

**MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES**

**A NORMALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
E A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO  
NAS ESCOLAS COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**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  
2005**

**MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES**

**A NORMALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
E A CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO  
NAS ESCOLAS COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Relatório de Dissertação apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como exigência final do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado, 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  
2005**

## **COMISSÃO JULGADORA**

---

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Dilnéia Espindola

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão de Freitas

Dedico este trabalho a tantos quantos tombaram na luta por uma sociedade justa, solidária e fraterna, sem a qual a inclusão não passará de um “discurso de verdade” que jamais se configurará em prática. Quero me lembrar de **Dorcelina Folador**, mulher, artista, militante, em nome da qual homenageio a todos os outros.

## AGRADECIMENTOS

à Deus o privilégio da vida, da inteligência e da humildade.

aos professores da escola e da vida.

a minha família, braço forte sempre disponível para todas as horas.

aos meus filhos, Junior, Thamine e Emanuel, que mais uma vez esperaram por mim, às vezes presente, mas sempre muito ocupada para atendê-los, enfim, presente, mas ausente.

aos irmãos que oraram por mim nesta jornada

ao meu companheiro Mario e sua família pelo apoio na reta final

aos amigos, amigas, companheiros e companheiras que souberam compreender minhas ausências e aqueles que de tanto me ouvir falar sobre meu tema terminaram “quase” especialistas no assunto.

à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nas pessoas do Reitor Prof. Luiz Antonio Álvares Gonçalves, Prof<sup>a</sup> Eliza Emilia Cesco, Gerente da Unidade de Campo Grande, Coordenadora do Curso Normal Superior e colegas, pelo apoio.

aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFMS, em especial ao meu Orientador, Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório, presença constante, nos impelindo para frente em busca da máxima excelência.

*“Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferiorize;  
E temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”*

(Boaventura de Souza Santos)

## RESUMO

O tema inclusão de pessoas com deficiência na educação tem suscitado diversas pesquisas, defendendo ou rejeitando, mas reconhecendo que existe a exclusão e fazendo indicações quanto a necessidade do atendimento destes sujeitos. Essa pesquisa teve como objetivo evidenciar os discursos verdadeiros, presente na narrativa oficial apresentado pelos vinte e seis estados brasileiros e pelo Distrito Federal, que estabelecem a normalização da prática pedagógica, na tentativa de ser inclusiva se tornando cada vez mais excludente, em vista de não explicitar a necessidade de se discutir a sociedade, suas desigualdades e condições materiais, que são os principais fatores causadores da exclusão e da necessidade de políticas de inclusão. Esse trabalho traz elementos históricos, analisados à luz do Referencial Foucaultiano, com destaque para os fragmentos que denotam a necessidade da educação para todos como instrumento de controle e manutenção ou conquista do poder. Discute-se como este discurso aparece na sociedade no mundo, no Brasil e em Mato Grosso do Sul e o papel desenvolvido pelas políticas públicas, especialmente em nível local, que foram elementos fundamentais para a normalização da prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação Básica. Dentre as conclusões desse estudo, destacam-se a influência do discurso normalizador na prática pedagógica, o que significa dizer que os trabalhadores em educação cumprem aquilo que se espera deles quanto a uma “pseudo-aceitação”, lembrando que não há reflexão, compreensão, compromisso ou envolvimento com a prática necessária ao atendimento dos objetivos propostos pela educação inclusiva, reforçando cada vez mais os mecanismos de exclusão social.

**Palavras-Chave:** Normalização; Prática Pedagógica; Inclusão.

## **ABSTRACT**

The term inclusion in education of persons with deficiencies has given rise to diverse research efforts in its defense or rejection, but recognizing that exclusion exists in education and indicating the necessity of attending these subjects. This research had for its objective evidencing the real discourses present in the official narrative presented in the Brazilian states and the Federal District, establishing the normalization of pedagogical practice, in which attempts to become more inclusive result in greater exclusion, since there is no determination of the necessity to discuss society, its inequalities and material conditions, which are the principal causal factors of exclusion and of the necessity of policies of inclusion. This work brings historical elements analyzed in the light of Michel Foucault's theoretical framework of reference, stressing on the fragments denoting the necessity of education for all as an instrument of control and the maintenance or conquest of power. There is a discussion of how this discourse appears in society around the world, in Brazil and in Mato Grosso do Sul, and the role played by public policies, especially on the local level where they form elements fundamental to the normalizing discourse in pedagogical practice, something that signifies saying that workers in education do what is expected of them relative to a quasi expectation, stressing that there is no reflection, comprehension, or involvement with practice necessary for attending the objectives proposed by inclusive education, reinforcing, each time, the mechanisms of exclusion.

**Keywords:** Normalization; Pedagogical Practice; Inclusion.



## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INCLUSÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO II - O DISCURSO NO BRASIL E NO MATO GROSSO DO SUL: A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO III - O DISCURSO DA INCLUSÃO E A NORMALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTITUIÇÃO E DESCONSTITUIÇÃO DE CONCEITOS.....</b>	<b>88</b>
<b>A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO/DESCONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSIC.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa busca responder às inquietações que surgem na prática pedagógica em suas diferentes relações quando de sua instrumentalização. Este trabalho foi pensado, inicialmente, para responder a uma questão que me incomodou sobremaneira durante a realização de minhas atividades profissionais na educação, no período em que trabalhei diretamente como técnica em educação especial da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP) (1993 a 1996) e como coordenadora do trabalho da educação especial, no Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp), entre 1997 e 1999, ambos parte integrante da Rede Pública Estadual em Campo Grande, e, ainda como formadora de trabalhadores em educação, em diversos municípios do Estado, pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e, posteriormente, como professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Vale ressaltar que quando nos referimos aos trabalhadores em educação, nos apropriamos do conceito utilizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que entende o termo de forma abrangente, envolvendo o conjunto de trabalhadores da escola, professores, direção, coordenação pedagógica e servidores administrativos. Considerando a natureza do presente trabalho e para o adequado entendimento utilizar-se-á o termo *trabalhadores em educação* para designar o conjunto, *trabalhadores em educação/administrativos* e *trabalhadores em educação/professores*, para tratar do segmento específico, na medida em que ora tratar-se-á do conjunto e eventualmente dos segmentos, na medida em que o tratamento dado a estes, quando se trata da prática pedagógica, é diferenciado.

Durante a realização destas atividades pôde-se observar que as perguntas sobre a forma de atendimento educacional à pessoa com deficiência e a utilização do argumento da não formação adequada para esse atendimento eram recorrentes, entretanto, a formação continuada que estava acontecendo naquele momento, não era entendida como a formação necessária para o referido atendimento.

Estas questões surgiam independente da escola e até mesmo dos municípios onde eram realizados os cursos de formação. Quando questionados se tinham alunos com deficiências ou dificuldades significativas de aprendizagem, diziam que sim e não raro

citavam a realização de alternativas diferenciadas, mas demonstravam insegurança quanto a ação desenvolvida.

Outro ponto importante é que estes trabalhadores eram praticamente os mesmos em todos os cursos de formação referentes à educação especial, professores com alunos com deficiência, de salas de recursos, classes especiais e unidades de inclusão e isto não alterava as perguntas e argumentos de ano para ano. Esses aspectos levantados indicavam uma tensão que evidenciava a necessidade de um estudo sobre o assunto, o que suscitou as perguntas que este trabalho pretende discutir:

1. Qual a influência das rupturas nas políticas públicas para a prática dos trabalhadores em educação?
2. O discurso muda com a mudança da lei?
3. A lei muda o princípio ideológico ou apenas reflete uma nova roupagem para as mesmas instituições sociais?

Nesse sentido abordar-se-á no presente trabalho a normalização na prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica, buscando entender como o discurso oficial veiculado por meio das leis, das normas e das políticas públicas institucionalizam as práticas pedagógicas e determinam a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns e conseqüentemente as relações dele decorrentes.

As questões aqui postas poderão ser respondidas neste trabalho, ou poderão ser oferecidas possibilidades de resposta, até mesmo porque a teoria que subsidia a presente pesquisa afirma que a Ciência não pode configurar-se em disseminadora de verdades absolutas, para não se transformar em um outro mecanismo estratégico de controle, portanto, espera-se que os referenciais construídos na presente pesquisa possam ser instrumento de reflexão para o conjunto da escola.

Uma outra questão que se apresenta neste trabalho é quanto a participação dos diversos segmentos que compõem a escola, especialmente, o corpo técnico administrativo. Durante a formação continuada acima citada eventualmente participavam trabalhadores em educação/administrativo, que geralmente não se manifestavam, dando indicação de que não se viam como parte integrante do processo da chamada “escola inclusiva”, apesar de se ter estabelecido politicamente que quem compõe a escola são os trabalhadores em educação e que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº.9394/96 são tratados como profissionais da educação, evidenciando, portanto, que a ação educativa não se dá apenas por meio da ação docente.

No entanto, a prática desenvolvida na escola dá mostras de que, realmente, este segmento é desconsiderado quando se trata da ação educativa em que os princípios se orientam a partir das orientações normativas, o que pode ser compreendido por sua própria constituição, especialmente no que se refere a formação exigida para o ingresso no serviço administrativo nas escolas públicas, que até a Constituição Federal de 1988, estava disponibilizado, inclusive, aos analfabetos o ingresso na carreira, em função da forma de contratação por critérios de indicação de lideranças políticas locais, reproduzindo a exclusão educacional do sujeito (administrativo) no interior da própria escola. Este é um tema que será tratado nesse trabalho, mas, que não será aprofundado, pois em virtude da amplitude da discussão que será realizada pela presente pesquisa dar-se-á ênfase, na constituição do conceito de inclusão pelo segmento dos professores.

A ênfase aos trabalhadores em educação - professores se dará em virtude de que, culturalmente, este segmento é considerado o responsável pela prática pedagógica no interior da escola, mas em alguns momentos remeter-se-á ao conjunto da escola, que é um espaço que se compõe de diversos elementos que se complementam criando as condições para a prática, permitindo ou indicando a necessidade de uma pesquisa que possa efetivamente abranger a todos os segmentos que compõem a escola, na medida em que a própria educação inclusiva pressupõe ampla participação.

Considera-se que este recorte possa ser feito sem prejuízo do tema central e que a teoria que dará sustentação teórica ao trabalho permite que as verdades sejam desveladas evidenciando as contradições que se apresentam na organização social permeada pelo ideário neoliberal e neste caso, o não-dito sobre a participação do segmento *trabalhadores em educação/administrativos* na ação educativa pode revelar a impossibilidade ou a dificuldade da promoção da ampla participação e conseqüentemente de uma educação inclusiva.

Esse trabalho tem como referência a teoria Foucaultiana, que tem como precursor Michel Foucault, que nasceu em 1927 e morreu aos 57 anos em 1984, deixando uma vasta obra onde percorre caminhos que passam pela Filosofia, História, Direito, Literatura, contribuindo para um novo olhar para estas áreas e propiciando as condições para que outros campos do conhecimento possam apropriar-se de sua teoria para pensar a sociedade contemporânea.

A obra deixada por Foucault é vasta e abrangente estabelecendo uma teoria bastante complexa. Sobre isso Veiga Neto (2001) afirma que não é adequado falar em “teoria Foucaultiana”, mas sim em “teorizações Foucaultianas”, na medida em que o próprio Foucault (1999, p. 04) não estabelece um método, mas nos diz para usarmos com liberdade

tudo aquilo que ele disse, afirmando que “[...] São pistas de pesquisa, idéias, esquemas, pontilhados, instrumentos [...]”, contribuindo para análise, mas não podendo ser considerado como os “métodos ortodoxos”, com categorias definidas *a priori*, pois entende que os elementos da pesquisa, durante o seu desenvolvimento vão evidenciando dados, fatos, fragmentos, dando as coordenadas do caminho que será percorrido para se chegar a um lugar, que nem sempre representa a hipótese levantada quando dos primeiros estudos ou da elaboração do projeto.

Meu primeiro contato com a “teoria” ou “teorizações” de Foucault foi difícil, a primeira reação foi a de rejeição frente a uma proposição teórica desconhecida, até mesmo porque minha formação acadêmica se deu com referenciais teóricos que têm como centro categorias previamente definidas. Sem querer entrar em “vala comum”, devo dizer que o conflito foi fundamental para que eu pudesse perceber os novos horizontes evidenciados pela produção de Foucault, que para compreendê-la (se é que é possível), ou minimamente nos apropriarmos dela para novas elaborações ou reflexões “sobre a história” (sem plágio a Hobsbawn), precisamos nos embrenhar na vida deste homem que viveu em um período muito frutífero, na era contemporânea. Conviveu com intelectuais e causas sociais importantes, viveu intensamente a Segunda Guerra Mundial, outros conflitos menores que tiveram lugar, especialmente na Europa e teve, ainda, uma atuação política no Partido Comunista Francês, postando-se de uma forma crítica diante das ações dos Partidos Comunistas. A União Soviética aprofundava a ditadura (que não era mais do proletariado?), abandonando, na prática, a concepção teórica que deu a base para revolução.

Diante desse quadro Foucault se afasta do Partido Comunista Francês, quando este decide que é preciso estabelecer consenso e que a luta deve buscar a eliminação dos conflitos emergenciais e não a revolução. A partir destas mudanças políticas Foucault desenvolveu estudos mostrando que as mudanças estão diretamente relacionadas com as práticas sociais desenvolvidas na escala micro, contradizendo a tese marxista da revolução global. Foucault entende que as relações de poder estão presentes nas práticas sociais e que estas se apresentam pela reprodução da ordem do discurso do poder instituído. As práticas sociais são resultado de todo um processo “dirigido” pelo poder onde as normas designam as atitudes e posturas, sujeitando os indivíduos à condição desejável para a manutenção do discurso.

Foucault discorre com muita desenvoltura sobre a política, a história, a guerra, a ciência, evidenciando como estas se posicionam na sociedade e que papel desempenham no processo de manutenção ou de mudança do poder instituído.

Ao discorrer sobre a ciência, Foucault destaca a utilização desta para impossibilitar o acesso ao saber a todos, sendo usada como instrumento de dominação e manutenção do poder na medida em que revestida de uma dita credibilidade se torna a única verdade, desconsiderando os demais conhecimentos, especialmente os conhecimentos locais que contribuem significativamente para a compreensão do todo.

O movimento que constitui o sujeito é fundamental para o estabelecimento do método. Para Foucault o método deve se constituir ao longo do trabalho, que é quando a partir dos dados suscitados pela pesquisa vão se designando quais as necessidades metodológicas e que instrumentos podem ser utilizados ou criados para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Foucault contribui com a pesquisa na medida em discute as relações de saber/poder, o discurso de verdade, a prisão, a punição, a normalização, dentre outros assuntos, demonstrando que existe uma cadeia entre eles, que não são pontos isolados da sociedade, mas que, via de regra, podem suscitar questionamentos, reflexões e até mesmo algumas respostas.

Dentre estes assuntos está a guerra, que quero destacar e posteriormente dizer da sua relação com o objeto desta pesquisa. Quando discute a guerra o autor o faz a partir da inversão do aforismo de Clausewitz, afirmando que a política é a guerra continuada por outros meios, o que nos leva a refletir sobre o papel que a guerra tem desempenhado ao longo da história e as conseqüências desta guerra e principalmente, onde esta se situa nos momentos considerados “de paz”.

A discussão realizada por Foucault (1999) acerca da guerra pode ser considerada fundamental para o tema que estamos discutindo, na medida em que Foucault a discute como a “guerra das raças”, caracterizando-a como normalizadora da sociedade. Foucault faz uma extensa preleção sobre este assunto na obra “Em Defesa da Sociedade” (1999), A guerra das raças vai constituindo discursos, inicialmente o puramente biológico, depois histórico biológico e num período seguinte, que Foucault chama de “Segunda transcrição”, se afirma a partir de um grande tema e da “teoria da guerra social”, que surge já no início do Século XIX e que o autor diz que “[...] vai tender a apagar todos os vestígios do conflito de raça para definir-se como uma luta de classe” (FOUCAULT, 1999, p. 72), caracterizando um novo discurso, o da raça verdadeira, que detém o poder e elabora as normas, contra aqueles que transgridem estas normas.

**Foucault (1999, p.73)** não define esse conflito como uma luta entre duas raças, mas como “racismo de estado”, “[...] um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma.

[...]” (FOUCAULT, 1999, p. 73). É a soberania estabelecida pelo discurso das raças, onde um grupo social se sobrepõe a outro, e os sujeita na medida em que define as normas para a sociedade e é este mesmo Estado que estabelece o discurso da inclusão e o faz porque por sua própria característica produz a exclusão.

A “teoria” ou “teorizações” estabelecidas por Foucault, nos abre a possibilidade de discutir o indivíduo nos aspectos da materialidade e da subjetividade, a partir de referenciais do materialismo histórico e da psicanálise, recebendo críticas de seguidores de ambas as teorias, algumas plausíveis outras questionáveis na medida em que, a despeito da Ciência e de toda a sua defesa, especialmente partir do Século XV, é evidente que só conhecemos a história contada pelo poder, o que segundo Bordieu (1998), significa a aceitação apenas daquilo que é socialmente valorizado. Por esse pensamento podemos concluir que a presente teoria nos traz elementos e uma certa liberdade de expressão científica, sem perder a condição primeira da Ciência de um estudo aprofundado, consistente e que possa apontar algumas possibilidades de verdades, considerando inclusive, que estas verdades são temporárias, mas necessárias ao entendimento dos fatos históricos, conforme a perspectiva “historicista”.

Foucault (1999) nos diz que devemos tentar ser historicistas, enxergar a história para além do mero relato, mas buscando os fatos no entorno, pois estes é que podem ser importantes para a compreensão de suas determinações.

Discutir educação mediante a “teoria” ou “teorizações” Foucaultianas é um desafio, não existem respostas prontas que levem a um princípio que estabeleça respostas quanto ao que significa a educação e que papel ela representa na sociedade onde prevalece a relação saber-poder. Veiga Neto (2004, p. 18) afirma que “Foi com base em Foucault que se pôde compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. O referencial Foucaultiano contribui para a compreensão da escola, o papel que esta representa na educação e principalmente nas relações de saber-poder presentes na sociedade, condição essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa ora apresentada.

Então mediante esta grande tarefa, mas ciente da capacidade deste referencial de fornecer os elementos necessários a presente pesquisa, buscou-se, em um primeiro momento, por meio do ‘historicismo’, fragmentos da história, tendo como foco central os momentos em que o poder necessitou do discurso da “Educação para Todos” para a produção da normalização e do disciplinamento e como a educação escolarizada se constituiu em espaço disciplinador e normalizador.

Nesse sentido, vale ressaltar que, o conceito de normalização utilizado neste trabalho, não se refere àquele estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, não se trata apenas de inserir alunos com deficiência em condições o mais próxima possível das condições consideradas de normalidade.

A normalização a que nos referimos significa compreender este processo como mais um mecanismo de dominação, nas possíveis relações entre “anormais” e “normais”, sendo estes últimos aqueles que não transgridem, que se sujeitam ao discurso de verdade veiculado pela relação saber/poder, sendo, portanto, a normalização um processo de sujeição das pessoas com ou sem deficiência a uma condição determinada *a priori* pelas organizações que estabelecem as regras/normas para a escola ou outros espaços sociais.

Foucault (1999) fala do método, da busca dos fatos que acontecem para além dos relatos históricos oficiais que representam a história de verdade daquele momento, daquele poder e das regras rígidas da ciência, o que contribui para a compreensão das práticas sociais na escola, evidenciando como a escola pode se tornar espaço de sujeição, sendo esta entendida como a condição do indivíduo que ao se submeter ao poder disciplinar estabelecido pelas instituições é normalizado, sob pena de sofrer as punições estabelecidas, pelo mesmo poder, para os transgressores.

Mediante isso pode-se compreender como o discurso da inclusão se processa nesta escola que se utiliza de métodos rígidos, que desconsidera a história e a vontade de saber de seus alunos. Estas são considerações fundamentais para o entendimento de como se constitui o conceito de inclusão nas escolas comuns.

Quando se pensa na escola criada no bojo da ascensão da burguesia para atender às suas necessidades de ler, escrever e calcular e observamos os princípios estabelecidos na LDB, nº. 9394/96, temos a dimensão da escola que temos e a quem ela serve. Portanto, está respondida a questão de como a escola surge e com que finalidade. Foucault (1999) afirma que a burguesia não criou novas formas de domínio e exercício de poder, ela apenas aperfeiçoou uma estrutura que já existia anteriormente adequando-a as necessidades deste novo poder dominante.

Pode-se observar que quando Foucault (1987) discorre sobre o sistema de punições legitimadas pelo Estado e comparada com a história da educação, existem muitas semelhanças entre o poder disciplinar estabelecido para o cárcere e para a escola. Da mesma forma que as prisões normalizam, disciplinam, a escola também o faz.

Inicialmente as escolas recorrem aos castigos físicos, como a palmatória, ajoelhar-se sobre milho ou outros objetos, para que os alunos se tornem disciplinados e apreendam os



conteúdos “transmitidos” pela escola. Em um segundo momento, os castigos morais, como a “orelha de burro”, por exemplo, que tinha um poder muito grande de sujeição. Posteriormente a escola estabelece outras formas de envolver e sujeitar os alunos.

A nova fase, aquela que supera a fase da utilização da punição do corpo como instrumento de sujeição, se organiza a partir de relações autoritárias que suprimem a língua, a cultura, as concepções de um povo, substituídas por uma outra, aquela que interessa a classe dominante, criando uma situação de “sujeição” e de reprodução da “sujeição”, o que impede a superação do modelo educacional.

Apesar de alguns teóricos rejeitarem a “teoria da conspiração”, de que haveria uma intencionalidade nas ações desenvolvidas pelo poder em vigência, parece que se não há intencionalidade, o movimento, considerado “natural”, determina exatamente os resultados esperados pelo poder, o que pode levar ao questionamento: Não existe intencionalidade? O poder constituído é o estado natural da sociedade?

Considerando o movimento da sociedade por meio dos fragmentos históricos disponíveis não se pode acreditar que esta esteja condenada aos mesmos rituais de poder, a história e os fatos que a determinam, sejam eles evidentes ou submersos, o poder se estabelece de diversas maneiras e com diferentes concepções provocando alterações nas próprias relações de poder.

Segundo Foucault (1987), as relações de poder estão sempre presentes e se dão em espaços micros, mas não precisa ser assim eternamente. O conhecimento de como essas práticas sociais se apresentam devem ser dominadas pelos indivíduos para o rompimento com situações de sujeição.

A educação é um espaço importante para a superação de situações de sujeição e contraditoriamente, é um instrumento fundamental para sedimentar a sujeição por meio de um discurso de verdade que venha ao encontro dos interesses do poder, por meio do discurso oficial. Foucault (1987, p. 27) afirma que poder e saber estão correlacionados, sendo que “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber [...]”, portanto, o domínio e a disponibilização do saber depende de quem o detém, pode-se dizer que não há saber que não se constitua em poder.

O saber é fundamental para a manutenção do poder, têm entre si uma relação de interdependência e a presença do discurso da inclusão ou da “Educação para Todos” mostra a importância deste, considerando sua existência em função da produção da exclusão, condição essencial à manutenção do poder.

Estas reflexões e condições levaram esta pesquisadora a buscar nos fragmentos da história oficial a compreensão de como esse discurso se desenvolveu e de como influenciou no estabelecimento das políticas públicas, nas leis e normas que regem as relações na sociedade, para com isso entender como o discurso oficial determina o discurso dos trabalhadores em educação e conseqüentemente sua prática.

Este discurso surge, especialmente, em momentos de grandes transformações e, neste sentido, pretendo, neste trabalho, analisar os conceitos de inclusão construídos pelos trabalhadores em Educação na sua prática e qual é o seu entendimento do fazer pedagógico, diante da necessidade de uma proposta educacional inclusiva, normatizada, que deve atender a diversidade de seus alunos, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Entendendo aqui portadores de necessidades especiais todos aqueles alunos que apresentam significativas diferenças em seu processo de aprendizagem, inclusive os alunos com deficiência, conforme Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica – Conselho Nacional de Educação, Parecer CEB/CNE nº 17/2001.

A análise da normalização da prática pedagógica e a constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da Educação Básica se dará por meio da teoria de Foucault, que entende que o discurso é produzido na sociedade e por meio de suas instituições é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por um certo número de práticas.

Entendido desta forma, de que o discurso está dado previamente, busca-se nesse trabalho, compreender como este discurso se constitui na história oficial e nas leis e normas e, como estas estabelecem o processo de normalização ou de sujeitamento.

Para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa, no **CAPÍTULO I – O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INCLUSÃO** é apresentado o discurso da “Educação para Todos” por meio de fragmentos históricos disponibilizados em diversos autores, inclusive de linhas teóricas diferenciadas, Agostinho (1990), Alves (1998), Aristóteles (1988), Comênio (1957), Manacorda (1996), Platão (1982), Ponce (1990), Rosa (2001) e Foucault (1970, 1987, 1997, 1999), dentre outros, buscando por meio do não-dito, das contradições apresentadas nas diversas versões para compreender os referenciais históricos-filosóficos que nortearam a elaboração de políticas e legislações, dentre elas às propostas educacionais da Reforma Protestante, o Plano Nacional de Educação pós - Revolução Francesa, em 1793, e as obras que foram importantes para a constituição da ciência e das proposições educacionais, apresentando ainda, como estes fatos e obras trataram o atendimento à Pessoa com

Deficiência, buscando compreender como se dá a vinculação do discurso em questão com o atendimento a estas pessoas especificamente.

No **CAPÍTULO II – OS DISCURSOS NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A INCLUSÃO ESCOLAR** são apresentados fragmentos, conforme os autores que tratam da História da Brasil e da educação no país, Romanelli (1993), Guiraldelli Junior (1994), Ribeiro (2003), Freire (1993), que evidenciam como o Brasil trabalhou com esse discurso, como ele aparece no discurso do Estado e como se configura em leis e normas, especialmente nas proposições educacionais. Destaque para o tempo que o país leva para organizar o atendimento à pessoa com deficiência no âmbito público, quais os paradigmas estabelecidos para o referido atendimento e que papel foi reservado aos trabalhadores em educação neste movimento da sociedade.

No Capítulo II, ainda, são apresentados outros fragmentos da história do Estado de Mato Grosso do Sul, onde foram utilizados autores como Fernandes (2000), Biasotto & Tetila (1991), Bittar (1998) e documentos oficiais do Estado, especialmente os planos de governo ou planos estaduais de educação desenvolvidos nos anos de 1985, 1988, 1991, 2000 e outros documentos referentes às políticas de atendimento ao aluno com deficiência no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, buscando compreender como se constituiu sua história na versão oficial, seus discursos, as políticas públicas, leis e normas e a categoria dos trabalhadores em educação no Estado, e ainda como se deu o advento da educação especial como uma política de governo, após a divisão do Estado.

Esses dados de fragmentos históricos constituem importante referencial para a análise a que se propõe este trabalho quanto à constituição do conceito de inclusão para os trabalhadores em educação na medida em que Foucault (1999), por meio da arqueologia e da genealogia, oferece as condições para a compreensão do papel do discurso oficial, de como é possível fazer-lhe a crítica e valorizar os saberes locais como determinantes da manutenção ou alteração das relações de poder, em detrimento da sujeição às verdades estabelecidas por este discurso.

No **CAPÍTULO III - O DISCURSO DA INCLUSÃO E A NORMALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTITUIÇÃO E DESCONSTITUIÇÃO DE CONCEITOS** tratar-se-á dos movimentos presentes nos anos 1990, e especialmente, de 1994 até 2004, período de dez anos da vigência da Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha, 1994, que aprova o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, a partir da pesquisa “Impactos da

Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação”, realizada por Osorio, Prieto & Freitas<sup>1</sup>, quanto ao impacto da citada Declaração nas políticas governamentais no âmbito das redes estaduais de ensino.

O universo desta pesquisa refere-se a 26 (vinte e seis) unidades federadas do Brasil, que por meio de questionário elaborados pelas representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Rosa Blanco e Maria Del Carmen Bas, com o objetivo de desenvolver um trabalho denominado “*La Participación em la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad*”, que visava a análise da educação inclusiva na América latina.

Por meio de questionário, encaminhado a todas as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal, com algumas alterações propostas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), os estados brasileiros e o Distrito Federal demonstraram o processo de atendimento educacional à pessoa com deficiência no período compreendido entre 1994 e 2004, década posterior à instituição da Declaração de Salamanca. Alguns dos dados resultantes da referida pesquisa serão utilizados para a análise do objeto deste trabalho: a constituição do conceito de inclusão para os trabalhadores em educação.

Este capítulo compor-se-á, ainda, da análise do objeto mediante os dados acima citados, que representam o discurso oficial, os discursos dos professores explicitados na tese de doutorado de Cordeiro (2003) e a referência teórica que subsidia a presente pesquisa, estabelecendo como se constitui o conceito de inclusão para os trabalhadores em educação.

Por último as considerações finais deste trabalho: **A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO/DESCONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA** explicitam as respostas possíveis às indagações que deram origem a esse trabalho, concluindo-se que o discurso da inclusão pode apresentar-se sob diversas facetas, podendo ser instrumento de manutenção do *status quo* ou se desejado ou apropriado pelos trabalhadores em educação ser um importante instrumento para novas relações de saber-poder.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório/UFMS/MS; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosangela Gavioli Prieto/FE/USP/SP; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Soraia Napoleão de Freitas/UFSM/RS (2005).

## pgodeCAPÍTULO I

### **O DISCURSO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DA INCLUSÃO**

Foucault (1999, p. 207) faz o convite para que os pesquisadores tentem ser “historicistas”, tentar ser historicista significa “[...] analisar essa relação perpétua e incontornável entre a guerra narrada pela história e a história perpassada por essa guerra que ela narra. [...]”, narração esta que se limita aos saberes verdadeiros, disciplinados pelo poder instituído e cultuados pela sociedade, estabelecendo a relação entre o saber histórico e a prática da guerra e evidencia os fatos que, para além deles, são determinantes das práticas sociais que sedimentam os conceitos constituídos pela sociedade e pela escola.

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta fragmentos<sup>2</sup> de uma história contada, que possibilita a compreensão da sociedade atual, constituída historicamente, com seus discursos verdadeiros, mas com prazo determinado, na medida em que as verdades são provisórias, pois constituídas pelo poder e pelo desejo, pela vontade de verdade (vigente) e pela verdade de saber (provisório).

Procura-se, então, por meio do “historicismo” estabelecer a relação entre o discurso da inclusão e os conflitos existentes na sociedade, considerando os momentos em que esse discurso é evidenciado, com o intuito de identificar, por meio do não dito, as condições que determinam a constituição do conceito de inclusão para os trabalhadores em educação e, conseqüentemente, as práticas sociais demarcadas no interior da escola que buscam enunciar esse discurso.

Estes elementos subsidiarão a análise dos discursos da inclusão, presentes na pesquisa desenvolvida por Osório, Prieto & Freitas (2005), junto aos Estados brasileiros e por Cordeiro (2003) referente ao discurso dos professores da Rede Pública em Mato Grosso do Sul. Para tanto, remeter-se-á a fragmentos que evidenciarão a presença do discurso da

---

<sup>2</sup> Foucault (1999) ao definir a ciência como instrumento de controle por meio do discurso de verdade indica que os fatos históricos são versões contadas por quem detém o poder e que só podem ser analisadas a partir de seu tempo na medida em que reflete a verdade do poder constituído naquele momento. Esse retorno não se constitui na totalidade do fato, mas numa aproximação que é denominada de fragmentos esparsos.

“Educação para Todos”, em diversos períodos da história da humanidade<sup>3</sup>, fazendo as devidas vinculações com a educação da pessoa com deficiência.

A humanidade, desde seus primórdios, tem pautado sua organização por um discurso da busca do “bem comum”, em que cada indivíduo tem uma tarefa de acordo com as necessidades básicas de seu grupo. Ao longo do movimento social, o próprio conceito de “bem comum”, presente nesses discursos, tem sido revisto, na medida em que as relações de poder vão estabelecendo a supremacia de um grupo sobre outro, num movimento constante de quem detém o poder e faz a negociação (concessão) desse poder.

As comunidades primitivas são um exemplo clássico do desenvolvimento de tarefas para o “bem comum”. Esse tipo de organização social exigia de seu povo a força, a inteligência e o cumprimento rigoroso de cada uma das atividades indispensáveis para a sobrevivência, como a busca pelo alimento e abrigo, a luta contra os elementos da natureza: raios, trovões, chuvas, frio, e contra os animais selvagens, dentre outros.

Este estereótipo de povo, aliado às necessidades do grupo evidencia por si só o tratamento dado àqueles que por acaso não se enquadravam no padrão vigente, de acordo com as práticas sociais, o que indica o tratamento dado às pessoas com deficiência.

Segundo Guhur (1992, p. 33)

[...] nos longos milênios da história primitiva existiram ao menos duas atitudes em relação às deficiências e incapacidades do homem, fossem estas causadas por doença, velhice, acidentes ou outro tipo de males: a aceitação e tolerância ou abandono e extermínio.

A referida pesquisadora destaca essas duas atitudes, explicitando que não é possível estabelecer uma delas como determinante posta a longevidade do período primitivo, mas ressalta que uma das atitudes envolvia a matança de recém-nascidos deficientes, e o abandono de idosos, doentes e deficientes quando da necessidade de deslocamento do grupo para outras localidades em busca de alimentação e segurança.

O abandono e a morte aos mais frágeis da comunidade eram considerados procedimento natural, pois o grupo não poderia, na luta pela sobrevivência coletiva permitir a dependência entre uma pessoa e outra, estratégia até nossos dias (com os animais irracionais)

---

<sup>3</sup> Segundo Veiga Neto (2004), Foucault não admite o termo “história da humanidade”, portanto, faz-se necessário explicar que este termo aqui significa o resgate de alguns aspectos históricos de fatos que implicam diretamente no tema pesquisado e que são fundamentais para a análise, na medida em que utilizar-se-á do historicismo como um dos princípios Foucaultianos que possibilitarão esta pesquisa.

e com a imposição das condições econômicas, como o abandono de corpos em prontos socorros e em hospitais, no ato de óbito.

Sob o aspecto moral atual, influenciado por uma série de discursos, especialmente o cristão, pode-se considerar essa atitude como barbárie, posta socialmente como violenta e punitiva, mas se olhada pelo contexto do *locus* do fato, a realidade, as necessidades do grupo, ela pode ser considerada como um processo natural. A humanidade constitui-se de animais, que podem ser chamados de racionais, mas o instinto de sobrevivência sobrepõe-se a qualquer outro sentimento humano, portanto a ação reflete as necessidades do grupo naquele dado momento histórico, essa prática perdura até meados da Idade Média.

Na sociedade escravista quando os homens se apropriam de tecnologias, dominam a natureza e outros homens, quando a sociedade estabelece novos procedimentos surgem, então, práticas sociais excludentes com um caráter diferente daquele das comunidades primitivas. Contraditoriamente, iniciam-se reflexões a respeito das diferenças. Faz-se necessário explicar o “contraditoriamente”. Se for considerado que o princípio dessa sociedade é justamente a exclusão, a apropriação do saber por alguns por meio do poder, conforme Foucault (1987, p. 27) “[...] o poder produz poder [...], que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. [...]”.

Portanto, quando trata-se do “contraditoriamente”, na verdade está se evidenciando que a discussão sobre o discurso da inclusão, da igualdade e da justiça social nascem quando a exclusão, a desigualdade e a injustiça social, são forjadas e fomentados no interior de cada sociedade.

Em função desse paradoxo da relação e da própria prática social, a inclusão só pode ser entendida pela exclusão em suas diferentes dinâmicas sociais. Partindo desse princípio, surge o pressuposto de que o discurso da inclusão 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 imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relação [...]. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão, ou seja, no contraponto de suas intencionalidade.

Desta afirmação depreende-se que o contraditório está presente na sociedade como característica própria do capitalismo, especialmente na atualidade, quando este tem como

referência ideológica o neoliberalismo, que privilegia a eficiência e a eficácia, o que exige uma condição “de perfeição” e relega as diferenças individuais aos guetos.

Foucault (1987) destaca de forma ímpar as relações entre poder e saber, como um círculo que se reproduz continuamente: o poder produz o saber e o saber estabelece o poder. A humanidade convive com essa forma de organização desde que o domínio da tecnologia estabelece o controle de alguns homens sobre outros homens, como instrumento de controle social.

A contradição se estabelece; a igualdade refere-se apenas às relações sociais entre homens livres detentores de posses, que são os únicos que podem ter acesso ao saber e têm o poder de decidir sobre a vida de todos, inclusive de questionar os próprios conceitos de justiça, de direito e de dever.

Pode-se, para melhor compreensão desse processo, observar as reflexões de Sócrates<sup>4</sup> acerca da justiça<sup>5</sup>, em que ele levanta questões e avaliações, conduzindo à argumentações do debatedor e, a cada fala, à renovação da defesa de seu ponto de vista. O debate evidencia que as verdades não são inquestionáveis e que são passíveis de serem desmontadas a depender de quem fala, de quem ouve ou de quem pode estabelecer o que tem ou não valor determinado. Nesse debate, o conceito de justiça vai sendo revelado até a conclusão de que justiça e injustiça podem ter o mesmo valor, dependendo de quem o atribui, em que contexto se aplica ou se executa uma ação enunciada e que posição ocupa quem enuncia esse discurso.

Platão<sup>6</sup> traz em sua obra elementos que podem auxiliar na presente discussão, como, por exemplo, o debate acerca da evolução do homem e a necessidade do estabelecimento de novos conhecimentos, que serão apropriados no contato com outras realidades. Esses conhecimentos que, quando apropriados pelo homem, não se podem expropriar, não se pode voltar à ignorância de outrora, que são a condição para os questionamentos sobre realidade anteriormente vivida, o que poderia denotar a presença de formas de democracia, visto a possibilidade de saída das sombras ou de um mundo de aparências para um mundo real. A cada mudança, é exigido um exercício de dor e de experimentação, que ocorre de forma lenta, avança e recua continuamente. Essa parece ser a experiência de superação, fundamental para a sobrevivência da própria humanidade, mas que não estabelece o saber como direito inalienável de todos, pois nem todos querem sair das sombras para a luz de novos

4 Registradas na obra “A República” (2003) de Platão. Sócrates viveu no período de 469-470 a.C. a 399 a.C.

<sup>5</sup> Registradas na obra “A República” (2003) de Platão. Sócrates (469-470 a.C. a 399 a.C.), Em debate com Trasímaco, um sofista que dialoga com Sócrates na Obra acima citada.

<sup>6</sup> “A República”, de Platão. Ver Alegoria da Caverna [210 – 238]



conhecimentos, não porque estão fazendo uma opção pela permanência no escuro, mas porque não têm referência da luz, não sabem dessa outra possibilidade.

O discurso verdadeiro está tão fortemente entranhado em seus sentidos que anula a busca de novas possibilidades, em que; “[...] a vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apóia-se numa base institucional [...]” (FOUCAULT, 1970, p. 03), expressa na educação, na cultura e em diversos espaços da sociedade que definem o poder e o desejo, a vontade de verdade previamente determinada por meio de leis e normas diversas, mas, essencialmente, pela cultura.

O poder estabelece de tal forma a vontade de verdade que os discursos se tornam o principal instrumento de disseminação do discurso verdadeiro, que pode estar calcado no sistema jurídico, religioso e até mesmo na ciência. O discurso verdadeiro descarta todas as outras possibilidades de versão para determinados fatos, o que gera a exclusão de qualquer outro discurso, que passa a ser considerado “falso”. A exclusão por excelência.

O discurso verdadeiro estabelece a impossibilidade de outras verdades, eliminando a própria história que é viva e está em constante movimento, sendo reconfigurada com outros personagens, mas tendo diferentes propósitos e estratégias.

Ao se pensar a sociedade como algo estático e por sua origem excludente, esta jamais poderia “gerar” uma nova sociedade e as estruturas de poder permaneceriam as mesmas indefinidamente.

Aristóteles (2001)<sup>7</sup> ao discutir uma proposta de sociedade pelo “bem comum”, aquela que traz justiça e felicidade ao homem, fosse ele governo ou súdito, mulher, escravo ou criança. Para a consolidação dessa idéia faz-se necessário o estabelecimento de normas que disciplinem as relações sociais, desde a organização doméstica, o governo, a educação, as artes, a ginástica, a música, enfim, todos os aspectos e instrumentos que compõem uma sociedade.

Essa sociedade não tem a pretensão de ser igualitária, na idéia que persiste entre nós, mas devem estabelecer de forma clara os limites para cada um dos segmentos que a compõe. É a essência da democracia, que pressupõe regras claras e não igualdade linear, o que vai determinar que os direitos iguais são relativos.

Segundo Aristóteles (2001, p. 214) a Constituição

[...], que é tida como a mais fundamentalmente democrática ou popular, advém do direito geralmente chamado democrático e que consiste na igualdade total entre os

<sup>7</sup> Aristóteles (384 a. C. a 321 a. C.)

cidadãos. A igualdade requer que os pobres não disponham de maior soma de poder que os ricos, não sejam os únicos soberanos, e sim que todos sejam em nome da igualdade e em proporção ao número; é apenas com esta condição que se pode afirmar que a igualdade e a liberdade está garantida pelo Estado.

Esta afirmação evidencia a idéia de igualdade e liberdade para a *polis* de Aristóteles e, se for analisada com referência às sociedades posteriores, é um conceito que perdura, inclusive, no capitalismo, quando a democracia é a normalização das relações de poder e de dominação.

O conceito de “cidadão” exposto por Aristóteles é o de homem livre detentor de posses, excluídos daí as mulheres, crianças e escravos, o que determina a igualdade é o poder, que é medido pela maior soma de bens e que move a sociedade. Ele considera que a igualdade e a justiça são desejos dos homens de baixas condições, enquanto os de melhores condições não pensam nisso. Ninguém deseja o que tem, mas tende a desejar aquilo que lhe falta, por isso há necessidade do estabelecimento de limites para que a igualdade se mantenha, obedecendo à ordem previamente estabelecida.

Nessa sociedade em que havia um grande avanço quanto ao conhecimento da natureza e a superação de limites impostos à humanidade, perdurava a matança de pessoas com deficiência, não mais calcada apenas na necessidade de sobrevivência, mas no sentido da construção da *polis* perfeita. Aristóteles (1988, p. 73) entende, então, a necessidade de uma lei que regule a criação de crianças “com defeitos”, em que:

Todos esses procedimentos devem ser considerados pelo legislador, inclusive no que refere às crianças que serão [...] expostas e as que serão criadas. Não seja permitido criar nenhuma que nasça mutilada, [...] se não determine-se, pelo menos, [...] for permitido pelas leis do país abandona-los, até que 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 supressão perdoável do que é atroz..

Aristóteles (2001) defende, ainda, que a lei precisa determinar quanto tempo o casal deve destinar à geração e quando deve encerrá-la, considerando-se que os filhos de pessoas de mais idade ou muito jovens podem nascer frágeis e débeis.

Na sociedade que valoriza o corpo “perfeito”, em que os homens devem se dedicar à arte de guerrear, da ginástica, da dança, da estética e devem, ainda, desenvolver a capacidade de governar e de retórica, o infanticídio e o impedimento do nascimento de crianças frágeis e débeis ao lado do extermínio dos desajustados devem ser regulados pela lei da *polis*.

A discussão referente à democracia e a justiça percorreu séculos chegando à modernidade rodeada pelas mesmas “filosofações” da Antigüidade. É permeada,

naturalmente, pelo *locus* de quem fala, pelo momento e pelo poder que deve ser mantido ou conquistado.

Conforme Osório & Osório (2004), o discurso da inclusão, que é objeto deste trabalho está, portanto, posto porque existe exclusão. Parece óbvio, mas não é. Muitos profissionais, famílias e pessoas excluídas de uma forma geral lutam pela inclusão, inclusive cientistas e pesquisadores, formando um exército de militantes.

O que chama a atenção nesse processo é o nível de isolamento em que se desenvolve essa luta. Ora quem tem nas mãos a solução para o problema é a saúde, ora é a educação, ora é a família ou outras instituições sociais. A vontade de verdade, neste caso, é a de apresentar aos excluídos as condições necessárias para a resolução de seus problemas e, a partir daí, ao longo da história vê-se um discurso que busca os responsáveis pela inclusão, mas não as causas da exclusão, o que aparentemente não é percebido, inclusive, por militantes partidários ou de movimentos sociais, sejam eles pessoas com deficiência, pais ou profissionais.

Diversas teorias e métodos têm sido criados, divulgados como redentores, mas não atendem a todas as necessidades, posto que a sociedade é excludente, precisando, portanto, estabelecer um “discurso verdadeiro” que justifique a sua não totalidade de resolução e crie imediatamente uma nova solução.

Foucault (1976, p. 28) traz elementos que auxiliam na análise desse fato ao afirmar que na sociedade

[...] múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro[...] Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. [...].

Evidenciando que as relações de poder estão presentes nas práticas sociais dos indivíduos, portanto, a produção de verdades faz parte dessas práticas e são disseminadas, convencendo a todos, sujeitando-os, de forma que sejam reproduzidas interminavelmente, até que novas verdades sejam produzidas e institucionalizadas.

Essas verdades forjadas pelo poder rejeitam o saber histórico das lutas, presente na memória dos combates, que são mantidas sob tutela pelas teorias totalitárias, que não admitem outras verdades que não a sua.

Segundo Foucault (1999, p. 214) a verdade precisa ser forjada no combate “[...] um imenso e múltiplo combate, não, pois entre conhecimento e ignorância, mas um imenso e

múltiplo combate dos saberes uns contra os outros [...]”, é isto que impedirá que sejam estabelecidos o totalitarismo do discurso verdadeiro, que utiliza-se, inclusive, da ciência, que, situada historicamente, tem o seu reconhecimento e supremacia a partir da ascensão da burguesia por volta do século XIV, aprofundando a crise da Igreja Católica e, conseqüentemente, do modo de produção feudal, gerando uma nova verdade, estabelecendo um novo modo de produção e novas relações de poder com novas formas de exclusão.

Considerando tal situação, Foucault (1976) faz severas críticas às teorias que encerram em si mesmas a sua cientificidade, especialmente ao marxismo e à psicanálise, posto que seu “método”, com categorias de análise estabelecidas no primeiro caso, a *priori*, estabeleceriam um conhecimento qualificado, que, por sua condição sujeitória os saberes locais. Seriam então os únicos saberes verdadeiros, desvalorizando todo e qualquer conhecimento que fosse considerado de senso comum, os saberes locais, exercendo, portanto, um poder sobre esses saberes, condição para a dominação e para a exclusão: a sujeição do indivíduo.

Em contraposição a esse saber verdadeiro dominante, Foucault (1976) propõe a arqueologia, como método próprio de análise das discursividades locais assim descritas e a genealogia como tática, que interviria nessas discursividades locais para “dessujeitar” os saberes históricos e torná-los livres, capazes de se opor e de lutar contra o discurso teórico, formal e científico.

Para Foucault (1999, p. 16)

A arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto.

É preciso sair do lugar comum dos saberes verdadeiros, consolidados pelo discurso teórico, formal e científico, da luta forjada no discurso do poder, permitir que os “saberes históricos” possam considerar as discursividades locais, em versões que possam ser desveladas, que as práticas sociais possam falar dos “saberes” presentes e necessários a cada localidade.

Nos séculos XV a XX, palco de revoluções, avanços e recuos do capitalismo e do socialismo, promoveu-se um intenso debate sobre os saberes verdadeiros, e é nesse cenário pródigo em exclusão que se estabelecem os discursos acerca da inclusão educacional, em

especial das pessoas com deficiências, dos índios, dos negros e dos filhos dos trabalhadores, enfim, os segmentos historicamente alijados do acesso ao saber e ao poder.

Em uma análise Foucaultiana pode-se perceber claramente a contradição desses discursos, como, por exemplo, a ênfase na “Educação para Todos” defendida pela Reforma Protestante,<sup>8</sup> que estabelece que a escola deve ser pública, mas deve atender prioritariamente aos filhos da burguesia e que os filhos dos trabalhadores deverão ser atendidos se houver vagas. Comênio<sup>9</sup> (1957), na mesma linha de pensamento, defende a criação de escolas em todas as aldeias e o atendimento de todos, inclusive àqueles com deficiências.

O argumento era, no sentido de que todos deveriam ter acesso às letras para poder ler a Bíblia, evidenciando que seu projeto é apenas de domínio das letras para um fim único. Ainda assim essa estratégia de educação não se efetivou. Em parte porque não havia interesse do poder dominante, mas também porque não havia condições para sua efetivação, posto que alguns cidadãos detinham a leitura e ou conhecimentos que o qualificavam para o ensino, mas não eram em número suficiente para uma educação massiva, que atingisse a todos. Lembrando que durante o período feudal a Igreja cerceou os domínios de conhecimentos, inclusive em seu interior, quando seus próprios sacerdotes eram, por vezes, analfabetos.

De qualquer forma esse discurso atendeu às necessidades do poder naquele momento histórico, quando a classe burguesa em ascensão precisava do apoio dos trabalhadores na sua luta contra a nobreza e o clero. Era preciso, então, um discurso que sedimentasse a idéia de igualdade e liberdade para aquela dada sociedade.

Comênio (1957), pensou a educação como a possibilidade de ensinar tudo a todos com uma proposta metodológica que permitisse a apropriação de conhecimentos por meio de uma rotina claramente definida, ou seja, a “Didática Magna” (1633).

Comênio (1957) tem como pretensão, por meio da “Didática Magna”, a proposição de um “método universal de ensinar tudo a todos”, possibilitando a partir desse método, uma sociedade de igualdade e de acesso ao conhecimento. Mesmo que alguns tivessem condições diferenciadas de outros, todos traziam em si o desejo de saber, inclusive as pessoas com deficiência que, culturalmente são consideradas como desprovidas dessa possibilidade, com isso “Está implantado também no homem o desejo de saber, [...] e uma vez que até os idiotas apreciam os homens doutos, que significa isto senão que os idiotas experimentam pelo saber, um desejo natural, [...]”. (COMENIO, 1957, p. 105).

---

<sup>8</sup> As idéias que determinaram a Reforma Protestante tem sua origem por volta do Século XVI, tendo como precursor Martinho Lutero (1483-1546).

<sup>9</sup> COMENIO, João Amós (1592-1670).

O desejo de saber é natural do homem, portanto, a sociedade deve lhe oferecer as condições para o acesso a esse saber, mesmo que não tenha a mesma utilidade para todos. “[...] na escola deve ensinar-se a todos, todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem, embora, mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros.” (COMÊNIO, 1957, p. 152). Era importante que todos tivessem acesso ao conhecimento, especialmente a leitura, para que pudessem ler a Bíblia e apropriar-se dos ensinamentos de Deus, dando continuidade ou reforçando o princípio emanado da “Reforma Protestante”.

Importante ressaltar que Comênio (1957) defendia que ricos e pobres deveriam ter a mesma escola, em uma época em que a educação era privilégio dos mais ricos, geralmente individualizada, em suas próprias residências ou em academias, afirmando “Que este santo costume se deve, não apenas manter, mas até aumentar, interessa a toda a cristandade a fim de que em toda e qualquer comunidade de homens bem ordenada [...], se construa uma escola comum da juventude [...]”. (COMENIO, 1957, p. 135).

A escola seria o centro de cada comunidade, reunindo a todos, independente de sua condição social, onde as desigualdades entre ricos e pobres seriam suprimidas por meio das relações promovidas pela educação.

O discurso de Comênio (1957) era um saber verdadeiro derivado da “vontade de saber”, da necessidade de um novo pensamento que viesse a atender a um poder emergente e que é um dado importante no desvelamento desse “saber verdadeiro”, que não é estanque, paralisado, mas que está em constante movimento.

Pode-se perceber, especialmente quando se trata das questões educacionais a partir do advento da burguesia e do capitalismo, essa mobilidade do poder e as dimensões dadas ao “saber verdadeiro”, em uma relação saber-poder que vai constituindo sua aceitabilidade numa espécie de jogo intrincado, que institucionaliza as propostas e projetos de interesse do poder naquele dado momento histórico.

O que fica evidenciado é que a educação reflete o discurso que a sociedade produz sobre ela. A busca pela constituição do homem, pela sociedade justa, pela democracia e pela educação para todos permeia a história da humanidade, sendo que a razão e a fé estiveram sempre no centro do debate. Por esse motivo, a educação, por muito tempo, em diversas sociedades ou períodos históricos, especialmente na Idade Média, esteve a cargo da Igreja, que estabelecia as regras sobre a quem e como deveria ser o atendimento. A fé se sobrepunha à razão, estabelecendo, inclusive, quais verdades deveriam ser de domínio público ou

escondidas nos porões de seus mosteiros ou nas bibliotecas exclusivas para alguns privilegiados da própria igreja ou da nobreza.

A ciência, na Antiguidade, os conhecimentos produzidos durante todo um período histórico são modificados para atender a nova “vontade de verdade”. É um novo poder, necessitando, portanto, de um novo discurso, com características de emergente. A educação passa a ter outra dimensão, um novo instrumento de controle, rejeita-se à cultura greco-romana, alterando seus princípios para atender aos propósitos nos novos “soberanos”.

No contexto da fragmentação de uma forma de poder representado pelo Império Romano, período compreendido, aproximadamente, entre o século IV a.C. ao Século IV d.C, a religião surge como elemento agregador, estabelecendo uma nova referência: o monoteísmo, a supremacia de um Deus único. A influência da Igreja, além de espiritual, torna-se efetivamente política. Novas práticas sociais são estabelecidas e a Igreja se constitui em Estado e aliada à nobreza passa a exercer o poder.

Como já se afirmou anteriormente, conforme Foucault (1987), o poder produz saber, a Igreja apropria-se da cultura greco-romana e a traduz, reinterpretada à luz de seus propósitos. Os monges são os únicos letrados em um mundo em que nem nobres, nem servos sabem ler. Vale ressaltar que mesmo no interior da Igreja havia monges que não detinham a leitura e a escrita, sua formação consistia em memorizar os rituais da igreja e, assim, ministrar os sacramentos, que eram feitos em latim, em detrimento à língua vernácula.

Mais uma vez é possível detectar as contradições existentes nos discursos de verdade que, postos à luz das práticas sociais, revelam sua intencionalidade. A Igreja é revestida dos poderes de Estado, quando estabelece as leis, executa-as e julga o seu cumprimento sem nenhum pudor no que se refere à punição de seus críticos e até de seus fiéis. Por outro lado, para comprovar seu discurso, reveste-se, ainda, de sentimentos de compaixão, de igualdade, de amor e de perdão.

Nesse contexto, segundo Neres (1999, p. 22)

[...] A introdução da doutrina e a disseminação de valores como caridade e compaixão, valorização da pobreza, etc. passaram a provocar mudanças nos costumes e atitudes dos homens. [...] ‘deficientes’, passaram como todos os homens, a ser donos de almas e filhos de Deus [...].

Necessitando, portanto, de algum tipo de atendimento que pudesse levá-las às condições de, conforme os princípios da fé, salvar as suas almas e evidenciar o papel caridoso que a Igreja reservava a si, o que a leva a tomar para si o cuidado das pessoas com deficiência,

passando a atendê-las em asilos, orfanatos ou abrigos, tendo sempre características de ações voltadas para “guardar” e “proteger”, depositando num espaço segregador.

Tal prática social vai perdurar por longo período, dando origem a diversas formas de manifestações quanto ao atendimento das pessoas com deficiência por meio de instituições especializadas.

Na medida em que a Idade Média vai avançando, a burguesia ascendendo, o surgimento de agrupamentos em torno do comércio emergente, a sociedade vai se tornando mais complexa e as heresias vão aumentando, prenunciando as rupturas na unidade secular da Igreja.

A imposição de dogmas por parte da Igreja Católica provoca uma cisão a partir de si mesma, o que leva setores da igreja, liderado por Martinho Lutero (1517)<sup>10</sup> a articulações com setores da burguesia e da nobreza empobrecida com o objetivo de promover a Reforma da Igreja, criando uma nova forma de pensar a organização dessa mesma Igreja. A Reforma Protestante defendia a necessidade de uma educação para difundir as primeiras letras, permitir o manuseio da Bíblia e orientar o povo na direção da Igreja Reformada, o que é explicitado de forma clara e inequívoca em suas proposições, inclusive na Didática Magna de Comênio (1633). O objetivo precípua não era o de levar os homens a se apropriarem de um instrumento de transformação, mas, sim, levá-los à “Igreja Reformada”, estabelecendo, então um novo cenário de dominação.

A Reforma Protestante não é um movimento isolado do contexto social, ela vem num movimento que estabelece novas referências para a sociedade, a superação dos dogmas como verdades inquestionáveis, o surgimento de novas possibilidades de “verdade” a partir da ciência, descobertas importantes sobre o universo e sobre o corpo. Novas formas de sedimentação do discurso, um novo “discurso de verdade”.

Esse período, conhecido como Renascença, (séculos XV e XVI), retoma os valores greco-romanos, duramente submetidos pela Igreja durante a Idade Média. Esse fato é importante, pois significa a possibilidade de superação da concepção de homem baseada na fé e o reconhecimento de que o homem é dotado de razão e que há outras formas de explicação para a existência da raça humana, além do aperfeiçoamento da alma para a sua salvação.

Esse contexto traz novas proposições para a organização da sociedade. Na educação, a proposta se contrapõe ao método da autoridade, da filosofia escolástica, a memorização e a falta de espírito crítico, é a procura de uma nova imagem de homem e de cultura, esse

---

<sup>10</sup> Ano da formulação e publicação das noventa e cinco teses acerca da venda de indulgências, primeira ação de Martinho Lutero (1483-1546) no movimento para a Reforma Protestante.



movimento fica conhecido como Humanismo e estabelece definitivamente um novo modo de vida. A verdade deixa de ser hegemônica calcada na fé, explicativa de todas as coisas. A cultura greco-romana é retomada, tornando-se valorizada na sociedade. É a ruptura com, aproximadamente, mil anos de um único discurso de verdade, de sujeição, de imposição e de domínio da Igreja Católica Romana sobre a vida e a morte dos homens.

Essa nova concepção permite algumas experiências até então proibidas pela Igreja, como a dissecação de cadáveres pela medicina, o que vai favorecer ampliação dos conhecimentos de anatomia e a desmistificação de diversos dogmas sobre o corpo, até então preservado como invólucro da alma ou duramente castigado para servir como exemplo àqueles que transgrediam as normas previamente estabelecidas.

É uma nova forma de interesse pelo corpo e pela natureza, não mais por sua sujeição moral, mas busca-se um novo conhecimento, que como é sabido, apresentará novas possibilidades de dominação, agora pela ciência.

Esse novo olhar delinea uma nova imagem do mundo, o homem deixa de ser um “ente coletivo”, onde sua vida estaria pré-determinada por seu nascimento, passando a um “ente individual”, que tem confiança no poder da razão de cada um para estabelecer seus próprios caminhos, o espírito de liberdade e crítica opõe-se ao princípio da autoridade, princípio utilizado para manter o poder da Igreja, a ordem não é mais ditada pelo divino, pelo sobrenatural, mas pela ciência.

A ciência estabelece seu domínio, o que não significa a libertação dos homens e o princípio de uma liberdade irrestrita, mas uma nova forma de normalização que segundo Foucault (2000) e também, Bordieu (1998), a ciência está limitada às relações de poder e que as grandes descobertas só se tornam parte das práticas sociais, se socialmente valorizadas, se vierem ao encontro do poder e não significar colocá-lo em risco.

A ciência tem o seu limite, conforme Foucault (2000) e Bordieu (1998), mas não se pode negar sua contribuição para a derrota do discurso hegemônico e a possibilidade de diversos discursos de verdade, convivendo, estabelecendo relações de poder conflituosas, é a guerra explicitada, não subvertida pela imposição de um único poder. Isso não quer dizer que esta seja uma guerra mais justa, pois explicitada, ou diferente, mas apenas outra forma de luta.

Quando a ciência estabelece novos saberes verdadeiros, a “[...] ‘deficiência’ deixa de ser um problema teológico e moral para ser um problema médico, digno de tratamento.” (NERES, s.d). Inicia-se o processo de institucionalização da deficiência, em outra perspectiva, não mais regida pela compaixão e pela fraternidade cristã, mas pela ciência, indicando, inclusive, a necessidade de processos educativos para a pessoa com deficiência.

Durante todo o processo histórico da humanidade, a partir da Antiguidade, quando se aprofundam as relações de poder e, conseqüentemente, os conflitos sociais, gerando a necessidade de se empreender guerras para conquistar novas terras, elemento fundamental para a dominação ou a libertação e ao mesmo tempo, a busca pela sociedade “justa”, “inclusiva”, que ofereça condições de “dignidade”, seja qual for o conceito que se tenha dos termos em destaque, mas o fato é que, ao lado da luta pelo e para o poder, encontra-se o discurso que permitirá sua manutenção, que convencerá os historicamente excluídos, de que, seja qual for a sua situação, existe um Estado paternal, preocupado com sua inclusão, com a garantia de seus direitos.

Nessa conjuntura o atendimento à pessoa com deficiência vai acontecendo, ora exterminado, ora cuidado, até o Século XVI, quando, a burguesia se consolida como classe e o capitalismo como modo de produção, faz-se necessário um novo olhar para o citado atendimento iniciando-se, então, a proposição educacional à pessoa com deficiência.

Segundo Bueno (1993, p. 58), “A maior parte dos escritos que de alguma forma, se dedica a história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda.” Nesse mesmo período, surge a educação de cegos e de deficientes mentais. Deve-se destacar que esta educação era realizada através de preceptores, de internações em instituições e, ainda, limitava-se à aristocracia, detentora do poder econômico, o seu caráter educacional merece uma discussão mais aprofundada, posto dar ênfase à reabilitação e não necessariamente a um processo educacional a partir de um currículo escolar.

O período em questão, com suas descobertas, especialmente sobre o corpo, não admite mais o misticismo medieval, vigente até aproximadamente o Século XVII em algumas culturas. Com o advento do capitalismo e a prevalência do liberalismo, ideário que aponta o homem como dotado de razão, livre para fazer suas escolhas, o que significa fazer parte do processo de produção, seja vendendo sua força de trabalho, seja consumindo os produtos resultantes desta ação, rompe com idéias que permaneceram, durante séculos como verdade, absolutas, tornadas inquestionáveis pelas relações de poder presentes na sociedade, naquele momento histórico.

Na medida em que o capitalismo avança e a burguesia se apropria do poder que culmina no advento da Revolução Francesa, a discussão de uma “Educação para Todos” está mais uma vez presente no discurso dos dirigentes da burguesia emergente e se consolida no Plano Nacional de Educação, concebido por Lepelletier, e, após a sua morte, apresentado e defendido por Robespierre e aprovado em 13 de Julho de 1793.

O projeto de Lepelletier defende muitos pontos de vista que foram comuns aos demais projetos da época<sup>11</sup>, especialmente a gratuidade, igualdade, obrigatoriedade e a laicidade do ensino. Esse projeto estabelece, ainda, as responsabilidades do Estado, propondo que este deve se responsabilizar pela educação dos alunos, de 5 (cinco) a 12 (doze) anos de idade para os meninos e dos 5 (cinco) aos 11 (onze) anos de idade para as meninas. As crianças maiores de 12 (doze) anos de idade são encaminhadas às escolas públicas. Após isso, somente aqueles que tiverem bom desempenho e dentro de um determinado percentual serão encaminhados para o estudo das Belas Artes, das Ciências e das Belas Letras. O acesso aos graus posteriores, os Institutos e o Liceu, também acontecem a partir de determinados critérios.

O citado projeto prevê ainda que os pais não devem se furtar ao encaminhamento de seus filhos para “gozarem das vantagens”, expressão utilizada no referido projeto, oferecidas pelo Estado por meio da educação, em cujo texto desce à detalhes quanto ao bem estar das crianças, considerando até mesmo as condições da mãe desde a gravidez, provendo-a com um salário, quando esta encaminhava pessoalmente as crianças ao estabelecimento de educação, como um tipo de compensação pelo envio destas crianças para a escola.

O projeto aprovado não se configura em prática, especialmente porque diversos conflitos são desencadeados na França, as disputas pelo poder são acirradas e culminam nos mais deferentes discursos que vão determinando os rumos da Revolução e os grupos que ocuparão o centro do poder instituído.

Esse debate permite a percepção da disseminação de discursos verdadeiros, verdades definidas e incontestáveis, criando uma sociedade irreal, calcada em uma idéia que interessa a quem domina e que leva os dominados a passarem pela vida perseguindo um objetivo, sem ter a noção exata dos fatores determinantes de sua condição, a educação, é então, forjada como um dos mais importantes instrumentos de controle.

As relações de poder estabelecidas pelas determinações econômicas e as referências ideológicas explicitadas e obscuras estão postas e caminham entre a sociedade justa e a sociedade real, evidenciando as contradições dando mostras de que está muito distante a realização de uma educação, se é que esta pretensão existe de fato, que dê conta de atender a uma sociedade que busque o bem comum e ao mesmo tempo a manutenção da dominação, conforme o desejo do poder que domina.

---

<sup>11</sup> Neste período, pós-revolução francesa, diversos projetos foram apresentados à Assembléia Constituinte: projeto Mirabeau, projeto Condorcet, projeto Rabaut Saint Etienne, projeto Bancal, projeto Sieyès – Dannou, projeto Bouquier, projeto Cabanis, projeto Daunou. Ver ROSA, Maria da Glória de. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Ed. Cultrix. 2001.

A educação, enquanto produção e disseminação de conhecimento, tem sido considerada como importante fator de dominação, principalmente quando limitada às normas do Estado, que segundo Foucault (1987), 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. Partindo desse princípio é possível deduzir que a discussão da democracia e a utilização da educação como instrumento de manutenção da sociedade, conforme o desejo dos que detém o poder, tem tido grande êxito.

A Educação para Todos, tem se restringido ao “todos” concedido pelo poder e tem sedimentado o discurso de forma eficaz, fazendo crer que aos indivíduos é dada a liberdade de usufruir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que a responsabilidade pela não apropriação é do indivíduo, que se sujeita ao que está previamente instituído.

Historicamente, a educação, desde sua sistematização, esteve destinada à elite dominante, com o objetivo de reproduzir a dominação. A idéia de escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, só surgiu na segunda metade do século XVIII, com a Revolução Francesa, como o discurso necessário às novas práticas sociais, da nova sociedade que se pretende pós-revolução.

Para a compreensão do discurso da “Educação para Todos”, necessário se faz esclarecer que este traz em si os princípios da normalização, explicitado por meio de leis e normas, um instrumento de controle em uma sociedade que não tem mais idéias hegemônicas, na medida em que defendem a igualdade, a liberdade, a fraternidade, o que pressupõe pluralidade.

Nessa sociedade é preciso criar um discurso de oportunidades para todos, um discurso essencial para o desenvolvimento do capitalismo que precisa de absoluto controle sobre os movimentos na sociedade.

Dessa forma, no que se refere a educação e os diferentes discursos de verdades nela presentes, pode-se estar discorrendo sobre diversas propostas educacionais como a de Adam Smith (1776)<sup>12</sup> na Inglaterra, de origem na economia política, a de Horace Mann (1837)<sup>13</sup> nos

---

<sup>12</sup> Economista clássico, escreveu sua grande Obra em 1776, estabelecendo o que chamava de “leis naturais”, na relação de capital no início da Revolução Industrial.

<sup>13</sup> Horace Mann (1796-1859), educador americano, formulador das políticas educacionais americanas no início do século XIX.

Estados Unidos, os Jesuítas no Brasil (1532-1759) e outros que trazem, no não-dito o caráter de manutenção do poder, de aprofundamento e legitimação da exclusão.

Nesse contexto de disputas de poder, quando a burguesia se consolida como poder dominante, ultrapassando os limites locais e avançando para um processo de globalização do modo de produção capitalista industrial, surgem novas necessidades para a manutenção do poder. Retoma-se, então uma discussão acerca dos “anormais” e quais as suas conseqüências para a nova sociedade, entendendo o termo, não na perspectiva de uma deficiência ou prejuízo de uma pessoa, mas como um elemento que transgride as normas estabelecidas para aquela dada sociedade.

Conforme Januzzi (1985, p. 49): “Dentro do conceito de anormalidade incluíam eles todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder [...]”, e, para cessar a ameaça, estabelece-se um discurso de verdade, envolvendo o cuidado com a infância e a prevenção de doenças que poderiam, eventualmente, produzir um novo contingente de anormais, promove-se, então, a escolarização, entendendo que esta poderia livrá-los do mal da “anormalidade” e, ainda, atenderem a necessidade de mão-de-obra para a indústria emergente.

A história das pessoas com deficiência não difere da história de uma forma geral e certamente não acontece externamente ao processo de normalização e controle da sociedade com desdobramento na educação. A preocupação com seu atendimento surge e desaparece em determinados momentos históricos, em função do interesse e da necessidade do poder dominante em evidenciá-los ou escondê-los.

Buscando evidenciar estas questões de forma mais pontual, serão discutidos a seguir fragmentos da história do atendimento à pessoas com deficiência, buscando num processo de “historicismo” resgatar elementos que possam dar a dimensão da prática de inclusão do diferente nos processos educacionais propostos ou implementados nos diversos períodos históricos.

O que se percebe é que, em todos os momentos históricos descritos, as pretensões da educação estão voltadas para a disseminação do saber histórico que tem como objetivo a manutenção das idéias da classe dominante, tendo caráter eminentemente excludente, olhando do ponto de vista dos dominados, excluídos de conhecimentos que poderiam proporcionar-lhes a condição de optar por esta ou aquela verdade, por este ou aquele saber histórico. O conhecimento que poderia dar ao indivíduo a condição de criticar as verdades do poder, que segundo Foucault (1991, p. 189) poderia levantar “[...] a questão do conhecimento sua relação com a dominação, seria, antes de tudo, a partir de uma certa vontade decisória de não ser

governado, esta vontade decisória, atitude simultaneamente individual e coletiva de sair da [...] menoridade. [...]”.

Enfim, não será através dos saberes verdadeiros, disseminados e cristalizados pelo poder, pela institucionalidade, que o indivíduo desenvolverá um processo emancipatório, presente nos discursos de verdade da estrutura de poder, mas talvez, apenas talvez, seja possível uma vontade de saber que tenha origem na singularidade e que possa produzir um discurso que expresse práticas sociais inclusivas.

Uma coisa importante para ser analisada é que todas as grandes mudanças nas relações de poder iniciam-se justamente pelo rompimento com a institucionalidade, com a legalidade, o que evidencia que o discurso do poder serve apenas a ele mesmo e que, via de regra, não poderá contemplar o discurso da maioria, que nas práticas sociais acaba por ser tratada pelo codinome de “minorias”, organizadas por segmentos, exercendo a mesma vontade de poder daqueles que os dominam, contradizendo o seu próprio discurso, reafirmando um novo saber histórico que poderá não atender as necessidades coletivas, mas individuais daqueles que ocupam espaços de saber e conseqüentemente de poder.

Até o século XVIII, portanto, mais de dois séculos após a escrita do “Discurso do Método”, de Descartes, quando se estabelece definitivamente a necessidade de uma sistematização nas investigações para se definir uma verdade científica, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, as bases científicas não eram consideradas suficientes para um conhecimento real das pessoas com deficiência, que eram discriminadas e segregadas aos porões e asilos sob o argumento de que seriam a personificação do mal, passíveis inclusive de punições, como o castigo e até mesmo a morte, como expiação dos pecados, não apenas os seus, mas também o de outros que pudessem estar na origem do mal por ele personificado.

Quando se reporta ao nascimento das prisões e a história da violência das punições, Foucault (2004), em sua obra “Vigiar e Punir”, aponta que os fins disciplinares e a utilização de um sujeito para disciplinar o outro está presente nesta relação estabelecida pela sociedade com as pessoas reforçando, pontualmente, preconceitos nas diferenças individuais, neste caso pessoas com algum tipo de deficiência.

Essas relações estabelecem as práticas sociais que vão se modificando na medida em que a sociedade vai criando novas referências culturais, econômicas e sociais. A educação das pessoas com deficiência inicia-se no século XVI, a despeito dos conceitos presentes, o que expressa a ruptura de concepção nesse período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, onde a explicação dos fatos pela fé é substituída pela razão, não sem muitos conflitos

expressados em uma guerra constante, onde as armas para o domínio são diversas, inclusive, a educação sendo uma das mais importantes, culminando em sua obrigatoriedade a partir da Revolução francesa.

Os primeiros movimentos para atendimento às pessoas com deficiência iniciaram-se na Europa, presentes na Idade Média, por meio da ação da Igreja, como forma de demonstração de seu caráter piedoso, mas sua expansão se dá de forma contínua no Século XX, especialmente nos países capitalistas centrais e com menor intensidade nos países capitalistas periféricos, dentre eles, o Brasil. (BUENO, 1993, p. 76-77).

Esses países passaram por processos semelhantes a aqueles apresentados na Europa passando pelos estágios de internação em Instituições, vistos como “doentes” que deveriam ser tratados, um enfoque educacional, mas ainda institucionalizado, sendo que um processo voltado para a inserção na sociedade só surge a partir de meados do Século XIX.

Segundo Foucault (1997, p. 61), este discurso e a concepção da institucionalização se formam a partir de uma fase de incertezas, pois se constituem

[...] em correlação com um conjunto de instituições de controle, com uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, ao ter sido quase inteiramente recoberta pela categoria de “degenerescência”, deu lugar a elaborações teóricas irrisórias, porém a efeitos duramente reais.

Foucault (1987) discute essas questões na perspectiva jurídica, da normalização, pois esses sujeitos não podem ser considerados dentro dos padrões da sociedade, pois apresentam alterações significativas que necessitam ser corrigidas e esta correção vai se dar na forma de interdição, adestramento e desta forma faz-se necessário que estudos e pesquisas sejam desenvolvidos, a ciência a serviço do “assujeitamento”, do “anormal”.

Como se pode perceber, durante os períodos aqui discutidos, o discurso da inclusão está presente nas mais diversas formas. O atendimento às pessoas com deficiência, é apenas um segmento das chamadas “minorias” evocadas quando necessário ao estabelecimento ou manutenção do poder instituído.

Considerando o não dito evidenciado por meio da não efetivação do discurso da “Educação para Todos” como uma prática, pode-se depreender que não existe a intencionalidade de garantir o direito efetivo dos objetos do discurso, mas sim para que eles e para que por meio deles haja um processo de sujeição que mantenha a ordem estabelecida.

Esse dito e proclamado direito está sempre vinculado a vontade de elementos “interessados” nessa causa, que os incorpora ao Estado e os põe a serviço do poder

dominante, que reproduz as relações de produção presentes na sociedade, evidenciando o vínculo entre atendimento à pessoa com deficiência e sua produtividade, entendendo o homem como ser social apenas quando este é capaz de produzir e consumir.

Esse discurso está presente na sociedade e permeia as relações de poder, inclusive na constituição do Estado brasileiro, colonizado pelos europeus nos séculos posteriores ao século XVI, tendo sua cultura nativa sido substituída por uma cultura invasora, pelo domínio e não pela propagação, que estabelece uma nova ordem jurídica, sujeitando os saberes locais aos novos saberes, revestindo-se do poder dominante.

O próximo capítulo apresentará fragmentos sobre este processo histórico e educacional no Brasil, buscando por meio do não dito, o discurso da inclusão e sua intencionalidade e, pontuando também alguns elementos que constituem a organização do Estado de Mato Grosso do Sul, lócus da presente pesquisa, entendendo que é preciso conhecer a história que culminou na divisão de um Estado e conseqüente fundação de outro, e ainda, apresentar elementos que permitam a análise da categoria dos trabalhadores em educação e a presença do discurso da inclusão nas políticas públicas.



## **CAPÍTULO II**

### **OS DISCURSOS NO BRASIL E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A INCLUSÃO ESCOLAR**

#### **2.1 O BRASIL**

O Brasil, colonizado por europeus e, posteriormente, sofrendo grande influência norte americana na constituição de suas concepções e práticas sociais, iniciou o atendimento da pessoa com deficiência da mesma maneira que as demais nações, passando pelos mesmos paradigmas que nortearam a implementação de serviços para o atendimento a essas pessoas. Segundo Mazzotta (1996, p. 27) “Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos”.

Para compreender a “ordem do discurso” presente no atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, faz-se necessário um resgate das políticas educacionais desenvolvidas ao longo de nossa história.

A chegada dos portugueses no Brasil, em 1500, promove profundas alterações no modo de vida dos nativos, até então livres, detentores de uma cultura própria. A expectativa dos colonizadores era conquistá-los para consumirem os produtos de Portugal e explorar a terra retirando dela a matéria-prima para comercializar com outros continentes. Os objetivos iniciais dos colonizadores foram frustrados causando um período de recuo no processo de colonização que dura até 1532.

As novas terras despertaram a atenção de diversas nações pelo potencial de matéria-prima. Portugal, então preocupado com uma possível invasão de nações inimigas, decidiu estabelecer a posse sobre a Colônia. Para isso, em 1532, dividiu as terras em capitânias hereditárias, como uma estratégia para a manutenção da soberania.

Foucault (2001, p. 32), ao discutir a soberania diz que a relação de poder estabelecida pelo rei

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

Ao adotar a estratégia da divisão das terras conquistadas, Portugal faz acordos e concessões para a manutenção do poder, fazendo a opção por uma intervenção sem conflitos com outros países da Europa que disputavam terras para serem colonizadas, o que foi considerado como eficaz para a garantia de sua soberania, na medida em que uma guerra poderia debilitar ainda mais as suas finanças, já em crise.

A estrutura de produção no Brasil mantém, nesse contexto, firmada sobre o tripé: escravidão negra, latifúndio e regime colonial, necessitando, portanto, de um discurso e de práticas sociais que aglutinassem, também, esses setores em torno do Governo monárquico de Portugal.

Esse processo exigiu políticas educacionais do Brasil que ao longo de sua história caracterizou-se pelo descaso com que tratava a questão do conhecimento, especialmente para o povo, que deveria ter apenas a condição de sujeição às verdades estabelecidas, resguardando o saber para a manutenção do poder, devendo, portanto, ser mantido sob restrição para aqueles que devem dele ser alijados, mesmo que provisoriamente.

A única preocupação presente é a criação de condições para a geração de consumidores para os produtos de Portugal, que se encontrava em profunda crise em decorrência do processo de industrialização na Europa e por não reunir as condições para a superação de sua própria forma de capitalismo: o mercantil.

No Brasil Colônia, que abrangia o período de 1530 a 1822, a educação apresentava-se, inicialmente, no período de 1549 a 1759, pelo projeto educacional da Companhia de Jesus. Esse projeto tinha como principal objetivo disseminar a fé católica, em função da profunda cisão causada na Igreja Católica pela Reforma Protestante e pelas novas concepções presentes no período do Renascimento.

Um outro objetivo desse projeto, é a catequização dos índios, visando à sua aculturação, pois Portugal acreditava que somente assim a colonização poderia consolidar-se.

É preciso que os nativos se “sujeitem” à nova cultura, hegemonizando-a. É mais uma estratégia utilizada para a manutenção do poder português sobre suas possessões, tendo sido, inclusive, incluído nos Regimentos<sup>14</sup>, ou seja, não havia apenas um processo de aculturação pela educação, mas esta constituía-se em regras do direito, fazendo parte das normas da Metrópole para a organização da Colônia.

Segundo Ribeiro (2001, p. 18) “Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, [...] na nova política ditada por D. João III [...], é encontrada uma, referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.” A conversão dos indígenas à fé católica está presente na normas, constituindo-se, portanto, em regra do direito, estabelecendo as atribuições dos representantes do rei na Colônia.

São estas normas ou regimentos que irão nortear a institucionalidade na Colônia, especialmente a partir de 1549, com a chegada do primeiro Governador-Geral, com a tarefa de auxiliar as capitâneas hereditárias e promover o desenvolvimento, exercendo um controle público de Estado sobre suas relações, especialmente da produção e do comércio, pois a idéia central era o fortalecimento da Metrópole.

A Companhia de Jesus, que enviou seus representantes juntamente com o Governador Geral, tinha também claramente delineados os seus objetivos e acreditava que para atingi-los sua proposta educacional, o *Ratium Studiorum* (1599), seria perfeitamente adequada ao Brasil, pois era preciso trazer elementos da cultura européia ocidental e formar novos padres, especialmente entre os indígenas.

A educação jesuítica privilegiava o ensino do latim, das obras clássicas com o espírito religioso, a repetição dos exercícios para memorização, a sabatina, os torneios de erudição, o estímulo à competição entre os indivíduos e a premiação dos melhores.

A concepção de educação da Companhia de Jesus apresentava-se de forma inadequada. O próprio Padre Manoel da Nóbrega argumentou sobre essa inadequação, pois se a educação tinha como objetivo a aculturação e a conversão dos índios, era preciso que estes tivessem conhecimentos anteriores em nível de escolaridade oferecido pelos Jesuítas, que tinham como público alvo os filhos da elite, formados no nível elementar em suas próprias casas por preceptores. O citado Padre tinha, ainda, como proposta central, a consolidação de Plano Nacional de Educação, que privilegiasse a língua portuguesa. Essa apropriação seria fundamental para a dominação pretendida, sem a qual os resultados seriam negativos, o que se confirma no decorrer do processo, considerando que tal Plano não fora acatado pelos Jesuítas.

---

<sup>14</sup> Os Regimentos eram os documentos onde eram estabelecidas as normas a serem seguidas pela Colônia. Ver Ribeiro (2003).

A nova estrutura educacional proposta pelo Padre Manoel da Nóbrega para o Brasil-Colônia iniciava-se pelo aprendizado da língua portuguesa, passava pela doutrina cristã, pela escola de ler e escrever e culminava no aprendizado profissional e agrícola. Essa proposta atendia às necessidades da Colônia naquele momento histórico, político e econômico, mas contrariava frontalmente o *Ratium Studiorum* (1599), pois feria a “ordem do discurso” vigente na Companhia de Jesus.

O discurso da Companhia de Jesus, inadequado para a catequização dos índios, atendia, contudo, as necessidades da elite colonial e, principalmente, às idéias predominantes na Metrópole acerca do fortalecimento da fé católica em detrimento da Reforma Protestante e das idéias renascentistas.

O discurso e as práticas sociais dele decorrentes, a despeito dos argumentos do Padre Manoel de Nóbrega, perduraram até 1759, quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil-Colônia pelo Marquês de Pombal, então ministro de Portugal, sob o Governo Monárquico de D. José I, por não atender mais aos interesses daquele país. A queda desse discurso, nascido no “calor” dos conflitos dogmáticos da religião católica, poderia significar o fim do poder exercido pela Igreja Católica Romana sobre diversas nações.

Portugal entendeu, então, que, em função do fortalecimento do modo de produção capitalista e da industrialização presente em outras nações européias, especialmente na Inglaterra, era preciso reorganizar a Colônia de forma a reestabelecer o poder da Coroa Portuguesa, ameaçada pela riqueza acumulada pela Companhia de Jesus, e promover uma adequação da Colônia aos novos tempos. Não se pode esquecer que a Companhia de Jesus repetia processos anteriores de domínio da Igreja Católica Romana para além da questão meramente espiritual.

Após a expulsão dos jesuítas, houve um “vácuo” na política educacional brasileira, somente retomada após treze anos, em 1772. A Reforma Pombalina substituiu, então, os cursos seriados dos Jesuítas por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados, os leigos, que não eram aceitos no interior das casas, em função da cultura da educação ministrada por religiosos, dignos de toda a confiança das famílias.

A educação reformada não trazia alterações significativas, pois o objetivo para a mudança não tinha como centro a transformação da educação, mas a retirada do principal instrumento de poder da Companhia de Jesus, e conseqüentemente, da igreja Católica Romana. Os princípios da escolástica foram mantidos, bem como a proibição dos grandes nomes da Renascença, como Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza, Voltaire, etc. e, ainda, deve-

se considerar que os professores haviam sido formados pelos Jesuítas, com base no *Ratium Studiorum* (1599).

Um fator importante que contribuiu para a educação brasileira e conseqüente aprofundamento do domínio português foi a valorização da língua vernácula, o Português, em detrimento do Latim, o que possibilitou o acesso a um contingente maior de alunos e a constituição de um processo cultural importante na Colônia.

Outra alteração que merece destaque está em Ribeiro (2003, p. 33) “Surge, com isso, um ensino público propriamente público. Não mais financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.” Esta foi, inclusive, uma das causas da expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Os interesses religiosos e econômicos da Companhia de Jesus se sobrepujam aos interesses da metrópole. Ocupavam um espaço de poder que ameaçava a “soberania” do rei.

O projeto educacional brasileiro, neste momento, tinha como principal objetivo atender à elite colonial brasileira e não mais a expropriação cultural dos nativos. A sociedade necessitava de um novo indivíduo nessa elite. Segundo a autora acima citada:

[...] a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO 2003, p. 33).

A educação, nesse período da história brasileira, privilegiava a elite colonial, mas tinha também o objetivo de formar pessoal administrativo para as funções públicas emergentes. Para isso, técnicas de leitura e escrita se fizeram necessárias, o que deu origem a um elemento fundamental para a expansão da educação no Brasil. Surgiu a instrução primária na escola, que oferecia novas possibilidades, posto que esta etapa da escolarização era oferecida, até então, apenas em casa, por meio de preceptores estrangeiros, inviabilizando o acesso a muitos.

O advento da instrução primária na escola abriu novas perspectivas, mas vale ressaltar que isso não significava acesso irrestrito. Até esse momento, início do Século XIX, a educação brasileira esteve destinada à elite masculina, excluídas as mulheres e os escravos. Não existem informações a respeito de algum tipo de preocupação com a inclusão, seja de quem fosse, que não se enquadrasse aos interesses da Colônia ou do Reino constituído a partir de 1808 com a chegada da família real ao Brasil.

Essa realidade, contraditória, considerando o que acontece na Europa, tinha um motivo: a Metrópole, enfraquecida em sua soberania, ameaçada por potências que se fortaleciam com o capitalismo, fez com que a família real e sua corte se retirassem para o Brasil-Colônia com o apoio da Inglaterra, que fez um acordo onde exigia a abertura dos portos na Colônia, o que comprometeu ainda mais a situação de Portugal.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, prevalecia na política educacional brasileira a preocupação com o ensino profissionalizante, em função da necessidade de preparação de pessoal para servir aos habitantes do novo Reino, além da implementação do ensino superior profissionalizante no Brasil. Um novo Estado para o rei, que é soberano, mas deve se submeter a este mesmo Estado, pois este se constitui na estrutura de poder, “A administração pública permite ao rei fazer que reine sobre o país uma vontade sem limites. Mas inversamente a administração pública reina sobre o rei pela qualidade e pela natureza do saber que ela lhe impõe”. (FOUCAULT, 1999, p. 154). Era a educação voltada para atender a uma necessidade de hegemonizar a cultura para não ameaçar a soberania do rei, mesmo que este tivesse que se submeter ao Estado.

A reorganização da educação em três níveis representou as necessidades da sociedade naquele momento, quando com a abertura dos portos, novas idéias foram introduzidas na Colônia, inclusive aquelas até então negadas pelas políticas educacionais, como as de Locke e outros pensadores da Renascença.

A política educacional mantinha-se, então, com a mesma estrutura, com as aulas de ler e escrever, o ensino elementar, as aulas avulsas no nível secundário e os cursos de medicina, engenharia, biologia, agricultura, considerados fundamentais para o desenvolvimento do novo Reino incluindo algumas outras funções para atender a Corte, que instalava no Brasil Colônia o Estado Português.

Como se pode perceber, a educação implementada no Brasil Colônia, antes e depois da chegada da família real, tinha o objetivo de sedimentar o discurso monárquico português para manutenção do poder. Para isso, a ênfase era dada sobre a formação para a sedimentação do Estado necessário ao poder do soberano.

Em 1822, após o retorno de D. João VI e seu grupo à Portugal, em função de diversos problemas decorrentes da Revolução Constitucionalista, grupos interessados na autonomia política do Brasil se fortaleceram. Esses grupos eram influenciados por ideais liberais e sua luta culminou com a “independência” do Brasil de Portugal, no aspecto administrativo. D. Pedro I tornou-se o Imperador da nova Nação, mas não rompeu sua relação política com Portugal, pois sendo o primeiro na linha de sucessão ao trono, não pretende

abdicar deste “direito” e manteve, então, estreito contato com os liberais portugueses, o que influenciaria sobremaneira a educação brasileira.

Inicia-se uma nova página na história do Brasil. O advento do Império trouxe novos elementos para a educação brasileira, estabelece-se outra relação de poder e a democracia liberal passa a influenciar as políticas no Brasil.

O direito no Brasil, transformado em Império, passa a constituir-se como direito democrático, estabelecendo-se outra forma de dominação, por meio de novas normas, inclusive uma Constituição, o que vai gerar uma nova relação de poder, sedimentada pelo sistema do direito. Segundo Foucault (2001, p. 32) “O sistema do direito e o campo judiciário são o veículo permanente de relações de dominação, de técnicas de sujeição polimorfos”.

Afirma, ainda, que o direito não deve ser examinado apenas do ponto de vista de sua legitimidade, mas “[...] sob os aspectos dos procedimentos de sujeição que ele põe em prática, a partir do Império as constituições se sucedem, uma após outra, se moldando aos discursos verdadeiros.” (FOUCAULT, 2001, p. 32) Considerando esta discussão sobre o direito democrático, serão destacadas algumas das discussões presentes nas constituições brasileiras, buscando nos fragmentos da constituição histórica do Brasil como surge e se consolida o discurso verdadeiro sobre a educação, para, então, se analisar como a discussão da inclusão, especialmente, a inclusão educacional, é tratada do ponto de vista deste direito.

A primeira manifestação do direito democrático na sociedade brasileira se dá por meio da Constituição de 1824. Após intensas discussões garantiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades. Era a primeira vez que uma lei garantia, em seu texto, a “educação para todos”, mas ainda restrita ao nível elementar e destituída de uma vontade política efetiva, denotando ser esta apenas parte de um discurso necessário à manutenção do poder vigente, mesmo porque não houve profundas alterações na organização da sociedade que mantinha sua base escravocrata e a educação destinada apenas aos filhos da elite. É um novo “discurso de verdade” para o Brasil, permeado pelos princípios liberais presentes na Revolução Francesa.

A Constituição de 1824 aconteceu em um momento singular na história do País, como já foi dito anteriormente, logo após a “independência”, refletindo as condições sociais e políticas daquele momento.

Os debates foram intensos expressando as posições de cada grupo representado. Dentre esses debates o tema *educação* foi introduzido por D. Pedro I no discurso inaugural da Assembléia Constituinte, tratada pela nomenclatura instrução pública. Contudo, mesmo com a expressa preocupação de D. Pedro I, que tinha interesses em que o Brasil construísse as

condições para o desenvolvimento econômico, os constituintes perdiam-se em discursos e intervenções periféricas, pequenas questões regimentais, pormenores sobre a redação, travando o andamento dos trabalhos.

Dessa morosidade resultou a ausência de um projeto para a instrução pública, tendo sido apenas aprovada uma lei que, a exemplo de outra anterior, votada em 28 de junho de 1821 nas Cortes Constituintes de Portugal, ampliava as possibilidades de oferecimento da “instrução primária” pela educação privada, que vigorou até o Ato Adicional de 1834.

Nesse momento dois partidos agregavam as idéias em ebulição. Era a soberania mais uma vez em disputa. De um lado, os artesãos, serviçais e intelectuais no Partido Liberal; de outro, a “nobreza perdulária”, os militares, burocratas, comerciantes e defensores do Reino, no Partido Português ou Realista. Os conflitos decorrentes da disputa pelo poder na elaboração da Constituição e, conseqüentemente da ocupação dos espaços políticos da nova Nação, levaram o Imperador a dissolver a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa, em 12 de Novembro de 1823, abrindo uma crise política que atingiu aos liberais, defensores da Monarquia. Essa crise leva-os a tomar atitudes para conter a oposição, inclusive, com a convocação de outra constituinte que contemplasse de forma mais explícita os seus aliados, culminando na Constituição de 1824.

Era possível perceber que as idéias liberais presentes em ambos os grupos, mas com dimensões diferenciadas nas suas finalidades, disputavam de forma acirrada os projetos que pudessem contribuir para seus propósitos de assumir espaços de poder no novo Estado brasileiro.

A disputa pendeu para a concepção liberal que, permeava as relações européias e que se solidificou como referência ideológica do capitalismo, atendendo à necessidade de um discurso de verdade, que estabeleceu definitivamente os rumos do capitalismo industrial.

Segundo Chizzotti (2001, p. 34) “A Constituinte de 1824 é um marco da hegemonia do partido liberal que se confronta com a necessidade de definir sua difusa concepção em programas de ação que demarquem paulatinamente, novas tendências e idéias”. A referida Constituição contemplou a educação no Art. 32: “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos [...]” atendendo aos liberais de Portugal e não a qualquer movimento organizado no Brasil. D. Pedro I precisava manter laços no Reino para garantir sua ascensão ao trono, daí o atendimento às reivindicações dos liberais portugueses.

O discurso da educação a todos os cidadãos não definiu uma forma de atendimento específico à pessoa com deficiência. A única referência feita nessa Constituição foi quanto à incapacidade de responder por seus atos, política, física e moralmente.



As contradições presentes no Império em disputa e a ausência de unidade em torno de um programa concreto permitiram o avanço de propostas além das condições existentes no país. A fragilidade dessas propostas levou ao fracasso de sua implementação e acabou por permitir a rearticulação dos realistas, que estabeleceram novos contornos às suas ações, reordenando seus interesses e permitindo uma vigorosa investida contra seus opositores.

As disputas pelo poder acabaram por relativizar a discussão da Constituinte, e na área educacional, o debate concentrou-se na criação de uma Universidade Brasileira, com ênfase na definição dos locais onde seriam criadas, onde cada grupo político defendia suas províncias e seus interesses em detrimento de qualquer outra discussão acerca do público alvo ou de financiamento.

A demanda por uma educação voltada para os ideais liberais levou à necessidade de uma formação específica para professores. Para tanto foi criada, em 1835, a primeira Escola Normal, que implantada e suprimida em diversas províncias, não se consolidou. A educação não se apresentava como prioridade, nem mesmo para a população que entre uma crise e outra tentava apenas sobreviver. Nesse período a escola primária era freqüentada por menos de 10% da população livre em idade escolar. Este índice somente foi atingido na segunda metade do século XIX.

Segundo Freire (1993, p. 63)

Uma estrutura social [...] que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres [...], gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. [...] Garantiam-se, através da educação, as relações de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

Esse grande contingente de analfabetos, um povo quase que na sua totalidade excluído da educação escolarizada, resultou da necessidade de manutenção do poder da Metrópole, que lhe exigia uma condição de “sujeição”.

Após este período a reforma promovida no Brasil estabeleceu novas regras para a educação por meio do Ato Adicional de 1834. Vale ressaltar que a referida reforma ocorreu em um cenário que tinha como fatos marcantes a abdicação de D. Pedro I e a revolução vitoriosa de 1831.

O Ato Adicional foi aprovado e promulgado em 21 de agosto de 1834 e atribuía às províncias a provisão de “instrução pública” e, às assembleias provinciais, a tarefa de legislar sobre o assunto, com estabelecimento dos meios para promovê-la. Essa atribuição acontece a título de descentralização da educação primária e secundária.

Essa descentralização não foi aceita de bom grado por juristas, políticos e educadores, tendo em vista a desobrigação do poder central na responsabilidade pela instrução primária e secundária. As províncias empobrecidas não tinham as condições de provimento das necessidades da educação, ficando esta mais uma vez relegada a meras possibilidades. Mais um discurso de verdade que não se configurou em prática social.

A descentralização foi atribuída ao fracasso da instrução primária no Império, o que é uma injustiça quando se considera as reais condições daquelas províncias, não desconhecidas do poder central, que “[...] no que dizia a respeito à instrução primária e secundária, [...] não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer a educação básica gratuita<sup>15</sup> a toda a população.” (FÁVERO, 2001, p. 66). A dita descentralização atribuirá às províncias uma função com a qual as mesmas não tinham condições de arcar e que representava apenas a manutenção do fracasso que já existia anteriormente, dando mostras, mais uma vez, que a educação, especialmente aquela voltada ao atendimento das classes populares, não era de interesse do poder constituído.

A descentralização se configurou em um discurso necessário ao movimento de fortalecimento das relações de capital, que forjavam as práticas sociais de acordo com a sua necessidade, para a superação da organização quase que totalmente agrária, em uma economia fragilizada. Havia, ainda, a predominância da mão-de-obra escrava, um trabalho pouco qualificado, quando diversas outras nações já estavam em processo de industrialização avançado.

Nesse período, durante a vigência do Ato Adicional de 1834, quando o País passou por diversos movimentos em sua organização que culminariam no fim da escravatura, em 1886, e Proclamação da República, em 1889, iniciou-se em 1854, o atendimento às pessoas com deficiência. Houve a criação pelo Imperador D. Pedro II dos Institutos para atendimento de “meninos” cegos e, logo após, para “meninos” surdos, não propriamente sob uma perspectiva educacional, mas com o princípio da Institucionalização.

A nação não poderia deixar de apoiar e implementar iniciativas já desenvolvidas em outros países das Américas, como Estados Unidos e Canadá, que inclusive, já se encontravam em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial. Era preciso instalar um novo “discurso de verdade”, de um governante preocupado com o bem-estar de seu povo. Foi com esse espírito que D. Pedro II fundou as primeiras instituições de atendimento a pessoas surdas,

---

<sup>15</sup> Educação básica entendida como ensino primário e secundário.

cegas e, logo após, iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência mental em hospitais psiquiátricos no Rio de Janeiro e na Bahia.

Em 1854, foi criado no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, em 1891, passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant (IBC). Em 1857, fundou-se, na mesma cidade, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que 100 anos após sua criação, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). As referidas Instituições tinham como finalidade o atendimento aos deficientes visuais e auditivos e também a formação de profissionais para o atendimento educacional destes.

Quanto ao atendimento ao deficiente mental, em 1874, foi criada uma instituição junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, Bahia e em 1887, no Rio de Janeiro, a Escola México. Segundo Januzzi (1985), as únicas que se tem registros durante o Império para atender as pessoas com deficiência mental.

Após essas iniciativas, outras instituições se organizaram, buscando o atendimento das pessoas com deficiência nas diversas áreas, no âmbito público e privado. É preciso ressaltar que esses atendimentos e ou instituições não se configuravam como iniciativas governamentais, mas como movimentos iniciados, principalmente, por pais ou amigos de pessoas com deficiência que tinham acesso ao poder e que, em função disso, acabaram por provocar um movimento que culminaria em ação coletiva

Os elementos contextuais [...] levam a sociedade, gradativamente, a ter iniciativas coletivas calcadas em procedimentos reativos ou de resistência. [...] o conflito aflora pelas utopias diversas de interesses ou pretensões explicitadas pelas formas dos atores se relacionarem, em sua prática social, construindo ou destruindo identidades e ideários coletivos [...]. (OSÓRIO, 2002, p. 06).

O Estado assumiu o papel de mediador desses conflitos e além da implementação das referidas instituições e do apoio àquelas de caráter privado, também desenvolveu campanhas que tinham como objetivo divulgar dados sobre as causas das deficiências, as formas de prevenção e o oferecimento de ações educacionais às pessoas com deficiência, o que deu origem à criação de serviços especializados no interior das escolas regulares. Essas campanhas duraram até a segunda metade do Século XX.

Durante esse período, diversas discussões tiveram lugar, na tentativa de estabelecer estratégias diferenciadas à descentralização prevista no Ato Adicional de 1834, e aparentemente, a educação especial foi acontecendo a despeito das polêmicas em torno do financiamento.

O atendimento às pessoas com deficiência, dava-se em instituições, com uma concepção médico-psicopedagógica, o que se pode dizer, atendia a um discurso necessário, a respeito do “anormal” expressão esta que, segundo Foucault (1997, p. 61)

A grande família indefinida 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; [...].

As instituições criaram a condição para o discurso de normalização para aqueles considerados anormais, excluídos, alijados dos processos sociais. O discurso foi transformado em prática social na medida em que essas instituições estavam presentes na sociedade, embora, não atendessem de forma efetiva a todas as necessidades da pessoa com deficiência. Funcionavam como “[...] estratégias de controles sociais configuradas e readequadas nos diferentes níveis de concessões”. (OSÓRIO, 2002, p. 06).

As ações de atendimento à pessoa com deficiência, não aconteceram de forma isolada, faziam parte do contexto social, político e econômico desse dado momento histórico. Para ampliação desta discussão serão destacados alguns fatos que influenciaram na reorganização educacional.

A partir de 1850, iniciou-se no Brasil a implantação gradativa do capitalismo industrial, constituída por uma aristocracia agrária, calcada na produção de café, em pequenas manufaturas e na crescente urbanização.

O advento do capitalismo produziu a necessidade de uma educação diferenciada que pudesse estabelecer um novo discurso e a formação de novos “sujeitos” necessários ao capital emergente. Para isso foram implementadas ações governamentais e apoio a iniciativas particulares, inclusive no âmbito da educação especial.

Para Mazzotta (1999, p. 29), tanto o Instituto Benjamin Constant quanto o Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde suas origens tinham como finalidade o ensino profissionalizante de surdos e de cegos. Apesar de se constituir medida precária em termos nacionais no que se refere a empregabilidade ou mesmo à educação das pessoas com deficiência, “[...] a instalação do IBC e INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência [...]”. Esta nova perspectiva trouxe no seu bojo a necessidade de novos discursos, como o da formação de professores, que se configurou como atribuição dos referidos institutos. Preferencialmente, esses profissionais deveriam originar-se dentre os próprios internos dos referidos Institutos.

Segundo Januzzi (2004, p. 13) o Instituto Benjamin Constant procurava seguir esse critério, tentando garantir aos internos o acesso ao trabalho assalariado, mas a autora ressalta que havia pouco aproveitamento escolar. Menciona que “[...] dos 64 alunos matriculados até aquela data, 18 anos desde sua fundação, apenas 16 haviam concluído os estudos; [...]”. Verifica-se, então, que a maior preocupação não era exatamente com uma educação escolarizada, pois os resultados educacionais eram bastante precários. Parece-me que as ações, considerando esses resultados, serviam muito mais ao propósito de justificar-se perante a sociedade do que de prover ou garantir os direitos da pessoa com deficiência.

Segundo Mazzota (1999), os recursos destinados aos institutos vinculados ao Governo, no caso o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, comparava-se àqueles destinados ao Ensino Superior, o que não significou um grande avanço nas práticas sociais referentes ao atendimento às pessoas com deficiência, denotando que o repasse de recursos desresponsabilizava o Estado no que se referia aos resultados. Além disso, apesar da destinação de recursos não havia um paradigma voltado para a escolarização. As preocupações presentes no paradigma vigentes à época eram com a profissionalização quando possível e a retirada do convívio social daqueles considerados com “grau elevado de anormalidade”, especialmente se estes fossem oriundos da elite, sem com isso negar o “direito” aos filhos dos trabalhadores, considerando que o próprio movimento mundial já cobrava um atendimento mais humano aos excluídos.

O debate sobre a educação especial era restrito a pequenos grupos, de pessoas com deficiência, pais, profissionais e alguns setores do Governo, pois a sociedade brasileira, por sua constituição, jamais se preocupou com a universalização da educação básica. Para as elites brasileiras, o mais importante era uma escola superior, destinada à formação de seus próprios filhos, com o objetivo de prepará-los para a política e algumas profissões, “[...] em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a ‘construção da ordem’, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.” (SUCUPIRA, 2001, p. 67).

O Brasil-Império cresceu economicamente, teve relativa tranquilidade política, mas a educação popular continuou estacionária, ocorreu, então, o crescimento do analfabetismo, apesar das diversas ações desenvolvidas pelo Governo Imperial, como a avaliação de aulas públicas e colégios particulares, além das reformas educacionais, principalmente aquelas voltadas ao atendimento de adultos. Buscava-se um modelo de educação em consonância com o regime vigente e sua ideologia.

Em 1872, no Brasil apenas 5,9% da população vivia na zona urbana, em 1890 esta população era de 6,8%, sendo que 85% de toda a população era de analfabetos, dentre os quais muitos deficientes, despercebidos como um contingente imenso de brasileiros e brasileiras sem acesso à escola. A exclusão não era o principal foco do discurso, portanto, era tratado nos princípios da “normalização”. O discurso do acesso estava posto para as elites como “natural” e hegemônico.

O Brasil, mesmo com o capitalismo em plena expansão, ainda era eminentemente agrário. As ocupações presentes na economia brasileira eram: agricultura (64,1%), indústria (4,9%), serviços (31%). Esses dados indicavam que o grande percentual de ocupação na agricultura, uma atividade que exigia pouca ou nenhuma escolarização formal e que fazia com que a educação, especialmente das pessoas com deficiência, fosse desnecessária, tendo em vista estas desenvolverem atividades satisfatórias na divisão das tarefas no grupo familiar.

Essa estrutura perdurou por praticamente todo o Século XIX, e não se pode dizer que o advento da República, em 1889, tenha mudado consideravelmente a situação.

O país passava nesse período por mais uma alteração profunda na sua organização político-administrativa. Em 1889, com o advento da República, conquistada por meio de um golpe militar com apoio civil, em um período marcado pelo fim da Guerra do Paraguai e da escravatura, o País foi organizado na forma de governo provisório que se constitui em constituinte privilegiado, com a atribuição de atender a necessidade emergente de seu reordenamento jurídico e político.

O discurso presente era o da democracia, o princípio republicano do “respeito” ao direito do povo de exercer os seus direitos. Era o fim da soberania ditatorial, o povo passou a ser soberano. Esse foi o discurso, pois, manteve-se a contradição entre discurso e prática social, na medida em que o Estado continuou sob a égide da elite, travestida de representante do povo e que se constitui. É a reforma do Estado a serviço do discurso de verdade do poder dominante.

A República, então, tinha um projeto para o país e entendia que a educação deveria ter algumas especificidades sem as quais não seria possível a construção da sociedade pretendida pelos novos dirigentes do Estado. Serão destacados, portanto, fatos que foram considerados relevantes para a compreensão das reformas na área educacional.

Ao assumir o Estado, o “Governo Provisório” toma algumas medidas que estabeleceram a separação entre a Igreja e o Estado; o casamento civil; a legislação quanto a direitos trabalhistas e contra a exploração do trabalho infantil, o direito de férias para os ferroviários e a ilegalidade dos movimentos grevistas; o incentivo à industrialização; a criação

do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890, dando indicações de uma política que pretendia ser nacional. O referido Ministério durou pouco mais de um ano, mas deu um novo alento para a educação no País com as reformas da Instrução Pública Primária, Secundária e do Ensino Superior.

Nesse novo modelo, duas questões referentes à educação foram discutidas e merecem destaque: a laicização do ensino público e o não estabelecimento de sua obrigatoriedade e da gratuidade nas escolas oficiais, ou seja, o não reconhecimento do dever do Estado quanto à educação primária. Outra questão importante foi o espírito individualista, liberal, excludente e pouco democrático que permeou a referida Carta Magna da República recém proclamada.

A República revestida do discurso da democratização tinha como dirigentes os militares, que trouxeram para o Governo Provisório as mesmas referências que há muito definiam as relações no país. Apesar do discurso mudancista, continuaram a ser promovidas normas e atitudes excludentes. A Constituição de 1891 foi organizada de forma a dificultar propostas de reforma. Diversas foram tentadas, mas infrutíferas. Em 1925, durante o Estado de Sítio, deputados situacionistas apresentaram 76 emendas à Constituição. Sucupira (2001) destaca três emendas consideradas de maior dimensão, dentre elas: “[...] a que facultava a União interferir nos Estados, na legislação sobre o trabalho e na legislação sobre o ensino”. Essa emenda estabeleceu, em definitivo, o controle do Estado sobre a Nação.

Considerando a história polêmica das constituintes e constituições do Brasil, essa reforma, pelo seu conteúdo, não poderia ser diferente. Debates, obstruções, impossibilidade de consenso. Ao final, restaram apenas 6 emendas das 76 originais, mas manteve-se o princípio de encerrá-la com o projeto liberal presente na constituição anterior, formalizando, no próprio texto constitucional, a intervenção do Estado em várias áreas da vida nacional. O poder, mais uma vez institucionalizado por meio de uma constituição, decidiu as regras de “sujeição” e “disciplinarização” dos indivíduos.

Essa reforma não inseriu nada de novo sobre a educação a partir dos diversos debates que ocorreram, expressando as vertentes liberal, positivista e autoritária, acerca dos temas da gratuidade, obrigatoriedade, laicidade, descentralização, autonomia e atribuição das instâncias do Poder Público, quanto a cada nível de ensino e aos recursos destinados à educação, mas, na verdade, nada avançou significativamente na prática, em relação à Constituição de 1891, no que se refere ao estabelecimento de responsabilidades e aos recursos destinados. Houve mudança apenas quanto a um maior controle da União sobre as políticas educacionais desenvolvidas nos Estados, tendo sido, nesse período, durante o governo de Arthur Bernardes

(1882), que se previu, a título de difundir o ensino primário, a organização de um Conselho Nacional de Instrução. É a busca por instrumentos eficientes de controle.

Mesmo mantendo as tendências autoritárias, liberais e positivistas como centro do debate educacional, algumas mudanças puderam ser observadas na nova ordem social. A República adotou como estrutura política o federalismo, o que favoreceu os estados que a partir dela puderam organizar suas próprias leis, atendendo suas necessidades específicas.

A República ousou, considerando que o poder de manutenção do Estado sob seu controle era forte, não se sentindo ameaçada ao favorecer ou conceder às unidades federadas a liberdade de organização política.

A Constituição de 1891 permitiu que cada estado estabelecesse a sua própria organização política, não retirando do poder federal o direito de interferir nos mesmos. Foram criadas, então, instituições educacionais nos três níveis. A possibilidade de organizar o próprio sistema educacional permitiu que os estados com maior condição econômica, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro pudessem investir na educação primária e foi nesses estados que as Instituições pra atendimento às pessoas com deficiência se desenvolveram.

O maior investimento, segundo Januzzi (1985), continuava sendo no atendimento aos cegos e surdos, o que nesse período foi fortalecido pela presença de Benjamin Constant, como titular no primeiro Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, recém criado como parte da nova ordem social promovida pela República.

Mazzotta (1999) E Januzzi (1985) destacam os privilégios recebidos pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), vinculados aos poder central desde sua criação. Essa realidade só foi alterada por volta de 1920, em função do grande número de Instituições de atendimento à pessoa com deficiência nas diversas áreas, que são criadas no Brasil. No período entre 1874 a 1929 foram criadas 36 instituições, nas mais diversas regiões do Brasil.

A década de 20, do século passado, foi de intensas batalhas e rompimentos políticos e de transformações significativas. Considerando o pensamento de Foucault (2002), pode-se dizer que nesse momento se dá a “guerra continuada por outros meios”. O que estava em jogo eram os interesses do capital, que, com o intuito de se consolidar, iniciou um processo de industrialização. O momento reunia as condições objetivas para o desencadeamento do referido processo.

Esse processo conflituoso culminou na emenda constitucional de 1926, que rompeu com a ortodoxia liberal da Carta de 1891 e conseqüentemente, influenciou nas concepções e



objetivos da educação, revelando pontos importantes na consolidação do novo Estado, ou como ficou conhecido na década de 30, o Estado Novo.

Segundo Cury (2001, p. 104)

[...] a Revisão Constitucional revelou pelo menos dois pontos importantes: o primeiro foi a elucidação do papel da União quanto à instrução básica, quer aceitando que a interferência já estava posta implicitamente em 1891, quer posicionando que tal orientação deveria ficar explícita, [...]. O segundo foi a antecipação de pontos que só se tornariam componentes do pacto constitucional após a Revolução de 1930 [...].

Esses pontos foram consolidados na Constituição de 1934. Na década de 1930, o Brasil passou por um novo processo constituinte, (período de 1933-34), em um momento em que o ideário tradicional perdia terreno para o moderno, que passava a influenciar de forma decisiva as demandas políticas, sociais e educacionais.

O capitalismo, em seu processo de aprofundamento, gerou crises que atingiram a identidade do poder dominante; a velha oligarquia resistia a compartilhar poder. O capitalismo em estágio mais avançado pressupunha, nesse período, um estado forte. Por outro lado uma categoria de trabalhadores exigia direitos trabalhistas, melhores salários e condições de trabalho, o que contrariava a cultura presente na sociedade que, até 1886, tinha como política de Estado a escravização da mão-de-obra.

Essa situação gerou, então, uma reação do poder dominante, que mais uma vez usou a educação como instrumento para coibir a modernização do país. Segundo Rocha (2001, p. 120) “[...] O Estado Novo em Educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira [...]”. A elite buscava, por meio do embate ideológico, subjugar o processo de modernização do país, temendo com isso perder o poder. A educação era um dos instrumentos que precisava ser disputado no discurso e nas normatizações.

Os movimentos sociais conseguiram se aglutinar e propor alternativas para a educação, mantendo e fortalecendo o princípio de modernização. Na educação, o elemento modernizador trazido pela Constituição de 1934, estava contido nos princípios de universalidade, defendendo uma escola única para ‘todos’, e de individualidade, onde o “[...] sujeito privado [...] tem na afirmação de sua subjetividade livre as condições de realização de sua moderna sociabilidade” (ROCHA, 2001, p. 121). Estes pontos trouxeram em si o novo discurso que nortearia as políticas educacionais à época.

A citada Constituição contemplou, ainda, pontos anteriormente debatidos, como o estabelecimento da obrigatoriedade do Estado em investir recursos públicos na educação, o que não significava, em princípio, a obrigatoriedade de escola pública para todos, mas avança em relação às constituições anteriores quanto às garantias mínimas de acesso aos menos favorecidos economicamente, admitindo, inclusive o financiamento público para alunos carentes em instituições de caráter privado, porque os níveis secundários e superior eram majoritariamente oferecidos pelo setor privado, sendo apenas reconhecido e fiscalizado pelo setor público. A normatização consolidava o discurso necessário ao novo modelo, à política vigente.

Outro fato merecedor de destaque foi a formalização, na Constituição, do Conselho Nacional de Educação, que já existia desde abril de 1831, quando da Reforma Campos. O referido Conselho foi formalizado como um órgão consultivo do Ministério da Educação, que tinha como atribuição manifestar-se, se necessário, sobre assuntos técnicos e didáticos. Tratava-se da formalização de um instrumento de controle importante consolidando o poder da União sobre o discurso da educação, o discurso da universalização.

Segundo Ghiraldelli (2001, p. 47), existia neste período um embate ideológico muito rico que garantiu que a Constituição revelasse alguns fragmentos de uma possível política voltada aos direitos dos trabalhadores, especialmente quanto ao acesso a educação e a cultura. Mas ressalta:

Esse clima ideologicamente rico dos anos 30 não pôde ser preservado. O regime constitucional criado em 1934 não durou muito. Em 1937, sob o pretexto de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação, Vargas institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais foram abafados, novo reordenamento jurídico foi instituído.

Mais uma vez o sistema do direito produzia as condições para a dominação e legitimava as ações ditatoriais, neste caso, a legitimação do Governo Vargas.

Em 1937, após os conflitos que culminaram em um Golpe de Estado, levando o Governo Vargas a uma organização ditatorial e à promoção de um processo que favoreceu a indústria capitalista, alteraram-se profundamente as relações de trabalho. Segundo Romanelli (1993, p. 61), foi nesse momento que se estabeleceu a luta de classes no Brasil. Essas novas relações de produção influenciaram as políticas educacionais, “A expansão escolar, que se verificou a contar de então, foi afetada por essa luta, porque oscilou entre as necessidades sociais decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas e temores vinculados à luta de classes [...]”.

As políticas educacionais se ampliam do ponto de vista do acesso, mas tem como perspectiva a formação de mão de obra para a economia capitalista, por outro lado não pode significar a possibilidade de acesso à conhecimentos que poderiam eventualmente qualificar a luta de classes.

Toda a luta em torno do estabelecimento do dever do Estado com a educação pública, em 1934, caiu por terra em 1937, quando a nova Constituição previu que o Estado só interferiria diretamente na educação caso faltassem recursos necessários às crianças e jovens para que se educassem em instituições particulares, indicando uma ação meramente supletiva.

Segundo Ghiraldelli (2001, p. 82)

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema deveriam se destinar as escolas profissionais.

A grande preocupação era com a formação da mão de obra indispensável ao projeto de desenvolvimento do capitalismo emergente.

O aprofundamento do capitalismo e o governo ditatorial atribuíram à iniciativa privada o oferecimento da educação, retomando o princípio que permeara a história do Brasil, especialmente no segundo Império e na República, da desresponsabilização do Estado com a educação, o descaso com a educação das classes populares. A industrialização ainda cobrava pouco da formação de seus operários.

A conjuntura desse período, os embates ideológicos e o advento da II Guerra Mundial acabaram por levar a sociedade civil a interessar-se pelo atendimento às pessoas com deficiência, criando para isso diversas instituições especializadas e, segundo Januzzi (2004, p. 68) “[...] a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade deste alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular [...]”. Mas prevaleceram as organizações filantrópicas e particulares, o que estavam em consonância com o discurso presente à época, destacando-se que a educação profissional era uma meta desses atendimentos, isso revela o paradigma que subsidiava as ações governamentais seja por meio de instituições próprias ou do apoio às iniciativas particulares.

A década de 1940 foi marcada pela II Guerra Mundial, que mudou radicalmente o mapa do poder no mundo, produzindo barbáries, novas relações de poder, desenvolvimento tecnológico e novos conceitos como direitos humanos, dentre outros.

A guerra pressupõe o esgotamento de um processo, uma retomada de alguns elementos para sedimentação do poder. Segundo Foucault (1999, p. 22-23) “[...] as relações de poder, tais como funcionam numa sociedade como a nossa, tem essencialmente como ponto de ancoragem uma certa relação de força estabelecida em dado momento, historicamente precisável, na guerra e pela guerra”.

A guerra se manifesta de diversas maneiras, ora pela repressão, ora por uma suposta paz que permeia as relações de poder político, e, nesse determinado período, a II Guerra Mundial produziu o horror do holocausto, talvez a ação máxima produzida pelo homem para a normalização. Mas da rejeição a esse ato nasceu um sentimento de esperança e de novos rumos para a humanidade, como se finalmente a “paz civil” se tornasse a referência de “normalidade”.

Foi neste clima de esperança de um mundo novo, especialmente “democrático”, de profundas transformações, que o Brasil discutiu sua nova Constituição, após a consolidação, em 1945, de um regime com características democráticas. Foram fundados, nesse período, novos partidos, que elegeram parlamentares e estes elaboraram e votaram a nova Constituição do País, que foi promulgada em 1946.

Era o poder político exercendo sua função de “[...] reinserir perpetuamente essa relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa, e de reinserí-la nas instituições, nas desigualdades econômicas, nas linguagens, até nos corpos de uns e de outros”. (FOUCAULT, 1999, p. 23) O Brasil precisava, nesse contexto, disciplinar as relações para adequar-se aos novos rumos estabelecidos pela organização mundial e discutiu, então, sua nova Constituição. Segundo Oliveira (2001, p. 186-187)

[...] o debate em 1946 privilegiou o debate público-privado e mais especificamente, o da relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Isto se deu em detrimento de uma reflexão mais abrangente que localizasse claramente os nossos principais problemas educacionais e formulasse as diretrizes para sua resolução [...].

No aspecto educacional, dentre outros, tiveram destaque temas referentes ao dever e ao direito de educar, a competência pela educação de crianças e jovens, se atribuição da família ou do Estado; o ensino livre e os subsídios; a obrigatoriedade e a gratuidade; o financiamento e as responsabilidades das diferentes esferas do poder público. A busca pela responsabilização de todos pela educação, envolvendo, inclusive, a família deu mostras de como a sociedade iria estabelecer o controle.

Foi nesse período, que os pais e amigos de pessoas com deficiência buscaram condições para a constituição de instituições que pudessem atender a estas pessoas de forma adequada, especialmente no que se refere ao aspecto educacional.

É preciso lembrar que a II Guerra Mundial produziu um novo tipo de pessoa com deficiência, os mutilados da guerra, que não são apenas “deficientes”, mas “heróis de guerra”. O Estado precisava ter uma postura quanto a estes e incentiva a criação de instituições para atendê-los, além de leis garantindo pensões, aposentadorias e até mesmo emprego protegido.

A Intensificação dos movimentos sociais em torno do atendimento da pessoa com deficiência culmina na criação de Sociedades Pestalozzi, iniciando no Rio Grande do Sul, em 1926, estendendo-se por diversos estados, o que vai levar, por iniciativa da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1948, à constituição da Federação Nacional das Pestalozzis, em 1980.

Outro movimento importante nesse momento foi a organização de pais em torno de uma entidade que pudesse atender às pessoas com deficiência mental “No Brasil foi a primeira iniciativa de congregar pais de pessoas portadoras de deficiências e outras pessoas interessadas em apoiá-los, ocorrida no Estado do Rio de Janeiro, liderada pela mãe de uma criança portadora de síndrome de Down”. (OSORIO, 2002, p. 07).

Essa mobilização culminou em um grupo de trabalho que deu origem a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAIE) em 1954.

Esses movimentos constituíram-se em uma instância de poder à parte, que determinaram toda uma cultura no atendimento à pessoa com deficiência, sendo referência para a criação de outras instituições e escolas no âmbito público e privado. O paradigma da institucionalização ultrapassou os limites das instituições e escolas especiais e influenciou no atendimento a esses alunos em escolas comuns, na forma de classes especiais, oficinas pedagógicas e outros serviços que lhes reservavam um espaço diferenciado.

O paradigma foi, então, institucionalizado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61, promulgada 15 anos após a Constituição de 1946, que a previra.

Essa lei, a primeira a garantir os direitos da pessoa com deficiência indicando, no Artigo 88, que, para integrá-la na comunidade, sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. O Artigo 89 trouxe compromisso explícito dos Poderes Públicos de dispensar tratamento especial, por meio de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada relativa à educação das pessoas com deficiência.

Segundo Anache (1999, p. 25) “Essa Lei previa a integração de excepcionais no ensino regular e assegurou o apoio financeiro às instituições particulares de atendimento a estas pessoas”. A autora afirma ainda, que essa integração não ocorreu posto que o Estado não assumiu a tarefa da educação especial como sua e que a forma de apoio prevista na Lei reafirmou a responsabilidade do atendimento às instituições especializadas.

A explicitação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, acerca do direito à educação para as pessoas com deficiência não garantiu que estas fossem adequadamente atendidas em escolas comuns, mas privilegiou o atendimento em instituições especializadas de caráter privado, consideradas “eficientes” pelos Conselhos Estaduais de Educação, controladas, portanto, pelo Estado. Conforme Anache (1999, p. 25-26), “Embora essa Lei tenha tido a pretensão de garantir o direito à escolarização ao excepcional, a mesma não esclarece a quem compete a educação dos mesmos”, deixando, portanto, a responsabilidade difusa pelos poderes, o que em última instância, desresponsabiliza a todos.

A lei privilegia a iniciativa privada, atribui responsabilidades aos Conselhos Estaduais de Educação, mas se apresenta de forma difusa quanto a efetivação das responsabilidades, garante a integração, mas, ao não ser assumida pelo Estado em sua operacionalização e indefinida do ponto de vista de seu financiamento, tornou-se inviabilizada em sua possível prática.

Logo após o advento da referida Lei, em virtude de uma série de manifestações políticas decorrentes de fatores internos e externos, aconteceu o Golpe de Estado, promovido por setores militares e da sociedade civil, o que estabeleceu um modelo de Governo militar tecnocrático.

O Governo constituído pós-64, modificou profundamente a constituição anterior, por meio de Atos Institucionais e Emendas Constitucionais. Em 1966, o Marechal Castello Branco, entendendo que deveria deixar para seu sucessor uma nova Constituição que legitimasse de maneira uniforme e harmônica essas modificações e institucionalizasse os ideais e princípios da “revolução”, nomeou uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto para a nova Constituição. Conflitos de toda sorte aconteceram, mas prevaleceram, ao final dos debates, os valores emanados do Poder Central, as “verdades” oficiais.

Nesse dado momento histórico, o País contava com dois partidos políticos, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), na situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como oposição consentida pelo regime vigente. As lideranças políticas e dos movimentos sociais, em cumprimento de mandatos eletivos, foram sucessivamente cassados, desde o Golpe de Estado de 1964. A interdição deu-se pela subjugação, por todos os meios

disponíveis, justificados por um “discurso necessário”, usando mais uma vez o velho discurso da mudança de regime, em que os “comunistas” dominariam o mundo expropriando o sujeito de sua individualidade.

O discurso foi transformado em lei e legitimado pelas instâncias executiva, legislativa e judiciária. Estabelece-se uma dualidade nos discursos, de um lado o Estado; de outros, as instituições que tradicionalmente se colocam ao lado dos direitos humanos, da democracia. É o discurso emitido de um determinado lugar que evidencia a verdade que é conveniente àquele grupo que fala, conforme Foucault (1999, p. 81) afirma:

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

O discurso expresso por meio do direito, da lei ou obrigação, se dá a partir do lugar ocupado pelo poder ou pela submissão na medida em que estas condições de sujeição estabelecem a defesa ou a crítica ao poder constituído.

Nesse sentido, o discurso dos governantes do Brasil à época converte-se em uma completa inversão de valores, um verdadeiro movimento de “caça às bruxas”, um entendimento que transformava qualquer ação em perseguição, qualquer reivindicação de direitos, até então garantidos, era mostrado como uma grande ameaça a soberania nacional.

Diversas ações foram envidadas pelos governos militares para garantir a hegemonia do que eles chamaram de “revolução”. Nesse contexto, o Congresso Nacional foi transformado em Congresso Constituinte, por meio do Ato Institucional nº 4. O MDB teceu diversas críticas ao Projeto enviado ao Congresso pelo Governo, afastou-se das votações, mas não conseguiu impedir que fosse aprovado a proposta do Governo. A Constituição foi, portanto, promulgada em 24 de janeiro de 1967 pelas mesas da Câmara e do Senado.

No que se refere à educação, diversos pontos da Constituição de 1946, foram retomados, debatidos, abandonados nos anteprojetos apresentados durante esse processo constituinte. Segundo Horta (2001), a vinculação da receita ficou ausente do texto e da emenda Constitucional de 1969, sendo retomada apenas em 1983, com a Emenda Calmon, que seria regulamentada somente em 1985. A gratuidade foi mantida na versão final do texto, conforme dispositivo da Constituição de 1946, garantindo o ensino primário oficial gratuito. O ensino oficial posterior ao ensino primário seria gratuito para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos. Acrescentou, ainda, a referida emenda que haveria a

exigência de aproveitamento de estudos a estes últimos e a substituição gradativa do regime de gratuidade pela concessão de bolsas, que seriam reembolsadas quando se tratasse do ensino superior. A obrigatoriedade não foi contemplada nessa, como não o foi nas Constituições anteriores e a explicitação da educação como um dever do Estado apareceu, pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969. O Ensino Religioso ficou, também, estabelecido.

No período compreendido entre 1967 e 1988, diversas reformas educacionais ocorreram, dentre elas, a Emenda Constitucional de 1969, a Lei n. 5692/71, a Lei n. 7044/82, sempre voltadas para o atendimento das necessidades do capital emergente no País.

Muitas alterações foram promovidas; outras retomadas para atender à necessidade da sociedade projetada pelo poder dominante, representado pelo Governo Militar. Com relação à Constituição vigente, a de 1967, a polêmica deu-se em torno da remuneração dos professores, que acabou não sendo prevista e só passou a ser normatizada a partir da Lei n. 5.692 de 1971.

O objetivo central dessa Lei foi o atendimento à demanda de mão de obra para a industrialização, que teve um de seus períodos de maior êxito no Brasil, além de atender aos ditames dos acordos MEC/USAID, que estabelecia metas para o país, especialmente quanto à elevação dos índices de escolarização. Não existe mais interesse para o capitalismo de hordas de ignorantes, mas era necessário que houvesse um refinamento em seu público consumidor.

Segundo Oliveira (1999), na década de 70 diversos fatos relevantes marcaram a educação, como a ampliação do direito à escolaridade, o redimensionamento pouco planejado e o crescimento súbito e desordenado da rede física de ensino público. Esses fatos não significaram avanços do ponto de vista de um sistema nacional democrático ou de uma escola pública gratuita e de qualidade.

Quanto ao atendimento às pessoas com deficiência, a Lei n. 5692/71, no artigo 9º, assegurou tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental ou que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, de acordo com a definição dos Conselhos Estaduais de Educação.

Essa Lei, assim como a Lei n. 4024/61, deixou a cargo dos sistemas estaduais a regulamentação da educação às pessoas com deficiência, nesse período oferecida em grande escala em instituições especializadas. Vale lembrar que somente após 1973 o Ministério da Educação instituiu em seu âmbito uma organização para tratar especificamente da educação especial.

Segundo Anache (1999, p. 26) “Em relação a educação do excepcional pode-se dizer que houve mudanças face a lei anterior (4.024/61). As alterações afetaram mais diretamente as disposições que tratam do direito a educação no Ensino Regular.” Essas mudanças se



manifestaram, especialmente com a criação, em 1973, no Ministério da Educação, de uma instância específica para tratar da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de promover, em âmbito nacional, a “[...] expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais [...]” (ANACHE, 1994, p. 55), que até então se dava por meio de subsídios às instituições beneficentes de caráter privado.

Nesse momento, o Poder Público Federal assumiu a educação especial como uma política da rede regular de ensino, rompendo com o princípio da institucionalização e introduzindo a integração, como um conceito anti-segregação, em que os alunos com deficiência deveriam ser matriculados nas escolas comuns e se adequarem às condições destas da melhor forma possível.

Contraditoriamente, o Brasil vivia momentos de intensificação do autoritarismo do Estado e de significativo crescimento econômico. Este fato me faz pensar sobre a intencionalidade da mudança de paradigma, principalmente porque este não significou uma alteração na organização da escola, não estabeleceu novas práticas, nem mesmo quanto aos processos de disciplinarização. O aluno com deficiência foi normalizado como os demais, o discurso da diferença perdeu-se, estabelece-se, então, uma nova “ordem do discurso”.

Essa prática se estendeu pelos anos 70 e 80, quando os alunos com deficiência saíram das instituições ou escolas especiais para as classes especiais no interior da escola comum. Foi criada, então, uma nova modalidade de exclusão. Os alunos que por qualquer circunstância não se adequaram às normas da escola passaram a ser encaminhados às classes especiais.

No final da década de 1970 até início dos anos 1980, os movimentos sociais retomaram a luta, foi criado o “Fórum em Defesa” de uma educação pública, gratuita e de qualidade, surgiu um novo sindicalismo de resistência e de lutas, dentre outras diversas manifestações políticas que deram origem a abertura política no País. Esses movimentos se contrapuseram à dissociação entre planejamento econômico e social, exigindo maiores investimentos na educação e denunciando o caráter centralizado dos planejamentos globais autoritários.

Cresciam as reivindicações em torno de uma educação pública, gratuita que proporcionasse o acesso e permanência, da democratização da gestão da educação, com diretores eleitos e constituição de colegiados, da escola como espaço de política e de trabalho, autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Uma escola onde a comunidade participasse efetivamente em sua organização, especialmente na elaboração do projeto político pedagógico e na definição do calendário escolar.

Os movimentos organizados lutavam também pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, na perspectiva da garantia de direitos, inclusive sindicais.

Todo esse processo culminou em uma reorganização da vida política do País, principalmente em função da reforma partidária que permitiu que novos partidos fossem criados e que outros, cassados pelo regime ditatorial, pudessem voltar à legalidade, estabelecendo um novo cenário na organização dos trabalhadores, e exigindo, portanto, uma nova ordem legal, que viria com a Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988, atendeu, de certa forma, a algumas das reivindicações dos movimentos organizados, dentre elas a ampliação do direito à educação, o que aconteceu com a inclusão da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na educação básica e com a gestão como instrumento de democratização das relações no interior da escola. Quanto aos trabalhadores em educação, a Constituição contemplou a reivindicação histórica de seu reconhecimento como trabalhadores e o direito de se organizarem em sindicatos.

Segundo Pinheiro (2001) no processo Constituinte de 1988, o conflito deu-se entre as definições de limites entre o poder público e o poder privado, refletindo as contradições da própria sociedade quanto as delimitações dessas esferas, e as concessões necessárias na nova forma de mediação.

Os debates acerca do citado conflito entre o público e o privado não é novo nos processos constituintes brasileiros desde a década de 1930, permanecendo indefinidos até os dias atuais. Mas, o fato é que, em função do nível de organização da sociedade civil brasileira, esse foi o processo constituinte de maior concentração da sociedade em torno de reivindicações, em que a educação foi um dos temas mais debatido e em torno do qual mais atividades foram desenvolvidas, reuniões, seminários e outras estratégias de mobilização.

A discussão sobre as atribuições do Estado e da sociedade civil foram parte integrante dessas discussões sobre acesso da pessoa com deficiência à escola, pois esta esteve sempre presente, como pode-se ver nos fatos históricos aqui discutidos.

A desresponsabilização do Estado brasileiro quanto ao citado atendimento levou a sociedade civil a se mobilizar criando diversas instituições que, posteriormente, foram subvencionadas financeira e, inúmeras vezes, tecnicamente, pelo Poder Público. Apesar do discurso de três décadas sobre a integração e, na década de noventa o acréscimo do discurso da inclusão, essa relação conflituosa existe até os dias atuais.

Como pode ser visto o Brasil tem vivido, desde sua colonização, uma guerra constante do poder, nos diversos espaços de sua institucionalidade. O discurso da inclusão foi

um dos elementos presentes nesse contexto, haja vista os fragmentos aqui utilizados para evidenciar que as relações de poder no País apresentaram, em diversos momentos, a necessidade, a vontade e até mesmo a normatização da “educação para todos”.

Esse discurso foi fortalecido na década de 1990, em função de todo um movimento mundial, no próximo capítulo essa questão será discutida e aprofundada de forma a subsidiar a análise do objeto deste trabalho. Mas, para que esta análise possa ser feita, considerando o *locus* da presente pesquisa, serão apresentados fragmentos referentes a como esse discurso é evidenciado nas relações estabelecidas na categoria dos trabalhadores em educação e na educação escolar de pessoas com deficiência em Mato Grosso do Sul.

A maior parte dos dados disponibilizados dizem respeito aos trabalhadores em educação/professores, mas entende-se, mediante a teoria Foucaultiana, que o “não dito” a respeito dos demais trabalhadores evidencia a omissão de sua função educativa no espaço da escola, o que é um dado significativo quando discutimos o conceito de inclusão na medida em que a exclusão não se restringe a relação professor/aluno.

Para apresentar esses fragmentos, remeter-se-á a publicações de pesquisadores do próprio Estado, que trazem importantes contribuições para a compreensão, especialmente, do “não dito” pela história oficial. É preciso destacar que, por ser um Estado novo, as publicações disponíveis são ainda restritas.

## **2.2 MATO GROSSO DO SUL**

Mato Grosso do Sul é um Estado novo, sua primeira constituição deu-se em 1979, após diversos embates políticos de lideranças e representantes da oligarquia agrária, que entendiam que o desenvolvimento econômico do sul de Mato Grosso só aconteceria com a divisão. Isto não significa que existisse uma preocupação importante sobre as políticas educacionais nesse período, mas, de qualquer forma, a organização dos trabalhadores em Educação à época, acreditava que a divisão poderia favorecer a educação.

Os estudos desenvolvidos na presente pesquisa evidenciaram que o debate em torno da divisão do Estado deu-se em função dos interesses da oligarquia que se via prejudicada devido ao lento e precário desenvolvimento do Sul do Estado de Mato Grosso, resultante das dimensões espaciais do Estado, o que dificultava o acesso ao poder instituído. O nível decisório do Estado se concentrava em Cuiabá.

No que se refere à educação, havia um enorme descaso. As dificuldades não se restringiam às distâncias, apenas, mas também aos processos de comunicação. As próprias relações de poder eram muito distantes dos “sujeitos”, que para conseguirem qualquer tipo de direito, independentemente de sua garantia em Lei, precisam remeter-se ao poder constituído.

Podem ser encontradas, na literatura sul-mato-grossense diversos relatos de professores nesse período, mostrando como se dava a sujeição absoluta do indivíduo com relação ao poder da oligarquia latifundiária que dominava o Estado, conforme entrevista com a professora Quintina Bueno publicada por Biasotto & Tetilla (1991, p. 13) “Naquele tempo havia muita política. O Dr. Ponce de Arruda quando ocupava o poder botava na rua todo professor de outro governo; aí subia o Dr. Correa da Costa e botava pra fora. [...] quer dizer, não davam valor ao professor em si, mas ao partido dele”.

A política partidária sempre influenciou diretamente os processos educacionais brasileiros, interferindo na vida funcional dos trabalhadores em educação e na ação pedagógica, na medida em que estes eram substituídos a cada mudança de governo.

Tal fato denota que o governo do Estado de Mato Grosso, à época uno, não se preocupava com a formação de professores e ainda menos com as questões administrativas relativas à educação.

Os professores que atuavam no sul do Estado do Mato Grosso eram leigos, sem formação pedagógica, e, sua contratação era absolutamente precária. Somente a partir de 1961 as contratações passaram acontecer com algum controle do governo. Até então o representante oficial do poder central no interior do Estado era o inspetor de ensino, escolhido por suas relações políticas, quase sempre um comerciante ou pecuarista. Nesse contexto, inclusive, trabalhavam até um ano inteiro antes de receber o primeiro salário.

Essa situação não impediu que os trabalhadores em educação buscassem uma organização sindical, a partir de 1958, mas que se consolidou apenas no início dos anos 70. Até então alguns elementos impediam a própria organização da categoria, dentre eles o número excessivo de professores leigos e de profissionais de outras áreas ministrando aulas nas escolas públicas do Estado.

A primeira formação de professores no Estado ocorreu no bojo de uma Campanha Nacional que veio atender a uma demanda de professores leigos. Foi oferecida qualificação em forma de aperfeiçoamento a professores com formação média para atuarem nos níveis ginásial e médio, terminologia usada à época.

Esse curso foi intensivo, com duração de apenas um mês, e não ensejou a formação necessária do ponto de vista de desassujeitamento, mas veio legitimar a sujeição por meio de saberes históricos, sedimentados como conhecimento verdadeiro.

[...] este tipo de preparação, via curso intensivo de apenas um mês de duração, não ensejou uma qualificação propriamente dita. E muitos professores que passaram a dominar com um pouco mais de segurança as suas disciplinas, sequer davam conta, por exemplo, de que os conteúdos dos livros didáticos que adotavam era rigorosamente controlados pelo sistema. [...]. (BIASOTTO & TETILLA, 1991, p. 21).

A solidificação do discurso oficial era a tônica, portanto, e essa formação não contribuiu para a constituição de um espírito crítico, mas muitos dos professores que dela participaram despertaram para a compreensão de sua condição enquanto classe trabalhadora, cursando, alguns anos depois, a faculdade, entendendo a importância da apropriação do conhecimento para garantia de uma educação pública de qualidade.

O que se pode apreender desses fatos é a precariedade do processo de constituição da categoria do magistério em Mato Grosso do Sul. Já na sua origem, pode-se perceber as dificuldades quanto à organização didática e a formação política, em decorrência da falta de uma formação capaz de criar essas condições que seriam indispensáveis para a construção de uma escola calcada em princípios de solidariedade, construção coletiva e, principalmente, de qualidade, bases para a educação inclusiva.

Esses fatos referem-se ao início dos anos 1960, indicando que as relações foram dificultadas com o regime autoritário. Pode-se dizer, inclusive, que foi um período extremamente contraditório, se pensarmos no crescimento populacional, especialmente nas cidades, em função do processo de industrialização, que teve grande apoio e investimento dos governos militares, gerando o discurso do “milagre brasileiro”. Esse quadro perdurou até meados da década de 1970, quando houve um crescimento no índice de empregos e significativa melhora nas condições de vida da população, reforçando o discurso da “ordem e progresso”, traduzida em termos práticos por absoluta “sujeição” ao discurso oficial.

O Governo se encontra, então, em uma posição confortável devido aos resultados positivos na economia, o que gera uma situação de otimismo, criando as condições para a sujeição do indivíduo aos seus próprios “saberes”, desqualificando os conhecimentos “locais” e estabelecendo o controle sobre o saber socialmente valorizado. Segundo Foucault (1999, p. 12), os “saberes sujeitados”, são aqueles que “[...] estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes

hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”.

Com o crescimento populacional na década de 1970, gera-se uma demanda em Mato Grosso do Sul por escolas públicas e, conseqüentemente, por professores com formação acadêmica para atender à industrialização emergente no Estado. A, então, Universidade Estadual, hoje Federal criou, nessa época, diversos Centros Pedagógicos com o objetivo de formar professores em licenciatura curta, tendo em vista a necessidade e a insustentabilidade de se trabalhar com professores leigos na nova sociedade que estava sendo delineada pelos novos ventos. Era preciso desqualificar o que até então tinha sido a referência de educação do Estado; os “saberes” precisavam ser qualificados de acordo com as necessidades daquele dado momento, o Estado precisava de um novo modelo. Era um Estado novo, um novo poder para a velha oligarquia, com novas estratégias.

Para a consolidação desse novo modelo, o Governo buscou estratégias para estabelecer novas formas de controle e, para isso, pressionou os professores por formação e incentivou a vinda de professores de outros estados, principalmente de São Paulo e Paraná.

Esse contingente de professores em busca de novas oportunidades atendeu ao chamamento do Governo e trouxe em suas malas um cabedal de conhecimentos, seja do ponto de vista acadêmico, pois já tinham passado por uma universidade, quanto no que se refere à capacidade política de articulação. Esse componente foi fundamental para o desenvolvimento da organização dos trabalhadores e, por conseqüência, para o fortalecimento das lutas por resgate da dignidade dos trabalhadores em educação, evidenciando uma contradição: ao mesmo tempo em que o Estado precisava controlar o conhecimento, sujeitar os saberes, ele também precisava de um grupo de professores especialmente para disseminar o conhecimento verdadeiro, mesmo que para isso tivesse que fazer algumas concessões, como a organização dos trabalhadores.

Por essas informações pode-se ter uma idéia da constituição da categoria de professores no Estado de Mato Grosso do Sul, um contingente alto de professores sem formação pedagógica, reunindo todas as condições para a reprodução do *statuo quo*, o “disciplinamento do saber”.

Os anos iniciais do Estado revestiram-se de um desejo dos dirigentes nacionais de fazer com que este se transformasse em um Estado modelo, que pudesse servir de parâmetro ao novo regime que se pretendia, um regime democrático, plural, onde o capital poderia se desenvolver sem barreiras, mostrando aos demais estados da Federação que não existem impedimentos quando há vontade política. Para tanto, foram indicados sucessivos

governadores que representariam essa idéia, Harry Amorim Costa (janeiro a junho de 1979), seguido logo depois por Marcelo Miranda Soares (1979-1980), que descontentou seu próprio grupo, cedendo espaço para Pedro Pedrossian (1980-1983). Com a exceção de deste último, os seus antecessores não permaneceram tempo bastante para o desenvolvimento de um Plano de Governo, especialmente na Educação, o que só veio a acontecer de forma efetiva a partir de 1982, três anos após a criação do Estado, com a primeira eleição direta para governador.

A seguir serão discutidos alguns fragmentos referentes à educação em Mato Grosso do Sul, presentes nos programas ou planos de educação dos diversos grupos que dirigiram o Estado, especialmente quanto à constituição do atendimento à pessoa com deficiência.

Segundo Kassir, durante esses primeiros governos “[...] foram traçadas as primeiras diretrizes para a educação e, também, para a educação especial”. Nesse período o Estado teve aprovado o seu primeiro Plano Estadual de Educação, em 1980. O referido Plano já estabelecia o atendimento às pessoas com deficiência, em conformidade com a Lei 5692/71. Seus objetivos trouxeram a concepção da integração e deram destaque às articulações com as instituições especializadas.

Kassar (2003, p. 115) destaca em seu Relatório de Pesquisa

O Primeiro Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, aprovado em outubro de 1980, apresenta como objetivo da educação especial a promoção da ‘integração do excepcional nas atividades comunitárias’ [...] e prevê, como meio de ação, a implantação de serviço de diagnóstico e de classes de atendimento (salas especiais, de aceleração e oficinas pedagógicas).

A autora destaca, ainda, que o documento apresentava uma “[...] preocupação com a “articulação” com entidades e instituições “responsáveis pelo atendimento ao excepcional”. Essa preocupação refletia a cultura presente nas normas, nas diversas instâncias, que valorizavam sobremaneira o tipo de atendimento que desresponsabiliza o Estado de assumir a atribuição da garantia da escolarização às pessoas com deficiência.

Em Mato Grosso do Sul, as ações para o atendimento do alunado com deficiência na rede regular de ensino, com um programa específico, deu-se a partir de 1981, durante o primeiro Governo de Pedro Pedrossian, quando, por iniciativa do Dr. Salvador de Miranda Sá Júnior, em 1980, na época Conselheiro do Conselho Estadual de Educação, criou, na Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), sediada em Campo Grande, um grupo de estudos composto por professores e estudantes, objetivando estudar os diversos níveis de prevenção dos problemas de aprendizagem escolar.

A partir das discussões desse grupo, o Governo do Estado, instituiu, por meio do Decreto nº. 915, de 24 de fevereiro de 1981, um Grupo de trabalho<sup>16</sup> que, sob a presidência do referido médico e professor, tinha por objetivo a estruturação de um “sistema de educação especial” no âmbito da Secretaria de Educação. O Decreto determinava que o prazo para conclusão dos estudos e elaboração do relatório seria de 60 dias. O resultado desse trabalho apontou para a criação da 1ª Diretoria de Educação Especial em Mato Grosso do Sul.

O II Plano Estadual de Educação tem suas discussões iniciadas em 1983, quando assumiu o primeiro governo do Estado eleito pelo voto popular em 1982. Após um período de 20 anos de governo ditatorial, os governadores eleitos eram, em grande maioria da oposição, mensageiros de grandes esperanças. Iniciava-se uma nova “ordem do discurso”, a oposição passou a ocupar um espaço para além da simples concessão, estabeleceu-se uma nova forma de luta política, a guerra, a disputa pela ocupação dos espaços de poder sofreu sensíveis modificações.

O clima de esperança permeou a constituição do segundo Plano Estadual de Educação, elaborado a partir de um processo democrático, com “ampla” participação da comunidade escolar. O então, Secretário de Estado de Educação, Professor Leonardo Nunes da Cunha, abre o I Congresso Estadual de “Educação para a Democracia”, que desencadeou o movimento de “Educação para a Democracia” e subsidiou o referido plano. O Secretário dedicou o referido Congresso àqueles que foram “[...] violentados, humilhados, marginalizados que sofreram, que deram muitas vezes o seu sangue para o restabelecimento da Democracia em nosso País, principalmente àqueles que não puderam chegar até aqui. Ficaram no caminho”.

Esse é o discurso que permeou todo o Plano, estabelecendo os princípios da participação, ampla e irrestrita da comunidade escolar, propôs a reorganização dos movimentos do magistério e dos estudantes, proporcionou as condições para a ampla participação da sociedade nos processos decisórios, resguardando o direito do Governo de tomar a decisão final, com vistas ao “bem” da sociedade como um todo.

A principal preocupação desse período foi com a formação de trabalhadores para atender à economia do Estado que passava por transformações significativas em função de sua criação recente e devido ao movimento político de abertura democrática no País.

---

<sup>16</sup> Este grupo de trabalho era composto pelos seguintes membros: Professora Marly Marinho Américo dos Reis, secretária adjunta de Secretaria de Estado de Educação; Dr. Rubens Marques dos Santos, secretário adjunto da Secretaria de Saúde; Professor Pedro Chaves dos Santos, secretário adjunto da Secretaria de desenvolvimento social; Dr. Luiz Salvador Sá Júnior e Professora Maria Monteiro Padyal, membros do Conselho Estadual de Educação; Rosa Maria Pedrossian, Representante do FASUL; Professora Alzira da Silva Andrade, responsável pela Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação; e Eliza Emília Cesco, representante da FUCMAT.



O II Plano Estadual de Educação, então, propõe alternativas, programas e concepções para a educação Infantil, 1º e 2º Graus<sup>17</sup>, ensino supletivo, educação comunitária e educação especial.

Dentre as medidas destinadas a restabelecer a credibilidade da Secretaria de Educação quanto à educação especial, define-se por estabelecer uma relação direta entre ensino comum e especial, a partir da idéia de defesa da igualdade de acesso:

[...] integração entre os trabalhos realizados pelo Ensino Especial e Ensino Regular, ressaltando a assessoria aos supervisores escolares, com vistas ao trabalho com crianças que apresentam distúrbio de aprendizagem; Desenvolvimento de metodologias específicas aos excepcionais, enfatizando o trabalho desenvolvido com os portadores de deficiência da audiocomunicação, Por ser a Secretaria de Educação o único Órgão a prestar esse serviço no Estado.

O diagnóstico do atendimento às pessoas com deficiência apresentado quando da apresentação do Plano, registrou que não existiam dados estatísticos oficiais quanto ao atendimento a esse alunado, mas afirmou que o percentual atendido era insignificante, considerando o índice de 10% da população com deficiência previsto pela Organização Mundial da Saúde. Para equacionar tal problema, o Plano previu em, unidade própria, os objetivos e atribuições da Educação Especial, transcrito na íntegra a seguir:

#### XV-EDUCACÃO ESPECIAL

- 01- Assegurar o direito do aluno excepcional.
- 02- Destinar recurso para escola de excepcional
- 03- Implementar habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e Educação Física.
- 04- Criar cursos de 3º Grau de Educação Especial.
- 05- Apoiar as entidades que trabalham com excepcionais.
- 06- Criar legislação específica que ampare e proteja os excepcionais.
- 07- Dar prioridade à preparação profissional sob orientação de técnicos até o final da vida
- 08- Aproveitar os excepcionais em trabalhos compatíveis com sua capacidade.
- 09- Dar ampla autonomia a escolas especiais para:
  - a) Escolha de professores e técnicos.
  - b) Aplicação de verba recebida conforme a necessidade da escola.
  - c) Escolha de princípios pedagógicos e curriculares.<sup>18</sup>

As propostas elencadas no Congresso demonstraram uma preocupação com o atendimento ao aluno com deficiência, mas, em nenhum momento, referiram-se aos princípios que já estavam presentes no discurso dos órgãos nacionais oficiais: a integração, entendida

<sup>17</sup> Termos utilizados à época, vigência da Lei 5692/71.

<sup>18</sup> Propostas aprovadas no Congresso “Educação para a Democracia” apud BITTAR, Marisa. (1998).

como o oferecimento de educação escolar, na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência em condições o mais próxima possível daquela oferecida aos demais. O destaque maior fica por conta das instituições especializadas e das subvenções do Estado no que se refere a recursos financeiros e humanos, cumprindo um ritual presente no País, apesar do discurso que evidencia o avanço ou alteração do paradigma.

A formação de professores especificamente na área da educação especial, também foi citada, especialmente na área da Pedagogia e da Educação Física, mas não explicita como isso vai acontecer. O documento refere-se a parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o que não se consolida, pois a Secretaria de Estado de Educação não pode interferir nas decisões internas da Universidade, mesmo esta sendo pública, o que significa que o fato de essas propostas terem sido aprovadas em um Congresso, mesmo com vontade política do Governo, não há garantias de implementação se não houver interesse das próprias IES.

O documento apresentava um caráter panfletário e pode-se perceber que, a despeito do Governo resguardar a si o direito de tomar decisões, há um forte discurso quanto à democratização dos processos decisórios e ao atendimento, pelo menos em tese, das reivindicações históricas dos trabalhadores em educação. O Plano é concluído conclamando a todos que participaram de sua elaboração e aprovação, para que se comprometessem com sua execução ressaltando que o sucesso ou o fracasso é responsabilidade de todos.

O referido Plano de Governo abrange o período que vai de 1985 a 1987, portanto a Diretoria de Educação Especial já existia. Nele apenas é citado um trabalho que já existia e que não poderia ser ignorado, ressaltando-se, aqui, o trabalho realizado com os “deficientes da áudio-comunicação”, por ser o único serviço público disponível na sociedade, nessa época. Trata-se do Centro Especial de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação (CEADA), criado em 1986, quando da alteração da estrutura do Centro de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social (CRAMPS), que passou por modificações, concepções e propostas pedagógicas e existe até os dias atuais.

A Diretoria de Educação Especial<sup>19</sup>, da Secretaria de Estado de Educação, tem sua vigência no período de 1981 a 1989. O atendimento ao alunado com deficiência, altas habilidades e condutas típicas no Mato Grosso do Sul, com essa estrutura ultrapassou temporalmente planos e governos, e parece-me que o fato da permanência da mesma política

---

19 O histórico da Educação Especial na Rede Pública Estadual foi compilado de trabalho desenvolvido por esta própria pesquisadora quando do Curso de Especialização em Educação Especial, configurado em forma de Monografia, com o título “Ações Governamentais para a Integração da Pessoa com Deficiência nas Escolas da Rede Pública Estadual no Mato Grosso do Sul”

se deu-se muito mais em função de não ser considerada relevante do que propriamente pelo desejo de sua permanência nos sucessivos governos.

Essa Diretoria tinha como objetivo a implementação da política de Educação Especial no Estado e, como princípios norteadores, aqueles estabelecidos pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão do Ministério da Educação. Para tanto, estruturou-se em três núcleos distintos:

- Núcleo de atendimento especializado às escolas do ensino regular - Classe Especial para DME e DA; Oficinas Pedagógicas para DM; Salas de Recursos; Programa de Orientação Familiar; Programa de atendimento ao DV; Programa de supervisão regional de Educação Especial.
- Núcleo de atendimento às Instituições Especializadas.
- Núcleo de atendimento ao Centro de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social (CRAMPS).

Este último possuía duas equipes multidisciplinares para atender ao Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e ao Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (SEDEA). Além dos atendimentos, essas equipes também realizam avaliação diagnóstica.

Em 1982, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação CEE/MS n. 261, fixou normas para a educação especial em Mato Grosso do Sul, dando ênfase ao atendimento centralizado em instituições públicas e privadas e às classes especiais nas escolas comuns. Ainda, por meio da Instrução SEE/MS<sup>20</sup> n°. 001/1982, a Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria Geral de Educação e Diretoria de Educação Especial estabeleceram normas e orientações sobre a criação, funcionamento, acompanhamento e controle de classes especiais.

Após cinco anos de trabalho, a Diretoria de Educação Especial/SEE/MS procedeu à análise do trabalho desenvolvido no período. A referida análise concluiu que seriam necessárias alterações na sua estrutura, como a fixação de novos princípios, a redefinição da alunado a ser atendido, a ênfase no diagnóstico e a redefinição das modalidades de atendimento com base na Portaria SEE/ MS n. 69/86.

A nova estrutura se apresentou da seguinte forma: três núcleos distintos nas áreas de deficiência mental, deficiência auditiva e deficiência visual; núcleos de implementação de atendimento especializado, voltados inicialmente para as áreas de deficiência física,

---

<sup>20</sup> A utilização da sigla SEE/MS, designa a Secretaria de Estado de Educação, por se tratar de documento oficial não pode ser alterada, mas o termo utilizado no trabalho é SED/MS, sigla utilizada atualmente.

superdotados e problemas de conduta, dentre outros programas que, posteriormente, se fizessem necessários, bem como, núcleos de articulação com serviços especializados.

Nesse período, foi criado também o CEADA, que inicialmente foi denominado Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação. Foi estruturado por meio do Decreto nº. 3.546/1986, autorizado pela Deliberação CEE/MS nº. 1.810/1986, para funcionar em regime de externato em três turnos, atendendo a alunos com surdez severa e profunda, a partir dos primeiros meses de idade, com o objetivo de habilitá-los para o ingresso no Ensino Regular.

Após nova avaliação do trabalho, já no final da década de 1980, considerando a necessidade do atendimento de novos discursos presentes na sociedade, em 1989, foi criado, por meio do Decreto nº. 5078/1989, o Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (CEDESP), em substituição ao Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS).

Segundo documentos da SEE/MS/1989,

A criação do Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial surgiu da necessidade de dar soluções a problemas práticos da Educação Especial quanto à ampliação da sua área de atuação no estado de Mato Grosso do Sul através de uma estrutura centrada na definição da clientela, organização do atendimento, elaboração de programas e planejamento, cumprimento à terminalidade e acompanhamento psico-educacional.

O Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (CEDESP) descreveu em seu Programa, a qual alunado, na época chamado de clientela, destinar-se-ia os serviços por ele oferecidos, priorizando “[...] crianças na faixa etária de zero a 03 anos em estimulação precoce, de 4 a 6 anos em educação pré-escolar, alunos de 1ª série e adolescentes em fase de profissionalização oriundos da comunidade e sistema de ensino [...]”. Segundo Padyal (1996), a atuação do Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (CEDESP) aumentou significativamente o número de classes especiais no Estado, que regrediu posteriormente em virtude da ausência de critérios mais aprimorados de encaminhamento dos Portadores de Necessidades Especiais, termo usado a época, a estas classes. Importante ressaltar que as classes especiais reuniram todos os serviços propostos pelo Centro, especialmente no interior do Estado.

É preciso que a esse dado da “ausência de critérios” se acrescente a nova organização da Educação Especial em MS, que será vista a seguir, em que o objetivo é de identificação e

acompanhamento dos alunos com deficiência, preferencialmente no ensino comum, promovendo o fortalecimento dos serviços de apoio psicopedagógico.

A Organização do Centro Sul-Matogrossense de Educação Especial (CEDESP), criado pelo Decreto nº. 5.078/89 na verdade, era uma nova versão do Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS), que perdurou no período de 1989-1991, traz novas características ao atendimento, inclusive do ponto de vista de seu objetivo: “[...] oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, e educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e portadores de problema de conduta”. Importa ressaltar que o fato de esses serviços terem surgido a partir de ações de profissionais e pais de pessoas com deficiência, estabelece um novo referencial para o setor público, que muitas vezes foi restringido por ações externas ao Estado e por vezes se submeteu, penso que, possivelmente, em função de seu próprio discurso confrontado por suas ações.

No período compreendido entre 1988 e 1991, um novo Governo foi eleito, assumindo a direção do Estado pela segunda vez, dessa vez eleito pelo voto popular, Marcelo Miranda Soares, que mesmo fazendo parte do mesmo Partido de seu antecessor, veio com novas propostas.

A citada administração articulou e aprovou, o III Plano Estadual de Educação, a partir do Seminário Estadual “A Educação na Escola Pública”, que acontece de 25 a 28 de março de 1988, sistematizado por um Grupo de Trabalho, instituído pela Resolução/SEE, de 28/10/1987, e ainda, pelo Congresso Estadual de mesmo nome “A Educação na Escola Pública”, que desencadeou o processo participativo, no período de abril a agosto de 1988.

O discurso central girava em torno da autonomia da escola, defendendo a eleição para diretores de escola, a implantação gradativa de Colegiados Escolares, Conselhos Comunitários de Educação e Conselhos Municipais de Educação, visando ao fortalecimento da escola por meio da participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas, com o intuito de evitar a competição, o autoritarismo e a prevalência de idéias de grupos minoritários.

Por outro lado, o mesmo documento afirma que:

Para a efetivação da AUTONOMIA DA ESCOLA, cabe a Secretaria de Educação, enquanto Órgão Central, coordenar todo o processo educacional, com participação mais efetiva na definição de políticas educacionais a nível nacional e regional, bem como, garantir que as propostas estaduais sejam sintonizadas com o plano de ação do Governo, a fim de que atendam aos reais interesses da Rede Oficial de Ensino.

Esse Plano ressaltava, ainda, a importância do provimento dos recursos financeiros necessários à autonomia da escola no que tange à sua manutenção. No que se refere a educação especial, as estratégias prevêm “[...] construção e equipagem de salas de aula em número suficiente e com as adaptações necessárias para atendimento a alunos da educação especial.” O que significa que deveriam ser estabelecidos, no orçamento necessário à autonomia da escola, recursos específicos pra atender a essa especificidade, recursos estes historicamente insuficientes para a educação comum.

O documento refere-se, ainda, ao atendimento em classes especial

[...] por meio de uma metodologia que atenda a suas especificidades; criação e manutenção de equipes, nas agências de educação, que assegurem atendimento efetivo e, oferecimento de reciclagem aos professores dessa clientela, além de estágios em escolas especializadas e, cursos de aprofundamento teórico na área.

Ficou explicitado, ainda, que as equipes que seriam criadas e mantidas nas Agências de Educação deveriam ser compostas por psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo e teriam como atribuição o atendimento aos alunos que necessitassem de serviço especializado.

O documento também se referia à formação de professores com a realização de estudos adicionais em diversas áreas, dentre elas a educação especial. Tratou-se, ainda, da formação dos trabalhadores administrativos por meio de cursos, seminários e assessorias, voltados para o desempenho de suas funções. Não especifica formação na área da educação especial.

Alguns pontos do Plano anterior foram retomados neste, podendo-se ver claramente que, mais uma vez, aparece no discurso o caráter panfletário originário dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores em educação, o que não é em si mesmo negativo, mas o tom demagógico empregado no documento já dava mostras de que o Governo anterior, do mesmo partido, não cumpriu os acordos feitos e, portanto, precisavam ser reiterados em um novo documento. Evidencia-se a incoerência, como se um governo fosse totalmente independente do outro e o Estado fosse novo, com novas características e capaz de, então, atender as reivindicações históricas da classe trabalhadora. É o “discurso necessário” para a manutenção dos mesmos ideais do capital, mesmo que com outra roupagem: a de um regime democrático.

Após dois mandatos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que ficou no Governo do Estado de 1982 a 1990, e tinha como característica um discurso populista com o nome de democrático, as eleições de 1990 trouxeram uma oposição com

outra roupagem, mas sob idêntico discurso de democracia. Era representado pela mesma oligarquia que historicamente dirigiu o Estado desde antes da Divisão, desta vez sob a sigla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), com forte apelo populista, que retomava sua história de legítimo representante dos interesses dos trabalhadores em função da origem getulista.

É preciso ressaltar que o Titular da Pasta do Governo, o Governador Pedro Pedrossian, não era estreado na política do Estado, pois esse era seu terceiro mandato como governador do Mato Grosso do Sul. Este período será explorado de forma mais detalhada, em função do novo discurso que se descortinava na sociedade mundial, nacional e local: o discurso da equidade social e da educação como instrumento central desse processo em construção, objeto deste trabalho.

Para operacionalização do discurso socialmente valorizado no contexto político, econômico e social que então se apresentava, para a implementação do “discurso necessário”, estabelece-se a gestão democrática, como princípio central da política educacional desse governo.

Será demonstrado a seguir como esse Governo tratou a educação especial e os trabalhadores em educação na perspectiva da Gestão Democrática, que pressupõe participação e inclusão, em uma época em que fervilhava o discurso da garantia de “Educação para Todos”, condição essencial para justificar o fortalecimento do domínio neoliberal, especialmente nos países chamados de “em desenvolvimento”.

Em 1992 foi apresentado pela Secretaria de Estado de Educação o documento “Mato Grosso do Sul Educação Pública e Democrática”, que tinha como palavras chaves “Direção Colegiada- Gerenciamento Escolar – Rede Estadual de Ensino”.

Na apresentação assinada pela Secretária de Estado de Educação, esta declara que “Este documento é resultado da colaboração do Grupo de Trabalho da Coordenadoria Geral de Educação [...], cuja preocupação central é o desenvolvimento da prática Colegiada nas Escolas da Rede Estadual de Ensino”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 12).

Essa afirmação indica que o documento inicial sobre a democratização foi elaborado no interior da Secretaria de Estado de Educação, por um grupo de técnicos, o que por si só era contraditório, apesar de a Secretária afirmar, no mesmo documento, sobre ser ele incompleto e que sua operacionalização traria novos elementos para o estabelecimento dos rumos da educação no Estado, especialmente quanto à gestão por meio de Colegiados escolares, o que exigiria a participação da comunidade escolar, representada por todos os seus segmentos, para a tomada de decisões.

A proposta ressaltava que os debates realizados quando da elaboração de dois Planos Estaduais de Educação anteriores foram retomados por aquele Governo para subsidiar as suas proposições, fazendo crítica aos governos de então que, a despeito de todo o discurso e anseio da população, especialmente, dos movimentos sociais, não implementou ações efetivas para o atendimento às reivindicações por participação, educação de qualidade e valorização da escola pública.

O projeto a ser operacionalizado no Governo em questão tinha uma característica peculiar: ele resultou de uma proposta elaborada por um grupo de professores vinculados aos movimentos sociais, de onde, inclusive, saiu a indicação dos nomes para assumir a gestão da Secretaria de Estado de Educação. Alguns dos componentes do citado grupo já tinham participado da gestão da SED no primeiro governo eleito no Estado, sob a liderança do Secretário de Estado de Educação, Prof. Leonardo Nunes da Cunha, gestão considerada a primeira com uma perspectiva não autoritária, devido ao fim do regime totalitário e a retomada das eleições diretas para governos dos estados brasileiros.

Como ressalta Fernandes (2000, p. 115).

Como resultado do aceite da proposta por Pedro Pedrossian, veio o que parecia inusitado: uma componente do grupo elaborador da proposta foi convidada para ser Secretária de Estado de Educação, contrariando a lógica do clientelismo de que quem assume normalmente o primeiro escalão do governo são os correligionários.

Esta questão, encontra-se registrada, inclusive, na introdução do documento “Uma proposta de Educação para MS – Secretaria de Estado de Educação – Relatório Final – 1991-1994”, onde se afirma que “De forma inusitada, em razão da apresentação de uma proposta de educação de MS, o Governo do Estado confiou a um grupo de professores a administração da Secretaria de Educação, nesse período.” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 9).

A Gestão da Secretaria de Educação sentiu-se, então, legitimada por sua história para representar a sociedade sul-mato-grossense em seus anseios quanto a uma educação pública de qualidade, democrática e participativa, considerando que, em virtude da forma de escolha, “[...] as ações da educação estiveram imunes às ingerências político partidárias, confirmando, na prática, a educação como questão suprapartidária e de responsabilidade de todos”. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 9). Revestida dessa legitimidade, transformou o seu documento em uma “verdade” dada como coletiva e, portanto, absoluta e a estabeleceu como oficial por meio do Decreto nº. 5.868, de 17 de abril de 2001, que previa uma nova estrutura para a Secretaria de Estado de Educação, instituindo as eleições para diretores das unidades



escolares e a participação da comunidade escolar por meio do Colegiado Escolar, mas ressaltou que

O processo eletivo, por si só, não legitima a gestão democrática mas amplia a rede de compromissos, confiança e lealdade dos eleitos à toda a comunidade escolar. Eleição, no contexto escolar, se configura em um processo educativo que busca a participação crítica, cooperativa e responsável, além de possibilitar o exercício de lideranças voltadas para o esforço coletivo de construção da democracia.

O documento destacava, ainda, que mesmo o Colegiado Escolar, com toda a representatividade da comunidade escolar, não garantiria de imediato uma prática democrática, mas que esse processo seria a possibilidade de dar voz a quem, durante vinte anos de ditadura, para muitos deles, uma vida inteira, foi obrigado a viver em silêncio.

Havia, portanto, um apelo para que o discurso silencioso da necessidade de conceder poder aos “sujeitos”, por meio da democratização da educação, pudesse ser, a partir de então, socialmente valorizado. Conclamou-se a comunidade a ampla participação nas decisões, estabelecendo-se, inclusive, como isso poderá acontecer no documento “Mato Grosso do Sul – Educação Pública e Democrática”, que tratou da concepção de educação e sociedade e das funções, atribuições do diretor eleito, do Colegiado Escolar, da Coordenação Pedagógica, Secretários Escolares e Instituições auxiliares, sendo citadas a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Escolar (APM).

O espírito que permeava as discussões era o da esperança e é possível perceber por meio do “não dito”, que existia uma crença de que, esse Governo estava desvestido de toda a sua carga de autoritarismo. Deve-se essa impressão, ao fato da Secretaria de Estado de Educação ter sido formada, inclusive, com lideranças sindicais representativas e lideranças de movimentos populares, convidados em função da influência que exerciam, da competência técnica, da experiência e por acreditarem em uma política de construção coletiva do processo democrático no interior das escolas públicas. Essas idéias democráticas foram explicitadas no documento “Uma proposta de Educação para MS”, entregue aos candidatos quando do período eleitoral de 1990. Assumido pelo Governo eleito, foi transformado em política pública oficial.

Nesse Governo, de 1991 a 1994, o documento citado foi desdobrado em programas, produzindo uma certa contradição. Apesar do discurso de transformação, acaba por criar um clima de desconfiança e de reforço da idéia de descontinuidade das políticas governamentais a cada vez que o poder muda de mãos, independentemente até mesmo da questão partidária.

Segundo Fernandes (2000, p. 114) “[...] o Estado, via seu aparato técnico burocrático, opera no sentido de estabelecer políticas que legitimem sua atuação no fazer concreto, embora o mesmo não reconheça o seu fazer enquanto política, visto que o nome política no âmbito estatal é substituído por programa. [...]”

O referido documento apresentava 16 programas, que traziam consigo os princípios da descentralização e da integração e buscavam oferecer “[...] um serviço mais ágil e de melhor qualidade [...]”, no interior da própria escola, entendendo que era preciso promover a integração do aluno com deficiência na Rede Pública de Ensino, em uma clara defesa de sua convivência com os demais alunos das escolas comuns. Dentre esses programas destaca-se a implantação da Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico,

O Estado assumiu o discurso da Integração, criando as salas de recursos para o atendimento das áreas Mental, Auditiva e Visual, com o objetivo de favorecer “[...] o desenvolvimento das estruturas cognitivas, de forma a modificar o potencial de aprendizagem e permitir a apreensão pelos alunos dos conteúdos programáticos das séries em que se encontram”. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 16).

O Programa ressaltava, ainda, em função da concepção que defendia, que as classes especiais passariam a ter um caráter de transitoriedade, ficando restrita ao atendimento de “[...] portadores de necessidades especiais com comprometimentos mentais acentuados e, por isso, sem condições para o acompanhamento do processo de escolarização no ensino regular.” (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 16).

Consta do Relatório final, em seu diagnóstico, que o Estado contava com 54 Unidades Interdisciplinares de Atendimento Psicopedagógico, distribuídas em 49, dos 77 municípios, atendendo um total de 63% das escolas da Rede Estadual de Ensino. Oferecia, além dos serviços já citados, o Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos; Integração do PNE no Mercado de Trabalho; Serviço de Apoio Pedagógico Hospitalar; Projeto Psicopedagógico Escolar, além de contar com o apoio do Centro de Informática Educacional (CIED), que oferecia serviços específicos na área para pessoas com deficiência mental, auditiva e física.

Nesse documento foi prevista, também, a capacitação de recursos humanos, sem especificar a área da educação especial e quanto a valorização do magistério, limita-se apenas aos professores ou atividades afins, promovendo, em novembro de 1993, quase que no final

do Governo<sup>21</sup>, a alteração do incentivo financeiro de 18 para 50%, sendo que aqueles que se dispusessem a atuar na educação especial perceberiam um percentual de 30%, totalizando um incentivo de 80%. Este percentual que visava incentivar os professores da educação especial acabou por promover opções, unicamente, em função dos vencimentos, atraindo muitas vezes, pessoas que não tinham a menor afinidade com o trabalho, causando muito mais exclusão do que o objetivo a que se propunha a área: a integração do aluno com deficiência.

Esse governo, apesar do discurso pela democratização da gestão e da valorização dos trabalhadores, termina de maneira melancólica, com os servidores públicos, mais uma vez em greve, para receber os vencimentos atrasados. Apesar do discurso de ampla participação, da implementação de ações e da tentativa de descentralização das decisões da escola, não se consegue atingir os objetivos presentes no discurso dos dirigentes. O governo de Pedro Pedrossian termina em meio a uma crise na Rede Estadual de Ensino.

No período que compreende os anos de 1995 a 1998, assume o governo mais uma vez, Wilson Barbosa Martins. Essa gestão traz para o sistema uma nova proposição, entendendo que a centralização produz melhores resultados ao trabalho com pessoas com deficiência e, em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp), mantendo o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audio-comunicação (CEADA) como escola especializada.

O Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp), foi criado pelo Decreto n. 8.782 de 12 de março de 1997, com o objetivo geral, explicitado em seu Artigo 1º “[...] de identificar, acompanhar, atender e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio Centro ou àqueles pertencentes a outras instituições de pessoas portadoras de deficiência, [...] altas habilidades e [...] condutas típicas”.

A criação do referido Centro referenciou-se em um discurso de que o aluno com deficiência precisava de mais recursos do que os oferecidos na escola. Atendimentos considerados fundamentais não lhes era proporcionado, especialmente os referentes à área da saúde, entendendo que sem os quais a escola não poderia atingir o seu objetivo. Isso deixava evidente a retomada da vertente médico-psicopedagógica.

Lopes (1998, p. 17), no documento Organização e Funcionamento do Centro Integrado de Educação Especial, afirma que “[...] o funcionamento do Centro; [...] é necessário para o alunado especial, devido a carência de instituições públicas que realizem a

---

21 Em 1994 acontece mais uma eleição, quando se elege mais uma vez, um governador do PMDB, Wilson Barbosa Martins. Em junho de 1994 é implementado o Plano Real e a conversão causa uma grave crise na política de remuneração dos trabalhadores no serviço público. Descrito no próprio Relatório Final do Documento “Uma proposta de Educação para MS – Secretaria de Estado de Educação – Relatório Final – 1991-1994”

avaliação diagnóstica, o atendimento específico e o encaminhamento de crianças com suspeita de deficiência”.

Diversas discussões tiveram lugar quando da implementação do Centro, havendo um embate entre os grupos que defendiam a centralização e aqueles que defendiam a manutenção do serviço na escola. A alternativa consensual foi a de manter, no âmbito do Centro, dentre suas coordenadorias, uma que seria responsável pelo atendimento nas escolas.

Para atender a todas as perspectivas e necessidades, certamente que seria necessária uma estrutura gigantesca, que o Estado não possui e não disponibiliza e não se inclui dentre seus objetivos. O Estado neoliberal, vigente, não tem a atribuição de atender as necessidades sociais, mas a de produzir condições para a eliminação de conflitos. Nesse sentido, utiliza-se de instrumentos de normalização e controle, neste caso, a centralização.

A centralização é um instrumento que proporciona as condições necessárias a produção de verdades, Segundo Foucault (2000, p. 29)

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

Pode-se dizer, então, que a centralização estabeleceu um discurso necessário e conveniente, resolvendo diversos conflitos e reivindicações. Os alunos com deficiência eram atendidos em serviços da saúde, como fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional e de outras áreas, como assistência social, trabalho, dentre outros articulados pela educação. O discurso tornou-se coletivo. A verdade foi institucionalizada.

Isto veio mostrar que, conforme apontou Bueno (1993), fazem-se necessários, sim, os serviços de saúde oferecidos à comunidade, mas a educação não pode assumir o aluno com deficiência em todas as suas necessidades especiais. A questão da saúde pública e de outros serviços necessários ao atendimento das classes populares de uma forma geral se mostrava, neste período, bastante precários, não sendo, portanto, uma atribuição da educação. É uma inversão do papel estatal, que estabelece um discurso que produz uma relação de sujeição, que impede os questionamentos e a possibilidade de outras idéias que possam eventualmente ser consideradas e valorizadas.

O referido discurso, transformado em prática precisa ser, então, normalizado. Estabelece-se em definitivo o discurso por meio da normatização. Em 1987, o Conselho Estadual de Educação fixou normas para a educação especial por meio da Deliberação

CEE/MS nº. 4.827/87, que substituiu a deliberação anterior, Deliberação CEE/MS nº. 261/82, tendo como princípio à centralização e dando excessivo destaque ao Centro Integrado e às escolas especiais, no entanto, sem deixar de prever os serviços de apoio pedagógico especializado nas escolas comuns.

Segundo Foucault (2000, p. 32), “O sistema do direito e o campo judiciário são o veículo permanente de relações de dominação, de técnicas de sujeição polimorfos [...]”, nesse sentido a nova Deliberação não alterou a rotina da educação especial na escola de imediato, mas produziu um discurso que atendeu as vozes conflitantes.

Vale ressaltar que o discurso da inclusão já estava posto e normatizado pela LDB nº. 9394/96. Ainda assim a norma deu ênfase, ao atendimento por meio de Centros Integrados e em escolas especiais, reservando à escola comum um papel de coadjuvante, destacando para esta as classes especiais e salas de recursos, sem estabelecer de forma clara seus objetivos e atribuições.

A referida normatização não define o paradigma, mas, destaca, no inciso 9º, Artigo 31, dentre os objetivos da educação especial que um deles será o de “[...] Proporcionar a integração/inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino”. Se utilizando, portanto, dos termos integração e inclusão como sinônimos.

Uma mudança significativa na referida Deliberação foi quanto à redução do número de alunos em salas do ensino comum que tinham alunos com deficiência integrados, um discurso que não se transformou em prática, pelas contradições presentes nas próprias leis, pois considerando-se que, a educação é direito subjetivo, cabendo, portanto, ao poder público o seu atendimento e a prioridade é quanto ao acesso, os “pormenores” da permanência e progressão não precisam ser considerados, entendendo-se que, o importante é que os alunos estejam na escola, as condições apresentadas por esta são secundárias, portanto, em algumas localidades não foi possível o atendimento à norma, ressalta-se ainda, que o valor financeiro atribuído pelo estado é *per capita*, o que significa que, a escola que cumprir tal determinação, terá seus recursos diminuídos.

A norma do Conselho Estadual de Educação não impediu que, com a eleição, em 1999 e a conseqüente mudança de Governo e gestores da Secretaria de Estado de Educação, mudasse também a concepção do atendimento aos alunos com deficiência.

O Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp) que teve sua vigência nos anos de 1997 e 1998, é substituído em 1999 pela Unidade de Apoio a inclusão dos portadores de Necessidades Especiais, criada por meio do Decreto n. 9404 de 11/03/99, com objetivo de “[...] desenvolver a política de inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema

regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços.” Para tanto, os serviços da saúde foram devolvidos a quem de direito: à rede pública de saúde. Convênios foram firmados e a educação reassumiu seu papel educacional.

Em 2000, mais uma mudança veio alterar a relação da educação especial com a escola, dessa vez atingindo os trabalhadores em educação, mais especificamente, os professores que atuavam com os serviços especializados de atendimento à pessoa com deficiência.

No mesmo ano foi aprovada a Lei complementar nº. 087/2000, que versa sobre a organização administrativa dos servidores públicos na área da educação. Em seu texto a única referência que faz a esses educadores é no que se refere aos incentivos financeiros que, de 80%, passa para 30%, equiparando-se aos demais professores que atuam nas classes de pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental.

É claro que estas mudanças desencadearam conflitos, mas, paralelamente, a Secretaria de Estado de Educação/SED/MS vivia um processo de organização coletiva de uma política educacional para Mato Grosso do Sul: a Constituinte Escolar, promovendo debates, discussões, conferências nas escolas. A comunidade escolar teve, então, a oportunidade de se manifestar e consegue homologar em 2001, em um congresso representativo, o atendimento descentralizado por meio das Unidades de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais.

Quanto à questão salarial, que não desagradou a todos, a justificativa fora a de que, em uma concepção de inclusão os alunos estariam prioritariamente nas classes comuns e não nos serviços especializados, devendo, portanto, haver mudanças também nas políticas com relação aos trabalhadores em educação, inclusive na sua formação.

Em 2001, com a mudança de gestão na SED/MS, algumas alterações foram promovidas, por meio do Decreto nº. 10.523, de 24 de outubro de 2001, foram mantidas como referência básica as Unidades de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, vigentes até os dias atuais.

Como é possível perceber, o comportamento padrão que tem caracterizado as ações do Estado se traduzem em uma política de descontinuidade que se faz presente a cada mudança de Governo e ou de gestor da Educação. O poder público normatizado por suas próprias leis e normas, estabelece seus discursos a partir das idiossincrasias, as idéias próprias de cada um que se “apropria” do Aparelho do Estado, mesmo que pelo voto popular, revestido do papel “democrático” que esse voto lhe atribui.

Esses dados são importantes, pois subsidiarão a análise a que se propõe este trabalho.

No Capítulo III, serão retomadas as políticas dos anos de 1990, analisando o tratamento dado ao atendimento das pessoas com deficiência e aos trabalhadores em educação que devem executá-la, ao tema da inclusão e a como o Estado normalizou este discurso.

### **CAPITULO III**

## **O DISCURSO DA INCLUSÃO E A NORMALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTITUIÇÃO E DESCONSTITUIÇÃO DE CONCEITOS**

Este Capítulo apresentará os movimentos desencadeados a partir dos anos 90, a partir de uma série de documentos oficiais emanados de organismos internacionais, nacionais e locais, construídos para atender a necessidades e conveniências das organizações que ocupam os espaços de poder no mundo e buscam a hegemonização de suas referências culturais, econômicas, sociais e ideológicas. A normalização apresentada pelo pressuposto teórico e metodológico Foucaultiano será a base da análise desses dispositivos.

A hegemonia se produz com a disciplinarização dos sujeitos que é feita pelo Estado por meio das normas, que Foucault (1999, p. 47) apresenta como “[...] peças absolutamente constitutivas dos mecanismos gerais de poder [...]” na sociedade. O que nos remete a normalização, que conforme este autor, não pode mais se dar pela ação do sistema jurídico, mas precisa estar acompanhada de um discurso que a legitime, sendo, portanto, mais ampla do que a disciplinarização do sujeito, mas configurando-se como a sociedade da normalização. A regra disciplinar é, ao contrário, uma regra natural. Isso pode significar que a sujeição não é um ato isolado em um sujeito específico, selecionado ou indicado, mas é fruto de um processo mais amplo entre o saber e poder, que produzem e reproduzem diferentes estratégias através de diferentes disciplinas, por meio e com tentativas de normalização.

Nessa perspectiva pode-se perceber que o discurso da inclusão presente em diversos momentos conforme a discussão apresentada no Capítulo I deste trabalho, se intensifica nos anos 1990, que é a culminância de diversos movimentos nos anos 1980, em que uma nova realidade do capital mundial e das expectativas desse capital sobre a América Latina trazem consigo a abertura política e a concessão aos movimentos sociais do direito de se reorganizarem, o que dá origem a uma série de movimentos reivindicatórios, que culmina, no caso do Brasil, na chamada redemocratização, retomada de direitos políticos e na Constituição Federal de 1988.



A citada Constituição Federal estabelece a necessidade de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de um plano nacional de educação para o novo período que se descortina para o país nos anos de 1990. Esta demanda se configura, especialmente, porque esta década foi considerada pelos organismos internacionais como a Década da Educação e Equidade Social, sendo palco para diversas conferências que foram realizadas no mundo, iniciando-se com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, que teve como princípio a educação extensiva para todos, independentemente de sua condição física, social, econômica, política etc., e onde se determina a equidade social para os países mais pobres e populosos do mundo, e, em função do alcance das ações educacionais e da capacidade de reprodução da escola, a educação é considerada o principal instrumento para a promoção da igualdade de acesso, entendendo que esta seria a forma de superação das desigualdades e da pobreza.

Vale ressaltar que as citadas conferências tiveram como principais organizadores as organizações multilaterais: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Banco Mundial, tendo sido convocadas em conjunto pelos chefes executivos das citadas organizações, contando ainda com a participação de governos e outras organizações.

A Conferência em torno da “Educação para Todos” apontou os problemas e as diretrizes para a elaboração das políticas públicas, orientou aos países pobres quanto à busca de estratégias que levassem a equidade social, mas não sensibilizou aos países ricos no sentido de auxiliarem no processo de erradicação da exclusão, dando mostras de que não existe, de forma efetiva, um projeto de resolução dos problemas gerados pela desigualdade.

O seu traço marcante será a tentativa de construção de um consenso em torno da educação para todos com equidade social. [...] uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda as demandas da maioria (gestão da pobreza). (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

A equidade social, portanto, deve ser analisada a partir das desigualdades estabelecidas pelo modo de produção capitalista, o que não é posto em evidência nestes debates, mas que deixa claro que este não é o tema central, mas sim, a possibilidade de estender para todos os grupos o que era restrito a poucos. Este discurso ou princípio vai permear as políticas públicas neste período.

Segundo Torres (2001, p. 10) A Educação para Todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciada em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990.” O que significa que a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem é a retomada de projetos e em última instância, uma nova tentativa de desenvolver uma ação, que segundo a própria autora é unilateral na medida em que discute e aponta para o acesso, mas não para o direito à educação e engessa a escola com ampliação de carga horária diária, de dias letivos e em período obrigatório isolado dos demais sem estabelecer vínculos com as outras etapas ou níveis de ensino, o que vai impedir que o objetivo da Declaração, emanada da Conferência, seja atingido: A equidade social e qualidade da educação.

Apesar das contradições expostas por Torres (2001), a discussão da “Educação para Todos” traz um novo olhar para a educação especial. As declarações emanadas das conferências promovidas pelos organismos multilaterais resgatam, inclusive, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, promulgada a partir das atrocidades cometidas na II Guerra Mundial, que exigiram da sociedade um tratamento mais humano às diferenças e que é retomada sempre que necessário.

No que se refere às pessoas com deficiência, essa Conferência dá origem a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, Espanha, 1994, que aprova o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”, que estabelece como princípio fundamental

[...] 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.

Esse documento orienta a sociedade, especialmente o poder público, quanto à necessidade de se garantir escola para todos, inclusive para aqueles com significativas diferenças e aponta princípios, políticas e práticas a serem desencadeadas para a constituição desta educação, a educação inclusiva ou o paradigma de suporte.

Esse paradigma implica na construção de espaços sociais inclusivos, onde o foco deve ser o potencial e não propriamente a deficiência, é a busca por alternativas educacionais para que estes alunos, independentemente de sua condição possam apropriar-se de conhecimentos, possam ter garantido o seu direito de usufruir de todas as instâncias da vida em sociedade.

Esse discurso estabelece um jogo, que envolve conceitos e preconceitos, prevê alterações significativas e necessárias nas práticas desenvolvidas no interior da escola, podemos entendê-las, conforme Foucault (2000, p. 229), como

[...] relação de força, equilíbrio e jogos de proporções, dissimetria estável, desigualdade congruente. [...] relação de força entre o bem e o mal, relação de força também entre adversários. Esse momento constituinte que se trata de reencontrar, deve-se alcançá-lo pelo conhecimento e pelo restabelecimento de uma relação de força fundamental. [...].

A relação de força presente no discurso restabelece o debate sobre a função social da escola, põe no centro da discussão os diversos papéis dos segmentos que formam a escola, trazendo uma discussão que ultrapassa as fronteiras do atendimento às pessoas com deficiência, passando a considerar a exclusão de setores que historicamente foram relegados a outros planos, o plano da omissão.

Apesar de toda a discussão apresentada no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 sobre o fracasso escolar, quando podemos citar a pesquisa realizada por Patto (1990), não se viu na prática ações contundentes para o atendimento desses alunos e o discurso da Educação para Todos a retoma e atribui à educação especial a tarefa da inclusão de todos quantos estiverem em condição desfavorável quanto ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, em que se discute o atendimento educacional adequado a todos os segmentos historicamente excluídos, contraditoriamente, o neoliberalismo, que é o liberalismo expurgado do Estado de bem-estar social dissemina o discurso da liberdade individual e da garantia de direitos ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado de suprir as condições para uma escola pública, gratuita e de qualidade. Um discurso que precisa ser fortalecido, e, a escola volta a ser considerada espaço essencial de reprodução do novo discurso. O espaço constituinte, onde as novas concepções serão formadas, internalizadas, transformadas em verdade.

O paradoxo estabelecido pelo discurso da inclusão está posto, mas, não é percebido no interior da própria escola na medida em que não se tem autonomia pedagógica ou financeira, as políticas, ou mesmo a operacionalização destas, não são elaboradas pela própria escola. O poder constituído estabelece todos os procedimentos para o desenvolvimento da educação escolar, inclusive, quanto á destinação de recursos, independentemente das condições ou necessidades apresentadas por determinada escola ou comunidade. A tendência à generalização, à homogeneização da população educacional cria distorções que são

evidenciadas por meio das avaliações desenvolvidas pelo sistema, portanto, pode-se dizer que do ponto de vista da normatização atende-se às necessidades da sociedade, por outro lado, no que se refere às práticas desenvolvidas, essa realidade não se configura.

As legislações brasileiras norteadas pelos princípios emanados destas conferências configuram-se em reflexos da política neoliberal, que subsidia ideologicamente o capitalismo, criando uma ilusão de que as demandas da maioria estão sendo atendidas, mas que ao final, atende apenas aos interesses do mercado e a gestão da pobreza de forma que os conflitos sejam minimizados, sem com isso interferir na organização estrutural da sociedade capitalista. É o discurso de verdade, necessário a manutenção do poder.

O discurso de verdade, socialmente valorizado, produzido pelo poder dominante, para estabelecer-se como força, normatiza os seus discursos, transforma-os em leis, normas, em diversas instâncias. Temos no Brasil diversas leis que garantem a aplicação do discurso no cotidiano do país.

A Constituição Federal de 1988, espírito jurídico do País, documento resultante de conflitos, interesses sociais e econômicos, reforçado pela história vivida por um povo com todos os seus condicionantes, inclusive, culturais e dela derivam todas as demais leis e normas.

Segundo Foucault (2000, p. 229) a constituição não pode ser entendida

[...] como um conjunto explícito de leis que teriam sido formuladas em dado momento [...] trata-se de reencontrar algo que tem, portanto, consistência e situação histórica; que não é tanto da ordem da lei quanto da ordem da força; que não é tanto da ordem do escrito quanto da ordem do equilíbrio [...].

A Constituição é algo que determina a vida dos habitantes de um país, entretanto, a grande maioria desconhece o poder inerente a este instrumento jurídico. É este instrumento que indica os princípios norteadores das vidas dos indivíduos produzindo a relação de “sujeição”.

No que se refere ao atendimento às pessoas com deficiência a Constituição Brasileira (1988) é “perfeita”, pois estabelece todos os aspectos necessários às diversas manifestações oficiais do discurso de poder presente nas Declarações que expressam a vontade do poder dominante, criando de forma convincente a idéia de democracia, pluralidade, etc.

Dentre os direitos individuais e coletivos expressos na citada Constituição de 1988, está o que estabelece o tratamento a ser dado às pessoas com deficiência. O Título VIII estabelece as normas referentes à Ordem Social, e prevê que o Atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208, Inciso III), sendo que o “preferencialmente” pode significar que o atendimento pode se dar na escola comum, caso não seja possível o desempenho escolar “desejado”, este poderá ser encaminhado para a escola especial ou a manutenção do contrário, que reflete a referência cultural brasileira de incentivo irrestrito às iniciativas privadas, em forma de associações de pais e profissionais, entidades beneficentes ou mesmo particulares com fins lucrativos.

Nessa linha ainda se prevê no Artigo 227, no inciso II, § 1º,

[...] Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. [...].

E no § 2º, do mesmo Artigo e inciso, afirma que “[...] A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”. Outros artigos da Constituição podem ser considerados para a garantia dos “direitos” das pessoas com deficiência, quando tratam das questões referentes a direito público subjetivo, igualdade de direitos perante a lei, trabalho, assistência social e outros. As questões aqui citadas, dentre outras tem sido temas de debates, programas, regulamentações específicas. É preciso solidificar as concepções que refletem o “discurso de verdade”, fundamental para a manutenção do poder.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e um Plano Nacional de Educação, demandas resultantes dos debates em torno da Constituição Brasileira de 1988 são amplamente debatidos. Ambos os assuntos extremamente polêmicos no Brasil, que mesmo durante os períodos de prevalência do discurso da democracia constituiu conflitos de grande monta, evidenciado pelas diversas constituições que tiveram lugar neste país e que somente vai estabelecer uma LDBEN, a nº. 4.024/1961, a partir da Constituição de 1946, quinze anos depois e que só tem duração de 10 anos, não tendo sequer a condição de ser devidamente implementada, sendo substituída pela Lei n. 5692/1971, alterada em 1982 pela Lei n. 7.044/1982. Cada uma delas formulada em um momento histórico, constituindo-se em instrumento de poder e de dominação.

Quanto ao Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/01, o discurso de sua necessidade está presente desde a instalação da República no Brasil, em 1889, mas só se concretiza em 1962, mas sofre diversas alterações ainda durante a década de 1960. Este plano não foi aprovado por uma lei ordinária, foi uma iniciativa do Ministério da Educação, à época e aprovado pelo, então, Conselho Federal de Educação. É preciso ressaltar que a retomada da discussão sobre um Plano Nacional de Educação só vai se dar após a Constituição de 1988, parecendo que durante as décadas de 1970 e 1980 esta idéia ficou soterrada pela ditadura.

A LDBEN nº. 9394/1996 prevê a aprovação de um Plano Nacional de Educação, elaborado, aprovado, executado e avaliado pelas diversas instâncias do poder estatal, Nacional, Estadual e Municipal. Após cinco anos da aprovação da LDB nº. 9394/1996 é aprovado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172/01.

Foi a primeira vez que o País viu um Plano Nacional de Educação ser transformado em lei, se isso determina algo a favor das classes chamadas de “minorias”, é a possibilidade de práticas sociais voltadas para a construção de uma sociedade inclusiva, o que significaria em última instância, a superação de sociedade capitalista...?

No quesito educação especial, a LDBEN nº 9394/1996, reserva um capítulo que tratará especificamente ao atendimento do aluno com deficiência, que na referida Lei, é conceituado como portador de necessidades especiais. Traz ainda, a explicitação de quem estes alunos devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, não deixando de citar a escola especial, reconhecida na lei como *lócus* de atendimento dos alunos com deficiência.

A partir da LDB nº 9394/1996, que contempla a educação especial como parte integrante do processo de ensino, instituindo-a como uma modalidade, o Plano Nacional de Educação também a contempla quando estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, no que se refere ao desenvolvimento de programas educacionais para a ampliação da oferta deste atendimento desde a educação infantil até a educação profissional; à implementação de ações preventivas nas áreas visual e auditiva; da formação continuada aos trabalhadores em educação, entre outras providências para a efetivação da educação inclusiva.

Como já foi dito anteriormente, diversas leis e normas decorrentes da Constituição de 1988 foram aprovadas e sancionadas por governos em todas as instâncias, citaremos algumas: a Lei nº. 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando pleno exercício de seus direitos individuais e sociais e o Decreto nº. 3.298/99,

que a regulamenta, consolidando as normas de proteção e dando outras providências; a Portaria MEC nº. 1.679/99, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de Credenciamento de Instituições, substituída pela Portaria MEC nº. 3284/03, que dispõe sobre os mesmos pontos, com as adequações exigidas pelo contexto; a Lei nº. 10.098/00, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000; Lei nº. 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, que estabelece, dentre outros, no §1º, do Artigo 11º (1990, p. 19) que, “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado. [...]”; Decreto nº. 3.956/2001, que promulga a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. (Declaração da Guatemala); Parecer nº. 17/2001/ CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução nº. 02/2001/CEB/CNE, que Institui as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e, em nível Estadual: a Lei Estadual nº. 2787, de 24/12/03 – que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de MS; a Lei Estadual nº. 2.791 de 30/12/03 – que aprova o Plano Estadual de Educação.

Estas são algumas das Leis e Normas definidas no País e no Estado de Mato Grosso do Sul para estabelecer as formas de construção da educação inclusiva, que reafirmam que o Brasil tem atendido aos anseios da comunidade internacional, dos movimentos de luta pelo direito à igualdade, mas só isso não basta para que práticas sociais sejam estabelecidas, envolvendo o poder público municipal, prefeituras, câmaras de vereadores, secretarias municipais de educação, a unidade escolar, a direção da escola, a coordenação pedagógica, os professores, os demais trabalhadores em educação e a família, condição indispensável para superação da condição de sujeição que é o principal instrumento de manutenção do discurso e do poder nas mãos de um único segmento da sociedade.

As leis normalizam, produzem concepções hegemônicas, mas não produzem, necessariamente, o envolvimento, a militância na elaboração do Plano Municipal de Educação, no Projeto Político Pedagógico, na proposta pedagógica da escola e conseqüentemente na implementação e na avaliação de seus resultados, o que inviabiliza seus próprio objetivos e a pergunta a se fazer é se há interesse do poder constituído em efetivá-los.

Para continuar esta discussão quero me deter na discussão do Parecer nº. 17/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

instituído pela Resolução CNE/CEB n. 02/2001, aprovados, ambos, pelo Conselho Nacional de Educação, afirmando a orientação, para as redes públicas e as escolas particulares do país que fazem parte dos sistemas estaduais e municipais de educação, de investimento no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

As citadas diretrizes foram elaboradas a partir dos princípios estabelecidos nas leis e normas nacionais, como a preservação da dignidade humana; a busca da identidade; e, o exercício da cidadania. Estes princípios trazem em seu bojo a necessidade de revisão da abordagem metodológica adotada pelas escolas, baseadas na atualidade, em sua grande maioria, na abordagem positivista, que norteia todas as ações pedagógicas, a avaliação e a postura do professor, enfim, estabelece a necessidade de um novo discurso e de uma nova prática no interior da escola, constitui e institui uma concepção de inclusão para os trabalhadores em educação, que não serão apenas sujeitados a execução de uma norma proposta e imposta do ponto de vista da sua prática, mas a sua formação deverá ser revista, refeita, não cabe mais neste novo propósito aquele que não quer se envolver no cotidiano da escola, ele é o sujeito que deverá tornar-se militante pela causa da educação de qualidade para todos.

Pode-se entender essa discussão como mais um paradoxo estabelecido pelo ideário neoliberal que descentraliza para desresponsabilizar o Estado, transformado pelo neoliberalismo, expressão do poder dominante na sociedade atual, entretanto, abre a possibilidade para apropriação do espaço escolar pela comunidade, estabelecendo uma nova relação e novas perspectivas, por isso é legítimo adotar o conceito de militância, como instrumento de transgressão, o que implicaria na busca de conhecimentos, de estratégias de luta e de superação do *status quo*.

As normas emanadas do poder constituído refletem esse paradoxo. A Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, consolida as políticas públicas brasileiras para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, em conformidade com a LDB nº. 9394/96, que estabelece no Art. 3º, Inciso I - “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”, dando prioridade a este atendimento nas classes comuns das escolas regulares, incluindo, na educação especial segmentos historicamente excluídos dos processos de escolarização quando conceitua os alunos com necessidades especiais a serem considerados, para efeitos de atendimento pela Educação Especial, como



[...] 2.1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2.2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis;

2.3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios complementares em classe comum, em salas de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL. 1996, p. 18).

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmam ainda, que a Educação Especial deve abranger, além dos alunos já citados acima,

[...] as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento [...]. (BRASIL. 2001, p. 20).

Aqueles alunos que por suas condições, sejam elas quais forem, são negligenciados ou excluídos dos apoios escolares, mas que nessa nova abordagem deverão receber atenção especial de forma a que possam ter sucesso em sua escolaridade.

Esta conceituação abrange um grupo de alunos que vai para além do atendimento à pessoa com deficiência, responsabilizando a educação especial por todos os alunos que não atinjam os objetivos educacionais previstos, o que estabelece uma relação conflituosa, que pode criar uma cultura de desresponsabilização da educação comum, um novo discurso que associado a outros como o da “doença”<sup>23</sup> que acomete os trabalhadores em educação, poderá responder aos questionamentos da sociedade brasileira quanto aos fracassos apontados pelos sistemas de avaliação da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

O discurso da inclusão foi, então, explícita ou implicitamente, norteador das leis e normas brasileiras nos anos de 1990 e nos anos 2000, até os dias atuais. Mas, o fato a ser destacado nesse trabalho é de como este discurso transformado em leis e normas foi

<sup>23</sup> Vanderlei Codo coordenou projeto de pesquisa sobre a Síndrome de Bornaut, pela Universidade de Brasília (UNB) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), publicada em 2000.

considerado nas instâncias que as operacionaliza, que deveria transformá-las em prática social.

Para a análise desta questão serão utilizados alguns dados da pesquisa “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação”, realizada por Osorio, Prieto & Freitas<sup>24</sup>, nos 26 (vinte e seis) estados brasileiros e o Distrito Federal, quanto ao impacto da citada Declaração nas políticas governamentais no âmbito das redes estaduais de ensino.

O universo desta pesquisa refere-se a 26 (vinte e seis) unidades federadas do Brasil, que por meio de questionário elaborados pelas representantes da UNESCO Rosa Blanco e Maria Del Carmen Bas, com o objetivo de desenvolver um trabalho denominado “*La Participación em la educación para todos: La inclusión de alumnos com discapacidad*” que visava a análise da educação inclusiva na América latina.

Por meio do citado questionário, encaminhado a todas as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal, com algumas alterações propostas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), os Estados brasileiros e o Distrito Federal demonstraram o processo de atendimento educacional à pessoa com deficiência no período compreendido entre 1994 e 2004, década posterior à instituição da Declaração de Salamanca.

Pretende-se destacar da referida pesquisa alguns elementos que nortearão a conclusão do presente trabalho, considerando que buscar-se-á o discurso oficial por meio das respostas proferidas pelos referidos Estados, que evidenciarão seus conceitos e as práticas desenvolvidas, propiciando os dados necessários para a compreensão da constituição do conceito de inclusão pelos professores.

Pretende-se, por meio da posição dos estados quanto ao impacto da Declaração de Salamanca nas ações governamentais, ao paradigma, à formação dos trabalhadores em educação e às dificuldades enfrentadas para a implementação de ações, perceber se há contradição entre o discurso e a prática pedagógica estabelecida com relação ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

A referida pesquisa foi organizada por dimensões, sendo que nos deteremos em duas delas: 1. Declaração e Marco de Ação de Salamanca e; 2. Recursos de Apoio para facilitar a aprendizagem e participação e a educação especial no contexto das políticas públicas.

Estas dimensões abrangem as seguintes questões:

---

<sup>24</sup> Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório/UFMS/MS; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosangela Gavioli Prieto/FE/USP/SP; Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Soraia Napoleão de Freitas/UFSM/RS. (2005)

Dimensão 1: Ações colocadas em prática no Estado a partir da Declaração de Salamanca; Impactos da Conferência Mundial de Salamanca e; Dificuldades encontradas para desenvolver a filosofia e as linhas de ação de Salamanca.

Dimensão 2: Percentual da educação destinado à educação especial no Estado; Conceito utilizado pelo Estado; integração, inclusão ou ambos.

Ressalta-se que as referidas dimensões tratam ainda de outras questões, mas para a presente pesquisa foram destacadas as questões que subsidiarão a análise do presente trabalho, posto que estes dados darão a base para a análise do objeto deste estudo: a Constituição do conceito de inclusão para os professores da educação pública.

Conforme o referencial teórico de Foucault o discurso oficial estabelece a normalização, as regras e posturas consideradas “legais” e “normais”, nessa perspectiva o indivíduo por ser sujeitado tende a incorporar o discurso como seu, defendendo ou argumentando, justificando a ação desenvolvida junto ao objeto da sujeição. Essa é a hipótese sobre a qual se trabalhará, a de que o discurso oficial se configura em discurso, mas a prática permanece a mesma. Apresentar-se-á, portanto alguns dados que serão analisados sob a luz da teoria já citada anteriormente.

Na dimensão 1, quando da apresentação da questão sobre as ações postas em prática após Salamanca, apresentam-se os dados descritos a seguir:

1. 36% responderam inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns em escolas regulares;
2. 32% desmistificação de preconceitos;
3. 20% formação continuada de professores de educação especial;
4. 20% construção de salas para o atendimento pedagógico de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto aos impactos da Conferência Mundial de Salamanca:

1. 44% responderam reflexão e revisão das práticas sociais e educacionais;
2. 40% sensibilização da comunidade;
3. 32% empreendimento de esforços para o acesso à educação / reestruturação das escolas e dos currículos;
4. 32% desmistificação de preconceitos;
5. 24% mobilização da comunidade;
6. 24% Organização de grupos de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na busca de seus direitos/ grupos sociais mais ampliados /consciência dos direitos.

Sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da filosofia e das linhas de ação de Salamanca foi declarado pelos Estados que em:

1. 28% faltam recursos financeiros;
2. 24% faltam recursos humanos capacitados /qualificados;
3. 20% faltam materiais específicos;
4. 20% formação inicial de professores ineficiente.

Na dimensão 2, quando perguntados sobre os recursos disponibilizados para a educação especial os Estados se manifestaram conforme se segue:

1. 7,69% não responderam;
2. 42,30% declararam não haver percentual específico;
3. 50% declararam percentuais que variam de 20 a menos de 1%.

No que se refere a utilização do conceito de integração, inclusão ou ambos:

1. 46,15% utilizam-se do conceito de inclusão;
2. 53,85% declaram usar a ambos os conceitos.

Postos esses dados serão utilizados, ainda, fragmentos da pesquisa desenvolvida por Cordeiro (2003), como exigência para a obtenção do título de Doutor, pela Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, com o título “A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores: a ponta do *iceberg*”, sob a Orientação de Mazzotta, em São Paulo, no ano de 2003. Os dados oficiais e o discurso dos professores expressos na citada pesquisa nos darão a base empírica para a discussão do tema deste trabalho: a constituição do conceito de inclusão para os trabalhadores em educação.

Quando nos referimos a trabalhadores em educação estamos nos remetendo a um conceito forjado pela própria categoria, que inclui a todos que exercem funções no âmbito da educação, compreendendo que todos são profissionais atuantes na ação educativa, entretanto, quando buscamos dados mais específicos quanto aos trabalhadores em educação/administrativo tem-se a impressão de que estes inexitem no processo de organização da escola.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1998, p. 09) a “[...] formação e a identidade profissionais têm que estar colocadas num referencial coletivo, que é o trabalho da e na escola.”, portanto, esse conceito, referência central desse trabalho, contribuirá com a análise dos dados explicitados pelos estados e Distrito Federal e na pesquisa de Cordeiro (2003), respeitadas as diferenciações que serão destacadas conforme estabelecido

na apresentação desse trabalho, quanto ao entendimento do termo trabalhadores em educação<sup>25</sup>.

A pesquisa “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação” é mais ampla quando de suas questões, mas não explicita o discurso do conjunto dos trabalhadores da educação, por isso a presente pesquisa explorará de forma mais efetiva o discurso do trabalhador em educação/professor, conforme dados da pesquisa de Cordeiro (2003).

Cordeiro (2003), faz uma ampla discussão com relação ao entendimento do professor sobre a educação escolar de alunos com deficiência, deste trabalho serão destacados alguns pontos que comprovam a tese de Foucault (1970) que o discurso está dado por meio das práticas estabelecidas pelas políticas ou discursos oficiais e que os indivíduos são sujeitados a estes discursos que vão se reproduzindo e se consolidando nas práticas sociais.

Os dados utilizados apresentam contradições próprias da organização da sociedade, quando analisados no conjunto, pois quando afirmam o crescimento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais como uma ação para a inclusão, não expressa, do ponto de vista filosófico a inclusão, posto que não evidencia a postura da escola ou mais especificamente dos professores quanto à postura adotada na educação escolar desse aluno. Entretanto, analisados os dados no conjunto e, ainda, o discurso dos professores apresentados na pesquisa de Cordeiro (2003), percebe-se que as contradições ficam explicitadas, especialmente, pelo não-dito, na medida em que não se refere a essa ação como inserção ou se aventa a possibilidade de não aceitação desse aluno.

Cordeiro (2003, p. 72) afirma

Um dos aspectos que mais chamam a atenção é que todos os 30 (trinta) professores apenas 6 (seis) manifestaram a intenção de incluir alunos com deficiência em suas turmas do ensino regular, enquanto 24 (vinte e quatro) não foram devidamente consultados se estavam dispostos a trabalhar com esses alunos.

Este dado representa 20% de professores manifestando-se de forma favorável à inclusão de alunos com deficiência em sua sala e 80% de professores atendendo a alunos nessa condição sem terem tido a oportunidade de qualquer manifestação prévia.

A manifestação favorável, bem como a ausência de consulta evidencia as possibilidades que estão sendo dadas aos professores, que na prática significa que não se têm

---

<sup>25</sup> trabalhadores em educação, para explicitar o conjunto, trabalhadores em educação/administrativos e trabalhadores em educação/professores

as oportunidades da escolha, posto que o aluno já está na escola, e, nessa perspectiva o discurso da inclusão está determinando a aceitação, quando sabe-se que esta não pode ser concebida apenas do ponto de vista da permanência do aluno na sala.

A aceitação de um aluno, especialmente aqueles que apresentam uma diferença significativa, com relação ao que é considerado “normal”, é algo que exige do professor uma mudança de postura produzida pelo domínio da técnica que deve ser resultado da apropriação de um amplo conhecimento que, infelizmente, não está presente na formação pedagógica, a despeito da recomendação do Ministério da Educação por meio de sucessivas Portarias, tais como: Portaria MEC n. 1793/1994, Portaria MEC n. 1.679/99, Portaria MEC 3284/03, que dispõe sobre a necessidade de previsão e provisão de condições de atendimento às pessoas com deficiências nas Instituições de Ensino Superior, do ponto de vista da organização dos currículos e da acessibilidade.

Pesquisa desenvolvida por Cesco (2001, p. 109) no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul conclui que

[...] não consta disciplina específica ou conteúdos curriculares que tratem das questões da deficiência, tampouco das especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais [...], este dado é importante na medida em que o conhecimento das práticas pedagógicas específicas ao atendimento às pessoas com deficiência são fundamentais para o seu entendimento.

No entanto, na atual conjuntura precisamos refletir qual formação que seria considerada eficiente posto que a definição dos alunos elegíveis para a educação especial está para além da deficiência, abrangendo os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, de comportamento e até distúrbios e transtornos diversos, conforme o Parecer CNE/CEB nº. 17/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituído pela Resolução nº. 02/2001.

A formação que tem sido oferecida no Brasil não tem dado conta de formar professores capazes de atuar com a diversidade, apesar deste ser um princípio já posto nas normas nacionais, e que também deve ser objeto de reflexão para a construção do conceito de diversidade, que não pode ficar restrito a segmentos excluídos da sociedade, sem isso corremos o risco de relegar a diferença ao gueto.

A formação é fundamental, seja específica ou geral, o relatório do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, realizado em Brasília em 2002, informa que no Brasil temos aproximadamente 23 universidades oferecendo formação de professores na área da educação especial, com uma média de 32 cursos, destes 11 são para

formação geral; 13 na área de DM; 5 na área de DA; 2 na área de DV; 1 na área de DF. Informa ainda que os citados cursos estão concentrados nas regiões sudeste e sul, que além da graduação oferecem também especialização e mestrado na área da educação especial.

Essa formação tem um caráter específico para o atendimento à pessoa com deficiência, enquanto que a pretensão da educação inclusiva e a abrangência da Educação Especial se amplia neste novo paradigma.

Os dados utilizados pela presente pesquisa dão conta de que uma das maiores dificuldades está na formação dos trabalhadores em educação para a educação escolar de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, sendo que as respostas ao questionário apresentado aos Estados e ao Distrito Federal evidenciam que em 24% deles faltam recursos humanos capacitados/qualificados e em 20% a formação inicial de professores é ineficiente.

É claro que este dado precisa ser discutido e refletido, pois pra além da formação específica, temos ainda a considerar que a formação deve atender a realidade posta na sociedade e na escola do ponto de vista da compreensão das causas das relações que nelas estão presentes, podemos citar como exemplo, a relação autoritária no interior da escola, onde a participação dos trabalhadores em educação é praticamente nula.

Cordeiro (2003) revela que de 31 (trinta e um) professores, apenas 7 (sete) fizeram a opção por incluir em suas turmas os alunos com deficiência, o que não significa que os demais não os tiveram em suas salas de aula, evidenciando, portanto, que existem “[...] decisões verticalizadas, tendo como base a política de inclusão implementada pelo discurso político da inclusão de crianças com deficiência nas turmas do ensino regular”. (CORDEIRO, 2003, p. 73). Esta afirmação sustenta a idéia de que o que está determinando o conceito de inclusão para os trabalhadores em educação é a exigência legal e não a busca por um processo educacional inclusivo ou de uma sociedade fraterna, solidária, enfim, inclusiva.

Pode-se entender a partir dessas indicações que o discurso de verdade, institucionalizado, transformado em leis e normas, não reflete a realidade econômica e social, que é condição essencial para a compreensão desse discurso evidenciado pelos fatos históricos que periodicamente fazem surgir a necessidade do discurso da educação para todos, especialmente para os países em crise, pobres, populosos e chamados “em desenvolvimento”.

No que se refere à formação dos trabalhadores em educação percebe-se que se constitui na argumentação de maior destaque quanto ao impedimento da efetivação da educação inclusiva, especialmente quando a escola é vista como um espaço inclusivo, onde

todos os elementos que a compõe devem fazer parte, ser parte, do processo educacional e educativo.

Observando-se as respostas dos questionários, percebe-se que surgem respostas como “despreparo”, “ausência de formação continuada pra quaisquer dos segmentos da escola”, dentre outras, evidenciando que existe um problema para a efetivação dos princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca e expressos nas leis e normas brasileiras, por outro lado, não se percebe nas ações desenvolvidas atitudes governamentais que possam resolver ou apontar para a resolução das dificuldades apresentadas.

Conforme Cordeiro (2003, p. 75) as respostas emitidas pelos trabalhadores em educação/professores pesquisados

[...] denunciam a existência de uma necessidade urgente deles terem uma preparação básica anterior para que, ao receber os alunos com deficiência em suas salas-de-aula, caso desejem atuar com esses alunos, não se encontrem e, também, não coloquem tais alunos em situações constrangedoras. Dessa forma, esses professores poderão contribuir em muito para que o atendimento educacional aos alunos com deficiência melhore, com isto, a permanência desses alunos em sala-de-aula possa acontecer de forma que eles tenham um mínimo de aceitação no espaço escolar, tanto pelos demais alunos, quanto pelos que os orientam.

Do ponto de vista da legislação o Conselho Nacional de Educação já se manifestou por meio da Resolução CEB/CNE nº 02/2002, estabelecendo, dentre outros, que a formação de professores deve contemplar elementos que favoreçam ao professor o trabalho com a diversidade. Não se pode afirmar que isso possa ser suficiente, mas indica que este assunto está na pauta social e educacional do sistema.

As dificuldades declaradas para a efetivação dos princípios emanados da Declaração de Salamanca se referem, ainda, além da ausência de recursos humanos capacitados ou qualificados, à falta de espaço físico adequado e de recursos financeiros, condições indispensáveis a uma escola que pretende se organizar para favorecer a diversidade.

Todas as dificuldades apresentadas necessitam para sua implementação de recursos financeiros, nesse sentido, quando perguntados sobre os recursos disponibilizados para a educação especial os Estados se manifestaram conforme se segue:

1. 7,69% não responderam;
2. 42,30% declararam não haver percentual específico;
3. 50% declararam percentuais que variam de 20 a menos de 1%.

As Unidades Federadas não podem alegar desconhecimento quanto às necessidades apontadas na pesquisa, este não é um debate novo e deve-se considerar que a alteração de



posturas e da própria organização escolar depende, em grande medida, dos dirigentes do Estado, seja o poder executivo ou o legislativo, que são responsáveis pela elaboração de normas norteadoras para o sistema educacional, pela destinação de recursos e pela criação de condições para a democratização do ensino, o que garantiria o acesso, a qualidade da educação, a permanência, a progressão e a terminalidade da escolaridade.

Uma educação que se propõe inclusiva, teria, minimamente, que garantir estes eixos, o acesso, a permanência, a progressão e a terminalidade da escolaridade, analisando-se apenas a inclusão educacional, sem entrar no mérito de um processo inclusivo, o que exige uma análise mais ampla de homem e de sociedade. É considerando estes aspectos que pode-se afirmar que o desconhecimento e o descompromisso dos gestores, especialmente os do âmbito público, constituem-se na principal dificuldade para a efetivação do discurso criado pelo poder do qual são parte.

Apesar do discurso da igualdade e da necessidade do reconhecimento das diferenças, o que parece perpetuar-se é a normalização social, protagonizado pelos seus atores principais, justamente os gestores.

Conforme Foucault (1999, p. 73), pode-se analisar esta questão a partir do discurso das raças, que parte de uma raça considerada verdadeira e única e que a partir de si mesma estabelece as condições para a normalização social

[...] nesse momento, todos os discursos biológicos-racistas sobre a degenerescência, mas, também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio da eliminação, de segregação e, finalmente da normalização da sociedade.

Considerados os princípios da eliminação, de segregação e da normalização da sociedade, pode-se compreender as contradições presentes nas respostas aos questionários de avaliação sobre a ação do Estado para a efetivação dos princípios da Declaração de Salamanca.

Quando a unidade federada se define por critérios mais rígidos para o encaminhamento de crianças para classes especiais, a utilização de programas para o atendimento de segmentos excluídos ou o estabelecimento de convênios com instituições filantrópicas de atendimento à pessoa com deficiência, pode-se definir estas ações como eliminatórias da exclusão, segregatórias, inclusivas ou simplesmente normalizadoras?

As leis e normas do país estabelecem as regras para a inclusão educacional, ressalta que esta não se dará por decreto, mas de qualquer forma, parece indicar apenas que a sociedade deve adequar-se a elas, ou seja, produz-se a condição para a normalização social.

Analisando-se os dados percebe-se as contradições entre as declarações e as práticas estabelecidas, posto que o “discurso de verdade” deve se fortalecer, mas não necessariamente se transformar em prática, ele deve atender a uma necessidade daquela dada sociedade para que o poder constituído se mantenha.

No que se refere à construção de um processo de inclusão na sociedade brasileira não se pode desconsiderar a organização da sociedade, a exclusão inerente ao modo de produção vigente, que se configura como causas de diversos problemas apontados pelos sistemas, que inviabilizam a educação inclusiva, a escola não pode ser tida uma “ilha” de excelência em uma sociedade excludente.

As unidades federadas se declaram em transição, entre os paradigmas da integração e o da inclusão, o que direta ou indiretamente está dito por todos, especialmente pelo não dito, evidenciado pelas práticas, também se expressa algo questionável, posto que este caminho dificilmente produzirá rupturas que promovam um movimento na sociedade que culmine em práticas sociais inclusivas, o que se pode perceber nos dez anos de vigência da Declaração de Salamanca, que a despeito de sua força política não tem produzido transformações sociais significativas, mesmo que tenha se ampliado o acesso das pessoas com deficiência à educação escolar.

Estes dados subsidiarão a discussão sobre a constituição do conceito de inclusão para os trabalhadores em educação, que da mesma forma que os gestores, desconhecem as implicações da normalização social e desconhecem acima de tudo possibilidades de ruptura com o discurso normalizador, produzindo transformações efetivas nas concepções presentes na sociedade.

Discutir o conceito de inclusão só é possível compreendendo o contraditório presente na sua própria constituição, na medida em que este discurso se configura apenas quando há exclusão.

Segundo Osório & Osório (2004, p. 11) “[...] a inclusão só pode ser entendida pela exclusão social, ou seja, no contraponto de sua intencionalidade”, evidenciando a relação presente na sociedade capitalista neoliberal vigente, que por sua própria condição de privilégio a pequenos grupos, indica que a inclusão estabelecida pelas leis e normas, dificilmente se configurará em prática social, especialmente pela forma de construção do discurso que utiliza-se de elementos presentes na cultura e na constituição histórica de um

povo, apropriando-se, inclusive, de reivindicações da sociedade civil organizada, legitimando-as por meio de leis e normas, destituídas, entretanto, das condições para sua efetivação.

Os trabalhadores em educação, da mesma forma que qualquer outro grupo presente na sociedade está sujeito às normatizações com todas as variantes e conseqüências inerentes a essa condição e também estão expostos ao processo de sedução do discurso protagonizado pelo poder, especialmente, quando este parece materializar o seu próprio desejo de usufruir do que considera o seu direito e de seus alunos, de uma educação de qualidade, que promova respeito á diversidade, solidariedade, igualdade e outras condições que culminem na transformação da sociedade ou na efetivação de um mundo melhor para todos.

Importante ressaltar que este desejo não está explicitado no conjunto dos trabalhadores em educação, que como já foi tratado nesse trabalho, estabeleceu-se como conceito justamente para significar o conjunto dos atores que fazem educação na escola, independentemente da função desenvolvida por cada um, mas o estabelecimento destas funções como coletivo reunidos por um termo não significa automaticamente um conjunto de idéias e atitudes homogêneas.

Apropriar-se-á e um conceito de Foucault (1970, p. 09) para discutir essa relação entre as práticas pedagógicas e o discurso presente no sistema de ensino. O Autor afirma que, “A doutrina [...] tende a difundir-se e é pelo pôr em comum de um único conjunto de discursos, que os indivíduos, tão numerosos quanto o quisermos imaginar, definem a sua pertença recíproca.”. A inclusão, ação efetiva de troca, acesso, garantia de direitos, respeito à diferença, dentre outros significados atribuídos ao termo, indicam a necessidade de ser parte, fazer parte, do que se depreende que a principal característica desta condição deveria ser a possibilidade de definição de seu próprio pertencimento a esta ou aquela concepção.

Considerando esses aspectos aqui explicitados e a afirmação de Foucault (1970, p. 10) de que

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo [...] pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais.

A educação exerce, portanto, um papel de disseminação dos desejos expressos pelo poder, aos quais os trabalhadores em educação se “sujeitam”, mesmo que eventualmente grupos organizados se manifestem em oposição ao *status quo*, o que é parte do movimento constante das lutas. Sendo que “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter

ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”. (FOUCAULT, 1970, p. 10) A manifestação é legítima, mas o que prevalece é a manutenção, pois o poder tem os seus instrumentos, as suas formas de “sujeição”, que na maior parte do tempo se sobrepõe aos desejos individuais ou de pequenos grupos militantes, na medida em que calca as suas verdades em argumentos históricos e culturais e inúmeras vezes nas próprias reivindicações dos grupos militantes de acordo com sua concepção, o que retarda a luta social, que precisa buscar novas formas de fazer o embate, novos discursos possíveis, consolidar novas verdades na sociedade.

Pode-se perceber, então, que o movimento constante das lutas é que vai estabelecer o discurso do poder e o discurso da oposição, as rupturas são possíveis, mas faz-se necessário avançar na educação de forma que esta possa ser disseminadora das diversas verdades presentes na sociedade, onde possa produzir autonomia intelectual, que permita opções, escolhas, pelos indivíduos ou grupos, de forma consciente, onde os desejos possam ser expressos, ditos, apropriados e até mesmo efetivados, onde as normas sejam claras e legitimadas pelas escolhas. Alguns chamam a isso de democracia.

A ação pedagógica está restrita à função do professor, enquadrada no currículo, constituindo “[...] formas de controle do domínio, de repressão e opressão ao próprio conhecimento, como formação de verdades controladas, para qualquer aluno”. (OSORIO & OSÓRIO, 2004, p. 09), promovendo um distanciamento entre os atores que fazem parte do espaço escolar, inviabilizando uma ação conjunta, que possa eventualmente, conduzir a algum tipo de ruptura.

Portanto, pode-se constatar que o conceito de inclusão se encontra difuso entre os trabalhadores em educação, que conformado como um coletivo que desempenha funções na escola, não se vê ainda dessa maneira, e segue cumprindo cada um a sua função, sem ter entre si as condições que dariam origem a relações inclusivas no próprio conjunto dos trabalhadores, impossibilitando uma reflexão sobre o seu papel enquanto disseminadores de um determinado saber que se constitui no papel do sistema de educação, como já foi dito pode manter ou modificar as apropriações dos discursos, com todas as suas condições e conseqüências.

A idéia de inclusão preconizada por um grupo, que é tratado por alguns pensadores, tais como Carmo (2001) e Mendes (1999), de “inclusionistas totais”, representado por teóricos como Mantoan<sup>26</sup>, uma das principais representantes desta linha, que juntamente com

---

<sup>26</sup> Maria Tereza Mantoan, professora da Unicamp, com diversas obras publicadas na área da Educação Especial.

um grupo de pais, professores e membros do Ministério Público Federal, elaboraram e publicaram uma nova interpretação das Leis e Normas Brasileiras que consideram, dentre outras, o preconizado pelo Parecer CNE/CEB 17/2001, que estabelece subsídios para as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de que os serviços educacionais comuns podem ser substituídos por outros de caráter especial, se constituem em discriminação, o que segundo as leis brasileiras, se constitui em crime, passível de punição, inclusive, com prisão em regime fechado de 1 a 3 anos.

O referido documento ao afirmar que todos os alunos, independente de sua condição devem ser atendidos nas escolas comuns, estabelecem uma política e uma concepção que pode ser considerada temerária, especialmente quando esta defesa é encampada pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Apesar de não ser uma lei constitui-se em documento importante para as decisões tanto quando da definição de políticas públicas quanto do ponto de vista da legalidade, estabelecendo um “discurso de verdade”, assumido pelo poder público, a exemplo do Ministério da Educação, que assina a apresentação do referido documento.

Ao assinar a apresentação do referido documento o Ministério da Educação dá mostras aos estados e municípios de quais são as concepções que estarão norteando as políticas públicas para a Educação, e, a temeridade está justamente sobre qual o reflexo de tudo isso na prática a ser desenvolvida na escola, onde os professores apenas aceitam os alunos “porque já estavam lá”, “porque a Secretaria de Educação mandou”, dentre outras justificativas presentes no trabalho de Cordeiro (2003).

E deve-se ainda ressaltar que a escola não é feita apenas pelo professor. No processo educacional há outros elementos, pode-se destacar, dentre outros, todos os recursos humanos presentes nas escolas e que neste trabalho tratamos como trabalhadores em educação, a família, que pouco conhecemos, os recursos materiais, quase sempre inexistentes, o currículo, que apesar de passível de flexibilizações ou adaptações, pouco sabemos como fazê-lo.

Enfim, um “discurso de verdade”, institucionalizado, cujas fundamentações são pouco questionadas ou refletidas no interior da escola ou mesmo pela sociedade.

A educação, que passa por um processo de revisão, mas também de um aperfeiçoamento do discurso da “culpabilização” de seus segmentos pelo seu fracasso e pela crescente desresponsabilização do Estado, como resultado do processo neoliberal que permeia as ações governamentais, não tem “permitido” que estas questões sejam amplamente debatidas, o que poderia, eventualmente levar a um processo de mudança estrutural, não apenas da escola, mas da própria sociedade, sem o qual, poderia se manter a escola como uma

“ilha” isolada dos demais aspectos que constitui a sociedade, disseminando um discurso de educação inclusiva em uma sociedade que pela própria natureza econômica e social é excludente, competitiva e individualista.

Um dado apontado por Mendes (1999) dá conta de que a política de inclusão, hoje defendida por organismos multilaterais, que por coincidência ou não, tem um maior número de votos dos Estados Unidos da América, nasce de uma necessidade do próprio Estado Americano, que contava com mais de 200 (duzentas) mil escolas especiais em sua rede pública e precisava buscar uma alternativa para diminuir-las ou extingui-las, evitando os altos custos da educação escolar especializada, em função do contexto social, político e especialmente, econômico daquele país em meados da década de 1960.

Mendes (1999, p. 33) afirma que:

A medida política que parece ter causado maior impacto na educação especial e que se realizava a esta questão da normalização e integração, foi a promulgação da lei pública 94-142, nos Estados Unidos, que assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com necessidades especiais e que instituiu oficialmente, em nível nacional, o denominado processo ‘mainstreaming’. Cujo princípio básico envolvia a inserção dos portadores de deficiências nos serviços educacionais regulares da comunidade na qual eles estivessem inseridos.

A autora esclarece ainda que, o processo de “mainstreaming” foi traduzido e confundido com o termo integração, assumido pelo Brasil como política pública no ano de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), situado no Ministério da Educação à época.

A experiência americana passou por fases nas décadas de 1960 a 1990 muito semelhantes às que o Brasil, tem perseguido atualmente e apesar das diferenças significativas entre os dois países nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, pode-se pensar que estes dados poderiam ser importantes para a reflexão da propalada educação inclusiva preconizada nas Leis e Normas brasileiras.

Kirk & Gallagher (1987)<sup>27</sup>, apresentam em sua obra *A Educação da Criança Excepcional* alguns conceitos muito próximos às discussões protagonizadas no Brasil nos anos de 1990 e 2000, inclusive, àqueles consolidados pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº. 02/2001.

---

<sup>27</sup> A obra *A Educação da Criança Excepcional*, dos referidos pesquisadores americanos, teve sua primeira edição no Brasil em 1987, mas esta traz registros de Copyright de 1962 e 1972, dando indicações de suas primeiras edições.

A concepção de “normalização” presente nas ações governamentais no Brasil, fica evidente quando um setor da sociedade entende que todas as pessoas, indistintamente, devem estar nas escolas comuns, em condições que se aproximam o mais possível daquelas disponibilizadas para todos, entretanto, o “discurso” normalizador, é reproduzido, mas não transformado em prática, se considerar-se que esta prática deveria consolidar-se a partir de resultados, previstos, inclusive, nas próprias leis e normas educacionais, tais como a qualidade da educação, a democratização da gestão e especialmente, o atendimento dos objetivos previstos na LDB nº. 9394/96 para cada etapa ou nível de ensino.

## **A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONSTITUIÇÃO/DESCONSTITUIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS COMUNS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A inquietação que levou a proposição deste trabalho foi fundamental para seu desenvolvimento e necessário se faz esclarecer que o referencial teórico foucaultiano foi indispensável para as possibilidades de conclusão deste trabalho e que serão aqui apresentadas.

Como já tratamos quando da introdução do presente trabalho, a prática com o trabalho da educação especial levou-me a experiências que geraram inquietações, aqui traduzidas em forma de questionamentos, especialmente, sobre os trabalhadores em educação.

Os questionamentos apresentam-se da seguinte maneira: Qual a influência das rupturas nas políticas públicas para a prática pedagógica dos trabalhadores em educação? O discurso muda com a mudança da lei? A lei muda o princípio ideológico ou apenas reflete uma nova roupagem para as mesmas instituições sociais?

Importante esclarecer que, quando da elaboração do projeto e, posteriormente, na medida em que os estudos prosseguiram, hipóteses foram levantadas, descartadas, aprofundadas, mas, a mais forte é a de que a ruptura das políticas públicas ou a proposição de novas gestões pouco influenciam nas práticas pedagógicas ou na busca por novas relações a partir do paradigma que embasa as citadas políticas públicas.

A organização excludente e a quase inexistência de movimentos populares que exerçam controle social sobre o Estado de forma a influenciar nas decisões relega as políticas públicas no Brasil a uma mobilidade, provocando rupturas, em alguns casos antes de sua operacionalização na íntegra, o que inviabiliza a sua avaliação e, portanto, o impacto causado sobre a prática pedagógica desenvolvida na educação escolarizada.

Esse fato determina, em muitos casos, que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola aconteçam a despeito das políticas públicas, que são, inclusive, desconhecidas por elementos da própria escola, impedindo a reflexão, pois não se pode compreender, adotar ou criticar algo que não conhece.

Ao observar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas comuns da Educação Básica, pode-se perceber que as rupturas políticas à curto prazo não modificam a postura do



sujeito que está na ação educativa, aqui entendida como aquela que educa, que serve para educar. Instrutivo, que vai para além dos conteúdos escolares, avançando para outros processos de aprendizagem, como postura, valores, etc..

Quando a postura do sujeito é alterada, a médio ou longo prazo, o que se tem é mais uma vez a reprodução de um conjunto de ações que expressam o discurso oficial, considerado “discurso verdadeiro”, necessário à manutenção do poder.

No entanto, as mudanças promovidas pelas leis, apresenta um diferencial em relação às políticas públicas, das quais por vezes é decorrente. A lei constitui-se em institucionalidade, sendo, portanto, mais do que a proposição de uma política. A lei “manda” cumprir e estabelece as punições para quem não a cumpre, causando, portanto, maior impacto nas práticas e até mesmo na mudança de postura.

O que fica explícito nos dados utilizados na pesquisa, os estados e o Distrito Federal estabelecem suas políticas a partir da lei e não do desejo de fazer diferente ou de beneficiar aos alunos que estão alijados do direito, da mesma forma a reação dos professores quando questionados sobre o porque de terem matriculado em sua sala alunos com deficiência, deixando evidente em suas falas, inclusive pelo não-dito, que estes não deveriam estar ali, mas estão por um desejo externo, que não o seu, a exigência da lei.

Nessa perspectiva pode-se entender que não há produção de conhecimento com as rupturas políticas, esses momentos não propiciam espaço para reflexão, críticas, reorientações, evidenciando que a educação não é um espaço de transformação, mas mero reprodutor de uma série de condições “(im) postas” a todos os trabalhadores, inclusive, os trabalhadores em educação que não conseguem romper com o *status quo* e mantém-se sujeitados e muitas vezes justificando para a sociedade a sua própria sujeição, posto que não a compreende e menos ainda percebe a necessidade de conhecê-la, para poder, então, exercer ou desenvolver a vontade de se libertar.

Os discursos explicitados nas falas dos trabalhadores em educação/professores mostram a insegurança com que se lida com as necessidades educacionais dos alunos, a impotência diante de um aluno que foge ao padrão de inteligência e de beleza estabelecidos como verdades absolutas pela sociedade.

Quanto aos trabalhadores em educação do apoio administrativo e pedagógico poucos registros existem sobre eles como se estes não fizessem parte do processo educativo, que seria responsabilidade apenas do professor, o que pode ser considerado um grande equívoco posto que estes são elementos de grande importância na formação dos alunos e especialmente, na

formação de atitudes de solidariedade, na valorização das diferenças, entre outros valores atribuídos a uma educação inclusiva.

Esta postura de não formação aos trabalhadores de apoio administrativo e da própria equipe pedagógica, para a compreensão do processo educacional reflete a necessidade da manutenção da fragmentação da ação educativa, onde os papéis são segmentados como se as funções desenvolvidas no interior da escola fossem distintas entre si.

O tratamento que se dá ao conjunto dos trabalhadores em educação gera a responsabilização do professor pelo processo todo, sendo que essa postura explicita os conceitos e pré-conceitos que envolvem o próprio processo, o que contribui para o conceito de normalização dos alunos, na medida em que o professor tem uma tarefa a cumprir, sozinho, um padrão precisa ser adotado para garantir os resultados, indicando que o mérito está em universalizar a ação didática, entendendo que o ato de ensinar tem como ato contínuo, o de aprender.

A Lei tem como referência um paradigma, que representa a idéia do grupo dominante sendo, portanto, norteadada pela ideologia desse grupo, com a intencionalidade de que se torne hegemônica. O propósito é realmente o de mudar a postura das pessoas dentro dos limites de sua própria vontade de verdade, está explicitado o papel da lei enquanto normalizadora da sociedade, sendo os diferentes passíveis das mais diversas punições, estabelecidas ou não expressamente na lei.

A educação especial é objeto de diversas leis, todas elas permeadas pelos paradigmas que a sustenta nos diferentes momentos históricos, a institucionalização, a integração e por último, a inclusão.

Este conjunto de idéias influenciou, a seu tempo, a organização da educação e estabeleceu as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nos espaços de atendimento escolar, especialmente, às pessoas com deficiência.

O paradigma da institucionalização reforça a idéia de acolhimento nas escolas especiais e instituições especializadas todos aqueles alunos que por qualquer circunstância não podiam se apropriar dos conteúdos escola, o que vai perdurar por séculos, estando em debate ainda hoje o papel destas instituições no oferecimento da educação escolarizada a estes alunos.

A integração mantém a mesma linha da desresponsabilização da escola quanto à aprendizagem, quando estabelece como princípio filosófico-ideológico a normalização, entendida na Política Nacional de Educação Especial/1994 como o princípio filosófico-ideológica da integração. Afirmando, paradoxalmente, que este princípio não pretende

“normalizar as pessoas” e sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.

A normalização significa, portanto, um processo que vai para além do que aparenta ser, por meio do discurso oficial, uma forma de se garantir o direito, mas um instrumento para disciplinar a sociedade, criando discursos de verdade, que estabelecem mais do que as leis, mas as próprias práticas.

A submissão irrestrita a esse processo no ambiente escolar, a depender do lugar de onde se olha é uma temeridade, pois vai representar uma igualdade linear que não existe, contrariando frontalmente o próprio discurso da educação inclusiva.

As práticas sociais calcadas na normalização, entendida como discurso de verdade, serve ao poder na medida em que disciplina a apropriação de conhecimentos e estabelece, especialmente para as classes populares, os limites dos conhecimentos disponibilizados, limitando-os aos conteúdos escolares, que institucionalizado na escola por meio do currículo, de responsabilidade do professor, cria todas as condições para a exclusão, que se apresenta de diversas maneiras: evasão, repetência e aprovação sem a apropriação dos conteúdos escolares, a relativização do papel da escola e do professor e a inexistência de outros elementos que compõe o processo educativo, como os servidores administrativos, a equipe pedagógica, família e o próprio aluno que é um ser desconhecido, amorfo e homogêneo.

Importante ressaltar mais um princípio Foucaultiano, para contribuir na compreensão destas relações de poder-saber, determinantes para a manutenção do poder dominante e que ficam explicitadas nos paradigmas acima citados e que não se limitam ao atendimento das pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, mas permeiam todas as relações educacionais. O próprio resgate histórico sobre os “discursos de verdade” formulados em diferentes momentos evidenciam o quanto a educação do chamado “diferente”, “excluído” e outros se intrinca com o processo social e econômico, sendo a educação apenas um instrumento para as relações de saber-poder.

Até aqui se pode entender que o discurso oficial e os paradigmas que o sustentam mudaram a roupagem, mas mantiveram as instituições, especialmente a escolar, intacta do ponto de vista da necessidade de reflexão sobre suas práticas.

O paradigma da inclusão, expresso no discurso oficial, mostrou diversas facetas, expondo as contradições sociais, econômicas e sociais e aparentemente gerou a necessidade de se fazer uma reflexão profunda da escola, cobrando dos trabalhadores em educação uma posição quanto a sua concepção de sociedade, educação, conceito e preconceito, dentre outros

elementos fundamentais ao bom desempenho desta escola que deve oferecer nada mais que uma qualidade irrepreensível, inquestionável.

Pode-se depreender que o discurso da inclusão escolar descolado da inclusão social é uma estratégia para impedir que reflexões mais profundas ponham em evidência as causas que geram a exclusão e que seriam uma possibilidade de apropriação de outros conhecimentos que poderiam levar a transformações radicais na sociedade, nesta perspectiva contrariando, os desejos daqueles que querem manter a sociedade como está.

Entende-se, portanto, que o discurso da inclusão poderia gerar um discurso de aprofundamento das relações presentes na sociedade, estabelecendo práticas condizentes com a construção da equidade social para todos preconizada nos documentos oficiais internacionais, nacionais e locais, condição fundamental para a governabilidade, que garante o domínio dos países mais ricos e a condição de exigir dos países mais pobres a aprovação de leis e o desenvolvimento de políticas para a manutenção da relação saber-poder nos níveis estabelecidos.

No entanto, pode-se entender que a polêmica em torno da discussão ao tempo em que estabelece a sujeição, também expõe as causas da exclusão e nessa perspectiva exige uma mudança de postura dos trabalhadores em educação e conseqüentemente, alteração da prática pedagógica.

O discurso da inclusão, contraditoriamente a algumas pretensões postas nos documentos internacionais, que propõe, mas, não apresentam as condições para o desenvolvimento de ações, para que não se viabilize, está dando causa a um momento de transição importante onde será decidido o papel da educação escolarizada: ou sucumbe ao papel a eles destinado pela relação saber-poder presente nas instituições, ou se apropriam da sua condição de espaço de formação e de instrumento de reflexão e transformação social.

A ruptura com a atual situação social excludente e a construção de uma sociedade inclusiva, sem a qual a educação inclusiva não passará de mero discurso, precisa ser desejada, para isso, a prática pedagógica que pode ser entendida como *lócus* que se insurge contra o *status quo* e que vai para além do âmbito de uma relação de conteúdos, repassados mecanicamente, ofertados, cobrados e valorados por critérios não explicitados para o conjunto da escola, pode ser um importante instrumento de formação de pessoas que possam transgredir a sujeição.

As reflexões e os elementos disponibilizados nesse trabalho de pesquisa podem ser instrumento para que os trabalhadores em educação reflitam sobre a sua prática pedagógica,

seus conceitos, pré-conceitos, constituídos e desconstituídos por elementos submersos na relação saber-poder indisponível, provisoriamente, para os sujeitos da escola.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Formação e profissionalização dos trabalhadores em educação: identidade, emprego, frente às reformas neoliberais. **Caderno Formativo/SINTEP/MT**, Cuiabá-MT, ano I, n. 02, p. 04-15, jun./1998. 1998.

AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus: (Contra os Pagãos, Parte I)**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira, 1990.

\_\_\_\_\_. **A cidade de Deus: (Contra os Pagãos, Parte II)**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira, 1990.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. 1998. 000 f. Tese (Pós-doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

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

\_\_\_\_\_. A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Intermeio** – Revista do Mestrado em Educação/UFMS, Campo Grande, MS, v. 03, n. 5, p. 24-32, 1999.

CARMO, Apolônio A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, n. 23, p. 43-48, 2001.

ARISTÓTELES. **A Política**. (Trad. Torrieri Guimarães). São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Política**. (Trad. Roberto Leal Ferreira) 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BIASOTTO, Wilson Valentim & TETILA, José Laerte Cecílio. **O Movimento Reivindicatório do magistério Público Estadual de Mato Grosso do Sul: 1978-1988**. Campo Grande, MS: UFMS, 1991.

BITTAR, Marisa. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 4 ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Org.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB/CNE n. de 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.

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

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.956 de 2001, Brasília, DF, 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contras as pessoas portadoras de deficiência. (Declaração da Guatemala), 2001.

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e 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 a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

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

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP, Política Nacional de Educação Especial, Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Relatório do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, 4º Fórum, Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB/CNE n. 02/2001, Brasília, DF, 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Núcleo de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Bancada do PT na Câmara dos Deputados. **Cadernos de Educação**. Brasília, 2000.

BRASIL. Portaria MEC n. 3.284/2003, Brasília, DF, 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CESCO, Eliza Emilia. **O Curso de Pedagogia e a Escola Inclusiva:** analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2001. 000 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, SC.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Constituição de 1823 e a Educação.** In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).** 3. ed. ver. Amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CORDEIRO, Celso da Cunha. **A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores:** a ponta do *iceberg*. 2003. 000 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna.** 3. Ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação e a Primeira Constituinte Republicana.** In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988).** 3. ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

COSMO, Cicera C. & GUIMARÃES, Mariuza A. C. **Educação Especial em Campo Grande.** Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível no site: <<http://www.nippd.gov.br>>. Acesso em: 2001.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988).** 3.ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. **Políticas Públicas em Educação:** a gestão democrática na rede estadual de ensino de mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. (Trad. Raquel Ramallete). Petrópolis: Vozes, 1987.



FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). In: **Cadernos da FFC**. (Faculdades de Filosofia e Ciências – UNESP). (Org. Flávia Biroli e Marcos César Alvarez). Marília: Unesp - Marília-Publicações, 1991. (Semestral [p. 169-189]).

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. (Trad. Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado). Rio de Janeiro: Jorge Daher Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. (Aula inaugural do College de France, 02 de dezembro de 1970). (Trad. Edmundo Cordeiro e Antonio Bento). Site [www.espacomichiefoucault.com.br](http://www.espacomichiefoucault.com.br), 2003

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. (Trad. Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos**. 2. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Cortez; 1993.

GUIMARÃES, Mariuza.A. C.. **Ações governamentais para integração da pessoa com deficiência nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul**. 2000. 00 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação Especial) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do professor).

GUHUR, Maria de Lurdes P.. **Representação da Deficiência Mental: esboço de uma abordagem histórica**. Piracicaba/SP, UNIMEP. 1992. 000 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

HORTA, José Silvério Baía. **A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)**. 3. ed. ver. Amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

KASSAR, Mônica de C. M. **Relatório da Pesquisa “Conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul, na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande, 2003.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Educação da Criança Excepcional**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MANN, Horace. **A educação dos homens livres**. (Ed. comp. Lawrence A. Cremin. Trad. de E. Jacy Monteiro). São Paulo: IBRASA, 1963.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. (Tradução de Gaetano Lo Monaco; ver. da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella). 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). CEE. Deliberação 4827 de 1997. Campo Grande, MS, 1997.

\_\_\_\_\_. SEE/CGE/CAEPNE. **Políticas Educacionais - Uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul - Diretrizes Gerais para o Ensino do PNE**. v. 4. Campo Grande-MS, 1992.

\_\_\_\_\_. SEE/CGE/CEB. **Políticas Educacionais - Manual de informação e divulgação sobre apoio ao ensino do portador de necessidades especiais**. Campo Grande-MS, 1994.

\_\_\_\_\_. SEE/CGE/DEE. **Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS, s.d.

\_\_\_\_\_. Constituinte Escolar – Portadores de Necessidades Especiais. **Caderno Temático**, 3º Momento, Campo Grande/MS: SED/MS, 2000.

\_\_\_\_\_. **II Plano Estadual de Educação para a Democracia 1985-1987**. Campo Grande/MS: SED/MS, 1985.

\_\_\_\_\_. **III Plano Estadual de Educação 1988-1991**. Campo Grande/MS: SED/MS, 1988.

\_\_\_\_\_. SED/SUED/CEADA. **Informativo**. Campo Grande/MS: SED/MS, 1998.

\_\_\_\_\_. SED/SUED/DEE/CIEEsp. **Relatório da Coordenadoria de Mercado de Trabalho**. 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.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Dec. n. 8782/1997. Campo Grande, MS: SED/MS, 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia G. A Educação inclusiva que queremos. **Re-criação: Revista do Creia**, Corumbá, MS, v. 4 (I), jan./jun. 1999.

NERES, CELI C. **Histórico da Educação Especial**. Campo Grande, s.d. (Artigo n.p.).

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional do Portador de Necessidades Especiais, para quê?** (O caso de Campo Grande/MS). 1999. 000 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A Educação na Assembléia Constituinte de 1946**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)**. 3. ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

\_\_\_\_\_. & OSORIO, Alda Maria Nascimento. O direito à educação: os desafios da diversidade social. In: **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, RS, n. 24, p. 09 – 22, 2004.

\_\_\_\_\_.; PRIETO, Rosângela Gavioli & FREITAS, Soraia Napoleão de. “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação”, **Relatório de Pesquisa/UFMS/MS; FE/USP/SP; UFSM/RS**, 2005 (n.p.).

PADYAL, Maria Silvia. **Processo de Integração do Portador de Necessidades Especiais no Ensino Regular**. 1996. 00 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

PINHEIRO, Maria Francisca. **O Público e Privado na Educação: Um Conflito Fora de Moda?**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 3. ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PLATÃO. **Diálogos III. A República**. (Trad. Leonel Vallandro). Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1982.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. (Trad. José S. de C. Pereira). 10. ed. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Maria L. S. **A História da Educação Brasileira**. 18. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Tradição e Modernidade na Educação: O Processo Constituinte de 1933-34**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)**. 3. ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROSA, Maria da Glória de. **A História da Educação através dos textos**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Shirley & VIZIM, Marli (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. (Trad. de Luis Cristóvão de Aguiar). Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação**. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823- 1988)**. 3. ed. ver. amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos:** a tarefa por fazer. (Trad. Daysi Moraes). Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.