema de educação geral que paulatinamente se propagaria em todo o país.

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (JANNUZZI, 2004).

Nesta linha de raciocínio, é necessário esclarecer que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum uma circunstância impar que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária (ODEH, 2000 e KRAUSE, 2002).

O que podemos dizer é que na década de 1970 surgiu uma proposta do poder público a essa questão (FERREIRA, 1994; MAZZOTTA, 1994 e JANNUZZI, 2004). Esta atitude ocorreu em decorrência da ampliação do

acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais (BUENO, 1993).

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum como já foi mencionado, a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) - estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular, embora a Política Nacional de Educação Especial (2007) enfatize a escola comum.

Uma fonte recente de entraves para a evolução da política na perspectiva da inclusão escolar no Brasil está nos movimentos, que se organizaram fora do sistema escolar, e que sempre se postaram em nome da causa, principalmente dos deficientes, por conta que foram consideradas naturalmente incapacitadas e passaram a fazer parte das chamadas minorias sociais, que, estigmatizadas, são segregadas, tal como os índios, os negros, as mulheres, as classes populares. A educação especial foi fortemente influenciada pela idéia que as deficiências ou excepcionalidades são condições preestabelecidas, intrínsecas à individualidade e sem uma história social.

A educação especial se organizou pelas marcas da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo, pelo atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de movimentos mantenedores de instituições especializadas no formato de escolas especiais, centrando suas ações num modelo clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos, por meio de diagnósticos, definindo as práticas de acolhimento para os alunos com deficiência. No Brasil, as primeiras iniciativas datam do período imperial que forma o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, atual “Instituto Benjamin Constant” (IBC) e o “Instituto dos Surdos Mudos” (1857), atual “Instituto Nacional da Educação dos Surdos” (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, ocorre à intervenção do Estado no sentido de normalizar o atendimento educacional às pessoas com deficiência que passa ser fundamentada pelas disposições contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei n. 5.692/71, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, reafirma as alternativas fora da escola comum, não sensibilizando o sistema de ensino de forma que atendesse os deficiente ou pessoas com altas habilidades, dá brecha a organização das classes especiais e respalda a existência de escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o “Centro Nacional de Educação Especial” (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista e assistencialista, impulsionou ações voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação de forma isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de conforme se organizavam as entidades e os movimentos sociais, não havia um compromisso por parte do Estado em relação a educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Por outro lado, a escola brasileira sempre historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um determinado grupo, provocando a exclusão escolar que sempre foi legitimada nas políticas e nas práticas educacionais, que sempre representaram a ordem social estabelecida.

A partir das tentativas de se instaurar um processo de democratização na sociedade brasileira em meados da década 1980, isso passa a refletir na educação e se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino são chamados para universalizam o acesso a todos. Porém, os mecanismos de controle, embora com outros discursos, não se alteram, continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores das práticas escolares.

Assim, sob formas muito próximas, a exclusão e a inclusão têm apresentado características comuns em seus processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, inclusive de sua manutenção.

Isso põe em xeque a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a

qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Susta o “Estatuto da Criança e do Adolescente” – Lei n. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Com isso fica evidente a forma de resistência dos movimentos e entidades no sentido da política atual de Educação Especial, pois durante várias décadas eles definiram o modelo de atendimento, financiados pelo próprio Estado, com uma autonomia geral e irrestrita, pois a escolarização sempre foi configurada por um atendimento, sem nenhum tipo de certificação e reconhecimento dessa necessidade para o exercício da cidadania.

Na década de 1970, houve uma fase de incentivo explícito à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais (MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004 e OSÓRIO 2006 e 2007). Posteriormente, o sistema paralelo foi reforçado na medida em que os estados brasileiros foram incentivados a criar órgãos de gestão junto às secretarias de educação, quando o Ministério da Educação começou a repassar regularmente verbas para incentivar a formação de professores especializados, e isso fortaleceu a implantação de classes especiais nas escolas públicas estaduais (FERREIRA, 1994; MATTOS, 2004; JANNUZZI, 2004).

Na gestão política do atual governo, a SEESP/MEC, na tentativa de romper com essas práticas sociais, econômicas e culturais do atendimento aos deficientes e pessoas com altas habilidades abre o debate nacional acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, defendendo o pressuposto de que uma política tenha de ser um processo de construção coletiva, fundamentada no princípio da inclusão total.

Concomitantemente, ações governamentais têm investido no “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, oferecendo capacitação para gestores multiplicadores, em diferentes municípios do Brasil, recebendo um conjunto de materiais subsidiadores.

Segundo informações encontradas no sítio da SEESP, no portal do Ministério da Educação (MEC), o programa já atingiu 15 mil educadores de todos os estados e Distrito Federal, 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros 2.583 municípios da sua área de abrangência (BRASIL, 2005). A meta do programa em 2006 era atingir 4.646 municípios (83,5% dos municípios brasileiros).

Segundo dados do Ministério da Educação existem no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (BRASIL, 2003), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

Outro fator, que deve ser levado em conta neste processo residiu no fato de que: a educação especial brasileira não se limitar à falta de acesso. Os alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências de alguns trabalhos teóricos (alguns estudados ao longo desse estudo) que apontam para um descaso do poder público, uma tendência de privatização (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, mais especificamente

em instituições filantrópicas) e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente na rede pública.

Tomando algumas estatísticas oficiais temos que de 1996 a 2003 houve um incremento da cobertura da ordem de 150, 6%, e que, das 504.039 matrículas, 55, 5% ainda se concentravam em escolas especializadas e 15, 6% em classes especiais. Das matrículas em classes comuns, havia 63.766 educandos (12, 5%) com apoio de salas de recursos e 81.375 educandos (16, 4%) freqüentando exclusivamente classes comuns (BRASIL, 2003).

Analisando-se a evolução das matrículas por dependência administrativa nos anos de 1996 a 2003 observa-se uma tendência à municipalização, indicada pelo incremento percentual de 389% na rede municipal, contra 185% na rede particular, 44% na rede estadual e um decréscimo de 13, 8% nas matrículas na rede federal.

Este estudo, dos dados oficiais apontavam ainda que houve nesse mesmo período (de 1996 a 2003) um crescimento de matrículas de 242% para estudantes superdotados/com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83, 2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com as condutas típicas de síndromes. Entretanto, os dados de 2003 apontam que o aumento mais expressivo nas matrículas foi encontrado numa categoria genérica denominada “outras”, na qual foram enquadradas 66.850 pessoas (cerca de, 13% do total dos estudantes notificados como especiais), sendo que tal categoria não foi considerada nos dados de 1996.

Sendo assim, ainda que observássemos um aumento nas matrículas tomando-se como base os dados oficiais, o que não é o caso, não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas, por que:

- a) houve um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial;
- b) a maioria continua à margem de qualquer tipo de escola; c) os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns;
- d) os dados oficiais são imprecisos porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial;

e) a alta proporção de alunos enquadrados na categoria “outros” parece indicar que a estatística foi inflacionada com alunos que não estavam antes sendo contabilizados, e que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar; sendo que esse alto contingente nessa categoria residual evidencia indefinição atual de quem é a população de alunos com necessidades educacionais especiais;

f) o incremento percentual das matrículas de alunos com quadros de deficiências deve ser ponderado em razão do reduzido número de matrículas em 1996, e também pelo fato de a maioria se enquadrar na condição de deficiência mental, que é a condição cujo diagnóstico é bastante complicado na realidade brasileira. (Brasil, 2003)

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo, os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis, e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é esse alunado e de como está sua situação educacional - ou, mais especificamente, se eles estão tendo acesso ao currículo, se estão socializando na direção desejável e se estão sendo socialmente aceitos na escola (SANTOS, 2002; ROSA, 2003; MENDES, FERREIRA & NUNES, 2003).

Uma terceira iniciativa da SEESP foi o apoio à publicação de um documento do Ministério Público Federal - **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular** (BRASIL, 2004) que reforça os pressupostos da inclusão, desconsiderando assim a posição de grande parte dos pesquisadores, prestadores de serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais.

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois em curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas.

A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na

organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Na história da educação especial, em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem como ideologia hegemônica justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos. A atual proposta de inclusão emergiu no final da década de 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social.

Osório (2004, p. 12) destaca que durante algumas décadas, o modelo adotado tinha como pressuposto o assistencialismo, de cuja leitura o portador de deficiência se definia como uma pessoa comprometida em sua individualidade reforçada pelo processo de aceitação ou rejeição:

Era visto como um estigma social, sem um diagnóstico definido e, ao mesmo tempo, reforçando sua condição social frente às situações agravantes de sua problemática. Era uma atitude segregacionista, a partir de comportamentos definidos pelo modelo educacional vigente, que valorizava a aprendizagem em mudanças de comportamentos e atitudes. O pseudoproceto de possibilidades de recuperação ocorria em função do modelo clínico, exercitado normalmente por professores, que atribuíam os comprometimentos dos alunos, por manifestarem padrões fora dos elementos culturais estabelecidos pelo processo de escolarização. O sentido da cidadania dos portadores de deficiência se distanciava entre as intenções da lei, ou seja, o discurso oficial da realidade concreta. O segundo modelo surge na década de 70, na perspectiva Integrativa, vendo o portador de deficiência com características diferenciadas do restante da sociedade, merecendo, portanto, tratamento especializado de forma individualizada e, na medida do possível, adaptá-lo às condições sociais impostas. Partia do princípio que a sociedade poderia e deveria ajudá-lo, como ato de solidariedade e reconhecimento da diversidade. O portador possuía direito assegurado, mas o seu direito esbarrava-se com as condições reais da sociedade e a realidade sobrepunha-se à lei, deixando claro os diferentes mecanismos e formas de controle. O terceiro e atual modelo tem em seu bojo o paradoxo Inclusivista, com características transformadoras dos modelos anteriores. O portador de deficiência é considerado como qualquer ser humano dotado de sentimentos, emoções, elaborações mentais. Sua deficiência deve ser encarada como uma de suas múltiplas características, e sua individualidade deve ser concebida como sujeito de sua própria história, embora esbarre nas questões culturais postas. Há graus diferentes de possibilidades em cada portador de deficiência e é preciso reconhecê-las e dar a cada uma delas o tratamento necessário.

A sociedade tem a responsabilidade de respeitar a deficiência, não atribuindo apenas aos pais e órgãos públicos filantrópicos. O portador de deficiência tem seus direitos assegurados por Lei, mas parcialmente observados pela dinâmica cultural e social dos momentos atuais.

Porém, é importante enfatizar que os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais, colocando em xeque os movimentos sociais, que sempre dependeram do financiamento do Estado, preservando sua corporação.

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei e na política, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações efetivas nas práticas sociais e pedagógicas, talvez por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.

No artigo **A legislação e sua operacionalidade: elementos conjunturais**, Osório (2006, p. 14) destaca que a legislação:

é fruto de um conjunto de relações culturais postas em cada momento da história. Essas alterações não se limitam a ponto de vista coletivo, ou meramente aos aspectos “manifestativos”. Ela é fruto de relações de poderes estabelecidos naquele momento, naquelas discussões e com interesses ditos comuns.

Com isso fica evidente um conjunto de elementos implícitos e explícitos que convergem a normatização, que nada mais é do que uma regulamentação, regras que devem ser observadas, neste caso, no campo educacional. É necessário ter clareza de que, o aparato normativo é:

1º) Fruto das questões econômicas, políticas, sociais, culturais (como a lingüística, racial, histórica, geográfica) que convergem para os interesses do poder vigente (macro-poder), que hoje caracterizamos como contemporaneidade. No caso da local, está relacionada diretamente ao poder local; e

2º) No terreno (macro) um atrelamento a nova ordem mundial, reduzida aos interesses meramente econômicos, em função do movimento capitalista, e com isto, ela se situa nos princípios da globalização, da internacionalização, tecnológicos e do trabalho tudo em função de novos padrões;

3º) No conjunto esses dois aspectos exigem uma normatização reguladora a nova ordem social e econômica, fruto de uma história que vem sendo construída nos últimos anos, mais especificamente, neste caso, a partir de 1988, com aprovação da Constituição Federal. (Osório, 2006)

A Lei nº 9394/96 abrange o processo educacional delimitado na estrutura escolar, direcionando especificamente, os níveis de escolaridade formal Básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e superior. Em seu Art 1º, TÍTULO I, “Da Educação” fica configurado o sentido amplo e restrito da educação, estabelecendo que trata da educação escolar, abrangendo:

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No que se refere aos discursos da inclusão em Mato Grosso do Sul, o Estado assumiu o papel de mediador no atendimento às pessoas com deficiência ou altas habilidades, ao mesmo tempo em que desenvolveu campanhas que tinham como objetivo primeiro, divulgar dados sobre as causas da deficiência e às formas de prevenção e o oferecimento de ações educativas.

2.2 OS DISCURSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O objetivo deste tópico centra-se nos discursos da inclusão escolar em Mato Grosso do Sul nos últimos dez anos, procurando analisar seus diferentes sentidos e significados, dando continuidade a arqueologia e os propósitos do capítulo anterior, centrado nas políticas de educação reguladoras dos propósitos governamentais.

Como foram desenvolvidas as análises anteriormente, a inclusão escolar permite explicitar diferentes dimensões das relações históricas e políticas, e o estado, enquanto unidade federada produz exercícios reprodutivos da concentração do poder e as orientações do poder central, alterando alguns aspectos, cabendo-lhe o papel de interlocutor do poder central, mesmo que haja equívocos de concepções, mas que também pode se tornar um mecanismo eficiente de contradição e resistência as propostas e orientações das políticas nacionais.

Decodificar leis e criar normas representa uma das formas de modelar a regularização, neste caso, fortalece o processo de disciplinamento, pela manipulação, pela submissão quando interessa do que é uma política educacional.

Conforme o próprio Michel Foucault em sua obra **A arqueologia do saber** (1987) “[...] a arqueologia não trata de interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente”, mas, sobretudo, a arqueologia permite identificar o discurso como sendo um conjunto de enunciados que tem seu suporte de explicação em um mesmo sistema de formação.

Segundo Revel (2005, p. 16-17):

O termo “arqueologia” aparece três vezes nos títulos da obra de Foucault – Nascimento da clínica. Uma arqueologia do olhar médico (1963), As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas (1966) e Arqueologia do Saber (1969) – e caracteriza até o final dos anos 70 o método de pesquisa do filósofo [...] na “arqueologia”, reencontra-se, ao mesmo tempo, a idéia da *arché*, isto é, do começo do princípio, da emergência dos objetos de conhecimento, e a idéia de arquivo - o registro desses objetos.

Desta forma, Foucault busca o uso da arqueologia com diferentes dimensões, para, a partir destas, ter como resultante os discursos de saber de um determinado período. Neste sentido, a arqueologia Foucaultiana faz uma análise dos discursos na dimensão de sua exterioridade.

Cabe ressaltar que, a arqueologia como já foi enunciado se desenha em um conjunto de discursos pronunciados em um determinado período e permanecem por meio da história. Sendo assim fazer a arqueologia do discurso da inclusão escolar no Estado de Mato Grosso do Sul não é só pinçar arquivos documentados oficialmente, é encontrar esses arquivos, pois normalmente são raros e de domínio particular, o que já elucida parte das formas de funcionamento do próprio Estado.

A arqueologia é uma espécie de atividade histórica e política que procura responder como os saberes aparecem e se transformam. É a luta, o combate, o resultado do combate e, conseqüentemente, o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. É somente nessas relações de luta e poder que compreenderemos em que consiste para ele o conhecimento. Um conhecimento que é fruto de uma ordem do resultado, do acontecimento, do efeito que pode ser colocado sob o signo do conhecer.

Ele explica que por trás de todo o saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político, por exemplo, não está ausente do saber. Ele é tramado com o saber. O melhor exemplo disso está na escrita, quando na sociedade disciplinar encerra-se o debate público, a oralidade (que existia entre os gregos), e inicia-se o advento da sociedade alfabetizada. Outro exemplo é a própria dificuldade em ter acesso aos arquivos, já que nesta curta história do Estado não houve uma preocupação em arquivar registros e documentos oficiais.

É neste sentido que a partir deste momento passamos a pontuar os arquivos que tivemos acesso em termos locais, tomando como ponto de partida o último Plano Estadual de Educação de MS, recuperando pelos procedimentos arqueológicos outros instrumentos que tiveram os mesmos propósitos, em momentos históricos e políticos anteriores.

O Plano Estadual de Educação/MS, Lei Nº 2.791, de 30 de dezembro, de 2003 coloca que além do direito à educação, deve ser garantido o “acesso, permanência e sucesso - comum a todas as pessoas, do direito de receber essa educação nas escolas regulares e em condições apropriadas às necessidades de cada um. Além de transcrever o contido no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 faz ressalvas: “[...] os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento”. (PNE e PEE/MS-2003).

O 1º Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (outubro de 1980) a Educação Especial é tratada como responsável pela integração do excepcional nas atividades comunitárias estabelecendo a criação de serviços de diagnósticos, salas especiais, de aceleração e oficinas pedagógicas, bem como articulação com instituições de atendimento nessa área (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 65), mantendo as mesmas orientações em nível nacional.

Diante dessa definição, em 1981, a Secretária de Estado de Educação criou a Diretoria de Educação Especial e o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), que tinha como atribuição o diagnóstico e acompanhamento dos alunos da rede estadual de ensino, não somente com foco na Educação Especial, mas também ao ensino regular, sobretudo, direcionado para as dificuldades de aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 1985).

A expansão dos serviços especializados com atuação nas escolas do ensino comum da rede estadual sofreu um aumento considerável, depois de 1981. Segundo Anache (1991, p. 68) o Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 1984 tinha 82 classes especiais para deficiente mental em 32 municípios; 7 oficinas pedagógicas em seis municípios; 19 classes especiais para deficientes auditivos em nove municípios; e 2 salas de recursos em Campo Grande para o atendimento psicopedagógico.

Cabe salientar que o Brasil estava regulamentado pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) que, dispõe em seu Art. 9º uma educação diferenciada para as pessoas com deficiências físicas ou mentais, e os que se encontrassem em atraso pela sua idade regular de matrícula e ainda os superdotados.

Anache (1991, p. 11) destaca que a educação especial não deve ocorrer isoladamente do contexto da educação geral, nem desvinculada da construção histórica das Diretrizes de Base da Educação Nacional, da Lei n. 4.024/61 e da Lei nº 5.629/71.

Subsidiado pela Lei n. 5.629/71, o Conselho Estadual de Educação do Estado normatizou o oferecimento da modalidade de Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, o que ocorre mediante a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 261 de 26 de março de 1982. Essa deliberação recomendava o atendimento às necessidades e às possibilidades de adaptação do educando.

Nessa época o diagnóstico de uma pessoa considerada “excepcional”, deveria ser feito por uma equipe credenciada por órgãos oficiais, que após uma avaliação faria o encaminhamento destas pessoas para possíveis atendimentos (MATO GROSSO DO SUL, 1982).

Ao trazermos essas regulamentações, para análise que este estudo se propõe da arqueologia do discurso da inclusão no estado de Mato Grosso do Sul, é contemplada na exposição de Osório (2007, p. 11-12):

A Lei Educacional nº 5.629/71 absorve a prática da cultura excludente, eximindo-se também de quaisquer responsabilidades com educação especial, embora em seu Artigo 1º, contenha os objetivos numa perspectiva oposta a esta afirmação [...] quaisquer possibilidades de escolaridade relacionadas à pessoa com deficiência continuavam a ser ignoradas, pois aos alunos necessitados eram aqueles com problemas de ordem financeiras, instigando a criação de associações para angariar fundos financeiros no interior da escola e a compreensão do ato pedagógico, não permitia as possibilidades diferenciadas de

aprendizagem e exigia a aplicação dos modelos tradicionais positivistas até então exercidos, a partir de medidas, comportamentos esperados, regrados e pré determinados.

Ainda, observando o marco temporal de formulação do discurso da inclusão escolar no Estado de Mato Grosso do Sul. O período de 1985 a 1987 estabelece o 2º Plano Estadual de Educação, também conhecido como “Educação para Democracia”. Coloca à Educação Especial em posição merecedora de um tratamento diferenciado por parte do Estado, por meio de convênios com instituições da rede estadual e particular. (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p.19).

O 3º Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1988 a 1991), estabelece a garantia de acesso e permanência do educando na Educação Especial em nível de 1º Grau em escolas públicas. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 30). Segundo Osório (2007, p.13):

O final dos anos 80 mobiliza a sociedade brasileira em torno de reivindicações e direitos sustados durante o período da ditadura. Acreditava-se num milagre brasileiro em uma nova versão, não mais pelo controle e o disciplinamento, mas numa perspectiva de uma radical mudança dos valores e garantias de direitos civis. Essas buscas e intenções se alojam nas discussões até a aprovação da Carta Magna de 1988.

Resultado de mudanças a Constituição Federal (1998), em seu Art. 208, prevê a integração social por meio do trabalho, prevenção, eliminação de preconceitos e remoção de barreiras físicas e arquitetônicas para usufruto dos bens coletivos. Cabe ressaltar que em 1996 ocorreu a criação da Emenda Constitucional nº 14 ao Art. 208 que estabelece:

I ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
II [...];
III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV [...];
V educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
VI oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

§ 2º o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

A partir do Decreto Estadual nº 6.044/91, foram criadas as Unidades de Apoio psicopedagógico, que tinha entre outras finalidades a de “possibilitar o ensino formal de 1º e 2º graus aos portadores de Necessidades Especiais, através do apoio educacional às escolas de rede de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p.16).

Por fim, o mais recente Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul que data do ano de 2004, vinculado a Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003, apresentou uma simetria com todos os dispositivos reguladores dos planos anteriores.

Dentro deste Plano que está em vigor e com duração até o ano de 2010, ressalta-se que da página introdutória de numeração 10 até a última de numeração 76 a Educação Especial é pensada como um meio de adequação dos sujeitos a suas limitações físicas e mentais. Fazendo assim, com que o Estado se exima de suas responsabilidades para com estas pessoas que necessitam de um tratamento diferenciado e digno.

CAPÍTULO III

FOUCAULT E A INCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo consiste em uma reflexão sobre os pressupostos teóricos foucaultianos para analisar o discurso da inclusão no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul. Como aporte metodológico usou-se a arqueologia de Michel Foucault. Esta arqueologia do discurso da inclusão escolar verifica-se na medida em que, para Foucault um determinado discurso, deve ser pensado, a partir dos “ditos” e “não ditos”.

Foucault busca o uso da arqueologia com diferentes dimensões, como por exemplo: filosófica, econômica, científica, política e cultural, para a partir destas ter como resultante os discursos de saber de um determinado período. Neste sentido, a arqueologia foucaultiana faz uma análise dos discursos na dimensão de sua exterioridade.

Cabe ressaltar que, a arqueologia se configura em um conjunto de discursos pronunciados em um determinado período e permanece através da história. Sendo assim fazer a arqueologia do discurso da inclusão no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul é pinçar estes arquivos documentados oficialmente, buscando compreender as suas regras, suas práticas, suas formas de funcionamento.

Foucault trata o discurso com sendo uma prática que tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, destinado, a ter um efeito, obedecendo a uma estratégia. Critica a história global por estar ainda presa a uma noção temporal contínua. Seu objetivo é aprofundar inter-relações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos das ciências humanas, sem pretender articular, as formações discursivas com as práticas sociais. Consiste em descrever a constituição das ciências humanas a partir de uma inter-relação de saberes, do estabelecimento de uma rede conceitual que lhes cria o espaço de existência.

A arqueologia é uma espécie, de atividade histórico-política que procura responder como os saberes aparecem e se transformam. É a luta, o combate, o resultado do combate e, conseqüentemente, o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. É somente nessas relações de luta e poder que

compreenderemos em que consiste para ele o conhecimento. Um conhecimento que é uma ordem do resultado, do acontecimento, do efeito que pode ser colocado sob o signo do conhecer. Ele explica que por trás de todo o saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político, por exemplo, não está ausente do saber. Ele é tramado com o saber. O melhor exemplo disso está na escrita, quando na sociedade disciplinar encerra-se o debate público, a oralidade (que existia entre os gregos), e inicia-se o advento da sociedade alfabetizada.

A preocupação precípua deste capítulo, apesar de sua brevidade foi esclarecer o método arqueológico de Michel Foucault e como podemos nos apropriar desta ferramenta pra possíveis pesquisas.

No que tange ao conceito de discurso para Foucault, utilizaremos as palavras de Judith Revel (2005, p. 37):

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente lingüísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas.

Segundo Foucault os discursos em geral não são conjuntos de signos, mas, práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Nesta lógica, os discursos são feitos de signos, porém o que eles fazem é utilizar esses signos para designar coisas.

Escreveu Foucault (1966, p. 97) acerca do signo:

Se o signo é a pura e simples ligação de um significante a um significado (ligação que é arbitrária ou não, voluntária ou não, individual ou coletiva), de toda maneira a relação não pode ser restabelecida senão no elemento geral da representação o significante e o significado não estão ligados senão na medida em que um e outro são (um foram, ou podem ser) representados e em que um representa o outro.

O que se pode dizer do que está transcrito acima, tem sua explicação no que Foucault chama de teoria binária do signo. Daí, ser possível pensar o signo e seu conteúdo sem nenhum elemento intermediário. Desse pensamento é possível se extrair que a análise de signos é a decifração daquilo que eles podem significar. Nesta linha de raciocínio, o desvendamento do seu

significado segundo Foucault, nada mais será do que a reflexão sobre os sinais que o indicam.

Oportunamente é importante frisar, o que foi dito até aqui tem sua relação com a pesquisa na medida em que as palavras arqueologia e discurso trazem, em seu demiurgo, múltiplas e variadas interpretações.

No que se refere à Foucault e o discurso da inclusão escolar no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, é fundamental que tracemos uma aproximação entre a construção destes discursos e os discursos produzidos a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), bem como outros documentos oficiais de cunho internacional que tratem do tema inclusão.

A materialização do discurso da inclusão tem como referência histórica a Grécia Antiga, ponto que já foi contemplado na introdução deste trabalho. Com o advento da modernidade e com as novas configurações no modelo de organização da sociedade mundial, sistematicamente ocorre uma reivindicação de legislações que tenha como primazia à igualdade de direitos a toda pessoa.

O que se observa a partir do que foi exposto é a gradativa materialização do discurso de inclusão social, adotada pelos países signatários e institucionalizada por meio de políticas públicas. Políticas estas que garantam a normalização disciplinar dos indivíduos.

No que se refere à Foucault e os discursos da inclusão escolar no Estado de Mato Grosso do Sul, é fundamental que tracemos uma aproximação entre a construção destes discursos e os discursos produzidos em documentos que já foram mencionados no Capítulo anterior deste estudo.

Isso exige retroceder a décadas anteriores e encontrar a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948), que dispõe uma série de artigos que apontam para questões tais como: liberdade, igualdade, fraternidade e justiça. O Artigo 1º deste Documento “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Complementando esta idéia o Artigo 2º afirma:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou

internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

O que se observa a partir do que foi exposto é a gradativa materialização do discurso de inclusão social, adotada pelos países signatários e institucionalizada por meio de políticas. Estas políticas desenhadas em cada país devem garantir a normalização disciplinar dos indivíduos.

Torna-se pertinente explicar a inserção deste excerto de Foucault no contexto da Declaração dos Direitos Humanos (1948). Como anteriormente citado os países signatários, implementam políticas públicas que visam à normalização dos indivíduos. Estabelecendo assim, o que Foucault denomina dispositivos biopolíticos de segurança. Em função disto, o discurso produzido pela “Declaração dos Direitos Humanos” (1948), serve como um agente de controle, vigilância e de apaziguamento dos sujeitos, pela ordem de uma sociedade mundializada.

A retomar outros dispositivos oficiais produzidos acerca dos discursos da inclusão escolar no mundo, durante as décadas de 1980 a 1990, destacamos a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” (1990) e a “Declaração de Salamanca” (1994).

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) de Jomtien, realizada na Tailândia, tinha como conteúdo o desafio que todas as escolas investissem na melhoria da escolaridade básica, com a universalização do acesso e a garantia de permanência.

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p.69).

Essa mesma Declaração preconizava a garantia de acesso à educação as pessoas com deficiência, como participantes do sistema educacional. É

interessante ressaltar que esta Declaração mostrava um contexto problemático de ordem econômica e social pelo qual estavam vivenciando muitos países. O que sem dúvida nenhuma, minimizavam as tentativas de atender as necessidades básicas da educação.

No que se refere à Declaração de Salamanca (1994) clamava aos governos de todos os países para que adotassem a postura de uma educação inclusiva, em outras palavras, o princípio da educação integrada, buscando atender todas as crianças em escolas comuns, resguardando sua ação pedagógica, na medida em que recomendava programas de formação de professores para o atendimento das necessidades educativas especiais nas escolas integradas.

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos: além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10)

No panorama internacional, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação inclusivista mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de “oportunidades para todos”, construindo uma sociedade “democrática” na qual todos conquistariam sua cidadania, tendo sua diversidade respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Os termos “oportunidade para todos” e “democrática” explicitam os efeitos e causas de discursos produzidos no seio da sociedade contemporânea, que agem como elementos legitimadores do processo de docilização dos indivíduos. No que se refere à educação especial, uma nova forma de ação na educação básica, tendo como princípio fundamental:

[...] que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independente mente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade [...]

as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21-23).

Como afirma Osório (2007, p. 20-21):

Assume-se assim que as diferenças humanas como características de normais, exigindo uma aprendizagem pensada a partir das necessidades e limites de cada aluno, de forma na qual todos os alunos possam se beneficiar, de forma que o currículo seja desenhado, ao invés de ser adaptado para o aluno, que dê respostas ao aluno, diferenciando conteúdos e metodologias, respeitando o ritmo e a natureza do processo individual de aprendizagem. Indiscutivelmente, a prática pedagógica deve estar centrada no aluno e não nos interesses difusos das instituições e estruturas escolares ou dos conteúdos. A declaração enfatiza que dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades, que servem a todas as crianças, na relação normal X anormal. É dentro deste contexto que aqueles alunos podem atingir o máximo processo educacional e da inclusão escolar.

Dessa forma foi se construindo no âmbito da educação especial o paradigma da inclusão de pessoa com deficiência ou altas habilidades, trazendo consigo o caráter excludente de suas práticas educacionais, na medida em que cria espaços de enquadramento dos indivíduos.

A sociedade inclusivista passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Em especial no que tange as ciências da educação, como expôs Osório (2007, p.21) acerca das orientações para ações em níveis regionais e regionais e internacionais:

[...] o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Portanto, não é nova a idéia de que seria melhor incorporar crianças com deficiência na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiam educar pelo menos os considerados normais (Bueno, 2001).

A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. Segundo Foucault (1975, p.154):

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou em impor uma série de gestos definidos; ele impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo que permite o bom emprego do tempo, nada deve ficar desocupado ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo disciplinado constitui o contexto operatório do menor gesto.

O novo poder disciplinar será deste modo, um poder voltado para o “adestramento” dos indivíduos. E, para isso, esse poder utilizará alguns mecanismos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica induz, através do olhar, efeitos de poder: o indivíduo adestrado deve se sentir permanentemente vigiado.

A sanção normalizadora implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade visando os comportamentos desviantes. O exame, por fim, indica uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvos do poder disciplinar.

Ao definir as práticas como tecnologias de poder, por sua vez, Foucault mostrará que são aplicáveis não apenas no interior do sistema penal, mas igualmente em contextos os mais diversos: tanto em instituições especializadas (penitenciárias, escolas, hospitais) quanto em instituições de “socialização” (como a família), etc. Foucault esclarece ainda que uma série de processos históricos, mais amplos estão articulados de maneira complexa à

emergência das disciplinas a partir do século XVIII: explosão demográfica, crescimento do aparelho de produção, mudanças nas estruturas jurídico-políticas da sociedade, etc. Mas tanto o poder disciplinar não é mero reflexo desses processos como também é a partir de sua caracterização que é possível perceber certa coerência nas muitas transformações que ocorreram no período.

Deste modo, a forma-prisão, que pré-existia ao processo de generalização das disciplinas e que nem ao menos era a forma básica de penalidade no Antigo Regime, tornar-se-á peça-chave das novas práticas penais, ao colonizar as instituições judiciárias já no princípio do século XIX e ao relegar ao esquecimento outros tipos de punições.

Com isso, compreende-se também a “naturalidade” da pena prisão, que se torna rapidamente hegemônica e de certo modo incontestável, já que Foucault mostra que as críticas às práticas prisionais modernas são contemporâneas de sua própria ascensão, mas que nunca colocam em causa a própria existência da prisão como a pena por excelência.

De acordo com Foucault, se a prisão permanece é porque apesar das críticas que lhe são dirigidas desde o início (não diminui a taxa de criminalidade, provoca a reincidência, fabrica delinquentes), ela desempenha funções importantes na manutenção das relações de poder na sociedade moderna — na verdade, a principal função desempenhada pela prisão é que ela permite gerir as ilegalidades das classes dominadas, criando um meio delinvente fechado, separado e útil em termos políticos.

A prisão transformaria a criminalidade em uma das engrenagens essenciais da maquinaria de poder disciplinar que permearia a sociedade moderna. Interligada a toda a série de outras instituições disciplinares além das fronteiras do direito penal, toda uma rede carcerária sutil envolveria o corpo social, suporte do tipo de poder próprio do mundo moderno, poder produtivo e múltiplo, imanente às práticas sociais da sociedade disciplinar.

Foucault explicita as proposições metodológicas necessárias para analisar os mecanismos na sociedade. Em primeiro lugar, o poder não é algo que se adquira ou detenha, mas algo que se exerce em contextos sempre cambiantes. Em segundo lugar, o poder não se encontra em posição de exterioridade a outros tipos de relações, mas é imanente às relações econômicas, de conhecimento, sexuais, dentre outros.

Ou seja, o poder não é superestrutura, mas possui um papel produtor. Também as relações de poder não podem ser reduzidas, a uma oposição binária entre dominadores e dominados, pois são muito mais heterogêneas convergências sempre provisórias produzidas pelos muitos enfrentamentos locais. Na verdade, essa mudança de perspectiva proposta por Foucault é necessária pois as formas de poder e o homem disciplinado da modernidade são efetivamente muito mais produtivas, multidimensionais e complexas que as formas anteriores.

Longe do modelo da lei soberana, que se baseava no direito de morte ou de deixar viver, as práticas de poder na modernidade caminham na direção de formas de poder que buscam gerir a vida, “poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (Foucault, 1977, p.128). Ao desenvolver novas noções, como a de biopoder “poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação” (Foucault, 1999, p.129). É neste sentido que se alojam as políticas de forma geral do Estado, enquanto poder central e se reproduzem pontualmente no poder local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e os fragmentos disponibilizados nesse relatório de dissertação são subsídios para outras reflexões para outros trabalhos cuja temática seja a inclusão escolar. Ao resgatarmos algumas análises feitas ao longo deste estudo, podemos traçar uma linha de pensamento acerca de como se desconstrói a construção e as práticas sociais, culturais e pedagógicas desses discursos de inclusão escolar. Sobretudo como, os indivíduos se sujeitam a estas práticas de normalização.

A partir de alguns subsídios iluminados pelos referenciais teóricos e metodológicos em Michel Foucault e a produção de artigos e outros artefatos permitiu, sem sobra de dúvidas, concluir observações analíticas longitudinais discursivas que circulam no legal, na norma, na regra e na produção do conhecimento, que com certeza, possibilitando observar as diferentes formas de como “se compreender” as redes de poderes que se estruturam e readequam sobre a inclusão escolar.

Esses discursos, em pontos diferentes da sociedade, geram verdades e modelam indivíduos, “normais” e “anormais”, num tempo e espaço determinado, trazendo elementos comuns, as diferenças sociais. Isso enriquece o processo individualizante do disciplinamento, fazendo assim com que os indivíduos independentes de serem diferentes possam ser mais facilmente manipulados, submissos, sujeitados, governados.

Pela arqueologia foi questionada e desconstruída as diferentes dimensões e especificidades, de forma pontual distributiva, em normas orientadoras reforçadas por pressupostos teóricos e subsídios, a partir das abordagens da educação especial para esse exercício, se propondo ter uma unidade “discurso-objeto”, distinguindo essa unidade, em outras formas de facetas e redes de “discursos-objeto” em amplas e diferenciadas dimensões da inclusão escolar.

Conforme foi escrito a arqueologia da inclusão escolar, trás em sua especificidade, a essência do próprio movimento da escolarização, pelo qual ela é produtora de conhecimento e é concebida como uma das formas de produção

de discursos, principalmente aqueles que trazem em suas bases, a justiça social e os mesmos direitos.

A inclusão escolar é dotada de uma estrutura muito particular que diz respeito precisamente às práticas sociais, culturais e pedagógicas na atualidade. Se explica assim, as concepções que norteiam a educação especial.

A resistência reside nas características individuais das pessoas com deficiência ou altas habilidades, no processo de escolarização. A idéia de padronização nas práticas pedagógicas nos modos de ensinar e de aprender perdura até os dias atuais, há milhares de anos, em diferentes países, na organização das estruturas educacionais, implicando na intensificação dos processos de exclusão escolar.

Um dos grandes dilemas enfrentados pelo discurso da inclusão é sua progressiva aproximação com os instrumentos de exclusão social, e, ainda o idealismo de seus pensadores, tendo em vista a institucionalização deste pensamento. Fica clara, então a necessidade deste discurso de inclusão estar sempre buscando regenerar o saber debilitado em cada tempo.

Os discursos de inclusão escolar são resultados de atos humanos, que em cada etapa da história têm se apresentado de forma latente e apaziguadora das tensões sociais. É importante dizer que o discurso da inclusão é produzido por orientações coletivas, reforçadas não somente em regulamentações oficiais, mas também por diferentes práticas sociais que enfatizam ações discriminativas e segregadoras. Daí, esses discursos não podem ser entendidas separadamente destas práticas explicitadas em suas diferentes correlações de forças e provocadoras de contradições.

A disciplina é chamada de anatomia política do detalhe, ou seja, nenhum deslize seria tão pequeno para que não fosse visto ou vigiado e punido. Uma das várias questões importantes apontadas por Foucault, a que me chamou mais atenção, é o detalhamento que ele faz do espaço escolar, que tudo é organizado, disciplinado para uma economia do tempo de aprendizagem, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar e excluir, tudo sob o olhar “classificador” do professor.

A escola como a Lei, torna uma instituição de exclusão, assim como a Lei é feita para alguns e se aplica a todos e não se refere a todos da mesma forma, o saber também não é para todos.

Parte-se do princípio de que a educação especial é uma das estruturas montada e elaborada para o exercício do poder público e privado, com rituais de punição, a partir de estratégias elaboradas de vigilância, que perpassam por todas as instituições, visando o disciplinamento e alienação dos indivíduos, reforçando suas condições de diferenças, gestados pela sociedade em seu cotidiano.

Entendida como uma luta constante, representada por diferentes roupagens históricas e políticas, a inclusão escolar se estendem com sinalizações e buscas em diferentes ordens legais que encontram suas resistências nos preconceitos culturais e pedagógicos sobre a deficiência e altas habilidades. A diferença desses indivíduos em relação às condições sociais, os postulam por um campo constante de segregação institucional, o que pode ser comprovado com algumas informações.

O que se observa nesse exercício de igualdade é provocador de outros discursos, cujas bases estabelecem um universo significativo de jogos de correlação de forças, capazes de revigorarem, de ocasionarem a instauração de mudanças no seio de cada instituição, inclusive as escolares.

O grande desafio que o discurso da inclusão tem que enfrentar é da convivência com a correlação de forças e do papel atribuído às instituições escolares. Nesse sentido, visualiza-se um Estado mais disciplinador, ao buscar trazer para o interior das instituições as reivindicações das pessoas com deficiência ou altas habilidades, imprimindo-lhes uma normatização e ao mesmo tempo esvaziando e/ ou despolitizando suas principais bandeiras de lutas.

É assim que Foucault vê a dominação se inscrever no âmbito das dimensões cotidianas, com a disciplinarização e privatização da vida social e conseqüentemente ocultamento do conflito. Percebe-se um processo de institucionalização das relações entre Estado e Sociedade Civil, quando ambos os pólos dessa relação buscam ampliar seus direitos e legitimar seus atos. Mediante as práticas sociais registradas historicamente por ações e processos de distribuição de leis, normas, regras que dão sustentação ao poder disciplinar explícito ou implícito na sociedade.

O discurso da inclusão escolar perde seu caráter renovador, deixando de se constituir na esperança de mudança social. O discurso da inclusão tende assim, a uma crescente rotinização podendo transformar-se em fontes de

cooptação e de outro momento da história e da política, marcada pela latência da exclusão social.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência**: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual. Campo Grande/ MS: CECITEC/UFMS, 1994.

ARAÚJO, I. L. Sujeito e cultura: vigiar e punir ou educar? **Educação**, São Paulo, v. 3, p. 26-35, 2007.

ARAUJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1996.

ARISTOTELES. **A política**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p.21-27, 2001.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. São Paulo: Associados, 1996. v. , p. -.

EIZIRIK, M. F. Inclusão como dispositivo. **Psico**, Porto Alegre, v. 38, n. 01, p. 23-29, 2007.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **Direitos Humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência**: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso** (Aula inaugural do Collège de France, 02 de Dezembro de 1970). Disponível em: www.espacomichelfoucault.com.br.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Segurança, território, população**. Paris: Gallimard-Seuil, 2004.

_____. **As palavras e a coisas** – uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. [S.l.]: Nau Editora, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GUIMARÃES, Mariuza A. C. **A normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

KASSAR, M. C. M.. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: Ester Senna. (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico 1980-1990**. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2000. v. 1, p. 137-166.

KRAUSE, Renate Frida. **Educação da pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

MACEDO, Terezinha Alves. **As relações de poder e de saber: um estudo da disciplina de matemática na 5ª série do ensino fundamental**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Decreto n. 8.782/1997. Campo Grande, MS: SED/ MS, 1997. Cria o Centro de Integrado de Educação Especial.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado) CEE. Deliberação n. 4.827/1997. Campo Grande, MS: SED/ MS, 1997.

_____. Lei Complementar n. 87/2000. Campo Grande, MS: SED/ MS, 2000.

_____. SEE/CGE/CAEPNE. **Políticas Educacionais** – uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul – Diretrizes Gerais para o Ensino do PNE. Campo Grande, MS, 1994. v. 4.

_____. SEE/CGE/CEB. **Políticas Educacionais** – manual de informação e divulgação sobre o apoio ao ensino do portador de necessidades especiais. Campo Grande, MS, 1994.

_____. **II Plano Estadual de Educação para Democracia 1985 – 1987**. Campo Grande, MS: SED/MS, 1985.

_____. **II Plano Estadual de Educação 1988- 1991**. Campo Grande, MS: SED/MS, 1998.

_____. **Educação pública e democrática**. Campo Grande, MS: SED/MS, 1992.

_____. Uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. **Relatório final**. Campo Grande, MS: SED/MS, 1991-1994.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. 1994. Tese (Livre-

Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional**: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O Direito à educação: os desafios da Diversidade social. **Revista APAE**- revista científica. Federação Nacional das APAEs. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, 2002.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento & OSÓRIO, Alda Maria Nascimento. O direito à educação: os desafios da diversidade social. In: **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, RS, n. 24, p. 09-22.

_____. Interdições, facções e conhecimento: as produções acadêmicas e a educação especial/inclusão social. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**. 1. ed. Santa Maria: MEC/CAPES/PROESP-Pallotti, 2006. v. 1, p. 61-78.

_____. Estranho medo da inclusão. **Educação**, Campo Grande: UFSM, v. 32, p. 301-318, 2007.

_____. Mosaico da inclusão escolar: direito a escolarização. In: CHACON, Miguel C. M. (Org.). **40 anos velhas questões, novos desafios**. 1. ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2007. v. 1, p. 31-62.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento & GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. Desafios históricos de superação - normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. **Inclusão**, Brasília, v. 4, p. 36-41, 2007.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento & FREITAS, Soraia Napoleão. **O currículo em grades: mais um desafio para a Educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 1. ed. Brasília: MEC, 2007. v. 1, p. 63-76.

ROSA, Lígia Cardoso Silveira. **Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** New York: UNICEF, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei n. 3.956 de 2001, Brasília, DF, 2001. Promulgada a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências.

_____. Lei n. 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 1990.

_____. Lei n. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília, DF, 1996.

_____. Lei n. 7.853/89. Brasília, DF, 1989. Dispõe sobre os direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. Lei n.10098/00. Brasília, DF, 2000. Estabelece as normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

_____. MEC/ SESPE. Portaria n. 69/86, Brasília: CORDE, 1994.

_____. MEC/ SESP. Política Nacional de Educação Especial, Brasília, DF, 1994.