

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Elisangela Mitiko Higa Kubota Maekawa

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL,
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: Reflexões e possibilidades**

Campo Grande, MS
2023

ELISANGELA MITIKO HIGA KUBOTA MAEKAWA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL,
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: Reflexões e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Campo Grande, MS
2023

Ficha Catalográfica

Maekawa, Elisangela Mitiko Higa Kubota
Educação Especial, Educação Infantil, Perspectivas da
Inclusão: reflexões e possibilidades / Elisangela Mitiko Higa Kubota
Maekawa. – Campo Grande, MS, 2023.
123 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Programa de Pós-graduação em
Educação (PPGEdu) – Curso de Mestrado e Doutorado.

Orientador: Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento
Osório.

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão. 4.
Foucault. I. OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. II.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. III. Título.

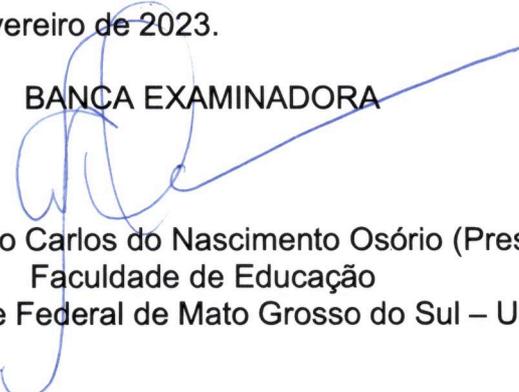
ELISANGELA MITIKO HIGA KUBOTA MAEKAWA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL,
PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO: Reflexões e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, 14 de fevereiro de 2023.


BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS


Prof.ª Dr.ª Alexandra Ayach Anache (Membro Titular)
Faculdade De Ciências Humanas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS


Prof.ª Dr.ª Marta Regina Brostolin (Membro Titular)
Universidade Católica Dom Bosco

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero (Membro Suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, MS
2023

Dedico o presente trabalho a minha querida amiga e comadre Neidi, que representa a garra, a força de uma mãe especial e todo o comprometimento de uma educadora de crianças pequenas. É ela quem me mostra (em todos os momentos que compartilhamos) que toda mãe especial é uma mulher escolhida por Deus, cujo amor é capaz de transcender e superar todos os preconceitos, barreiras e receios impostos por uma sociedade dita normal. E foi ela a primeira pessoa a me dizer sem titubear que inclusão não existe!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a meu orientador, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, por toda generosidade e solicitude ao me aceitar por sua orientanda, lidando com as minhas incertezas, angústias e dificuldades. Agradeço imensamente o seu apoio intelectual, técnico e, principalmente, emocional, sem os quais não seria possível a conclusão deste trabalho.

Agradeço imensamente aos participantes da banca: Prof.^a Dr.^a. Marta Regina Brostolin, Prof.^a Dr.^a. Alexandra Ayach Anache e Prof. Dr. Eládio Sebastian Heredero, pela gentileza e benevolência em aceitarem o convite.

Agradeço a Deus, que foi e será sempre o autor da minha vida.

Agradeço as outras pessoas envolvidas na produção deste trabalho, às quais quero, neste momento, publicamente agradecer:

À minha amada família;

Aos meus queridos amigos (encarnados e espirituais);

Aos meus queridos companheiros de trabalho da PROPP/UFMS;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – FAED/UFMS, representando os docentes, e à técnica Liliane.

Muito obrigada!

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar.

Michel Foucault (2004)

RESUMO

Embora diversos movimentos reconhecidos como demanda social já tivessem sido articulados desde a década de 1980, a inclusão escolar, enquanto paradoxo, somente se tornou um assunto mais conhecido pelo público levando-se em conta dois documentos internacionais: a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), alinhados à nova organização mundial pelo modelo neoliberal compactuado entre o Reino Unido e os Estados Unidos da América do Norte na década anterior. Nesse ínterim, a Educação Infantil também foi apontada como ambiente favorável ao início do processo de aprendizagem e inclusão escolar de crianças com deficiência, o que muito diverge da percepção sobre a intangibilidade deste paradoxo nesse nível inicial da educação básica. Dessa forma, quanto mais emergentes são operados os discursos em defesa da inclusão, considerado o fato de que não há mais espaço para a exclusão em nossa sociedade, tanto mais falaciosa apresenta-se a inclusão. Faces diferentes da mesma moeda. Uma não existe sem a outra. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a complexidade do processo de inclusão escolar e, assim, tentar compreender, por meio de algumas ferramentas de Michel Foucault, os motivos que impedem a efetivação dos discursos que circundam a inclusão escolar no contexto da educação infantil. Nesse sentido, evidenciou-se, entre as constatações, reduzida quantidade de estudos sobre a temática investigada e, ainda, ausência de estudos no que tange à utilização dos referenciais foucaultianos como aporte teórico e metodológico. Ademais, foi verificado como os discursos sobre a inclusão escolar se apresentaram em recurso conveniente para angariar maior quantidade de crianças para a escolarização e em idades cada vez menores. Ressalta-se que o objetivo não foi apresentar um manual de orientações para que a inclusão seja devidamente materializada, mas sim algumas possibilidades e reflexões de entendimento sobre as relações de poderes e saberes no processo da inclusão, e como tais relações são mascaradas devido ao desconhecimento sobre a faceta sedutora e convincente desses poderes, principalmente no contexto da educação infantil em exercícios de preconceitos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão. Foucault.

ABSTRACT

Although several movements, as a social demand, had already been articulated since the 1980s, school inclusion, as a paradox, only became a subject better known by the public, taking into account two international documents: the Jomtien Declaration (1990) and the Salamanca Declaration (1994), aligned to the new world organization by the neoliberal model agreed between the United Kingdom and the United States of North America in the previous decade. In the meantime, Early Childhood Education was also pointed out as a favorable environment for the beginning of the learning process through the school inclusion of children with disabilities, which is very different from the perception of the intangibility of this paradox at this initial level of basic education. Thus, the more emergent the discourses in defense of inclusion are operated, the fact is that there is no more room for exclusion in our society, the more fallacious inclusion appears. Different sides of the same coin. One does not exist without the other. In this perspective, the main objective of this research was to analyze the complexity of the process of school inclusion and, thus, try to understand the reasons that prevent the effectiveness of the discourses that surround school inclusion in the context of early childhood education, through some of Michel's tools Foucault. In this sense, among the findings, we found a reduced number of studies on the investigated theme and, still, an absence of studies, regarding the use of Foucauldian references as a theoretical and methodological contribution. Furthermore, we verified how discourses on school inclusion were presented as a convenient resource to attract a greater number of children to school and at increasingly younger ages. We emphasize that the objective was not to present a manual of guidelines for inclusion to be duly materialized, but to present some possibilities and reflections of understanding about the relations of power and knowledge in the inclusion process, and how such relations are masked, due to lack of knowledge. about the seductive and convincing facet of these powers, mainly in the context of early childhood education in exercises of prejudice.

Keywords: Special Education. Child education. Inclusion. Foucault.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Total de resultados obtidos nos levantamentos	25
Quadro 2 – Primeiro levantamento - Trabalhos selecionados no BDTD e no OasisBr	26
Quadro 3 – Segundo levantamento - Trabalhos selecionados no Catálogo de teses e dissertações da Capes	27
Quadro 4 – Terceiro levantamento - Artigos selecionados na SciELO e no Portal de Periódicos da Capes	28

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEC - Campanha Nacional de Educação dos Cegos

CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

E.E. - Educação Especial

E. I. - Educação Infantil

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MPAS - Ministério da Previdência e Assistência Social

MS - Mato Grosso do Sul

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Discussões sobre a criança com deficiência na educação infantil	24
2 CAMINHOS PERCORRIDOS	38
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS	48
3.1 Do espetáculo da morte para a manutenção da vida: a transição do poder soberano para o biopoder e o surgimento das biopolíticas.....	50
3.2 Exame: dispositivo de formação de saberes.....	56
4 O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	64
4.1 Aspectos conceituais e históricos da educação infantil	64
<i>4.1.1 Concepção de criança e de infância: invenção da modernidade?</i>	<i>64</i>
<i>4.1.2 No Brasil.....</i>	<i>71</i>
4.2 Aspectos conceituais e históricos da educação especial inclusiva ...	80
<i>4.2.1 E no Brasil?</i>	<i>92</i>
4.3 Entrelaçando os contextos.....	105
5 CONSIDERAÇÕES.....	110
REFERÊNCIAS.....	114

APRESENTAÇÃO

Apresentar algo sobre a minha pessoa ou os caminhos percorridos até o presente momento nesta pesquisa foi uma dúvida que tive desde o início: confesso que até escrevi umas linhas, mas depois as deletei. Ou então, poderia até me justificar utilizando “argumentos foucaultianos” em que não há interesse em saber quem é o autor, mas em conhecer a obra. A obra que, depois de escrita, torna-se de propriedade coletiva, fazendo que o autor desapareça ainda mais. Contudo, o argumento da banca me convenceu a escrever, mesmo que brevemente, um pouco sobre o caminho percorrido até aqui.

Ao ler as teses e dissertações, percebi que a maioria dos autores apresenta todo o percurso acadêmico e, principalmente, os motivos que os levaram ao objeto de pesquisa. E, quando o objeto envolve a inclusão das pessoas com deficiência, são elencados: motivos pessoais, identificação com o público da educação especial, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, entre outros. Argumentos que já elevam o trabalho logo de início.

Sinceramente, meus motivos não são nada “admiráveis” ou “proeminentes”, pois acatei uma sugestão da minha orientadora inicial, simples assim! E, podem até pensar em me corrigir, “sugestão do orientador”, mas não, o fato é que havia uma orientadora no início do curso de mestrado. A sugestão de pesquisar a educação especial na perspectiva inclusiva na educação infantil, com enfoque na Teoria Histórico-Cultural (THC) foi acatada, sem reservas. Bom, foram quase dois anos tentando compreender a teoria e escrever o trabalho.

Projeto de pesquisa, submissão na Plataforma Brasil, escolha de participantes, realização das entrevistas, transcrição das entrevistas, coleta de dados e, por fim, as análises. Mas, por motivos alheios a minha vontade, além da COVID-19, o relatório de qualificação foi desmarcado, por questões que não cabem ser mencionadas, pois fazem parte de um passado.

Enfim, de um dia para o outro, me vi “sem meu chão acadêmico”. Confesso que pensei em “chutar o balde”, mas me reportei as outras vezes que pensei nisso durante minha vida pessoal e acadêmica (diga-se na graduação), mas que deram certo ao final – tentativas de superação.

Fazendo uma ressalva sobre a graduação: concluí o Curso de Pedagogia - Habilitação em Educação Infantil, na UFMS, em 2009. Insta destacar que não tive a experiência da sala de aula, sendo que as minhas vivências se restringem à realização dos estágios durante o curso e a algumas oportunidades como oferecimento de “oficinas pedagógicas” ou trabalhos na tutoria de cursos a distância. Posso destacar como mais relevante o penúltimo estágio (do total de 4 estágios), no qual exerci a docência por 51 dias letivos (aproximadamente 3 meses) em uma instituição de educação infantil.

Essa instituição não existe mais, porém essa é outra história, que não me convém neste momento adentrar. Só queria registrar aqui a minha “tristeza” em dizer que aquele local que me ofereceu as mais fantásticas experiências no âmbito da educação infantil agora é um amontoado de lixo (no sentido literal da palavra)! Lá, consegui verificar e visualizar o que estudávamos em sala de aula e, principalmente, “sentir na pele” as dificuldades que o(a) professor(a) de educação infantil enfrenta ao tentar colocar em prática tudo o que este nível escolar pode/deve oferecer às crianças pequenas.

A instituição em questão era reconhecida por oferecer cursos de formação continuada para educadores da educação infantil e defender prática pedagógica lúdica e inovadora. Entretanto, ao adentrar os muros da referida instituição, constatei que as práticas “ditas” recomendadas para as crianças pequenas eram um produto para venda e não para o consumo interno: somente algumas professoras “tentavam” aplicar as práticas “comercializadas” e, por esse motivo, enfrentavam as restrições impostas pela gestão, que acreditava ora em política assistencialista ora em política com vistas à preparação para as séries iniciais do ensino fundamental.

Naquele momento, eu não compreendia os motivos daquela discrepância, e atribuía apenas justificativas de cunho socioeconômico ao que era injustificável. Todos os planejamentos eram vistoriados pela coordenação e, caso não contemplassem as orientações dirimidas, eram sumariamente censurados.

Em uma ocasião em que propunha a utilização de pipoca para trabalhar textura e coordenação motora fina (colagem de pipoca em um desenho de ovelha), a coordenadora pedagógica alegou que não poderia utilizar a pipoca por

ser um alimento que muitas crianças nunca tiveram a oportunidade de degustar. Mas não seria a ocasião para oportunizar a tal degustação? Não houve negociação, tive de trocar a pipoca por papel higiênico. Essa e tantas mais situações em que não pudemos possibilitar experiências lúdicas maravilhosas àquelas crianças devido a elas serem pobres, ou melhor, consideradas em situação de vulnerabilidade.

Percebi ali o desrespeito à criança pequena, ao não se reconhecê-la como sujeito de direitos e sim como um ser incompleto que virá a ser algo (um dia, quem sabe?). Ou então (na pior das hipóteses), havia ali a compreensão de que os direitos daquela criança eram baseados em uma perspectiva econômica e adultocêntrica.

Outra vivência referente ao contexto da educação infantil é decorrente do período em que fui “oficineira” de um Curso de Pedagogia, oferecido na modalidade a distância pela UFMS. A proposta era oferecer uma oficina prática sobre as possibilidades existentes no trabalho pedagógico na educação infantil, haja vista as peculiaridades encontradas no cotidiano do referido nível escolar.

De modo geral, eram 4 turmas (totalizando aproximadamente 150 alunos) e percebia-se que, embora, a proposta fosse apresentar novas possibilidades de práticas pedagógicas, as solicitações dos alunos remetiam sempre aos pontos considerados básicos à prática em sala de aula, tais como a necessidade de planejamento das aulas, a importância do brincar e da ludicidade, a flexibilidade das atividades oferecidas, dentre outros; tendo como principal queixa a formação docente (inicial ou continuada) ineficiente para trabalhar com as crianças pequenas. Mais uma vez tudo podia ser justificado por meio de alegações baseadas em relações de poder econômico.

Gostaria de registrar também que, durante o curso de graduação, houve apenas uma disciplina, ou seja, um semestre, que abordou (ou pretendeu abordar) a educação especial, limitando-se à apresentação de seus conceitos históricos. Outro agravante é que não houve oportunidade em atender crianças com deficiência durante a realização dos estágios.

Bom, mas retornando à situação que eu vivia no curso do Mestrado: devido a fatores (mais uma vez) alheios a minha vontade, não consegui um orientador na minha linha de pesquisa. E assim, por obra de Deus (já que ele é

o autor da minha vida), o Prof. Antônio Osório aceitou me orientar. Confesso que fiquei muito feliz por ele ter me aceitado como orientanda, pois desde a graduação sempre o admirei, mas, ao mesmo tempo, muito receosa, por dois motivos: a responsabilidade em tê-lo como orientador e, principalmente, pelo teórico adotado, ou seja, Michel Foucault!

Imediatamente, lembrei-me do livro *Vigiar e Punir* (estudado na graduação e, particularmente, rejeitado por mim). As cenas descritas dos suplícios do corpo foram reavivadas, como se tivessem sido lidas no dia anterior. Recordei o pavor que sentia ao ler a descrição das torturas, pois (por favor, não riam) parecia sentir as dores e o sofrimento daqueles supliciados, tamanha é a riqueza dos detalhes descritos.

Creio que a experiência e a sensibilidade de meu orientador fizeram-no me recomendar a leitura de outros livros de Foucault (considerados por mim mais “leves”), o que me despertou outro olhar sobre o autor, provocando um turbilhão de conflitos, pois como eu iria conciliar o trabalho que estava “pronto” com Foucault? E, apesar de ser “cartesiana” (como diz meu orientador), o desafio estava delineado: eu teria de me “afastar” de Vigotski (não totalmente, pois poderia usá-lo como aporte também) e me “envolver” com Foucault.

A minha visão “romântica” sobre a inclusão das pessoas com deficiência foi se transformando, conforme a leitura dos livros de Foucault era realizada. Embora, no trabalho anterior, tenha explanado e, principalmente, defendido a existência do processo de inclusão na educação infantil por meio da abordagem utilizada, muitas indagações também foram levantadas, pois havia a dissonância entre a teoria (otimista) do autor e a prática (bem pessimista) relatada pelas professoras entrevistadas.

À época da escrita da análise desses dados coletados, utilizei como recurso a fim de “harmonizar” esse desequilíbrio, o olhar do professor sobre a inclusão, atribuindo a ele o viés pessimista ou otimista da inclusão escolar, e, contraditoriamente, explicitando a existência de outros aspectos alheios à atuação do professor, que também interferiam na efetivação ou não do processo inclusivo.

Fato que me causava certo desconforto, pois, ainda que apresentasse os motivos que obstaculizavam a inclusão escolar, não conseguia compreender

o motivo pelo qual ela não se efetivava, haja vista o “mapa do caminho das pedras amarelas” já era conhecido por todos. Pelo menos, era o que eu acreditava!

Posso ressaltar que só percebi que a inclusão ainda não existe, ou melhor, ela existe onde e quando é conveniente existir, pelos discursos circulantes nas práticas sociais, após a leitura de muitos artigos sobre o paradoxo da inclusão baseados nos estudos de Foucault. Admito que, ao chegar a esse entendimento, decepcionei-me e fiquei realmente consternada, literalmente, entrei em crise!

Entretanto, entendi o quanto Foucault é instigante: ele nos leva a sair da “caixinha”, emprestando-nos as suas ferramentas para que possamos escavar e explorar o que está “interdito” nas verdades estabelecidas. Todos aqueles fatos que eu havia apresentado como “evoluções” da humanidade (no trabalho anterior) eram, efetivamente, resultados ou condicionantes de estratégias de poderes e saberes para um paradoxo que emergia.

A releitura do trabalho anterior, principalmente no tocante às justificativas que tentavam “justificar” a não efetivação do processo de inclusão de crianças pequenas com deficiências, auxiliaram-me a constituir a problematização do presente trabalho: havia uma “falha” ali, algo como uma engrenagem que impede que a “máquina” funcione adequadamente. Nessa lacuna, os estudos de Foucault foram utilizados como “ferramentas” para que eu pudesse apertar, afrouxar, moldar os meus pensamentos e, por conseguinte, compreender como a maquinaria da inclusão escolar operava.

Quanto ao livro Vigiar e Punir, li-o novamente para poder entender mais sobre o exame. Confesso que cheguei a sentir o coração bater mais forte. Entretanto, ao lê-lo dessa vez, embora aquelas descrições ainda me causassem um certo pavor, percebi que as descrições das cenas de suplício, torturas e o espetáculo da morte eram necessárias para demonstrar a magnitude do poder soberano, ilustrando, principalmente, a dimensão das transformações das relações de poder ocorridas na história, e, além disso, ao ler sobre o que o autor apresenta sobre exame, consegui compreender como um simples exame médico “evoluiu” e se adequou a diversas situações, sendo um elemento

imprescindível à formação de saberes. Essa e outras constatações revelaram-se interessantíssimas para mim: a cada obra lida, a curiosidade ia aumentando!

Outro ponto que destaco é não mais acreditar que o poder é de todo mal, concentrado em alguém ou algum lugar, dependendo somente de aspectos econômicos, pois, de uma forma ou de outra, onde há poder, há saber, e onde há saber, pode haver resistência. Dessa forma, compreendi que cabe a nós, produtos e produtores dessa sociedade disciplinar, promover essa resistência e (por que não?) a transformação dessa sociedade, haja vista o acesso que podemos ter aos saberes.

Gostaria ainda de ressaltar que, por ser um trabalho, inicialmente, escrito com outro enfoque teórico, talvez haja ainda resquícios descritivos e lineares, podendo parecer contraditórios ao que Foucault nos propõe. Entretanto, como tento não ser tão cartesiana assim, creio que posso manter alguns desvios no trabalho, com a devida apreciação de meu querido orientador (é claro).

Admito que discutir a inclusão na educação infantil não foi, a princípio, uma opção minha, mas creio que “nada é por acaso” em nossa vida. Parafraseando, aqui, o trecho escolhido como epígrafe: o mais interessante nessa vida é permitir tornar-se diferente do que se era no início e, caso eu soubesse o que iria acontecer durante a minha trajetória no curso de mestrado, talvez não estivesse escrevendo essa apresentação, pois o jogo somente vale a pena ser jogado por não sabermos como irá terminar!

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, tanto no âmbito educacional quanto no da sociedade em geral, têm sido mais intensas. Poderíamos considerar que, oficialmente, tal fato foi decorrente da elaboração de dois documentos internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Dizemos oficialmente porque, como poderão verificar mais adiante, as discussões sobre a inclusão escolar já vinham sendo suscitadas acirradamente desde a década de 1980.

Esses documentos apontam ideias e caminhos para uma educação para todos, denominada de educação inclusiva, e despertam discussões e reflexões sobre a possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, desde a educação infantil até a educação superior.

Partindo do princípio da igualdade de direitos, a Educação Especial Inclusiva, cujo intuito seria o de assegurar o acesso a um sistema educacional equitativo, passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, podendo, a partir de então, articular-se com o ensino comum em prol do atendimento às especificidades de cada aluno, tendo como início a educação infantil e perpassando os demais níveis da educação.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.16)

Dessa forma, a Educação Infantil é apontada como o ambiente favorável ao início do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, pois apresenta diversos fatores propícios à inclusão, destacando-se, dentre eles, um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de propostas de ensino flexíveis que acolhem, desenvolvem e atendem crianças pequenas de maneira individualizada.

Entretanto, a visão de que a educação especial inclusiva nessa etapa da educação é algo “inalcançável” ainda é muito presente no contexto escolar. Quais seriam então os motivos dessa discrepância? Fatores como práticas pedagógicas cristalizadas? Falta de estrutura adequada? Formações docentes (inicial e continuada) insuficientes e inadequadas? Rigidez nas propostas pedagógicas, entre outros, poderia ser apresentada como resposta à primeira indagação, mas, se observarmos mais atentamente, poderá ser verificado que esses fatores já constituem obstáculos também na Educação Infantil. Um nó dos nós da aprendizagem.

Dessa forma, discutir a inclusão na educação infantil não parece algo inusitado, sendo até desinteressante ou repetitivo, haja vista que os fatores evidenciados como impeditivos na prática pedagógica na educação infantil também podem ser constatados como desfavoráveis a essa inclusão. Poderíamos pensar dessa forma se a inclusão fosse reduzida ao conceito reducionista de “respeito à diversidade” ou, simplesmente, como o “acesso à escolarização”, fato decorrente da naturalização e do uso “banalizado” do termo (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Apesar de o discurso da inclusão ter a aparência de algo “natural” à evolução humana, há complexidade em seu significado, o que pode ser constatado por envolver múltiplos contextos e, principalmente, por ser fruto de processos contraditórios e conflitos diversos ao longo da história (OSÓRIO, 2006).

Ainda, ao ser compreendida como algo natural, a inclusão passa a ter um caráter imune a críticas, como se fosse imutável, isento de um processo histórico e posto de forma imperativa a todos, tendo como referência uma realidade isotrópica, em que a igualdade e a equidade são estendidas a todos os seres humanos (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência é considerada uma anomalia ou um defeito que deve ser consertado por um conjunto de práticas que disciplinam, acompanham, regulamentam e, mormente, controlam a população.

Se, antes, o defeito provocava o afastamento por medo do desconhecido, agora o que é considerado defeituoso provoca a vontade de

conhecer, mas não por benevolência, e sim pelo desejo de controle e de normalização. Não há mais espaço para a exclusão, pois tanto o estranhamento como a ignorância se apresentam como um risco à sociedade, e o caminho para que haja essa aproximação ao desconhecido pode iniciar pela educação escolar.

Apesar de a educação não se restringir à educação escolar, ou seja, não ocorrer somente na escola, percebemos que, cada vez mais, são atribuídas à escola incumbências que seriam de responsabilidade da família, fazendo que essa instituição tenha mais atributos assistenciais do que necessariamente pedagógicos.

Essa característica que envolve o acolhimento em detrimento do conhecimento reforça as estratégias de controle e de domínio, demonstrando aí que a escola é o melhor meio de se atingir o adestramento e a doutrinação, perpassando o âmbito pedagógico e criando novas formas de aprisionar, ou melhor, “guardar” as crianças por algumas horas do dia (OSÓRIO, 2010a). Podemos verificar essas características de adestramento e tutela muito presentes na educação infantil, onde o “cuidar” e o “educar” ainda são motivos de confronto no âmbito educacional.

Assim, a partir desses pressupostos, nos questionamos sobre o processo de inclusão escolar na Educação Infantil: como ele estaria sendo constituído? Tal como Foucault (2009) nos orienta, ao indagarmos “como”, não eliminamos a vontade de saber o “quê” e os “porquês”, provocando-nos a pensar e a refletir sobre as maneiras que podemos investigar a temática; e, ainda, ao deixarmos em suspeita a existência de uma relação de poderes, o resultado torna-se mais produtivo.

Haja vista que, se nos ativermos à questão “o que é a inclusão?”, poderemos deixar escapar os mecanismos ocultos nas relações de poder existentes no processo, uma vez que o sucesso de uma relação de poder é o seu disfarce, pois ele mascara e oculta uma parte de si para que seja tolerado e aceito (FOUCAULT, 1988, p. 83).

De outro modo, podemos dizer que o objetivo desta pesquisa é compreender como o processo de inclusão na educação infantil acontece (se é que acontece), não apenas pela descrição de seus aspectos históricos e

conceituais, mas sim pela compreensão das relações de poder existentes nesse processo, tendo como base os estudos de Foucault.

A presente dissertação está organizada em Apresentação, esta Introdução e quatro Seções, a saber: Seção 2 - Caminhos percorridos; Seção 3 - Fundamentação Teórica: Abrindo a caixa de ferramentas; e Seção 4 - O que a história nos conta sobre a educação infantil e a educação especial. Constando ainda Seção 5, na qual são feitas as Considerações Finais, e as Referências.

Na Apresentação, foram relatados alguns aspectos pessoais enfrentados na trajetória acadêmica entre o desenrolar da pesquisa e os motivos da escolha da problematização do estudo realizado. Na Introdução, estão as considerações iniciais sobre a temática abordada, constando também a subseção 1.1: “Discussões sobre a criança com deficiência na educação infantil”, a qual traz o levantamento da produção científica sobre a educação especial inclusiva na educação infantil.

A Seção 2, cujo título é “Caminhos Percorridos”, apresenta a metodologia utilizada para a realização do presente trabalho. Cumpre destacar que, embora se apresente como segunda seção, foi a última a ser elaborada, e, diferentemente do que se pode esperar, apresenta-se a metodologia não como algo definido a priori, mas construída de acordo com a problematização de nosso objeto de pesquisa.

A Seção 3, intitulada “Fundamentação teórica: abrindo a caixa de ferramentas”, explana a fundamentação teórica utilizada neste trabalho, onde são apresentados os conceitos foucaultianos escolhidos como ferramentas de análise da constituição do discurso da inclusão. Para tal intento, este capítulo foi subdividido em 2 subseções, a saber:

Subseção 3.1 intitulada “Do espetáculo da morte para a manutenção da vida: a transição do poder soberano para o biopoder e o surgimento das biopolíticas”, na qual se discorre sobre como o biopoder e as biopolíticas foram constituídos, tendo como “pano de fundo” a passagem de uma política de “fazer morrer e deixar viver” para “fazer viver e deixar morrer”.

Subseção 3.2 cujo título é “Exame: dispositivo de formação do saber”, nela é tratado como a invisibilidade do poder pode ser obtida por meio desse dispositivo, ampliando consideravelmente o seu alcance e a sua eficácia. Outra

questão bastante interessante é o entendimento em como o exame “evolui” e se mostra presente em diversos contextos, adaptando-se de diversas formas: de exame médico à avaliação escolar.

Na Seção 4, nomeada “O que a história nos conta sobre a educação infantil e a educação especial”, aborda-se, como o título já sugere, o que “acreditamos” serem os aspectos conceituais e históricos da educação infantil e da educação especial, permitindo, de certa forma, acrescentar alguns “complementos” advindos dos estudos foucaultianos. Esta seção é dividida em duas subseções:

Na Subseção 4.1, encontra-se a explanação sobre a Educação Infantil, inicialmente, partindo da construção do sentimento de infância até o surgimento das primeiras instituições de atendimento à criança pequena na Europa, e, em outro momento, é feito um percurso no contexto brasileiro, apresentando a infância brasileira e o atendimento às crianças pequenas existente desde o período colonial até a década de 1990, tendo a LDBEN como limite desse recorte temporal. Para essa construção, foram utilizadas as contribuições dos autores Ariès (1986), Kuhlmann (2010), Oliveira (2013), Kramer (2011), Del Priore (2010), Góes e Florentino (2010), Marcílio (1997), e Didonet (2001), entre outros.

Na Subseção 4.2, são apresentadas a Educação Especial e a Educação Inclusiva e, tal qual o item anterior, em um primeiro momento, um percurso do atendimento às pessoas com deficiência na história geral e, depois, no contexto brasileiro também até a década de 1990, com a Declaração de Salamanca, elaborada na Espanha em 1994.

Entretanto, diferentemente do item anterior, as discussões prosseguem adiante, pois a partir desse período, para se situar na temática, os contextos da educação infantil e da educação especial inclusiva são entrelaçados e apresentados como um só, o que pode ser constatado na subseção 4.3, “Entrelaçando os contextos...”

Também algumas considerações foram realizadas acerca do conceito da inclusão, seus princípios e as barreiras encontradas, havendo ainda uma breve explanação sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008). Para esse item, recorreu-se a autores como Aranha (1995), Mantoan (2002), Jannuzzi (2017),

Sasaki (2012), Mazzotta (2005), Kassar (1999), Mendes (2006), Bueno (2006), Omote (2020), entre outros.

E, por fim, as Considerações Finais, ou melhor, pode-se dizer que são considerações que não finalizam, mas que iniciam e despertam outras considerações. Dessa forma, deseja-se que o conteúdo seja o mais consistente e relevante possível ao contexto da educação, mas que, concomitantemente a isso, a leitura seja dinâmica e agradável.

1.1 Discussões sobre a criança com deficiência na educação infantil

Nesta seção, o intuito foi de conhecer a produção científica sobre o tema estudado, por isso, foi realizado o levantamento das produções científicas acerca da educação especial inclusiva na educação infantil, haja vista a delimitação de um problema de pesquisa exige que o pesquisador se situe no processo propriamente dito, verificando e analisando o estado atual dos conhecimentos científicos produzidos sobre a problematização, identificando as aproximações e também as controvérsias do objeto estudado, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas e, principalmente, as lacunas que podem ser esclarecidas

Foram realizados 3 levantamentos, que, embora tivessem o mesmo objetivo citado anteriormente, cada um teve foco singular: no primeiro, o foco foi o levantamento de teses e dissertações que contemplassem a temática estudada e divulgadas no Portal Brasileiro OasisBr e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No segundo, a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e o foco eram trabalhos realizados em Mato Grosso do Sul. E no terceiro levantamento, foram averiguados os artigos publicados sobre a temática na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo foco, além do levantamento de artigos sobre a temática propriamente dito, foi a elaboração de um artigo para publicação em periódico.

Todos os levantamentos seguiram os procedimentos de uma revisão sistemática de literatura: a delimitação da questão norteadora, a escolha das

fontes, a seleção dos estudos mais relevantes e pertinentes ao tema a partir do estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, e, por fim, extração, análise e interpretação de dados (COSTA; ZOLTOVSKI, 2014).

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos nos levantamentos, elaboramos o Quadro 1 com as bases de dados consultadas, os descritores utilizados, a quantidade e o tipo dos trabalhos encontrados e a quantidade e o tipo dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Total de resultados obtidos nos levantamentos

Bases	Recorte temporal	Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
BDTD e OasisBr	BDTD (5 anos) OasisBr (Período não determinado)	“educação infantil” e “educação especial”	5 teses e 16 dissertações	2 teses e 12 dissertações
Catálogo de teses e dissertações da Capes	De 2008 em diante	“educação especial” e “Mato Grosso do Sul”	9 teses e 48 dissertações	4 dissertações
Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da Capes	Período não especificado	“educação especial” e “educação infantil” e “inclusão”	301 artigos	24 artigos
Total		-	14 teses, 64 dissertações e 301 artigos	2 teses, 16 dissertações e 24 artigos

Fonte: Elaborado pela autora

O critério de inclusão dos trabalhos foi a aproximação à temática, ou seja, foram selecionados os que abordassem o processo de inclusão de crianças pequenas com deficiência na educação infantil. Quanto aos critérios de exclusão, foram utilizados: duplicidade, impertinência ao tema, falta de acesso aos trabalhos completos, abordagem de outros níveis da educação regular, sendo também excluídos os estudos que versavam sobre uma deficiência específica abordada a partir do ponto de vista biológico.

Nos quadros 2, 3 e 4, foram listados os trabalhos selecionados em cada levantamento, dispondo as informações alusivas a cada título. No caso das teses e dissertações, foram dispostos o tipo do trabalho (dissertação ou tese), respectivos autores e orientadores, ano de produção e instituição de origem. Quanto aos artigos, as informações apresentadas foram: o(s) autor(es), ano de produção e periódico em que foi publicado. Destaca-se que a ordem apresentada

dos trabalhos não foi determinada por critérios estabelecidos, estando apenas organizados de acordo com a ordem disposta nas páginas das bases consultadas.

Quadro 2: Primeiro levantamento - Trabalhos selecionados no BDTD e no OasisBr

Ibict BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações (Período determinado de 5 anos)						
	TÍTULO	TIPO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.	Dissertação	Amanda Fernandes da Silva	Rosana Carla do Nascimento Givigi	2017	UFS
2	O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil.	Dissertação	Adriana Maria Ramos Barboza	Ivone Garcia Barbosa	2019	UFG
3	Educação inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil.	Dissertação	Priscilla Wagner Sternberg	Marlene Rozek	2017	PUC-RS
4	Crianças público alvo da educação especial na educação infantil.	Dissertação	Mônica Isabel Canuto Nunes	Dulcéria Tartuci	2015	UFG
5	Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar	Dissertação	Rosemeire Geromini Alonso	Rosimeire Maria Orlando	2016	UFSCAR
6	Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.	Dissertação	Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues	Fabiana Cia	2015	UFSCAR
7	Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre.	Tese	Marcelo Oliveira da Silva	Maria Inês Côrte Vitória	2016	PUC-RS
8	Educação especial e inclusão escolar na educação	Dissertação	Selma Soares do Nascimento	Dulcéria Tartuci	2019	UFG

	infantil e anos iniciais do ensino fundamental.					
9	A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil.	Dissertação	Priscila Brasil dos Santos	Marlene Rozek	2019	PUC-RS
10	Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes.	Tese	Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação	Fátima Elisabeth Denari	2017	UFSCAR
11	A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)	Dissertação	Amanda Sousa Batista do Nascimento	Celso do Prado Ferraz de Carvalho	2018	UNINOVE
12	Relatos de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência.	Dissertação	Carolina de Almeida	Fátima Elisabeth Denari	2015	UFSCAR
Ibict OasisBr (Período não determinado)						
	TÍTULO	TIPO	AUTORA	ORIENTADORA	ANO	INSTITUIÇÃO
1	As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil: anos 2000	Dissertação	Graziela Maria Beretta López	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2012	UFSC
2	Sentidos e significados constituídos pelo professor de educação infantil acerca da educação inclusiva	Dissertação	Suzy Vieira Março de Souza	Claudia Leme Ferreira Davis	2014	PUC-SP

Fonte: Elaborado pela autora

Insta ressaltar que o recorte temporal utilizado nos levantamentos foi diferenciado: na busca no BDTD, estabeleceu-se como período os últimos 5 anos (2015 a 2020), no OasisBr, optou-se por não definir o período de produção, haja vista que nenhum trabalho foi encontrado no recorte temporal anteriormente adotado.

Quadro 3 - Segundo levantamento - Trabalhos selecionados no Catálogo de teses e dissertações da Capes

	TÍTULO	TIPO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013) Corumbá	Dissertação	Marcelo Messias Rondon	Monica de Carvalho Magalhaes Kassar	2016	UFMS
2	Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa	Dissertação	Sheyla Cristina Araujo Matoso Silva	Celi Correa Neres	2014	UEMS
3	Prática docente para aprendizagem de crianças com Síndrome de Down na educação infantil	Dissertação	Elaine Cristina Freitas Veiga	Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	2018	UFMS
4	O processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: desafios da prática pedagógica	Dissertação	José Carlos Monteiro	Celi Correa Neres	2015	UEMS

Fonte: Elaborado pela autora

Ao ser realizada a busca de trabalhos em Mato Grosso do Sul no Catálogo de teses e dissertações da Capes, delimitamos como recorte temporal o período de 2008 a 2020, devido à elaboração e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). E, quando realizado o levantamento dos artigos na SciELO e no Portal de Periódicos da Capes, devido à reduzida quantidade encontrada nos levantamentos anteriores, decidimos não delimitar o período da busca.

Quadro 4 - Terceiro levantamento - Artigos selecionados na SciELO e no Portal de Periódicos da Capes

	Título	Autores (as)	Ano	Periódico
1	Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores	Aline Ferreira Rodrigues Pacco; Fabiana Cia	2020	Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)
2	Um encontro com a diversidade na educação infantil por meio do projeto "simplesmente diferente" sob a perspectiva do professor, da criança e da família	Luciana Aparecida de Araujo; Ana Paula Cordeiro; Claudia Regina Mosca Giroto	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
3	Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva	Cleriston Izidro dos Anjos; Shirley Silva; Cleber Nelson de Oliveira Silva	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
4	O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul	Cláudia Rodrigues de Freitas; Joseane Frassoni dos Santos; Clarissa Haas	2019	Espaço Pedagógico
5	Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios	Marilda Moraes Garcia Bruno; Washington Cesar Shoiti Nozu	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
6	Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania	Lázara Cristina da Silva; Fernanda Duarte Araújo Silva; Wender Faleiro	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
7	Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes; Tânia Regina Lobato dos Santos	2018	Revista Zero-a-seis
8	Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores	Fernanda Delai Lucas Adurens; Patricia Alzira Proscencio; Danielle da Silva Pinheiro Wellichan	2018	DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação
9	A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel	Marcelo Oliveira da Silva	2018	Revista Educação Especial

	do professor na educação infantil			
10	A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Ana Júlia Ribeiro Sgavioli; Bárbara Solana Scarlassara; Carla Francielly Martini Novaes; Girlene de Albuquerque Cruz; Mariana Martins Moura	2018	Revista Brasileira de Educação Especial
11	O afeto e o cuidar no desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil	Danielle da Silva Pinheiro Wellichan; Fernanda Delai Lucas Adurens	2018	Revista On Line de Política e Gestão Educacional
12	A Inclusão Na Educação Infantil - Unidades Do Proinfância	Luiz Gustavo Prado Oliveira	2017	Revista Contemporânea de Educação
13	Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência	Gabriely Cabestré Amorim; Elieuz Aparecida de Lima; Rita de Cássia Tibério Araújo	2017	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
14	Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas	Cristiane Sousa Santos; Yara de Souza Almeida	2017	Revista On Line de Política e Gestão Educacional
15	O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil	Tamiris Aparecida Fachinetti; Beatriz A. Barboza do Nascimento; Claudia Regina Mosca Giroto	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
16	Trabalho docente com alunos público-alvo da educação especial na educação infantil	Jaqueline Belga Marques; Claudia Regina Mosca Giroto	2016	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
17	Inclusão E Educação Infantil No Brasil	Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento; Claudia Regina Mosca Giroto	2016	Journal of Research in Special Educational Needs
18	O Corpo Inclusivo Na Infância: Tempo E Espaço Das Diferenças Na Educação Infantil	Alice Correa Medina	2016	Revista Contemporânea de Educação

19	Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Carla Cilene Baptista da Silva; Leandro Osni Zaniolo	2016	Revista Brasileira de Educação Especial
20	Educação infantil nos desdobramentos do processo de inclusão: perspectivas de professores e equipe gestora	Luana Cardoso da Silva; Graziela Escandiel de Lima	2015	Revista de Gestão e Avaliação Educacional
21	Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados	Fabiane Romano de Souza Bridi; Melina Chassot Benincasa Meirelles	2014	Educação & Realidade
22	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil	Maria Teresa Brandão; Marco Ferreira	2013	Revista Brasileira de Educação Especial
23	Análise e reflexão sobre a educação especial inclusivo em Maringá/BR e em Guadalajara/ES	Maria de Jesus Cano Miranda; Maria Júlia Canazza Dall'Acqua; Eladio Sebastián Heredero	2013	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
24	Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta; Alberto de Vitta; Alexandra S. R. Monteiro	2010	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora

Retomando aos procedimentos adotados, esclarece-se que, ao finalizar a seleção dos trabalhos, prosseguiu-se com a leitura integral dos trabalhos, verificando, além dos itens já listados (e apresentados nos quadros 2, 3 e 4), o aporte teórico utilizado, a metodologia e, principalmente, as respectivas análises e resultados obtidos.

Verificou-se que cerca de 90% dos autores se utilizaram da Psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico, tendo Vigotski (2007) por representante dessa teoria. Segundo esse autor, o desenvolvimento psicológico humano não ocorre somente por seu aparato biológico, mas sim pelas relações e interações sociais, em um movimento histórico e dialético contínuo entre o interno e o externo, nas diferentes etapas da vida. A pessoa é vista como produto e produtor de sua história, uma constituição que é possível por seu caráter histórico-social.

No estudo sobre desenvolvimento “social” da criança, Vigotski (2007) apresentou conceitos dos níveis de desenvolvimento real e potencial, assim como da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são considerados essenciais para a compreensão do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. Distinguiu os conceitos de desenvolvimento natural e desenvolvimento cultural, articulando-os dialeticamente para a compreensão do processo de desenvolvimento integral da criança. Onde antes analisava-se de forma unilateral e linear, como se uma etapa só ocorresse após o término da anterior, Vigotski rompeu esse entendimento afirmando que o desenvolvimento, na verdade, ocorre aos “saltos” e diferentemente de “a passos lentos” como acreditavam.

São destacadas duas contribuições consideradas de extrema importância à Educação Especial: os estudos sobre a defectologia e os processos de compensação. Vigotski (2011) defendia que, mesmo não podendo eliminar/atenuar as dificuldades biológicas geradas pelas deficiências, há a possibilidade de superá-las socialmente: sustentava que a deficiência poderia limitar o desenvolvimento da criança apenas organicamente, entretanto, culturalmente falando, o desenvolvimento, além de ilimitado, poderia compensar todas as “perdas” causadas pelas diferenças apresentadas, até mesmo serviria de estímulo à criação de caminhos alternativos para a adaptação dessa criança ao mundo dito normal.

Também encontramos como referenciais teóricos dos trabalhos: Jannuzzi (2017), Mantoan (2015), Oliveira (2013), Mendes (2006), Aranha (2005) e Kassir (1999) nas discussões sobre a Educação Especial e a inclusão; e, Kuhlmann (2010) e Kramer (2011) nas abordagens sobre a educação infantil (currículo, ludicidade, formação docente, a importância do brincar, formação do docente de educação infantil, entre outros).

Há uma prevalência dentre os trabalhos selecionados de pressupostos relacionados à infância, à educação e à inclusão baseados em uma realidade histórico-social, cujas “evoluções” lineares não são questionadas, mas são apresentadas e aceitas como “verdades” absolutas, talvez pelo fato de a infância ainda não ser reconhecida como algo que seja afetado pelas relações de poder, de dominação ou de controle.

Ou melhor, retificando: constatou-se um artigo intitulado “Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva” (ANJOS; SILVA; SILVA, 2019), no qual os autores discutem a inclusão na educação infantil utilizando as políticas públicas, a formação docente e as práticas pedagógicas como elementos necessários à efetivação do processo inclusivo. Tentam expor como as políticas públicas, enquanto macropolíticas, e as micropolíticas (formação docente e práticas pedagógicas) são interdependentes. Não chegam a discutir as relações de poder existentes, mas apresentam a inclusão como “elemento tensionador das múltiplas práticas excludentes, quiçá segregadoras, e discriminatórias, expoentes do combate aos preconceitos”.

Citam autores como Veiga-Neto (2012), Castel (1998) e Canguilhem (1990), apontando que muitos acreditam que se deve excluir para atender melhor as pessoas com deficiência, citando o caso dos asilos e manicômios. Porém, quando se acredita que haverá um aprofundamento do tema e a aproximação às relações de poder, enveredam para o fator econômico, desviando o foco para as desigualdades sociais, que podem ser compensadas por meio da educação inclusiva, e de dominantes e dominados, tendo o poder econômico como centro de referência, não contemplando, dessa forma, a perspectiva do poder difuso, transitório e não pertencente a uma classe específica.

Uma unanimidade constatada dentre os trabalhos selecionados é a afirmação de que a educação infantil é o nível da educação mais favorável ao início da inclusão escolar. Primeiro, é apontada por ser o início da educação básica, cujo público atendido, no caso as crianças pequenas, seriam mais receptivas à convivência com as diferenças, depois, por apresentar características peculiares em sua constituição: desenvolvimento e aquisição de habilidades em múltiplas áreas do conhecimento (FACHINETTI; NASCIMENTO; GIROTO, 2016), flexibilização nas formas de organização e gestão do trabalho pedagógico (BRIDI; MEIRELLES, 2014), a possibilidade de utilização da ludicidade e do brincar como ferramentas pedagógicas, a questão do cuidar, entre outros.

Foi verificada também uma crescente demanda pelo acesso à educação infantil, tanto para as crianças ditas “normais” quanto para as crianças com

deficiência. Fato que enaltece o reconhecimento desta etapa escolar no desenvolvimento infantil, mas que também demonstra a intenção de se “dominar” as crianças cada vez mais cedo, haja vista que a educação escolar se apresenta como o melhor dispositivo para preservar e corrigir o corpo infantil com vistas a um futuro corpo adulto.

A partir do momento em que a criança pequena deixa de ser responsabilidade exclusiva da família, ela se torna uma preocupação social, e, independentemente de sua condição física, econômica ou social, deve ser assegurado que sua vida futura em sociedade seja devidamente “orientada”. E a escola, sendo a instituição que, teoricamente, todos devem frequentar e nela passam a maior parte do tempo, consegue cumprir adequadamente o papel de controle e docilização dos corpos infantis.

Nos trabalhos em que a rotina da educação infantil é descrita, percebe-se como o tempo é de todo organizado e ocupado em função das atividades, ou seriam as atividades planejadas em função do tempo? Tempo que Veiga-Neto (2000) denomina tempo subjetivado, o qual é fragmentado e fracionado para que não haja desperdícios, possibilitando o controle eficiente dos movimentos e a docilização eficaz dos corpos infantis: há tempo para entrar, para sair, para lanchar, para dormir, para brincar e, mesmo sendo o contexto da educação infantil, tem definido até o tempo para estudar.

Nessa perspectiva de governmentação dos corpos por meio da educação, a inclusão é estratégia eficaz de controle, e o acesso mais cedo à escolarização por meio da educação infantil potencializa os seus efeitos. Seja nas classes mais favorecidas ou nas desfavorecidas, o discurso da inclusão, no momento, é totalmente eloquente e persuasivo, bem diferente do que podemos ver nos conceitos históricos da educação especial apresentados nos trabalhos selecionados.

Outra questão que se pode verificar é a proposta de a educação inclusiva ser apresentada em forma de um objetivo final, e não como o princípio, fazendo que, principalmente nos estudos que envolvem a empiria, os resultados e análises advindos dos dados coletados apresentem a inclusão quase como utópica.

O que pode ser confirmado na existência de apenas um estudo que apresenta êxito no processo inclusivo na Educação Infantil, o qual foi realizado por Silva (2016). A pesquisa foi realizada em uma escola privada, cuja proposta, desde a sua criação, é oferecer uma educação inclusiva. O autor apresenta diversas situações rotineiras (as quais foram observadas durante os 3 anos da pesquisa em 2 salas de aula da educação infantil) a envolver crianças ditas “normais” e crianças com deficiência sendo transformadas em processos inclusivos, devido às atitudes e posicionamentos de professores(as) e das famílias.

Embora o autor não exponha, e também não seja a intenção averiguar, surge o questionamento se o fato de a proposta de uma escola inclusiva ser observada desde o início, tanto pela gestão como pela comunidade escolar como um todo, tenha influenciado na visão otimista sobre a inclusão. Outro fator é a questão de atender o setor privado, o que envolve mais uma relação de poder (econômica, no caso) entre a gestão e o público atendido.

A perspectiva “romântica” da inclusão, na qual, apesar de todos os reveses apresentados, a esperança do vir a ser concretizado é uma constante, corrobora o afirmado anteriormente, sendo a inclusão considerada objetivo e não princípio. Insta destacar que não se é contrário à inclusão escolar, mas se “desconfia” das máximas apresentadas, não se conformando em apenas aceitar as verdades postas.

Fatores como relação família-escola, atendimento especializado, políticas públicas e educacionais, gestão escolar, práticas pedagógicas e formação docente são os aspectos mais citados como determinantes nos processos de inclusão. Sendo que a formação docente, inicial ou continuada, é apontada como insuficiente e inadequada, tanto para a educação infantil como para a educação inclusiva. Porém, surge também como a “solução” para todos os problemas, como se coubesse ao professor toda a responsabilidade do sucesso ou do fracasso do processo de inclusão.

Percebe-se que o entendimento sobre as relações de poder se mostra errôneo e até ingênuo, ocasionando que o senso comum prevaleça: o poder é representado sempre como autoritário, proibitivo e perverso. O que leva à falsa inferência de que o contexto da educação infantil não contempla tais

características. Mas, é justamente este fato que prejudica qualquer mudança tanto em relação a uma formação docente, inicial ou continuada, mais adequada ao processo de inclusão quanto em qualquer outra condição estabelecida como verdade na educação, haja vista as relações de poder se apresentam de forma seduzente, fazendo-se aceitar por seus discursos e saberes e não pela forma repressiva. As verdades postas são aceitas porque convencem que, da forma como os processos estão sendo conduzidos, é o melhor caminho a ser trilhado.

Fazer que o docente tenha uma compreensão (ao menos) breve sobre como o poder é manipulador, convincente, contínuo e mascarado, poderia de alguma forma contribuir para que reflexões sobre os liames existentes nas instituições escolares fossem suscitadas e aprofundadas. Mais uma vez, constata-se que apenas apresentar os fatos como uma descrição linear, tentando mostrar soluções (muitas vezes falaciosas) para os problemas existentes, não é suficiente para compreender e, principalmente, “resistir” às tentativas de governo.

Outro ponto é a predominância do poder apresentado de forma negativa, comopositor ao saber (conhecimento), ou ainda, como se apenas o poder econômico (im)possibilitasse a aquisição desse saber. Embora não seja totalmente falso (ou verdadeiro, a depender do ponto de vista), o saber e o poder podem ocorrer concomitantemente, se for considerado um de seus aspectos mais discutíveis: a transitoriedade do poder, ou seja, a sua infixidez.

Mas, ao ponderar sobre os dispositivos e estratégias utilizados para a manutenção desse poder (exames, estatísticas, previsões, tabelas, prognósticos e diagnósticos), verifica-se que os saberes constituídos por meio de tais elementos podem ser utilizados de forma positiva ou negativa, dependendo da forma como é utilizada e do objetivo a que se propõe.

Enfim, o levantamento da produção de conhecimento sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil possibilitou verificar que o tema da educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito da educação infantil ainda se mostra um campo com grande potencial a ser explorado, tendo em vista a incipiência dos trabalhos desenvolvidos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva de crianças pequenas com deficiência.

Igualmente, levando-se em conta também o que não foi encontrado, ou seja, a utilização dos estudos foucaultianos como embasamento teórico nos trabalhos a envolver a educação inclusiva na educação infantil, infere-se a relevância desta dissertação.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Nesta seção, trata-se da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, considerando que os caminhos investigativos foram inspirados nas perspectivas de uma pesquisa a partir de um projeto foucaultiano. Cumpre ressaltar que não se aterá ao emprego de instrumentos ou estratégias preestabelecidas, em busca de uma verdade forjada e/ou estabelecida, conforme um dos postulados do autor.

Assim, segundo Foucault, a concepção de método aparece em sua obra em duas dimensões, marcadas pela variabilidade, mas mantendo alguns princípios gerais, afirmando em suas discussões:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuro corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio. (FOUCAULT, 2003, p. 229)

Dois aspectos dessa citação merecem ser mencionados. Em primeiro lugar, se entender método como um conjunto de instrumentos operados mediante uma sequência de procedimentos a serem executados numa pesquisa, pode-se afirmar que não existe um (único) método foucaultiano, pois está relacionado diretamente aos movimentos que a problematização de estudo vai se configurando como objeto em investigação.

Ele considera que o método deve ser escolhido caso a caso, atrelado ao problema de estudo durante a constituição do objeto, por intermédio das qualidades das fontes, das escolhas das estratégias, dos instrumentos e dos arranjos necessários para dimensionar a problematização. Em decorrência disso, o método, entendido como caminho para se chegar a um resultado, não é estabelecido a priori da pesquisa, conforme prescrevem as ciências positivas. Pelo contrário, é algo que pode ser revisto, retificado ou alterado durante o

processo da pesquisa e, em especial, no decorrer da constituição do problema e do método, os quais se alinhavam concomitantemente.

E, por esse motivo, decidiu-se que o título seria uma alusão aos caminhos que já haviam sido percorridos e não a um "método" que tivesse sido determinado a priori aos procedimentos a serem realizados para este estudo dantes da realização da pesquisa, haja vista que foi pensado e escrito somente após sugestão dos membros da banca de qualificação. Dessa forma, houve a necessidade de fazer inversamente o caminho investigativo, ou seja, do ponto que se está agora (não se pode dizer que seja o fim) para o ponto do início do processo e, assim, conseguir escrever os procedimentos adotados.

Dizer ou escrever que não há uma metodologia foucaultiana poderia até parecer algo simples aos olhos de outrem, seria apenas descrever aqui o caminho percorrido e os meios utilizados, e pronto! Mas não é tão simples assim: assumir uma perspectiva foucaultiana envolve muito estudo e comprometimento, e até mesmo para escrever que não há uma metodologia estabelecida foi exigido um árduo trabalho de pesquisa acerca do que o próprio autor expunha acerca das metodologias que utilizou (ou de como não utilizou), e também sobre o que ele ponderava sobre a utilização das suas obras como aporte teórico de outros estudos. Houve a recorrência aos autores que são estudiosos das obras foucaultianas, em busca de subsídios, principalmente, de indicações ou orientações sobre uma metodologia foucaultiana, para, então, fazer uma interlocução desses estudiosos e esta pesquisa, por meio dos escritos de Foucault.

O próprio Foucault (2003) conjurava a forma de condução de suas pesquisas, deixando claro que os métodos utilizados eram definidos de acordo com o objeto e o andamento das pesquisas. Demonstrando que o método entendido como um caminho previamente determinado em busca do objeto não era relevante, haja vista que o processo da pesquisa poderia ser revisto e alterado, conduzindo o pesquisador na escolha de instrumentos e estratégias a serem utilizadas.

[...] em geral, ou se tem um método sólido para um objeto que não se conhece, ou o objeto preexiste, sabe-se que ele está ali, mas se considera que ele não foi analisado como se devia, e se fabrica um método para analisar este objeto preexistente já

conhecido. Estas são as duas únicas maneiras convenientes de se conduzir. Quanto a mim, eu me conduzo de maneira totalmente insensata e pretenciosa, sob aparente modéstia, mas é pretensão, presunção, delírio de presunção, quase no sentido hegeliano, querer falar de um objeto desconhecido com um método não definido. Então, visto a carapuça, sou assim... (FOUCAULT, 2003, p. 230)

Veiga-Neto (2016) ainda complementa que os procedimentos considerados foucaultianos são aplicados como “um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos”, ou então, sugere que observemos como Foucault conduziu suas análises e, com base nessa observação, sejamos capazes de “construirmos nossas soluções e conduzirmos nossas próprias pesquisas”, haja vista que não há uma metodologia foucaultiana específica.

Foucault não via sentido em alguém se declarar foucaultiano, defendendo que se alguém o seguisse, poderia utilizá-lo, ultrapassá-lo ou, então, deixá-lo para trás, exercendo aí a “fidelidade infiel” (VEIGA-NETO, 2016, p. 16). Ademais, em suas próprias obras, alterou a trajetória por diversas vezes, repensou o que havia escrito, reajustou seus conceitos, foi livre para ultrapassar a si mesmo (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 73). E, por esse motivo, Foucault é considerado desconcertante ou até mesmo um enigma, pois é reconhecido tanto pela potência como pela limitação do uso de suas teorizações:

Em se tratando de Foucault, a pertinência é uma condição a ser matizada, pois ser pertinente em relação ao seu pensamento não implica uma fidelidade irrestrita ao filósofo. A adesão a Foucault não exige manter-se sempre nas mesmas cadências e soluções harmônicas que ele nos deixou. Ao contrário, é preciso abrir novos caminhos. Examinam-se seus conceitos e os encaminhamentos que ele deu às suas investigações, para segui-los naquilo em que eles podem ser úteis e importantes para nossas próprias investigações. Ser pertinente não implica copiar e reproduzir. Basta de imitação; basta a pertinência. Não há catecismo foucaultiano. Não canonizemos o filósofo; aliás, não canonizemos ninguém... Não façamos de Foucault o que ele jamais quis ser! Não o coloquemos no lugar onde ele jamais quis estar! O altar não é o seu lugar! (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 72)

Em uma entrevista, ao ser indagado por estudantes como as análises e as ideias dos intelectuais (e, por sua vez, as foucaultianas) poderiam ser

utilizadas, Foucault ressaltou que almejava que seus livros pudessem ser como fogos de artifício ou como bombas, ou seja:

[...] úteis precisamente no momento em que alguém os escreve ou os lê. Em seguida, eles desapareceriam. Esses livros seriam de tal forma que desapareceriam pouco depois de lidos ou utilizados. Os livros deveriam ser espécies de bombas e nada mais. Depois da explosão, se poderia lembrar às pessoas que esses livros produziram um belíssimo fogo de artifício. Mais tarde os historiadores e outros especialistas poderiam dizer que tal ou tal livro foi tão útil quanto uma bomba e tão belo quanto um fogo de artifício. (FOUCAULT, 2003, p. 266)

Partindo dessa premissa, reitera-se que trabalhar com Foucault implica uma imersão em seus conceitos, projetos e estratégias, tanto para verificar a pertinência do objeto quanto para guiar e construir a problematização desse objeto, tomando sempre o cuidado em não acreditar que ele nos fornecerá todas as respostas (verdades) referentes ao objeto que se configura, tendo seus conceitos como apoio teórico e metodológico a fim de compreendermos como essas verdades se constituíram e como nos convenceram que são verdadeiras.

Na perspectiva foucaultiana, entende-se o presente não por uma lógica pré-determinada, mas como construto provisório, conseqüente de uma trajetória que sempre será social, portando como uma manifestação concreta de uma cultura vivida a partir de valores e preconceitos determinados, por um grupo ou por uma sociedade. Não são resquícios de um passado, de uma existência vivida, mas artefatos arqueogenealógicos, em que cada escavação possibilita identificar outros elementos até então não considerados, comprovando e justificando, como os homens hoje produzem a sua existência e suas relações de saber e poder, por meio de diferentes instrumentos, dentre eles os discursos. (OSÓRIO, 2007, p. 306)

Esses “outros elementos” encontram-se além do objeto pesquisado, e o problema consiste em saber como se constituíram e como o objeto foi constituído por eles, não sendo cabível atribuir o seu aparecimento ou suas possíveis evoluções apenas ao seu passado histórico (FOUCAULT, 2008). Não é o objetivo, aqui, apontar uma solução para os possíveis problemas inerentes à inclusão escolar das crianças pequenas com deficiência, os quais já foram descritos e analisados nos trabalhos anteriormente encontrados e, muito menos, exercer julgamentos, dizendo ou apontando o que poderia ser considerado bom

ou ruim. Averiguou-se, assim, que o caminho percorrido contemplava ao de uma problematização.

O trabalho de uma história do pensamento, porém, deveria consistir em achar na raiz destas diferentes soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis - até mesmo na posição entre as mesmas; ou, então, o que permitiu transformar as dificuldades e os obstáculos de uma prática no caso de um problema geral para o qual são apresentadas respostas práticas diversas. É a problematização que responde a tais dificuldades, fazendo, porém, algo completamente diferente do que traduzi-las ou evidenciá-las; ela elabora as condições em que podem ser dadas as respostas possíveis; define os elementos a que se esforçam de responder as diferentes soluções. Tal elaboração de um dado em questão, esta transformação de um conjunto de obstáculos e de dificuldades em problemas a que as diferentes soluções buscarão dar resposta eis o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (FOUCAULT, 2004, p. 233)

A problematização pode ser definida como um exercício crítico do pensamento (REVEL, 2005), no qual não há pretensão de resolver ou de oferecer uma alternativa ao problema, distanciando-se de uma expectativa de desconstrução. Esse movimento de análise e de reflexão oportuniza um distanciamento crítico ao homem “ser pensante” para que possa, dessa forma, analisar as diferentes soluções existentes e, assim, retomar o problema (FOUCAULT, 2004).

Embora a problematização seja sempre uma criação, no sentido que pode ser construída de maneiras diferentes, é estabelecida uma relação entre a verdade, a realidade e o pensamento, havendo a possibilidade de se obter uma resposta “original, específica e singular do pensamento” a essa investigação, mesmo que a resposta encontrada não seja uma resposta coletiva, isto é, “originada a partir de algum inconsciente coletivo”. Podemos dizer que a “problematização é uma resposta a uma situação concreta que é real” (FOUCAULT, 2013a, p. 114).

Ao considerar “problematizar” a inclusão, percebemos que deveríamos interrogar como o seu discurso foi construído e, principalmente, como se tornou verdadeiro em nossa sociedade, abordando as relações de poder e as estratégias envolvidas nesse processo. Entender como e quais implicações

moveram o discurso da inclusão em direção a um regime de verdade, ou seja, para que fosse aceito como verdade pela sociedade, seria imprescindível para atingirmos o objetivo da pesquisa: compreender os motivos pelos quais a inclusão escolar de crianças pequenas com deficiência não se efetiva, embora o contexto da educação infantil seja apontado como o mais favorável ao início do processo inclusivo escolar.

Assim, ao invés de perguntar “isso é verdadeiro?”, é melhor perguntar “como isso tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?”, “podemos alterar essa ou aquela verdade?”. [...] O problema, então, coloca-se de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos. (VEIGA-NETO, 2006, p. 9)

O processo da problematização desta pesquisa envolveu, inicialmente, uma imersão nos conceitos foucaultianos, haja vista a pretensão em utilizar algumas ferramentas de Foucault, dentre elas: o estudo das relações de poder, a governamentalidade, o biopoder, as biopolíticas, o exame, a normalização, a sanção normalizadora e a vigilância hierárquica¹.

A analogia das obras e conceitos foucaultianos a uma caixa de ferramentas é feita pelo próprio autor em diversas ocasiões, sugerindo a quem utilizasse tais ferramentas a possibilidade de desconstruir sistemas que as suas obras ajudaram a construir. Ou então, como citado anteriormente, a sugestão para utilizar seus livros como bombas ou fogos de artifício, demonstrando o desejo do autor em disponibilizar meios para que todos pudessem construir seus conhecimentos ou, pelo menos, o próprio caminho para chegar a eles.

Todos os meus livros, seja História da Loucura, seja outro, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas que meus livros resultaram ... pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p. 52)

¹Considerando que a presente seção apenas tratará do caminho que percorremos, a explanação sobre esses conceitos encontra-se na seção seguinte.

A ressalva para a escolha das ferramentas diz respeito à quantidade e à aplicação apenas das que convêm à investigação, haja vista que “não é recomendável que utilizemos muitas em nossas pesquisas”, podendo escolher apenas algumas ferramentas para aportes pontuais, embora todas sejam muito interessantes (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 78), lembrando sempre da pertinência e da fidelidade infiel a Foucault (VEIGA-NETO, 2006).

Veiga-Neto (2006) vai além da analogia da caixa de ferramentas, expandindo-a a uma oficina foucaultiana, cuja bancada seria o “o ethos da tensão permanente entre ser fiel - não ser fiel” a Foucault, na qual se pode apenas utilizar suas ferramentas ou então correr o risco de tentar ultrapassá-lo, mas jamais “congelar” junto a suas teorizações. Pois, ao adotar uma perspectiva foucaultiana, não se pode nem “partir de” ou acreditar que se pode chegar em “conceitos estáveis e seguros”, haja vista que seria muito mais produtivo investigar “como as coisas funcionam e acontecem” (VEIGA-NETO, 2016, p. 14) em busca dos regimes de verdade que as constituem, para somente, então, verificar alternativas para que essas coisas pudessem acontecer de outras maneiras.

Escolhemos, inicialmente, compreender como as ferramentas foram confeccionadas, para então nos apropriar das formas que poderíamos utilizá-las devidamente, atentando-se à recomendação de pertinência e de empregos pontuais: iniciamos o nosso caminho investigativo pelas ferramentas “biopoder” e “biopolítica”, para então passarmos ao “exame”. Tudo isso permeado pelos estudos sobre as relações de poder, quesito imprescindível ao entendimento dessas ferramentas.

Embora a metodologia de Foucault seja descrita (e também criticada) como nômade, há sempre uma tensão entre o tradicional e o inovador, fazendo que as suas obras não sejam de fácil leitura, ainda que sejam muito fascinantes e provocativas: há uma necessidade de familiarização com as formas sinuosas de seu pensamento, o que nos levou certo tempo para fazê-lo.

A função de um intelectual não é dizer aos outros o que eles devem fazer. Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, promessas, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os últimos dois séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a

vontade política dos outros; é através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições, e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (no qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar). (FOUCAULT, 2004, p. 249)

Outra questão que demandou um tempo maior para a efetivação desta pesquisa é o quão instigante são as obras foucaultianas, pois elas nos despertam a curiosidade e nos levam em busca de outras obras ou de outros estudiosos que possam nos esclarecer mais (e mais) sobre os conceitos “ferramentas” apresentados por Foucault: a impressão que temos é de que nos envolvemos em um ciclo interminável de leituras prazerosas, em que nunca nos sentimos satisfatoriamente “aptos” a escrever sobre a questão problematizada, no nosso caso, a inclusão. Essa situação nos exigiu um posicionamento disciplinado e (in)fiel a Foucault para que pudéssemos continuar a percorrer o nosso caminho investigativo.

Paralelamente a essa construção teórica, na intenção de “aproveitar” as pesquisas feitas para o trabalho executado anteriormente², o desafio foi reescrever a análise sobre o levantamento das produções científicas acerca da educação especial inclusiva na educação infantil, além de refazer todo o delineamento histórico, tendo como referência a perspectiva foucaultiana. Ao empreender esse exercício, foi nos oportunizada uma reflexão ampliada sobre as relações de poder. Diferentemente da visão do poder antes analisado apenas sob o ponto de vista econômico e concentrado nas “mãos” dos considerados dominantes, apresentando apenas seu aspecto negativo, sendo autoritário e repressor, o poder agora nos apresenta a sua faceta sedutora e convincente, permeando todas as relações possíveis.

Constatamos nessa ocasião que, ao utilizarmos a “caixa de ferramentas” de Foucault, já não éramos os mesmos do início da pesquisa: reler as anotações e os apontamentos, bem como as análises feitas anteriormente, nos levou a detectar as “verdades” que estavam ali estabelecidas, fato que, inevitavelmente, resultou em mais inquietações. Admitimos que o processo de elaboração da

² Referente ao trabalho citado na Apresentação.

presente pesquisa não foi um processo apenas externo, ou seja, para a apresentação ou para obtenção de um título, houve sobretudo um processo interno conflituoso, tal como relatado na apresentação. Pode até parecer piegas, mas a tentativa de imergir nos conceitos foucaultianos nos causou um “retorcimento” das ideias, como se tivéssemos sofrido uma “reforma” a marteladas, como se os parafusos fossem apertados ou colocados no devido lugar.

E conforme fomos dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas ideias. Afinal, um pensamento a marteladas não raramente rompe até mesmo com o martelo, assim como o arrochar do parafuso pode quebrar a chave-de-fenda que usamos. E rompendo ou quebrando a si mesmo, esse pensamento expõe — seja descobrindo, seja inventando — o que está para lá do até então pensável e do até então dizível. (VEIGA-NETO, 2006, p. 5)

Ademais, percebemos também que o discurso da inclusão, tão reforçado e legitimado por educadores e legisladores, não consegue desvelar suas próprias “deficiências”, tendo que recorrer a outros “discursos voltados para mudanças, superação das diferenças e dos conflitos, visando à outra ordem social” (OSÓRIO; LEÃO, 2013), apontando sempre para uma reestruturação, seja da escola ou do sistema escolar como todo, ou na pior das hipóteses, utilizando discursos “prontos” em uma tentativa de justificar o injustificável

Certamente, a possibilidade de uma aproximação da inclusão sob perspectivas diferentes foi enriquecedora, pois permitiu que a inquietação provocada se transformasse em fio condutor (ou seria mola propulsora?) para a sua problematização: as controvérsias verificadas sobre a não efetivação da inclusão na educação infantil não podiam ser consideradas latentes ou frutos de uma lógica linear da história. Ou seja, constatamos a inclusão como resultado de diversos “processos contraditórios e de conflitos marcados ao longo da civilização” (OSÓRIO, 2006, p.63), cuja compreensão só poderia ser alcançada por meio da investigação dos elementos que a constituíram.

Tais como uma chave de fenda, uma chave inglesa ou um martelo, os conceitos de Foucault serviram para apertar reflexões, afrouxar (pré) conceitos fixos e, principalmente, quebrar os paradigmas. Nessa premissa, podemos dizer que as ferramentas auxiliaram tanto a construir como a desconstruir a investigação, haja vista a possibilidade de alterarmos as formas de utilização conforme as necessidades se apresentavam.

De todo modo, reiteramos que não objetivamos apresentar uma solução para a efetivação da inclusão ou, então, julgar se essa ou aquela medida adotada havia sido boa ou ruim para o processo inclusivo na educação infantil. Tivemos a preocupação em tentar construir uma base teórica foucaultiana, como se elaborássemos um tutorial próprio para poder compreender como as ferramentas de Foucault se constituíram e como poderiam ser utilizadas, para, somente então, tentarmos desvelar o paradoxo da inclusão.

E assim, na próxima seção, tendo como título “Abrindo a caixa de ferramentas”, serão explanados os conceitos foucaultianos escolhidos como ferramentas, os quais forneceram subsídios para que pudéssemos problematizar, realizar as análises e, por conseguinte, tentar atingir o objetivo desta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ABRINDO A CAIXA DE FERRAMENTAS

A fundamentação teórica de uma pesquisa torna-se imprescindível para proporcionar a compreensão do tema estudado pelo pesquisador, além de garantir a qualidade científica do estudo realizado. Ademais, é requisito essencial para embasar todo o conhecimento teórico apresentado pelo pesquisador na elaboração do relatório da pesquisa.

Falar da inclusão na perspectiva foucaultiana requer um conhecimento prévio de conceitos que Michel Foucault (1926-1984) apresenta sobre as relações de poder e saber, a partir de seus estudos sobre a loucura, a sexualidade, o cárcere, dentre outros, os quais puseram em evidência detalhes da história ocidental compreendida entre a Idade Média e o Século XIX.

Nessa perspectiva, a presente seção explana alguns conceitos cujo entendimento se torna imprescindível para a compreensão do processo inclusivo na educação escolar, dentre eles: o poder soberano, o biopoder, sociedade disciplinar, a biopolítica e o exame.

Conceitos que são apresentados nas obras foucaultianas, as quais o próprio autor denomina como uma “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 2006), que pode ser utilizada para compreender como os acontecimentos históricos são forjados nas práticas discursivas, para que sejam aceitos como “verdades” (FOUCAULT, 2008).

Ou seja, uma compreensão para além do que somente os fatos históricos podem apresentar, uma vez que Foucault não se atém a uma linearidade histórica, mas sim aos detalhes que se apresentam “interditos” (OSÓRIO, 2007), ou seja, elementos que visam à sustentação do poder disciplinar, implícita ou explicitamente na sociedade, sendo a história considerada a construção provisória como manifestação de uma cultura permeada de valores determinados por relações de poder.

Ao supor que não há uma história contínua e definida que estabelece um sistema de relações homogêneas, cuja base e transformação se deem apenas no/pelo sistema econômico, o autor aponta as brechas em que os jogos de correlações e dominâncias podem ser observados e comprovados no percurso da humanidade (FOUCAULT, 2008a). Dessa forma, leva-nos a perceber que a

perspectiva de totalidade da história traz uma falsa ideia que “o que não foi, poderá vir a ser”, cujas transformações provocadas são apenas retomadas de consciência.

A transformação do sujeito almejada por Foucault e, por conseguinte, da sociedade, baseia-se na aquisição de conhecimentos, mas não na forma como o conhecimento está determinado: exige-se aqui a ousadia e transgressão ao que está posto como verdade. E para que essa aquisição do conhecimento possa ter resultados transformadores, há a necessidade de recorrer aos discursos engavetados (OSÓRIO, 2010) a fim de compreender as relações contidas, não se limitando ao fenômeno em si, ou seja, é essencial buscar outras possibilidades que podem estar oprimidas no que está disposto oficialmente.

Tal prática é denominada como arqueogenealogia, cujo objetivo é ampliar as reflexões filosóficas nesse processo de busca pelo conhecimento ou saber (como Foucault prefere utilizar), procurando revelar o engendramento das lutas de poder que há por trás desse saber. Investigar esses elementos permite compreender como as práticas sociais, culturais e pedagógicas são constituídas e alojadas nas teias do poder (OSÓRIO, 2006), ou ainda, explicita como essas práticas podem sujeitar, dominar e controlar o sujeito.

Investigar sobre a inclusão exige esse posicionamento ou essa insurreição de saberes (FOUCAULT, 1999, p.14) conforme o autor propõe, não, necessariamente, contra conceitos e teorias científicas, mas sim, contra os efeitos das relações de poder vinculados a um discurso organizado para manter a mansidão e o controle da nossa sociedade; uma vez que, frequentemente, deparamos com a concepção de que a inclusão se resume à presença dos alunos com deficiência na sala de aula, o que remete à falsa impressão que a inclusão ocorre satisfatoriamente, ou pior, faz acreditar que a educação atende ao que se propõe.

A educação, em verdade, é o instrumento mais eficiente de controle e adestramento das pessoas, pois as torna dóceis, obedientes e submissas, por meio de práticas que não se restringem ao âmbito pedagógico, tendo em vista que envolvem a família e a sociedade em geral. Tudo feito em nome da humanidade, por uma crença de que a educação cultiva o espírito, forma e edifica o caráter humano, o que, por sua vez, é característica essencial na

construção de uma sociedade promissora composta de indivíduos livres. Se não por esse motivo, a educação é vista como a melhor forma de manter o equilíbrio e a harmonia em sociedades consideradas mais avançadas (PASSETTI, 2010, p. 28).

Outra condição que faz da educação o contexto ideal para se efetivar essas práticas disciplinadoras e de controle é o fato de o espaço escolar reproduzir as contradições e os conflitos existentes na sociedade. No ambiente da escola, os papéis sociais encontram-se definidos: ao aluno cabe a obediência e a submissão, e ao professor, investido de um poder disciplinador e controlador, compete “domar” a rebeldia que pode existir em seus “discípulos”, reproduzindo também as condições de sujeição do homem, aplicando punições ou oferecendo recompensas, dependendo da finalidade a ser alcançada. Ou seja, não ensinar ou não aprender é tolerável, entretanto, a insubordinação é totalmente inaceitável.

A insubordinação na escola, ao ser entendida como ameaça à ordem social, aciona medidas de controle, pois não há interesse na emancipação dos alunos, demonstrando que o ensino nunca foi prioridade, mas sim, um instrumento de alienação e de seleção. Percebe-se que o objetivo da escola é proporcionar as mínimas condições formativas, ou seja, a formação de um sujeito alfabetizado, escolarizado, eleitor e, principalmente, conhecedor das leis que regem a nossa sociedade, pois, por meio de políticas e legislações ampliam-se as biopolíticas para manter o confinamento das crianças na escola (PASSETTI, 2010, p. 31).

Para compreendermos as estratégias e mecanismos da biopolítica, torna-se imperativo entender inicialmente, mesmo que de forma breve, como o biopoder se constituiu ao longo da história.

3.1 Do espetáculo da morte para a manutenção da vida: a transição do poder soberano para o biopoder e o surgimento das biopolíticas

O surgimento do biopoder se deu como uma “evolução” do poder exercido pelos soberanos, o qual era baseado no poder pastoral (FOUCAULT, 2008), que, por sua vez, tinha como base os ensinamentos cristãos. Uma

evolução que não eliminou o poder pastoral, pois ainda conseguimos visualizá-lo em outras situações da história. O objetivo era a salvação do seu rebanho a qualquer custo, sendo expresso pelo “poder de fazer morrer e deixar viver”. A morte era a moeda de troca e as relações giravam ao redor da submissão individual: o súdito era submisso ao rei, comparando-o à ovelha que depende do pastor para sobreviver.

Entretanto, o poder pastoral, por ser um poder em que o individual prevalecia sobre o coletivo, exigia que o rei fosse atento a todos os detalhes. E tal fato demandava constante intervenção no modo de ser dos súditos, tendo como estratégia a utilização de argumentos cristãos que pudessem conduzir suas almas. Dessa forma, com a insatisfação do povo com a Igreja e o seu posterior declínio, houve a exigência de se utilizarem novos mecanismos para governar, haja vista que, além da multiplicidade de necessidades da população, havia o surgimento de novas formas de relações sociais e econômicas.

A morte deixa de ter importância pública, pois, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que demonstra o ápice do poder, a morte representa também o limite desse poder, é o momento em que o súdito deixa de ser submisso, escapa do alcance do poder soberano terrestre e passa para o outro mundo, ficando, então, submisso a um poder infinitamente maior. Desse modo, a vida passa a ter mais valor que a morte, ou melhor, “em vida” a representação do poder é mais eficaz, sendo necessária uma outra forma de poder: o poder de fazer viver e deixar morrer. Ou como diz Foucault (1999, p. 294), “o poder deixa a morte de lado”.

Esse novo poder centrado na vida desenvolveu-se a partir do Século XVII e foi denominado de biopoder, cujos mecanismos eram baseados na administração dos corpos e na gestão da vida das pessoas. O biopoder foi constituído em duas fases distintas: a primeira, chamada de disciplina anátomo-política do corpo humano, objetivou a disciplina do corpo físico, que era visto como máquina e deveria ser adestrado, cujos objetivos poderiam ser resumidos em aumentar, ao mesmo tempo, a sua produção e a sua docilidade e, ainda, promover a integração do sujeito aos sistemas de controle; a segunda fase, verificada ao fim do Século XVIII, foi denominada de biopolítica da população,

tendo como objetivo o controle da população, ou seja, o homem como espécie, não mais apenas como indivíduo (FOUCAULT, 1988).

Apesar de serem constituídas em fases distintas, uma não substitui a outra, pelo contrário, há uma coexistência, na qual uma perpassa a outra, alternam-se e se complementam, ou ainda, articulam-se a depender do que o momento requer. Enfim, enquanto a primeira fase objetiva atingir o corpo, a segunda tem como finalidade abarcar a alma (FOUCAULT, 1999).

Para a concretização da disciplina, houve um desenvolvimento rápido das instituições, principalmente, as escolares e as militares. A partir daí, surgiu a necessidade de se ampliar esse controle, haja vista que o poder soberano necessitava de expansão, precisava atingir a todos de uma vez. E, para a realização desse controle da população, era imperativo que técnicas e práticas políticas e econômicas que visassem todos os processos da vida fossem criados e executados: a vida deveria ser preservada, sujeitada e “utilizada” da melhor forma possível, sob os olhos do poder.

Com isso, a lei, antes utilizada para justificar o poder soberano de morte, agora deveria ser utilizada para a preservação da ordem, por meio da manutenção da vida. E para que isso pudesse ser executável, diversos “mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, 1988) foram desenvolvidos para que a lei, a partir de então, atuasse como uma norma e tivesse como poder avaliar, qualificar e, por fim, selecionar e distribuir os indivíduos conforme os valores atribuídos a eles. Valores que poderiam depender da sua utilidade, que, por sua vez, era baseada em parâmetros sociais e econômicos.

Se, por um lado, o biopoder foi elemento essencial para o desenvolvimento do capitalismo, este, por sua vez, reforçou as estruturas de controle e de dominação da população por meio das relações econômicas e sociais que se estabeleciam a partir das relações de produção. A adequação da população ao modo de viver que o sistema capitalista impunha era imprescindível para manter a ordem na sociedade. Até mesmo a sexualidade passou a ser alvo do controle da biopolítica, haja vista a necessidade de se conduzir a reprodução humana para manter uma hegemonia burguesa e ainda

“economizar” as forças do homem para que ele pudesse direcioná-las ao objetivo da produção (FOUCAULT, 1988).

Nessa intenção de manutenção da hegemonia burguesa, podemos perceber o embrião do racismo em uma série de medidas eugenistas, ou seja, disposições referentes à melhoria da descendência humana: higiene corporal, longevidade, medicina social como um todo, entre outras. Ressaltamos que tais medidas, inicialmente, foram estabelecidas na burguesia, para, somente então, serem impostas ao proletariado, iniciando aí toda uma série de transformações na sociedade da época.

Transformações em relação ao espaço urbano, à saúde pública, às instituições assistenciais, enfim, transformações que poderiam ser vistas como consequências de atitudes louváveis do governo, mas que foram simplesmente disposições com fins determinados para a vigilância, controle e dominação dos sujeitos. Podemos verificar que tais fenômenos adquirem características de campanhas de aprendizado referentes à higiene e medicalização da população, abrangendo problemas de reprodução, de natalidade e de morbidade.

Dentre tais mudanças, destacamos a relevância do interesse na busca por conhecimentos sobre as possíveis causas de incapacidades nas pessoas, contemplando as anomalias, as doenças, os acidentes e até mesmo a velhice. Ou seja, tudo que possa de alguma forma fazer com que o sujeito se torne inapto para exercer suas atividades, impossibilitando que ele seja útil à manutenção da sociedade. Tal fato pode ser verificado no início do Século XIX, no momento da industrialização, quando verificamos um investimento maior em instituições assistenciais (FOUCAULT, 1999, p. 291). Assim, mais uma vez constatamos que o que pode ser visto como “evoluções” da vida em sociedade possui em seu cerne intenções “mascaradas”.

O discurso em favor de uma “vida” melhor é o que pode ser usado para mascarar as intenções de sujeição e submissão; a vida foi tomada como objeto político, sendo a primeira vez em que o biológico interfere no político. Não importa que seja uma utopia, mas alcançar a plenitude do sujeito torna-se possível graças à afirmação dos direitos: à vida, à saúde, à felicidade, à educação, enfim, o direito a tudo que se possa ser, mesmo que se tenha que ser oprimido ou alienado (FOUCAULT, 1988).

Ao contrário dos mecanismos disciplinares da anátomo-política que utilizam o corpo e os dados referentes ao indivíduo em si para extrair ao máximo suas forças, os mecanismos da biopolítica operam com as previsões, as estimativas e as medições globais, as quais são estudadas, analisadas e tratadas a fim de se obter o mínimo necessário para assegurar a ordem, ou melhor, para que se possa “otimizar” um estado de vida (FOUCAULT, 1999). Tudo o que pode interferir no equilíbrio da vida global é calculado; não se trata, portanto, de modificar o fenômeno ou de tratá-lo a um nível individual, mas sim, de assegurar uma regulamentação para se manter a média que possa ser tolerável à população, não importando se uns forem prejudicados, pois, provavelmente, serão compensados em algum momento.

As políticas de inclusão podem ser “classificadas” nessa categoria, pois regulamentam o mínimo que é oferecido ao aluno com deficiência, o qual (já) foi previamente selecionado para ser atendido na educação inclusiva. Dessa forma, a educação inclusiva no Brasil exclui de imediato uma boa parte do público que poderia atender. São políticas que não têm a pretensão de confrontar o que está posto, mas sim integrar o considerado “diferente”, tendo como discurso o respeito à diversidade, a manutenção da democracia e o exercício da filantropia, o que faz disseminar ainda mais a obediência e o conformismo (PASSETTI, 2010).

Na Declaração de Salamanca, apesar de a educação inclusiva não se restringir à esfera da educação especial, no Brasil, devido a um direcionamento por parte das autoridades governamentais, a visão sobre a inclusão ficou limitada ao público-alvo da educação especial, disfarçando assim muitas das mazelas e desigualdades existentes na educação regular brasileira. Logo, observamos que barreiras são construídas desde a definição do público contemplado nas ações e políticas públicas; um paradoxo se averiguarmos que o referido documento aponta o princípio da universalização do acesso à educação e, principalmente, o respeito à diversidade (OSÓRIO, 2006).

Outra consequência foi a imprecisão gerada a partir da utilização do termo “educação inclusiva” como sinônimo do termo “educação especial”: se, por um lado, essa confusão “alarga” o âmbito da educação das pessoas com deficiência, não a restringindo à marca da deficiência em si; por outro, exclui e/ou

mantém à margem da escola os alunos “com necessidades educacionais especiais” (BUENO, 2011).

Ademais, insta destacar que a educação inclusiva não é constituída somente de discursos de defesa, mas requer todo um comprometimento pessoal, social e cultural e, principalmente, disposição política para a superação de práticas excludentes e segregacionistas (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004).

O entendimento sobre o processo de inclusão baseia-se na compreensão dos processos excludentes verificados ao longo da história, pois a partir da revelação dessas práticas culturais contraditórias, conseguimos compreender os mecanismos que segregam o que é considerado “diferente” para se obter uma hegemonia aparente na sociedade. Isso pode ser visto quando observamos que, atualmente, ainda há o discurso que defende a permanência dos alunos com deficiência em instituições especializadas, “escondidos” aos olhos da sociedade. Ressaltamos que a própria família pode adotar essa postura devido ao que está como o modelo ideal disposto nos discursos enquanto “verdade”, o que, na maioria das vezes, não pode ser alcançado quando se tem um filho com deficiência.

Dessa forma, a inclusão pode ser vista e analisada como um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que preconiza mudanças para a melhoria da sociedade, submete-se ao que já está disposto: exclui-se para incluir. Enquanto há o discurso em que se prega o respeito à diversidade, a tolerância às diferenças, o amor ao próximo, por outro lado, a essas pessoas com deficiência são negados os mínimos direitos de acessibilidade ou de participação na vida cotidiana “normal”.

Criam-se, então, leis e normas. Entretanto, na perspectiva inclusiva, isso não garante a efetivação da inclusão, pois asseguram somente o acesso à matrícula e não a qualidade na educação oferecida. Aliás, considerando tudo o que apresentamos até agora, se não há educação de qualidade nem para os ditos “normais”, o que podemos esperar para os alunos com deficiência? Assim, vemos que a inclusão, como biopolítica, visa à colocação dos alunos “diferentes”, mais especificamente os com deficiência, na escola para que seja possibilitada a classificação, estabelecendo, dessa maneira, uma forma de adestramento progressivo e controle permanente (FOUCAULT, 2008).

3.2 Exame: dispositivo de formação de saberes

Ao estudar o poder soberano, percebemos que o poder deveria estar em destaque para que toda a sua força pudesse ser demonstrada: seja no suplício dos corpos, na cerimônia de execução ou no espetáculo da morte. Entretanto, no poder disciplinar, essa prática é invertida: o poder deve tornar-se invisível para que sua força seja ampliada ao máximo. Enquanto no primeiro momento, o subjugado ficava à sombra do poder, agora, sob o poder disciplinar, o subjugado deve ser totalmente visível e o poder é disfarçado, passando a ser subjetivo e individual.

Assim, o exame viabilizou uma das características mais proeminentes do poder disciplinar: a invisibilidade do poder. Ele (o exame) consegue classificar, selecionar, qualificar e até mesmo punir o sujeito, de modo a disfarçar as estratégias de domínio e controle. Se, anteriormente, o poder era o centro das atenções, neste momento, é o sujeito que deve ser ressaltado, examinado, inquirido, descrito e avaliado, fazendo que ele esteja sempre em observação, ou melhor, sendo vigiado. Não é mais necessário o uso da força ou da violência explícitas, pois o corpo não é mais o alvo desse domínio. Pretende-se, a partir de então, atingir a alma das pessoas. Ademais, é a constância dessa visibilidade e os saberes obtidos pelo exame que garantem a influência do poder sobre o sujeito, ou seja, a sujeição desse indivíduo.

[...] o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É o exame que, ao combinar a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, assegura as grandes funções disciplinares de repartição e de classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Ou seja, de fabrico da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com o exame, ritualizam-se essas disciplinas que podemos caracterizar numa palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente. (FOUCAULT, 2013, p. 150)

Ao buscar o significado da palavra exame no Dicionário Michaelis Online (2022), nos deparamos com quatro significados: “1 - ato de examinar,

examinação; 2 - Observação ou investigação minuciosa e atenta; 3 - prova oral ou escrita, teórica ou prática para fins de avaliação; e 4 - análise do próprio comportamento”. A grosso modo, podemos observar a presença de todos os significados nas obras foucaultianas: o exame médico como forma de classificar, selecionar e categorizar; como meio de investigação e suporte de legitimação do poder judiciário; na forma de avaliação escolar e, também, como análise de si mesmo ou exame de consciência.

Inicialmente, causa-nos certa dificuldade em compreender como o exame médico pôde vir a ter a mesma função que uma avaliação escolar, entretanto, Foucault (2013) apresenta como o exame integrou-se às ciências, mais especificamente à psiquiatria e à psicologia, e ordenou os mecanismos e as estratégias de disciplina, legitimando, dessa forma, os saberes advindos desse exame. Ressalta ainda como o exame aparece em todos os dispositivos do poder, adequando-se às finalidades a que se propõe, nos mais diversos contextos possíveis: de exame médico, cuja finalidade era a de contactar anomalias, separando normais e anormais³, até o exame escolar, na forma de selecionar e classificar em que distingue os educáveis e os considerados inaptos ao processo da educação.

É que nessa técnica minuciosa estão envolvidos todo um domínio do saber e todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que acompanha as ciências humanas, de forma discreta ou manifesta. Mas a sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório tão difundido (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra), esse processo tão familiar do exame, não implementa, no interior de um único mecanismo, relações de poder, que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz apenas ao nível da consciência, das representações e daquilo que pensamos saber, mas ao nível daquilo que possibilita um saber. (FOUCAULT, 2013, p. 146)

Tal como Foucault observa (2013, p. 157), o exame e a vigilância hierárquica proporcionam uma sujeição real que “nasce mecanicamente de uma relação fictícia. De modo que não é necessário recorrer a meios de força para

³Utilizamos este termo tendo como referência a obra de Foucault “Os anormais” (2001), na qual o referido termo diz respeito ao “ desconhecido”, ao “que não está normalizado”, ou seja, o que pode “oferecer riscos” à ordem da sociedade.

forçar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o aluno à aplicação, o doente à observância dos regulamentos”.

É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. A ele juntam-se a cerimônia do poder e a forma da experiência, a manifestação da força e o estabelecimento da verdade. No centro dos processos de disciplina, manifesta a sujeição daqueles que são vistos como objetos e a objetivação dos que estão submetidos. No exame, a sobreposição das relações de poder e das relações de saber assume todo o seu brilho visível. É outra inovação da época clássica que os historiadores das ciências deixaram na sombra. (FOUCAULT, 2013, p. 164)

Ao dar destaque ao sujeito e fazer dele um caso, o exame tem ainda a capacidade de, concomitantemente, individualizar e homogeneizar o sujeito. Pode parecer-nos controverso, mas ao descrever, analisar e avaliar suas características, o sujeito pode ser considerado único, mas também pode ser classificado, comparado e, ao final, ser “enquadrado” de alguma forma em categorias homogêneas, tendo como base os conhecimentos obtidos pelo próprio assujeitamento. Ou seja, o exame alia os aspectos da vigilância constante à sanção que normaliza.

O exame, cercado por todas as suas técnicas documentais, faz de cada indivíduo um «caso»: um caso que, ao mesmo tempo, constitui um objeto para um conhecimento e uma presa para um poder. [...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, avaliado, medido, comparado com outros e isto na sua própria individualidade; e é também o indivíduo que deve ser educado ou reeducado, que deve ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2013, p. 149)

Ademais, os conhecimentos acerca do sujeito examinado possibilitam a construção de um sistema comparativo que, por sua vez, estabelece parâmetros globais para a população. Parâmetros que permitem calcular e medir os desvios dos indivíduos, uns em relação aos outros e em relação ao coletivo. E, por serem considerados ameaças à manutenção da ordem da sociedade, tais desvios, ou seja, traços singulares e aptidões ou capacidades próprias devem ser “controlados” por meio do “jogo moderno das coerções sobre os corpos, os gestos e os comportamentos” (FOUCAULT, 2013, p. 149).

Outra capacidade que o exame possui é o de transformar o sujeito em dados, os quais podem ser utilizados tanto para quantificar quanto para qualificar. Podemos ver tal tendência a partir do Século XVII, quando é utilizada para enquadramentos definidos em relação à criança, ao louco, ao doente e ao condenado, em que esses tornam-se objeto de descrições individuais e biográficas. Diferentemente das narrativas da época que ressaltavam os atos heroicos ou as vidas dos reis, cuja finalidade era a memória no futuro, a finalidade ao descrever a vida dos doentes ou dos condenados é a utilização eventual para efetivação de processos de objetivação e sujeição, que sempre são concomitantes, em uma relação permanente.

Graças a todo este aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlativas: por um lado, a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não para o reduzir a traços «específicos» como fazem os naturalistas em relação aos seres vivos; mas para o manter nos seus traços singulares, na sua evolução particular, nas suas aptidões ou capacidades próprias, sob o olhar de um saber permanente; por outro, a constituição de um sistema comparativo que permite a medição de fenómenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de factos coletivos, o cálculo dos desvios dos indivíduos em relação uns aos outros, a sua distribuição numa população. (FOUCAULT, 2013, p. 249)

Ao trazer o exame para o contexto escolar, podemos observar claramente as características apresentadas: classificação, seleção, avaliação, punição, inclusão ou exclusão. Podemos verificar também todos os aspectos que envolvem a sua ritualização: o cotidiano das práticas pedagógicas, sempre binárias, o que pode ser feito e o que é proibido, assim como o momento solene das provas e avaliações, o silêncio exigido, a vigilância permanente, a distribuição espacial, a definição do período do tempo, enfim, todo o controle dos corpos.

A marcação das posições que os sujeitos ocupam no espaço escolar, e também fora dele, faz com que se coloquem e sejam colocados uns em oposição aos outros, definindo e marcando suas diferenças. Nesse contexto, a diferença, entendida como ambivalência, como algo que perturba a ordem, deve ser evitada, pois se torna uma ameaça. A diferença passa, então, a ser nomeada para que possa ser corrigida ou evitada, punida, registrada ou até mesmo apagada. Mais do que isso, as diferenças são classificadas e aparecem como mais um ponto

apresentado pelas estatísticas que acabam contribuindo para materializar o pretense sucesso da inclusão escolar na escola contemporânea. (ACORSI, 2020, p. 27)

Enquanto o exame médico legitimou os saberes científicos na medicina e no judiciário, na escola, o exame escolar propiciou a legitimação dos saberes pedagógicos, demonstrando, dessa forma, que para cada forma de poder há uma formação de saber. A escola examinadora (FOUCAULT, 2013) torna-se um aparelho ininterrupto, em que o exame proporciona uma troca constante de saberes entre professores e alunos. Saberes que não se restringem à averiguação do quanto o aluno conseguiu apreender dos conhecimentos repassados pelo professor, mas que facultam, por meio do exame, uma série de informações sobre o aluno, os quais podem compor registros que o caracterizam e classificam-no, de acordo com o seu nível e capacidade de aprendizagem verificados. Insta destacar que estamos nos reservando aos “muros” da escola, pois bem sabemos que tais saberes podem se expandir, tomando proporções ainda maiores quando integrados a arquivos para fins de avaliações externas.

Era o problema dos estabelecimentos de ensino, onde era preciso caracterizar a aptidão de cada aluno, situar o seu nível e as suas capacidades, indicar a utilização eventual que dele se podia fazer: o registo serve, estando disponível em tempo e lugar, para conhecer os hábitos das crianças, os seus progressos na devoção, no catecismo, nas letras segundo o tempo da Escola, o seu espírito e juízo que será marcado desde a sua recepção. (FOUCAULT, 2013, p. 148)

Esses registros acumulam-se e constroem códigos que “formalizam” o indivíduo no sistema das relações de poder: no caso da escola, o histórico escolar torna-se o registro da vida do aluno e as notas representam o desempenho, independente das dificuldades individuais de aprendizagem. Um desempenho que tem como parâmetro uma nota média estabelecida a partir dos dados coletados pelo próprio exame, não levando em conta aspectos físicos, emocionais, econômicos, sociais ou culturais do discente, o que reforça sempre o sistema binário baseado na regra e no regimento escolar. Assim, podemos perceber que o objetivo do aluno não é a aquisição do conhecimento, mas restringe-se a atingir a nota.

O problema que se cria ao olhar para o aluno a partir das notas, principalmente, quando as notas são abaixo da média estipulada, é classificá-lo como alguém que não consegue “acompanhar a turma” (HATTGE *et al.*, 2020, p. 19), seja em aprendizagem ou em comportamento, passando a ser considerado um desvio, baseado na relação normalidade e anormalidade, ou seja, que não apresenta um desenvolvimento instituído como “normal”. Tal fato pode levar esse aluno a ser “alvo” de encaminhamentos, avaliações, laudos e possível medicalização: tudo para que ele se normalize e deixe de ser uma ameaça à ordem do sistema educacional.

Nesse sentido, a média escolar assume caráter de valoração no jogo das comparações entre normal e anormal. É uma técnica que pode ser relacionada às práticas fundamentadas na psicologia experimental, que se fortaleceu a partir no início do século XX, com os teóricos da Escola Nova. As práticas de normalização estão sempre referenciadas em uma média, a partir da qual os sujeitos são posicionados em lugares específicos, como nas “classes de aprendizagem lenta” e nas “classes especiais”. Nesse processo, a norma é uma medida padrão que se constitui em uma média e opera na própria classificação, inclusão e exclusão dos indivíduos, que, quando comparados e aproximados, são posicionados. A média, portanto, é capaz de excluir, incluir e controlar. (SARDAGNA, 2013, p. 58)

E, caso essas avaliações constituírem-se também de laudos médicos, os resultados (legitimados pela medicina) acabam por justificar a “incapacidade” tendo como argumento a doença ou deficiência, ratificando mais uma vez a concepção da falta, da inaptidão, da correção, da incompetência e, por fim, da exclusão. A diferença é vista como perigo e não como uma singularidade ou algo que possa qualificar o aluno.

O perigo dessa concepção localiza-se no fato de que, ao tomar a norma como referência, passa-se a produzir na escola dois grupos de alunos: anormais/diferentes e normais. Sobre os primeiros, práticas de correção são operacionalizadas a partir de princípios clínicos, cuja intenção é reabilitar. Nesse processo operamos a tentativa de apagamento da diferença, e nos tornamos incapazes de atentar para a subjetividade presente em cada aluno, ignorando assim suas formas singulares de estar na escola. Ao tomarmos o diagnóstico como foco, esquecemo-nos de olhar para o aluno que apresenta esse diagnóstico como manifestação singular, sujeitando-o a práticas in/ excludentes. (HATTGE *et al.*, 2020, p. 18)

Mesmo que a avaliação escolar não seja aplicada, o professor percebe-se como apto a avaliar seus alunos previamente, com base nos conhecimentos advindos de alunos que já passaram por suas “mãos” ou com base em outros laudos médicos acessados, demonstrando que esses “saberes” constituídos a partir dos sujeitos examinados estabelecem o binarismo, ou seja, semelhanças e diferenças, situando os alunos em um constante processo de comparação, classificando-os como normais e anormais (LOCKMANN, 2013, p. 167). E, no caso dos alunos considerados “de inclusão”, tal fato pode ser ainda mais verificado nas salas de aula.

Sei que tal expressão – os anormais – causa, ainda, incômodo e perturbação, principalmente a partir da invenção de uma série de palavras consideradas politicamente corretas para tal finalidade. Há palavras mais suaves e mais sutis para se referir a tais sujeitos. O fato é que essas palavras, sensíveis ou grotescas, suaves ou rudes, ao se referirem a esses sujeitos, estão colocando-os em um constante processo de comparabilidade com a norma, e esse processo não tem nada de inocente, pois compara, classifica e posiciona os sujeitos em lugares diferenciados. (LOCKMANN, 2013, p. 168)

Além de classificá-los como normais ou anormais, o exame médico no âmbito escolar, mais especificamente o laudo médico, cria categorias a partir da “anormalidade” (caso seja constatada), produzindo e acumulando saberes específicos sobre cada uma, corroborando com a necessidade de nomeá-la e ainda cria subcategorias até que se enquadre o sujeito. A finalidade é fazer com que ele se converta em algo conhecido e, portanto, governável.

O impasse, mais uma vez, como vimos anteriormente no tocante às notas escolares, é que o sujeito não é visto na sua integridade, mas sim pelo que o representa, neste caso o laudo médico, o que delimita o seu desenvolvimento e, sobremaneira, o progresso que poderia ter, caso o olhar fosse direcionado ao sujeito e não à doença ou ao diagnóstico estabelecido.

E assim, encaminhamentos, consultas, acompanhamentos e medicalização são utilizados como técnicas para alcançar o intento de controle social: seja para acalmar, seja para incentivar, seja para concentrar ou simplesmente para proporcionar o mínimo possível de convívio social aos que fogem dos padrões de normalidade desejáveis para a população. Pois apesar

dessas técnicas visarem ao indivíduo, o objetivo final é sempre o contexto coletivo.

Podemos compreender, dessa forma, como é realizada a articulação entre os saberes constituídos sobre os considerados anormais, a normalização e a criação das estratégias biopolíticas. Tudo em prol de uma prevenção aos riscos e perigos que tais sujeitos podem infringir à população, haja vista que conhecê-los de maneira mais aprofundada possibilita uma intervenção mais eficaz nos modos de ser, de viver, de agir, ou seja, de se conduzir a conduta deles na sociedade. Assim, a primeira ação é torná-los conhecidos, classificados e categorizados e, então, a partir da diferença verificada e legitimada por saberes científicos, torna-se possível atuar sobre as formas consideradas desviantes, ajustando, corrigindo e normalizando os que são considerados ameaça à ordem social (LOCKMANN, 2013).

4 O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na presente seção, após uma breve fundamentação nos conceitos foucaultianos, iniciamos a nossa incursão aos aspectos históricos e conceituais da educação infantil e da educação especial, para que possamos compreender o nosso objeto além do que nos é posto como “verdade”, conhecendo o passado e o presente que o envolvem, ou seja, as condições históricas que provocaram o surgimento dessas “verdades” e a realidade da situação presente que circunda o objeto estudado (FOUCAULT, 2009). Escapando, assim, de considerar todas as situações apenas como óbvias, normais ou corriqueiras.

4.1 Aspectos conceituais e históricos da educação infantil

Conforme o disposto na Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, a educação infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade. Essa normativa, além de reconhecer a importância da educação infantil na formação da criança pequena, a torna obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade.

Entretanto, para iniciarmos os estudos sobre a educação infantil, torna-se imperioso entendermos as concepções de criança e de infância, desde o seu surgimento, e as modificações ocorridas ao longo da história, para que possamos, então, apresentar e compreender a construção histórica dessa etapa da educação.

4.1.1 Concepção de criança e de infância: invenção da modernidade?

Pensar e compreender a criança como construção histórica exige seu entendimento como sujeito histórico, o qual tem um nascer, um viver e um morrer. Um sujeito que na história se faz presente, que possui aspectos e características próprias a depender de seu momento histórico, que mesmo sendo miserável ou rico contempla todo um processo histórico por trás, ou melhor, ao redor de sua existência (KUHLMANN, 2010). E esse processo histórico é dinâmico, mesmo que tenha ocorrido há muito tempo, pois além de

exigir esforços para a pesquisa, pode ser renovado pelas interpretações advindas de outras épocas históricas.

E para que possamos compreender como ocorreu esse processo de construção histórica da concepção de criança e de infância, recorreremos aos estudos de Ariès (1986), considerado o precursor dos estudos sobre a infância. Cabe destacar que Ariès é criticado por apresentar uma visão linear da história do sentimento de infância, não contemplando todos os contextos (KUHLMANN, 2010), entretanto, como poderemos ver mais adiante, o próprio autor afirma que seus estudos se restringem à classe dos mais favorecidos.

Quanto à criança, é inegável o fato de ela sempre ter existido, contudo, é curioso dizer que o entendimento sobre sua existência, até a Idade Média, era muito diferente da concepção atual. Ariès (1986) ressalta que a criança não era considerada um sujeito que tivesse necessidades e particularidades próprias, ou seja, não havia, até então, um sentimento de infância. O sentimento de infância a que nos referimos não tem relação ao sentimento de afeição pelas crianças, mas sim, ao reconhecimento das especificidades infantis, ou seja, tudo aquilo que distingue a criança do adulto (KRAMER, 2011).

A existência de uma criança na família era tão insignificante e efêmera, que se a criança não “vingasse” e morresse (o que era muito comum à época), a sua morte não era sentida, pois logo haveria outra criança a substituí-la: uma ideia inconcebível nos dias atuais. Havia apenas um sentimento superficial, chamado por Ariès (1986) de paparicação, em que as pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, durante o tempo que a criança fosse “engraçadinha” e dependente dos cuidados do adulto.

Outro sentimento encontrado em relação às crianças era o do apego, que contrariamente à paparicação, baseava-se na disciplina e racionalidade. Dessa forma, tão logo a criança conseguisse viver sem a ajuda de sua mãe, ela se misturava aos adultos, participando de toda a rotina de trabalho, jogos e vivências adultas. Ela era insignificante, não tinha vestimenta própria e, até mesmo, quando representada fisicamente, era a figura de um adulto em tamanho reduzido. Ou seja, a infância era considerada uma fase negativa pelos homens e quanto mais rápido ela passasse, melhor seria. A criança passava dos “cueiros” diretamente para o mundo adulto.

Aos sete anos de idade aproximadamente, a criança era retirada do convívio familiar e entregue a outras pessoas que se encarregavam da sua educação. Ou então, era enviada às escolas, que, na época, não eram divididas por faixas etárias. Aliás, conforme Ariès (1986), não havia um limite de idade para distinguir a infância, sequer havia uma palavra que diferenciasse a criança do adolescente ou do jovem adulto (da forma como diferenciamos atualmente), pois até mesmo jovens de 25 anos poderiam ser denominados como “jovens crianças”.

Entretanto, com o advento da Idade Moderna (período compreendido entre os Séculos XV e XVIII), há uma mudança significativa: o surgimento do sentimento moderno da família. A família, antes extensa e composta por vários segmentos (com laços consanguíneos ou não), torna-se nuclear, composta por pai, mãe e filhos. O comportamento social torna-se mais recluso, fazendo com que a atenção e o cuidado se voltassem para dentro dos palácios (casas). O pai ou o provedor da família entende que deve proporcionar condições favoráveis de desenvolvimento para todos os filhos (incluindo aí as meninas), e não apenas ao filho mais velho ou ao predileto.

Agora, a criança começava a ser percebida como alguém que precisava ser preparada para a vida, que exigia cuidados especiais e que possuía necessidades diferentes dos adultos. Surge, aí, um sentimento de moralidade, no qual comportamentos considerados antes normais no cotidiano adulto tornam-se censurados às crianças: jogos de azar, brincadeiras de cunho sexual ou até mesmo o compartilhamento de camas com pessoas de mais idade.

Isso é o que a história linearmente nos apresenta, e poderíamos até mesmo acreditar em uma evolução da humanidade. Entretanto, como Foucault apresenta: o sentimento moderno de família e, por conseguinte, o sentimento no que concerne à infância surgem a partir de estratégias de domínio e controle sobre a população. Inicialmente, a sexualidade é tomada como um mecanismo de controle, no qual a família é considerada o primeiro núcleo que deve ser dominado e a criança, a primeira a ser silenciada sobre a sexualidade, tendo em vista que era considerada como não conhecedora do sexo, o que facilitaria o seu controle. Tudo se cala diante do sexo: o casal legítimo e procriador é a norma, o lugar reconhecido para a sexualidade é o quarto do casal, os corpos devem ser

encobertos e, acima de tudo, o que se apresenta em demasia é considerado anormal e deverá ser penalizado (FOUCAULT, 1988).

Todos esses elementos negativos — proibições, recusas, censuras, negações — que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. (FOUCAULT, 1988, p. 17)

Ressaltamos aqui, conforme o próprio Ariés (1986) afirma, que esse sentimento de infância tem como referência as camadas mais nobres da sociedade, o que mostra que crianças menos favorecidas, provavelmente, não pudessem jamais vivenciar essa valorização da infância e continuavam à mercê da própria sorte. Entretanto, apesar dessa restrição aos mais favorecidos, a preocupação e o cuidado com as crianças tornaram-se sinais de civilidade para a época, o que favoreceu a disseminação dos novos conceitos de criança e de infância.

[...] o corpo da criança vigiada, cercada em seu berço, leito ou quarto por toda uma ronda de parentes, babás, serviçais, pedagogos e médicos, todos atentos às mínimas manifestações de seu sexo, constituiu, sobretudo a partir do século XVIII, outro "foco local" de poder-saber. (FOUCAULT, 1988, p. 94)

A civilidade pode ser entendida como a normalização da sociedade, pois para que fossem consideradas civilizadas, as pessoas deveriam se enquadrar em padrões estabelecidos como normais. E a transformação, então, inicia-se pela classe burguesa e somente depois é estendida ao proletariado.

Primeiramente, o controle da sexualidade é utilizado para a afirmação da classe da burguesia, iniciando-se às margens da família e depois envolvendo toda a classe burguesa, estabelecendo-se como dispositivo de domínio a preocupação com o corpo são e uma sexualidade "sadia"; enquanto isso, nas classes desfavorecidas, o dispositivo da sexualidade somente se estabelece mais tardiamente, haja vista que outros conflitos preenchiam as preocupações do proletariado, as quais envolviam questões básicas de sobrevivência (moradia, saneamento básico, epidemias, doenças venéreas, entre outras).

Essa fixação do dispositivo de aliança e do dispositivo de sexualidade na forma da família permite compreender certo número de fatos: que a família se tenha tornado, a partir do século XVIII, lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor; que a sexualidade tenha, como ponto privilegiado de eclosão, a família; que, por esta razão, ela nasça "incestuosa". (FOUCAULT, 1988, p.103)

Da mesma forma, a partir do Século XVI, conforme Ariès (1986), as escolas tendem a ser divididas por faixas etárias, separando as crianças menores dos adolescentes e jovens adultos. E, assim, surgem as classes escolares com os conteúdos e professores considerados apropriados a cada faixa etária, haja vista que a escola passou a ser a instituição que provê a educação formal, tornando-se o instrumento de passagem da infância para o estado adulto.

Vale ressaltar que, apesar da difusão de classes separadas por idade, ainda no Século XVII, havia uma grande mistura de idades nas salas, pois além das escolas não contemplarem o atendimento de crianças pequenas, ainda não havia uma idade estabelecida para o início das atividades escolares: àquela época dizer que uma pessoa estivesse na idade de ir para a escola não significava que ela fosse ainda uma criança.

A escola, depois da família, foi decisiva na constituição da sociedade moderna, sendo considerada a máquina perfeita em dominar e controlar os corpos, ou melhor, em fabricar corpos dóceis. Por ser a instituição em que todos deveriam passar a maior parte do tempo, constituiu-se no meio mais eficaz de subjetivação (VEIGA-NETO, 2016. p. 63). E não nos enganemos em acreditar que o poder da subjetivação atingia apenas aos educandos, ele reverberou na família e, por conseguinte, na comunidade em geral. É o que vimos acontecer em relação ao controle da sexualidade por meio das escolas cristãs.

No período de transição da Era Moderna para a Idade Contemporânea, mais precisamente no fim do Século XVIII, a Revolução Industrial provocou outras transformações significativas na vida cotidiana das pessoas. Do trabalho manual e artesanal, os trabalhadores passaram a trabalhar nas fábricas, operando máquinas, não mais tendo o controle de produção e venda do produto. Surge, então, a necessidade de mão de obra para as fábricas, incluindo aí mulheres e crianças, pois além de os homens não serem suficientes para suprir a demanda, tanto a mão de obra feminina quanto a infantil eram mais baratas, o

que acarretava maior lucro aos capitalistas. Crianças, geralmente, a partir de 6 anos de idade já eram contratadas para trabalharem nas fábricas, sendo consideradas como força de trabalho nas famílias mais humildes. E as mulheres, antes encarregadas dos cuidados com a família, principalmente dos filhos, saem das casas para se tornarem operárias.

O discurso da infância, naquele momento, caracterizava a criança como um ser “a-histórico”, “acrítico”, fraco e incompetente, economicamente não produtivo e que o adulto deveria guardar. Surgem as primeiras creches para abrigar filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas acima de tudo, do Estado intervir nesses degenerados. Conjuntamente, surgem as primeiras propostas de educação e moralização infantil, a partir do princípio que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, estendendo o castigo corporal como forma de educação (disciplinar), por considerar a criança frágil e incompleta. (OSÓRIO, 2007, p. 313)

Para que as mães de crianças pequenas, ou seja, menores de 6 anos, pudessem trabalhar, foram criadas as creches, que eram instituições que “guardavam” essas crianças. O enfoque era totalmente assistencialista (DIDONET, 2001), cujos objetivos eram a higiene, a alimentação e a proteção.

De maneira precária e insalubre, era uma maneira de garantir que as crianças não fossem abandonadas ou até mesmo mortas. E a sociedade aplaudia essa iniciativa, pois retirava das ruas crianças em situações de risco, proporcionando-lhes, ao menos, condições mínimas de sobrevivência, determinando assim que o atendimento fora da família fosse, por muito tempo, sinônimo de abandono, pobreza, culpa, favor ou caridade (OLIVEIRA, 2013).

Por outro lado, para as crianças pequenas das camadas favorecidas, eram criados os jardins de infância froebelianos, de cunho totalmente pedagógico, e considerados instituições educativas de excelência (KUHLMANN, 2010). O nome fazia referência à comparação da criança com a planta que precisa ser cuidada de maneira correta pelo jardineiro (educador), para que se desenvolvesse da melhor forma possível.

Destarte, criadas entre o fim do Século XVII e a primeira metade do Século XIX, creches e jardins de infância eram as instituições que atendiam as crianças pequenas: enquanto as creches ou escolas maternais acolhiam os filhos de mães operárias, os jardins de infância assistiam aos filhos das elites.

Apesar de serem consideradas de cunho assistencialista, as primeiras também educavam, mas educavam para a subordinação e não para a emancipação como os jardins de infância (KUHLMANN, 2010).

A subordinação, por meio da educação, era almejada para o controle das pessoas pobres e, principalmente, como solução dos problemas advindos do Antigo Regime (KUHLMANN, 2010). Essa responsabilidade para com os menos favorecidos tornou-se parâmetro para medir o nível de civilização, ou seja, de desenvolvimento dos países. Criaram-se leis e instituições referentes à saúde pública, ao direito de família e à educação, sustentadas por uma concepção assistencialista baseada no progresso e na ciência, ou seja, uma concepção denominada de assistência científica.

Ademais, podemos verificar que autores como Comênio⁴, Rousseau⁵, Pestalozzi⁶, Decroly⁷, Montessori⁸ e Froebel⁹, além de Vigotski, ao se interessarem em compreender os aspectos cognitivos da aprendizagem, principalmente, em saber como os primeiros anos de uma criança poderiam interferir em sua vida acadêmica futura; estabeleceram as bases de uma educação centrada na criança, cujas propostas de atividades educacionais, que, embora enfatizassem elementos diversos, tinham como objetivo o

⁴Johannes Amos Comenius (1592-1670) - Bispo protestante, considerado o fundador da Didática Moderna. Defendeu a universalidade da educação em seu livro "Didática Magna" (PIAGET, 2010).

⁵Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) - Publicou "Emílio" em 1762, um minucioso tratado sobre Educação, no qual prescreve o passo a passo da formação de um jovem fictício de família abastada, do nascimento aos 25 anos. Criou, assim, o mito do "bom selvagem" (SOETARD, 2010a).

⁶Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) - A escola deveria ser uma extensão do lar inspirada no ambiente familiar, oferecendo uma atmosfera de segurança e afeto, cuja força salvadora seria o amor. O desenvolvimento da criança ocorreria de dentro para fora, e, diferentemente, do que se pensava à sua época, o método pedagógico deveria se inspirar em saber ler e imitar a natureza, sendo conhecido como a "lição das coisas" (SOETARD, 2010).

⁷Ovide Decroly (1871-1932) - Um dos precursores dos métodos ativos de aprendizagem, nos quais o aluno tem a possibilidade de conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Dentre suas ideias destacam-se a globalização de conhecimentos - que inclui o chamado método global de alfabetização - e os centros de interesse (DUBREUCQ, 2010).

⁸Maria Montessori (1870-1952) - Foi pioneira ao destacar a autoeducação do aluno em detrimento ao papel do professor como fonte de conhecimento, baseando-se na individualidade, na atividade e na liberdade. O método montessoriano considera a criança um ser integral e busca desenvolver seu potencial criativo e a sua vontade de aprender desde a primeira infância, tendo como foco a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento. Fundou a Casa Dei Bambini (Casa das Crianças), cujo nome já evidenciava o foco na criança (RÖHRS, 2010).

⁹Friedrich Froebel (1782-1852) - Fundador dos jardins de infância, foi um dos precursores a considerar a primeira infância como fase relevante na formação das pessoas. Sendo que muitas das técnicas ainda utilizadas na educação infantil são decorrentes de seus estudos (HEILAND, 2010).

desenvolvimento infantil, reconhecendo finalmente que crianças tinham características próprias e eram, principalmente, diferentes dos adultos (OLIVEIRA, 2013).

4.1.2 No Brasil

No contexto brasileiro, o surgimento do sentimento de infância pode ser constatado de maneira diferente, considerado que não há um percurso histórico que deva ser obedecido, principalmente por serem contextos diferentes e, além disso, pelo fato de termos uma defasagem de pelo menos dois séculos em relação à realidade europeia (KUHLMANN, 2010).

Ademais, podemos citar outros aspectos que impedem que o mesmo sentimento de infância percebido na Europa seja detectado em nosso país, dentre eles: a população indígena original, diferentes migrações e a escravidão. Aspectos que confrontam a ideia de uma infância universal baseada em um modelo padrão de criança idealizado pela classe dominante da época (KRAMER, 2011).

Não há possibilidade de definir um período como o início do conceito da infância brasileira, entretanto, há inúmeros documentos históricos que identificam o sentimento de infância ainda no período colonial. Verificamos que, já no Século XVI, os jesuítas utilizaram crianças portuguesas órfãs para atuarem como mediadoras na educação das crianças indígenas. Com o objetivo de promover a dominação dos nativos e a destruição de uma cultura considerada inferior, viam na criança indígena, por meio da catequização, a possibilidade de difundir a cultura europeia e, principalmente, os princípios católicos.

Por diversos momentos da história do Brasil, percebemos a utilização da educação como mecanismo de controle e dominação, demonstrando que a educação sempre esteve a serviço de outros interesses alheios e contrários ao que é preconizado como objetivo principal: a aquisição do saber. Mesmo quando demonstraram de alguma forma interesse em promover a educação da população, ela foi realizada de modo a atender diferentemente a população: de um lado, a formação dos professores e pregadores, e do outro, a conversão das populações consideradas inferiores (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004).

Em relação à elite brasileira no período colonial, é interessante verificar a existência de relatos de estrangeiros onde constam queixas a respeito da relação afetiva entre pais e filhos (DEL PRIORE, 2010), observando até uma certa falta de limites de carinhos do pai para o filho pequeno, ressaltando que, apesar de ser o pai o alvo das queixas, cabia à mãe o zelo, o carinho e o cuidado com as crias.

Já havia uma preocupação com a educação das crianças, mas era uma preocupação mais religiosa do que pedagógica, cujo objetivo era a formação de um indivíduo responsável. Às crianças favorecidas eram ensinados os rudimentos da leitura e da escrita para que pudessem ler a Bíblia, aprender os ensinamentos cristãos e, por fim, serem adestradas para assumir responsabilidades (DEL PRIORE, 2010).

Quanto às crianças negras, a taxa de mortalidade era muito alta, poucas chegavam à idade adulta, e as que escapavam da morte prematura seriam órfãs de pai e mãe até os onze anos de idade (GÓES; FLORENTINO, 2010). Enquanto pequenina, a criança cativa podia conviver com os filhos dos senhores, entretanto, aos quatro anos de idade iniciava sua participação na execução de pequenos trabalhos domésticos e aos doze anos de idade, normalmente, já se completava o seu adestramento em algum tipo de serviço. A educação das crianças negras devia-se ao fato de que o escravo alfabetizado valia muito mais no mercado, além de que um escravo “educado” não colocaria em risco a educação dos filhos dos senhores (OSÓRIO, 2007, p. 303).

Em todo o período anterior à Proclamação da República, ou seja, durante a colônia e o império, as iniciativas referentes à proteção da infância limitavam-se à criação de entidades de amparo, cujo objetivo era combater a alta taxa de mortalidade de crianças (OLIVEIRA, 2013). Um dos arranjos feitos à época, para atender as crianças pequenas abandonadas, foi a implantação da Roda dos Expostos (KRAMER, 2011) no Brasil. O objetivo da roda era que os bebês antes abandonados a esmo, correndo risco de serem devorados por animais, pudessem ter alguma chance de sobrevivência ao serem deixados na roda e recolhidos pela instituição, no caso, a Santa Casa de Misericórdia.

A Roda dos Expostos foi inventada na Europa, sendo implantada na época colonial, perpassando o império e só foi extinta na década de 1950, no

período da república. É considerada uma das instituições brasileiras mais duradouras que temos conhecimento e, ainda, a única instituição que atendeu por um século e meio as crianças abandonadas (MARCÍLIO, 1997) no país.

Partindo de iniciativas de ordens religiosas, surgem, no Século XVIII, as primeiras instituições para educação de órfãos e órfãs. O regime adotado era o claustro e as práticas religiosas eram o modelo de ensino. Quanto às meninas, o rigor com o contato com o mundo externo era muito maior.

No tocante ao governo, as medidas se restringiam ao pagamento de amas de leite ou ao pagamento de famílias para o acolhimento das crianças abandonadas nas rodas, o intuito seria apenas amenizar o alto índice de mortalidade infantil. Foram criados asilos infantis, criados e mantidos por doações e filantropia, cujo objetivo era a guarda e a manutenção de crianças oriundas de relações ilegítimas, ou filhos de escravas com seus senhores ou até mesmo de escravas que seriam alugadas como amas de leite.

Mudanças sociais e políticas ocorridas a partir da vinda da família real ao Brasil em 1808 transformaram significativamente a colônia: a abertura dos portos às nações amigas, a exigência de aperfeiçoamento e qualificação de pessoas para atender às novas necessidades brasileiras, o crescimento da economia e, por sua vez, a expansão do capitalismo no país. E mais adiante, ao final desse século, fatores como a abolição da escravatura, a vinda dos imigrantes e a abertura das fábricas também interferiram consideravelmente no percurso do atendimento às crianças pequenas.

Dessa forma, a partir das inúmeras mudanças ocorridas tanto no âmbito brasileiro quanto em nível mundial, o olhar sobre o atendimento à criança, principalmente à criança pequena, é tido por símbolo de progresso e civilidade. E é nesta época que são difundidas ideias que apresentam as creches e pré-escolas como instituições modernas e científicas, consideradas como modelos de civilização nas Exposições Internacionais (KUHLMANN, 1996).

Na transição do Império para a República, prevaleceram iniciativas isoladas de atendimento às crianças pequenas, destacando a atuação de médicos e higienistas frente ao encaminhamento de propostas de proteção às crianças, sobretudo no que condizia à saúde dos pequenos, iniciando pela preocupação sobre o aleitamento materno, criação de cursos especializados em

partos e até mesmo sobre as moléstias infantis (KRAMER, 2011). Entretanto, apesar de a ideia de proteger a infância começar a despertar, a falta de recíproca do governo fez que muitas propostas e iniciativas não obtivessem êxito.

Em 1875, foi inaugurado o primeiro jardim de infância froebeliano no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, ambos de cunho privado, e, somente em 1896, foi criado o primeiro jardim da infância público no Brasil, mais precisamente em São Paulo. Entretanto, apesar de possuir cunho público, o atendimento era destinado à classe mais afortunada (KISHIMOTO, 2009 e OLIVEIRA, 2013).

Quanto às creches, uma das primeiras referências a elas aparece, em 1879, em um artigo de jornal intitulado “A mãe de família”, destinado às mães da elite fluminense (KUHLMANN, 2010), sendo a creche apresentada como a solução para os problemas advindos pela Lei do Ventre Livre, ou seja, a criação das crianças filhas de escravos que estavam sendo abandonadas nas ruas.

Aí se estabelecem aspectos que se perpetuaram como inerentes às creches até os dias atuais: o cunho assistencialista e caritativo, cujo atendimento centrado na alimentação e no cuidado com o corpo seria destinado aos pobres, aos carentes e aos desamparados. Ideias de abandono, pobreza e caridade impregnam e permeiam as concepções sobre o atendimento oferecido nas instituições de educação infantil desde esse período (OLIVEIRA, 2013).

E ainda, talvez o aspecto que mais denotava a desigualdade social existente: o serviço poderia ser oferecido apenas às mães que o merecessem, ou seja, as mães de boa conduta que trabalhassem, sendo escravas ou assalariadas. A criança não era a merecedora de usufruir o atendimento, mas sim, a sua mãe, pois era necessário liberá-la de seus afazeres domésticos para que pudesse trabalhar.

Outro fator que aparece como impulsionador no surgimento das creches, é o avanço da urbanização e da industrialização no país, que tal como no continente europeu, provoca transformações nas estruturas familiares referentes aos cuidados com os filhos pequenos. Devido às mudanças nas formas de produção, há uma separação entre o local de residência e o local de trabalho, então, surge a necessidade de a mulher se separar das suas crias, antes apenas sua responsabilidade, para se tornar uma unidade produtiva (OLIVEIRA, 2013) na fábrica.

A necessidade de deixar os filhos pequenos sob os cuidados de outrem faz que elas recorram aos próprios familiares ou às “criadeiras”, mulheres que cuidavam de crianças em troca de pagamento. Entretanto, devido ao alto índice de mortalidade das crianças deixadas aos cuidados dessas mulheres, estas passaram a ser conhecidas como “fazedoras de anjos”.

E essa situação fez com que a criação de um local que guardasse essas crianças para que suas mães pudessem produzir de maneira satisfatória se tornasse algo proveitoso para os capitalistas. Sendo a existência de uma creche vista como elemento de ajuste e negociação nas relações de trabalho entre patrões e trabalhadores.

Insta destacar que, embora possível supor que a creche pudesse ser vista como algo em favor da emancipação da mulher na época, a situação era bem contraditória: a creche era considerada apenas um favor prestado ou um ato de caridade aos desfavorecidos e, à mulher, ainda cabia a imagem da mulher ideal cuja responsabilidade continuava a ser de criar seus filhos em casa.

Tal como na Europa, havia distinção entre as instituições que atendiam as crianças pequenas no Brasil: asilos e creches seriam destinados às classes pobres, tendo como função a guarda e a manutenção pela vida e moralização de seus acolhidos, enquanto que nos jardins de infância, a função era oferecer uma transição da família para a educação regular, por meio de tarefas instruídas por uma professora. Mesmo possuindo a mesma origem, ou seja, serem criadas por iniciativas privadas, o que determinava a forma de atendimento dessas instituições era o público que seria atendido (KUHLMANN, 2010), sendo esse fato recorrente na história da educação brasileira.

Uma ressalva feita por Kuhlmann (1996) em relação ao percurso histórico do atendimento educacional às crianças pequenas refere-se à atribuição de uma evolução linear ou por etapas, partindo da fase médica, passando pelo assistencialismo e, finalmente, encontrando seu lugar na educação. O autor destaca que o assistencialismo, na verdade, seria a proposta educacional da época, destinada à população pobre e desassistida, e a diferença seria o seu objetivo: no caso, a subordinação e não a emancipação. Proposta sustentada por muitos que defendiam a ideia de que não seria correto educar as

crianças pobres e, sim, oferecer a elas apenas a aprendizagem de uma ocupação e piedade (OLIVEIRA, 2013).

Se até o fim do Século XIX, a apatia em relação ao atendimento infantil dominava o governo, no início do Século XX, o cenário começa a mudar. Considerando que a pobreza passou de um problema apenas econômico e natural para um problema social e a forma como o estado lidava com esse problema passou a ser um parâmetro de avaliação de prova de civilização, a busca por soluções se intensificou. Criaram-se leis referentes à saúde pública, direito de família, relações de trabalho e de educação, fazendo que a saúde e a educação saíssem da esfera hospitalar e carcerária.

Em 1889, foi inaugurada a creche da fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2013). E em 1899, criado por particulares no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que tinha por objetivos:

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infâncias. (KRAMER, 2011, p. 52)

Contemporaneamente a esses dois acontecimentos, há um certo alvoroço tanto em relação à criação de instituições que atendessem a pequena infância, quanto na realização de encontros e publicações que contemplavam o tema.

Na República, as instituições foram vistas como um meio de educar não somente as crianças, mas também as suas mães (KUHLMANN, 2000), consideradas ignorantes, haja vista que, ao mesmo tempo, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências que valorizam a infância, a educação passa a ser vista como um instrumento de controle e civilização da população pobre e trabalhadora. A postura antes assistencialista e caridosa das instituições torna-se autoritária frente à população assistida, fazendo com que o conhecimento científico seja validado como o verdadeiro conhecimento a ser seguido (KUHLMANN, 2010). A assistência, antes só caridosa, começa a ser

sustentada pela fé no progresso e na ciência, sendo denominada de assistência científica.

Até a década de 1930, o higienismo, a puericultura e a filantropia dominaram as tendências de atendimento às crianças pequenas. As poucas creches existentes fora das fábricas eram mantidas por entidades filantrópicas e religiosas, e a preocupação maior ainda era com a integridade física das crianças, o que contemplava a saúde, a alimentação e a higiene, não havendo espaço para o desenvolvimento intelectual ou afetivo delas.

Entretanto, a partir desse período, o governo, até então inerte nas iniciativas educacionais direcionadas às crianças pobres ou abandonadas, começa a perceber que para alcançar a formação de um estado forte e autoritário (KRAMER, 2011) seria necessário um atendimento mais concreto para a infância, que era apontada como renovação da humanidade.

A infância como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral de comportamento, se torna o instrumento maior da psiquiatrização. E direi que é pela infância que a psiquiatria veio a se apropriar do adulto, e da totalidade, do adulto. A infância foi o princípio da generalização da psiquiatria; a infância foi, na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos. (FOUCAULT, 2001, p. 386)

As crianças começam a ser vistas como fundamentais para a formação de uma raça forte e sadia, fato que consolida as iniciativas particulares e atrai as iniciativas públicas. A educação antes elitista, agora é tida como democrática, cujo acesso garantiria o desenvolvimento dos cidadãos e, por conseguinte, do país. Na segunda metade do Século XX, devido ao incremento da industrialização e da urbanização, há uma demanda crescente pela mão de obra feminina, o que resulta em uma procura maior pelas creches e pré-escolas.

Uma mudança importante ocorrida nesse período diz respeito à inserção da educação pré-primária no sistema de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961. Nela, também é definido como público das escolas maternais ou jardins de infância as crianças de até sete anos de idade. Entretanto, ainda percebemos um descomprometimento do governo em relação a essas instituições devido ao incentivo às empresas para organizarem e manterem por iniciativas próprias instituições de educação pré-primária, cabendo ao governo apenas a cooperação (OLIVEIRA, 2013 e KRAMER, 2011).

No período de 1964 a 1985, conhecido como período militar, a educação brasileira como um todo teve um atraso significativo, tanto em relação ao corte de verbas destinadas à educação, quanto ao retrocesso pedagógico com a ênfase em um trabalho educativo sistematizado baseado no tecnicismo. Mais especificamente na década de 1970, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira tinham como objetivo preservar a ordem com vistas ao progresso do país, e a educação enfatizava processos mecânicos e comportamentais visando a um mercado de trabalho utópico baseado em uma revolução industrial imaginária (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004).

Apesar de o número de matrículas ter aumentado consideravelmente, verificamos que a desigualdade educacional aparece proporcionalmente a esse aumento. Com a precarização da educação pública e a abertura ao ensino privado, percebe-se que o acesso à educação se torna desigual, privilegiando aos que podem pagar, e isso é constatado principalmente na educação infantil, haja vista as instituições públicas de educação infantil eram em quantidade muito reduzida, prevalecendo ainda as mantidas por empresas privadas e as filantrópicas.

Somente a partir das décadas de 1970 e 1980, o governo disponibiliza à população um maior acesso às instituições de ensino infantil, sendo creches, jardins de infância ou escolas maternas, geridas diretamente pelo poder público ou em cooperação com estados e municípios. Aí, os fatores motivadores foram tanto o econômico como o social: mais uma vez a necessidade de se liberar a mulher para trabalhar e, ainda, a creche vista como forma de amenizar as desigualdades sociais.

Essa forma de compreender o atendimento pré-escolar como modo de remediar os problemas e carências que as crianças desfavorecidas poderiam ter no momento ou vir a ter em um futuro próximo (no caso, o fracasso escolar) seria denominada de educação compensatória (OLIVEIRA, 2013). Segundo essa perspectiva, propostas visando à estimulação precoce e à alfabetização possibilitariam a superação das condições a que estavam sujeitas. Criou-se assim a falsa ideia da pré-escola como a impulsionadora de uma mudança social, que transformaria a sociedade do futuro promovendo a democratização das oportunidades educacionais. Na verdade, um artifício para esconder os reais

problemas políticos, sociais e econômicos que o país atravessava. Enfim, culpa-se o passado por um problema presente, cuja possibilidade de mudança se encontra no futuro (KRAMER, 2011).

Com o término do período militar em 1985, inicia-se uma fase de transformações para a educação pré-escolar. A ideia de que o atendimento às crianças pequenas não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas sim ao poder público torna-se uma constante no discurso e no plano de governo dos candidatos às eleições seguintes. Outra questão abordada pelos educadores é sobre o trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas públicas que deveria focalizar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, rompendo com as concepções assistencialistas e compensatórias utilizadas até então (OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, a valorização passa a ser dos métodos de ensino e não mais dos conteúdos, destaca-se uma possibilidade de organizar o currículo baseado nas experiências culturais do aluno a fim de incentivar o pensamento crítico. Entretanto, os mecanismos de controle e o sistema de avaliação tradicional são mantidos (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004).

Assim, em 1988, a Constituição Federal assegura o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à educação infantil e reconhece esta etapa da educação como dever do Estado e da família, essa obrigatoriedade provocou discussões, exigindo uma resposta dos dirigentes, haja vista a Constituição determinar ainda que os municípios deverão, prioritariamente, atuar no oferecimento da educação infantil.

Por sua vez, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em complemento à ação da família e da comunidade. Faz garantir o seu acesso de maneira gratuita, cujas oferta, manutenção e organização ficam sob a responsabilidade dos municípios.

Cabe destacar que os dois documentos, ao afirmarem a educação infantil como etapa da educação, estabeleceram finalmente o vínculo educacional, retirando a educação infantil do panorama assistencial, ao menos, formalmente.

Outro marco importante na história da educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual reafirma os direitos da criança, fazendo com que a criança seja o foco, ou melhor, a consolide como sujeito de direitos. E, para que esses direitos sejam respeitados, cria e fundamenta dispositivos legais, determinando e delegando competências e responsabilidades pertinentes aos órgãos responsáveis e/ou dirigentes.

Dessa forma, a educação infantil começa a atrair um olhar mais atento do setor público devido ao ingresso das crianças pequenas na educação básica (KISHIMOTO, 2009), além de que, são elaborados documentos norteadores para essa etapa que, acima de tudo, dão destaque à cultura da infância. Ademais, na década de 1990, novos discursos sobre o currículo surgem, enfatizando aspectos multiculturais relacionados à questão da diversidade. Entretanto, mais uma vez, percebemos que a cultura pedagógica não mudou (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004), ou seja, mudaram-se os métodos, mas o objetivo continuou (ou continua) o mesmo, ou seja, o controle e a dominação dos alunos.

Então, a partir dessa breve contextualização histórica, podemos verificar que alguns aspectos da educação infantil não são apenas traços desse atendimento, mas são particularidades construídas ao longo do tempo, muitas até cristalizadas ou então alteradas conforme o contexto: a dicotomia do cuidar e educar, o brincar como elemento pedagógico, a formação docente, entre outros.

E, considerando que a nossa proposta de investigação envolve a educação infantil como contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, o recorte temporal delimitado para apresentação do percurso histórico da educação infantil será a década de 1990, haja vista que, a partir desta data, os dois contextos se entrelaçam para contemplar a temática da nossa pesquisa. Assim, descontinuamos aqui a trajetória da educação infantil no Brasil para iniciarmos um breve percurso na história da educação especial.

4.2 Aspectos conceituais e históricos da educação especial inclusiva

Ao falar sobre o tema da inclusão, que parece ser tão recente e atual, entendemos serem necessários alguns esclarecimentos antes de iniciar as

discussões, pois muitas vezes deparamos com confusões acerca da utilização dos termos “educação especial” e “educação inclusiva” como sinônimos.

E, por isso, torna-se fundamental compreender, mesmo que de forma concisa, como esses termos são distintos. Dessa forma, para facilitar o entendimento desses termos, apresentaremos um breve percurso histórico do atendimento às pessoas com deficiência, no qual pode se verificar o que diferencia os dois termos e, principalmente, como eles se complementam.

Historicamente, podemos dizer que as pessoas com deficiência não constituíam um problema para a sociedade até a Antiguidade, haja vista que, ao nascer, as crianças que possuíam deficiência física, na grande maioria, eram mortas ou “expostas”, ou seja, abandonadas ao relento (ARANHA, 1995). Isso acontecia devido a serem considerados seres “de valor” apenas os membros da nobreza, restando aos demais a categoria de sub-humanos, sem nenhum valor social, o que justificava a atitude de exterminar crianças deficientes.

O extermínio dessas crianças só foi interrompido com a disseminação das ideias cristãs que apresentavam a pessoa deficiente também como humana, ou seja, como manifestação de Deus e, portanto, possuidora de uma alma. Tal fato fez que a exterminação não fosse mais aceitável.

Podemos constatar que, até o Século XVIII, a deficiência era vista como algo ligado ao ocultismo e ao misticismo, sem nenhuma base científica. E sendo o oculto geralmente relacionado ao desconhecido, a deficiência causava temor às pessoas, e a religião reforçava essa apreensão, ao inculcar a ideia de que o homem, por ser imagem e semelhança de Deus, deveria ser perfeito física e mentalmente. E, dessa forma, as pessoas com deficiência, por serem consideradas imperfeitas, eram marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2005). Ou então, na pior das hipóteses, a deficiência era atribuída a desígnios divinos ou a possessões demoníacas, levando assim a atitudes de intolerância e punição, por meio de perseguição, prisão e castigos severos (ARANHA, 1995).

Outro conceito sobre as pessoas com deficiência que muito contribuiu para a falta de interesse da sociedade em organizar e oferecer um atendimento às necessidades dessa população, foi o pensamento de que a condição da pessoa com deficiência fosse imutável, sendo julgada como incapacitada ou

inválida, o que levou a uma omissão total em relação às suas capacidades e necessidades.

Esse pressuposto dominante nos Séculos XVII e XVIII, o inatismo, afirma que o desenvolvimento humano depende dos “dons” que a pessoa já traz biologicamente, justificando, assim, as diferentes raças e respectivos “graus” de civilização (KASSAR, 1999). Analogicamente, os dons seriam as sementes que trazem as qualidades das plantas em toda sua essência, só esperando o momento certo para seu desabrochar.

Contrariamente ao inatismo, John Locke apresenta o empirismo, apontando a própria experiência humana como crucial para o desenvolvimento da inteligência, princípio que enfatiza a experiência e a evidência, o que, de certa forma, foi de grande valia para despertar o interesse sobre o atendimento educacional aos deficientes (KASSAR, 1999).

Dessa forma, algumas pessoas ou grupos sociais se propuseram a sensibilizar a sociedade e a organizar movimentos em prol do atendimento às pessoas com deficiência, havendo a abertura à construção de conhecimentos científicos sobre o assunto, cujo objetivo principal era a melhoria das condições de vida dessa população. Na Europa, principalmente, foram verificados os primeiros resultados desses movimentos que se concretizaram em medidas educacionais. A partir de então, essas medidas foram se expandindo, primeiro aos Estados Unidos e Canadá e, depois, aos outros países, incluindo o Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Em 1770, foi fundada em Paris, a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” por Charles M. Eppée. E, em 1784, Valentin Haüi fundou um instituto para atendimento educacional aos cegos. Mas, somente em 1832, na Alemanha, houve a fundação de uma instituição para a educação de deficientes físicos. E, na mesma época, o atendimento educacional aos deficientes mentais foi iniciado na França pelo médico Jean Marc Itard.

Até o fim do Século XIX, constatamos que diversas expressões eram utilizadas para referir ao atendimento às pessoas com deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, entre outras. E acerca

dos tipos de atendimentos, podemos citar abrigos, assistência, terapia etc. (MAZZOTTA, 2005).

Mais uma vez, os fatos históricos descritos apresentam-se de forma linear e lógica, como se fossem frutos ou resultados desse processo, ou então, como uma evolução natural da humanidade. Todavia, até o Século XIX, a dita “evolução” de uma sociedade que excluía as crianças com deficiência (por meio do extermínio) para uma sociedade que passou a se organizar em prol do atendimento a esses excluídos envolveu muitos outros fatores que buscaremos apresentar. Enfim, o mote do entendimento dessa “evolução” abrange uma compreensão em como os “anormais” foram instituídos em nossa sociedade, tendo como base os conceitos da normalização e do exame¹⁰.

[...] esse aparecimento, essa emergência das técnicas de normalização, com os poderes que lhes são ligados, que eu gostaria de tentar estudar, estabelecendo como princípio, como hipótese inicial (mas voltarei um pouco mais demoradamente sobre isso da próxima vez) que essas técnicas de normalização, e os poderes de normalização que são ligados a elas, não são apenas efeito do encontro, da composição, da conexão entre o saber médico e o poder judiciário, mas que, na verdade, através de toda a sociedade moderna, um certo tipo de poder [...] que, em si mesmo, tem sua autonomia e suas regras. Essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade. (FOUCAULT, 2001, p. 32)

No intuito de clarificar a normalização, Foucault (2001) apresenta dois exemplos de controle, nos quais é interessante verificar como a sociedade lidava com os considerados “perigos” em dois momentos distintos da história¹¹: o primeiro é referente à exclusão dos leprosos e o segundo é o modelo de inclusão do pestífero.

A exclusão dos leprosos ocorreu durante a Idade Média, findando-se somente no início do século XVIII. Os leprosos eram, literalmente, excluídos da

¹⁰Considerando que o entendimento sobre esses conceitos já foi alcançado por meio da Seção II desta dissertação, faremos apenas um esboço teórico sobre os mesmos, atentando a não sermos repetitivos.

¹¹As duas situações descritas complementam a explanação (vide Seção II da presente dissertação) sobre a transição do poder soberano para o biopoder e o surgimento das biopolíticas, em que “o poder deixa a morte de lado”.

comunidade em que viviam, havendo até mesmo uma cerimônia fúnebre em que eram considerados mortos e seus bens despojados a outrem: era uma tentativa de purificar a comunidade por meio da expulsão dos leprosos.

Em suma, eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de "marginalização", como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão. (FOUCAULT, 2001, p. 54)

Quanto ao segundo modelo, o da inclusão do pestífero, o procedimento era o oposto: a tentativa foi de mantê-lo próximo, sob uma observação meticulosa e organizada, cujo controle era exercido por meio de um policiamento, ou seja, uma quarentena estabelecida às cidades pestilentas. As casas eram mantidas sob vigilância e seus habitantes eram constantemente controlados, pois ninguém poderia sair daquele espaço demarcado, a não ser que estivessem mortos em decorrência da doença. Situação que era verificada diariamente por meio da obrigação dos habitantes em se postarem às janelas para que as sentinelas pudessem verificar se o indivíduo estava vivo.

Assim, opostamente aos procedimentos adotados em relação aos leprosos, cuja representação era a morte, no caso do "possível" pestilento havia uma tentativa de "maximizar a saúde, a vida, a longevidade e a força dos indivíduos" (FOUCAULT, 2001), havendo um controle exercido por meio de um exame contínuo e regular, o qual avaliava se o indivíduo estava "sadio", conforme a norma estabelecida sobre o que era considerado saudável, ou seja, de forma que não oferecesse riscos à comunidade.

Eu diria em linhas gerais o seguinte. Que, no fundo, a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do

acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos. (FOUCAULT, 2001, p. 59)

A normalização surge como resposta a uma necessidade de regulação e controle dos comportamentos e condutas de uma população, tendo o exame como aliado na “instância de controle dos anormais” (FOUCAULT, 2001). O poder, agora, só pode “funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício”, um saber obtido por meio de um exame contínuo e metódico. E, por esse motivo, há interesse em se conhecer o “desconhecido” a fim de minimizar os riscos existentes e, mormente, como forma de garantir a manutenção do poder.

Foucault (2001) faz a genealogia da anomalia, demonstrando como o “anormal” foi instituído no Século XIX, pois, embora os considerados “anormais” sempre tivessem existido, não havia uma categoria que os contemplasse. Apresenta as três figuras que seriam os ascendentes do anormal: o monstro, o incorrigível e o onanista. Três elementos que representam riscos à sociedade, seja por afrontar ou por subverter a ordem considerada natural das coisas: o monstro viola as leis da natureza, o incorrigível descaracteriza as instituições e o onanista revela a incompetência da família.

[...] o anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o monstro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado - e muito tardiamente na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo - por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível, o onanista. (FOUCAULT, 2001, p. 75)

Sendo o monstro verificado em pouca frequência e o onanista considerado como responsabilidade da família, a anormalidade surge atrelada amiúde ao incorrigível, sendo que este requer todo um aparato de intervenções possíveis advindo da família, do estado e da sociedade, para que possa ser o

“centro de uma aparelhagem de correção”. Nessa categoria, enquadram-se desde os considerados “marginais” aos deficientes físicos e mentais, ou seja, todos que se localizem no eixo da corrigibilidade incorrigível (ou seria incorrigibilidade corrigível?).

De modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, O anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção. Eis o ancestral do anormal do século XIX. (FOUCAULT, 2001, p. 73)

Ainda no Século XIX, é verificado o surgimento de classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos “difíceis” eram encaminhados. Entretanto, apenas na segunda metade do Século XX, constatamos uma expansão de classes e escolas especiais, o que pode ter sido provocado pelo aumento da visibilidade de pessoas com deficiência, fato decorrente da necessidade de reabilitação dos mutilados resultantes das duas guerras mundiais (MENDES, 2006).

Embora o advento do Capitalismo não tenha sido decisivo para as transformações ocorridas no tratamento das pessoas com deficiência, foi usado para justificar formas diferentes de tratá-las em dois momentos distintos: inicialmente, como um ser não produtivo que apenas gerava despesas, condicionando ao enclausuramento em asilos, hospitais ou hospícios. E depois, no momento em que há uma necessidade de formação de cidadãos produtivos, a pessoa com deficiência é vista como uma possibilidade de mão de obra para a produção, por meio de treinamento e reabilitação.

O fator econômico também é citado como influenciador na trajetória da educação especial ao estimular a integração de alunos com deficiência no sistema educacional regular, haja vista que o custo elevado de manutenção de um sistema paralelo se tornava inviável devido à crise econômica mundial nas décadas de 1960 e 1970 (MENDES, 2006).

Contudo, paralelamente ao fator econômico, a história aponta outros fatores que impulsionaram as mudanças no atendimento desse público: de um lado, o aumento da demanda das pesquisas científicas sobre as potencialidades educacionais das pessoas com deficiência e, do outro, o aumento de crianças que estariam sendo excluídas do sistema regular de ensino, o que exigia um aumento de profissionais especializados, provocando um fortalecimento na área de prestação desses serviços.

Então, a partir da junção dos interesses políticos, econômicos, científicos e sociais, diferentes países passaram a estabelecer políticas quanto à obrigatoriedade no oferecimento de serviços públicos de atendimento educacional às pessoas com deficiência, instituindo a matrícula dessas crianças no sistema regular de ensino e restringindo, ao máximo, o encaminhamento aos serviços educacionais especializados.

Percebemos, assim, o movimento articulado das relações de poder com a produção de saberes, as primeiras quando tensionadas acabam por estimular a produção de saberes, que, por sua vez, legitimam os discursos produzidos por essas relações: tudo em prol de conhecer o desconhecido.

E, dessa forma, são estabelecidas as bases da integração, a qual se torna a ideologia dominante da educação especial em âmbito mundial, a partir da década de 1970 (MENDES, 2006).

Tendo como princípio a normalização¹², que propunha que as pessoas com deficiência pudessem experienciar vivências consideradas comuns nas respectivas culturas e, para que isso pudesse ocorrer, seriam oportunizadas condições de vida semelhantes às das pessoas “normais” aos deficientes. Entretanto, não para exaltar as diferenças, mas sim para que as diferenças fossem normalizadas, ensinando ao deficiente conviver com a sua deficiência (JANNUZZI, 2017).

A metodologia da normalização foi compreendida como a criação de condições para que a pessoa com deficiência participasse de situações comuns das pessoas ditas “normais”, propiciando que o deficiente “funcionasse”

¹²O princípio da normalização conforme a Política Nacional da Educação Especial (1994) “representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade”.

plenamente, dentro de suas limitações (OMOTE, 1995). Outra vez, verificamos a aplicação do parâmetro sobre o que é considerado “normal” para corrigir o “anormal” (no caso, as pessoas com deficiência).

O próprio texto da Política Nacional da Educação Especial (1994) traz uma ressalva sobre o termo “normalização”, o qual pode “sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais”, ou então, considerar como desviantes os que não se enquadram como normais, demonstrando a preocupação em não excluir ou rejeitar os que devem ser normalizados. Tal qual Foucault afirma em “Os Anormais” (2001), o anormal é o sujeito a ser corrigido, sendo objeto das possíveis intervenções, isto é, muda-se o paradigma, mas não se altera o objetivo da sociedade de normalização.

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] Em todo caso - e é a terceira ideia que acho ser importante - a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo. (FOUCAULT, 2001, p. 62)

Assim, devido às diversas formas como cada país compreendeu a integração, muitas práticas de segregação educacional ainda eram visíveis por meio dos recursos que eram oferecidos aos educandos especiais. Haja vista o foco da integração era o aluno, cabendo a ele ou ainda à família a responsabilidade de se integrar, considerando que as condições estavam sendo oportunizadas e, caso, ele não se adequasse, o Estado não era o culpado.

Uma política que impactou a área da educação especial em 1977, foi a política de educação adotada pelos Estados Unidos, chamada *mainstreaming* ou corrente geral, na qual todos os alunos, sem exceção, são “carregados” por um fluxo principal da educação, no qual eram oferecidos ao aluno que necessitasse de atendimento especial serviços diversos para que pudesse ter acesso à educação, desde a inserção em classes regulares até o atendimento em escolas especiais (MANTOAN, 2002; MENDES, 2006).

Tais serviços oferecidos, conhecidos como serviços em formato de cascata, consistiam em oferecer um atendimento com diferentes níveis de integração, partindo de um nível mais segregado para outro menos segregado, até atingir o nível de retorno ao sistema regular. Os critérios para a passagem pelos diferentes níveis seriam baseados, teoricamente, nos avanços e conquistas desses alunos, entretanto, a realidade foi outra: quando uma pessoa era inserida nesse atendimento educacional especializado, a probabilidade de ela retornar ao sistema regular era quase nula (MENDES, 2006). Fato que comprometeu o pressuposto da integração, consolidando ainda mais as práticas de segregação ao disfarçá-las por meio da mera presença do aluno com deficiência na escola, o que gerou um descontentamento com essa forma de atendimento fragmentada e nem sempre acessível a todos.

A partir da década de 1980, há um movimento em busca de uma reestruturação escolar em âmbito mundial, entretanto, o país que mais influenciou todo esse movimento educacional foi o Estados Unidos que, a partir da sua insatisfação com o próprio sistema de ensino, formulou mudanças em seu sistema de educação regular, e repercutiu na área da educação especial, iniciando, aí, um dos movimentos que mais influenciaram o surgimento do princípio da inclusão no atendimento escolar das pessoas com deficiência: o *Regular Education Initiative* (MENDES, 2006).

Esse movimento, traduzido como Iniciativa da Educação Regular (MENDES, 2006) principia com a publicação do artigo *Educating Students with Learning Problems: a Shared Responsibility* por Madeleine Will, em 1986. Will (1986) aponta as limitações do sistema educacional em relação ao atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem e às pessoas com deficiência, defendendo a junção da educação regular com a educação especial, cabendo à primeira a responsabilidade do atendimento dessas crianças e jovens. Entretanto, Will (1986) não desconsidera a prestação de serviços especiais, valoriza os esforços dos prestadores de serviços e dos professores e ressalta também as conquistas dos alunos e de seus pais.

Assim, o sistema de educação nos Estados Unidos passou a atender todas as crianças e jovens, com ou sem deficiência, cujo objetivo comum seria oferecer acesso a um ensino de máxima qualidade. Entretanto, apesar de a

proposta de inclusão ter muita semelhança à da integração, havia algo que as diferenciava: a necessidade de mudança na escola como um todo e não apenas do aluno, ou seja, o enfoque deixa de ser médico ou nas condições orgânicas, e passa a ser social, isto é, nas condições que eventualmente possam restringir a participação da pessoa com deficiência nos processos educacionais, sociais e ocupacionais (OMOTE, 1999).

Apesar de essa movimentação ter se iniciado na década de 1980, é na década de 1990 que o princípio da inclusão é evidenciado, e dois grandes marcos são apontados como importantíssimos para a apresentação e difusão dessa proposta em âmbito mundial: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O primeiro documento resultou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nele, educadores oriundos de diversos países ressaltaram a educação como um direito fundamental de todos, sendo de primordial importância ao desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, ao desenvolvimento da sociedade. Estabeleceram estratégias para garantir a universalização do acesso e a equidade da educação, tendo como uma das metas expandir o direito à educação aos considerados vulneráveis, incluindo aí as pessoas com deficiência:

A primeira dimensão proposta para o estabelecimento das metas dos países é a “Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências”. (UNESCO, 1990, p. 8)

Já a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, reafirmou o compromisso com a educação para todos e reconheceu a necessidade urgente de medidas para a inclusão das pessoas com deficiência, apresentando propostas, orientações e recomendações para a construção de uma educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais

ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. (UNESCO, 1994, p. 8)

Assim, a Educação Inclusiva surge da necessidade de confrontar as práticas segregadoras e discriminatórias na escola e, acima de tudo, de superar o desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, sem exceção. Mas, apesar de ter surgido no contexto educacional, a proposta da educação inclusiva não poderia se restringir a ele:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008)

Destarte, embora seja reconhecida pela contribuição ao aprimoramento da educação especial, a proposta da educação inclusiva não pode e nem deve ser considerada restrita ao âmbito daquela, pois o princípio que a orienta, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é o de que a escola deveria acomodar todas as crianças, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A Declaração define alunos com “necessidades educacionais especiais” como “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

Preconiza ainda o desafio de desenvolver uma escola inclusiva, cuja pedagogia seja centrada no aluno, a fim de oferecer uma educação adaptada às necessidades dele, evitando o desperdício de recursos e esforços, e,

essencialmente, trazendo resultados benéficos não somente ao aluno, mas à sociedade como um todo: ensinando o respeito às diferenças e à diversidade, sejam físicas, sociais, culturais, entre outras.

Assim, podemos dizer que “historicamente” (para não dizer didaticamente), o atendimento às pessoas com deficiência pode ser dividido em quatro momentos (SASSAKI, 2012): a exclusão (pessoas com deficiência eram largadas à própria sorte, abandonadas ao relento, ou então, mortas pela própria família ou pela sociedade), a segregação (as pessoas com deficiência eram segregadas, reclusas em instituições e excluídas do processo educacional e do convívio social), a integração (as pessoas com deficiência eram mantidas à margem da sociedade, recebendo atendimento especializado em abrigos, asilos ou instituições para que fossem, na medida do possível, “normalizadas” para a vida em sociedade) e a inclusão (as pessoas com deficiência são reconhecidas como sujeitos de valores e direitos iguais aos demais). Entretanto, destacamos que, embora apresentados os momentos como se houvesse uma delimitação temporal, não significa que a evolução do atendimento a essas pessoas tenha ocorrido de forma linear e homogênea, pois nos deparamos com todos esses conceitos diária e concomitantemente.

Igualmente, pelo viés foucaultiano, percebemos como o discurso da inclusão foi “construído” com base nas necessidades e interesses de uma sociedade de normalização, sendo consolidado pelas relações de poder existentes e legitimado pelos saberes advindos ou resultantes dessas articulações.

4.2.1 E no Brasil?

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência é denominado de Educação Especial, a qual pode ser compreendida como uma modalidade da educação cujo público-alvo são pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que disponibiliza o atendimento educacional de acordo com as necessidades individuais do educando. Podendo ser oferecida em instituições regulares de ensino ou em ambientes especializados.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

Entretanto, até chegarmos a essa definição, um longo caminho de lutas, reveses e conquistas foi percorrido, haja vista a incorporação da educação especial na legislação educacional do Brasil só ocorreu na metade do Século XX. Já foi denominada de educação dos excepcionais, ensino emendativo, educação dos deficientes, a depender de cada momento da história brasileira (MAZZOTTA, 2005), sendo somente mencionada como “educação especial” em discurso oficial pelo Presidente Médici, cujo mandato foi de 1969 a 1974 (JANNUZZI, 2017).

Em vários estudos sobre a evolução da educação especial no Brasil, percebemos uma separação em períodos: de 1854 a 1956; de 1956 a 1993; e de 1993 em diante (JANNUZZI, 2017; MAZZOTTA, 2005; MANTOAN, 2002). Resumidamente: o primeiro período apresenta iniciativas particulares e isoladas; o segundo período corresponde às iniciativas oficiais e em âmbito nacional; e o terceiro período é o que caracteriza o movimento pela inclusão.

Assim, até o início ou meados do Século XX, o atendimento educacional de pessoas com deficiência não despertava interesse na sociedade brasileira, resumindo-se a iniciativas isoladas de cunho particular e, somente após a segunda metade do referido século, podemos verificar iniciativas oficiais em nível nacional.

Até o período do Império, não havia instituições destinadas a esse atendimento, só podemos supor que muitas das crianças com deficiência eram acolhidas na Roda dos Expostos. Descrita como uma iniciativa para amenizar a alta mortalidade das crianças que eram abandonadas ao relento, a Roda dos Expostos também aparece na história da educação especial (JANNUZZI, 2017), não havendo, entretanto, dados sobre essas possíveis crianças acolhidas. E, caso essas crianças sobrevivessem, eram encaminhadas, a partir de aproximadamente seis anos de idade, aos asilos e internatos existentes na época.

A maior motivação apontada para a falta de preocupação da sociedade e do poder público acerca da educação das pessoas com deficiência devia-se ao predomínio do setor rural, dessa forma, poucos eram considerados deficientes, pois sempre havia ocupação para todas as pessoas, não havendo exigências para que realizassem tarefas. E essa falta de interesse podia ser verificada em relação à educação geral, tendo em vista que a maioria da população era analfabeta e as escolas eram escassas, ou seja, apenas os mais favorecidos tinham acesso à educação (JANNUZZI, 2017).

Do ponto de vista da história, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES).

Ressaltamos, aqui, que a criação das duas instituições foi resultado da intervenção de pessoas importantes e próximas a D. Pedro II, fazendo com que ambas fossem ligadas diretamente à administração central. Outro fato que podemos destacar é que a criação desses institutos contemplava interesses particulares e não o que a demanda por atendimento aos deficientes necessitava, o que resultou em uma rápida deterioração, resultando que essas instituições se tornassem locais para recolhimento de inválidos, enquanto que nos outros países, asilos e internatos tornaram-se oficinas de trabalho, confirmando, assim, o cunho assistencialista do atendimento. Característica que vai perdurar durante boa parte da história da educação especial brasileira (BUENO, 2011).

Assim, notamos que, em uma sociedade rural e iletrada, esconder os deficientes e silenciar sobre a situação em que se encontravam foi a opção mais plausível para a época do império, haja vista que, somente após a organização da escola primária, o que já era de grande importância para a sociedade, algumas iniciativas começaram a despontar para o atendimento das pessoas com deficiência, ressaltando serem elas de cunho médico-hospitalar, pois não há escritos sobre a existência de um atendimento educacional.

Na República, com a difusão das ideias de modernização da sociedade e a valorização do conhecimento científico, ocorreu a publicação de alguns

trabalhos técnicos e científicos sobre a educação das pessoas com deficiência, o que remete ao interesse da sociedade sobre o assunto (MAZZOTTA, 2005). Entretanto, eram apenas ideias, não havendo ainda instituições criadas a partir de pressupostos que já tentavam compreender as particularidades do desenvolvimento das crianças com deficiência (JANNUZZI, 2017).

Existem apenas algumas referências de iniciativas isoladas de atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de educação: em 1892, na cidade de Manaus; em 1898, no Rio de Janeiro; e, em 1909, em Porto Alegre. Tal fato pode ter sido fomentado a partir da criação, desde 1890, dos grupos escolares e, por sua vez, de classes separadas por níveis de adiantamento das crianças, o que facilitaria a criação de classes para alunos com dificuldade de aprendizagem. Entretanto, como são iniciativas solitárias, não haveria indícios de que o poder público realmente assumisse essas iniciativas, mas apenas fizesse intervenções e as apoiasse, de forma precária (JANNUZZI, 2017).

O “despertar” para a existência ou atendimento das pessoas com deficiência não ocorreu por acaso ou como uma evolução da educação especial, simplesmente corrobora o fato da instituição do anormal (Séculos XVIII e XIX). Há uma necessidade de se aproximar do “anormal”, conhecê-lo, acumular saberes sobre o desconhecido, sempre na intenção de prevenir os “perigos” que possa oferecer à manutenção da ordem da sociedade, em uma tentativa de normalizá-lo.

Outro aspecto que podemos destacar nesse período é a valorização das iniciativas privadas, o que provoca a organização de instituições privadas especializadas em educação especial, a motivar que a coexistência de instituições privadas e públicas fosse muito presente na história desse atendimento (KASSAR, 1999), já demonstrando toda a força que o setor privado teria na formulação de políticas públicas referentes à educação especial (BUENO, 2011).

Entendemos por instituição pública a que é mantida e controlada pela União, Estados ou Municípios, sendo gratuita, ou seja, custeada pelos impostos. Já a instituição privada pode ser paga ou gratuita, sendo administrada por pessoa física ou jurídica, tais como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias, empresariais (JANNUZZI, 2009).

A intervenção do Estado brasileiro ocorre descontextualizada, não assumindo a diversidade como uma clientela em potencial para escolarização. Sua intervenção ocorre por meio de estratégias de concessão e em parcerias com essas entidades, tendo o caráter de campanhas emergenciais e pontuais, visando ao recolhimento de recursos na sociedade, tentando, na medida do possível, um apaziguamento das crises que essas questões geram no interior da sociedade. (OSÓRIO, 2010a, p.149)

O fator que contribuiu para a difusão e fortalecimento dessas entidades privadas foi a necessidade de suprir o que o setor público não atendia, considerando que o sistema público oferecia os serviços de atendimento em quantidade muito reduzida à demanda necessária, enquanto que as privadas ofereciam gratuitamente alguns desses serviços à população, fato que provoca até hoje a confusão de considerá-las como “serviço público” (KASSAR, 1999).

Dentre as instituições privadas, podemos destacar o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 na cidade de Porto Alegre; e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, ambas como instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005).

A partir da década de 1950, mais precisamente, após a Segunda Guerra Mundial, podemos verificar a ampliação significativa das entidades privadas, o que levou à multiplicação das unidades da Sociedade Pestalozzi e das APAEs, fazendo com que se organizassem em federações nacionais. Enquanto isso, outro fato que se destaca no setor privado é o surgimento de serviços especializados em reabilitação e educação destinados às camadas mais favorecidas da população, demarcando mais uma vez a desigualdade no oferecimento de serviços: enquanto o caráter filantrópico-assistencialista é destinado aos mais pobres, os serviços de caráter educacional são destinados aos que podem pagar (BUENO, 2011).

Se for possível estabelecer uma lógica mínima, as práticas culturais são reveladas contraditórias, muito distantes de seus propósitos, ou seja, oprimem a diferença, obrigando-a a perder a sua singularidade. [...] Nesse contexto, as iniciativas públicas e privadas são marcadas por concepções de assistência. Isso gera um número significativo de entidades em caráter filantrópico, sejam em suas especificidades de atendimento, sejam no sentido de garantia de direitos de um grupo específico,

como é o caso das pessoas com deficiência, por meio de associações, movimentos sociais, organizações não governamentais, das mais diferentes ordens, em um espaço gerado pelo próprio Estado, pela omissão de suas responsabilidades educativas e sociais, embora mantidos por ele, perdendo cada vez mais a compreensão e o exercício do que deveria ser uma sociedade. (OSÓRIO, 2010a, p.149)

No setor público, há o surgimento dos primeiros serviços de educação especial nas secretarias estaduais de educação do país (incentivo à formação de professores especializados, ampliação da quantidade de classes especiais e escolas especiais) e a instituição das campanhas nacionais de educação dos deficientes (MENDES, 2006), sendo considerado que, a partir dessas iniciativas, o governo federal assume oficialmente o atendimento educacional das pessoas com deficiência (BUENO, 2005).

Foram instituídas três campanhas em relação à educação especial: em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV, posteriormente alterada para CNEC); e, em 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Tais campanhas foram criticadas por não serem eficientes no que se propunham alcançar, haja vista a maior parte dos recursos humanos era composta por voluntários e, muitas vezes, não contemplava profissionais especializados; além de trivial a falta de periodicidade dos recursos financeiros, os quais eram esporádicos e, muitas vezes, vindos de donativos ou resultados de serviços prestados pela própria campanha. Elas foram extintas oficialmente em 1963.

Entretanto, apesar das críticas, além de as campanhas serem vistas como uma forma do governo demonstrar que não estava ausente das questões que envolviam a educação dos deficientes, chamaram a atenção da população em geral para as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentavam e, dessa forma, “prepararam o terreno” para as próximas iniciativas do governo (JANNUZZI, 2017).

Essas campanhas acabaram por favorecer o setor privado, pois tinham também como objetivo promover a expansão nos atendimentos educacionais oferecidos, mediante o incentivo à realização de convênios, contratos ou ajustes

dos governos estaduais e municipais com as entidades privadas, demonstrando, assim, a influência das entidades privadas perante a administração pública.

Em relação às classes e escolas especiais, podemos dizer que houve uma ampliação desses atendimentos públicos, devido ao início do repasse regular de verbas do governo às secretarias estaduais de educação com o intuito de incentivar a formação especializada de professores. Entretanto, como o déficit era grande e o descaso das autoridades era gritante, o acesso ainda era muito difícil e, como as mazelas não se restringiam ao acesso, mesmo que uma criança conseguisse o atendimento na classe ou escola especial, não lhe era garantido um atendimento adequado, por falta de professores especializados ou de recursos, ou então, na pior das hipóteses, pelas práticas educacionais que excluía e segregavam (MENDES, 2006).

A década de 1970 se apresenta como um marco da educação especial, pela criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, em 1973, que seria o primeiro órgão governamental criado especificamente para a educação especial, o que apontava o surgimento de atitudes mais contundentes do governo em relação à educação especial.

Administrativamente, foi considerado forte no momento de sua criação, pois era vinculado diretamente ao MEC, tendo autonomia administrativa e financeira. Tinha a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento aos “excepcionais” em todo o país (MAZZOTTA, 2005), e estabeleceu como metas: primeiramente, o apoio técnico à educação especial com o incentivo à formação profissional especializada e, depois, com o incremento desses recursos humanos, o que assegurava a qualidade do apoio técnico, a meta foi a expansão quantitativa.

No CENESP, surgem as primeiras sugestões de integração do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, ressaltando sempre o termo “se possível”. Entretanto, tal sugestão não se concretizou devido às inúmeras dificuldades apontadas, dentre elas, a falta de integração com as secretarias estaduais de educação, a falta de parceria com a LBA/MPAS¹³ (que se limitava ao repasse de verbas com objetivo de contratar serviços para a comunidade) e,

¹³ Fundação vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, com o objetivo de prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência, por meio da família desprovida de recursos.

principalmente, ao baixo índice de escolarização dos deficientes (Jannuzzi, 2017).

Outro aspecto importante foi a difusão da ideia da inserção e da participação da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Ao defender as ideias de ordem e de progresso, a finalidade da educação do deficiente passou a ser o desenvolvimento de suas habilidades para que pudesse suprir as suas próprias necessidades e de sua família.

Apesar de a educação passar a ser valorizada como elemento de promoção individual e difundida como primordial na constituição de mão de obra imprescindível ao desenvolvimento econômico do país, não verificamos indícios na educação especial que demonstrem alguma influência na economia brasileira, haja vista que a educação do deficiente visava apenas a sua subsistência.

Inicialmente, o foco nas oficinas das instituições foi o ensino de serviços manuais e/ou artesanais e, depois, o treinamento era feito por meio de tarefas repetitivas e específicas com o enfoque no mercado de trabalho. Dessa forma, é expresso o valor da educação vinculado ao fator econômico, pois seria muito mais barato educar uma criança com deficiência e ensinar-lhe um trabalho do que sustentá-la por toda a vida (JANNUZZI, 2017).

Isso não se restringiu ao Brasil, considerado que, em outros países, devido à crise mundial, a situação foi recorrente: a economia nos cofres públicos era evidente ao promoverem a integração dos alunos com deficiência no sistema regular de educação, evitando os gastos com manicômios, asilos, hospitais e até mesmo com penitenciárias, porquanto a deficiência mental, muitas vezes, era considerada caso de polícia.

Além do argumento que, ao ensinar os deficientes a serem produtivos, evitava que se tornassem parasitas ou, na pior das hipóteses, encaminhassem para a criminalidade, demonstrando o que Foucault (2001) apresentou como as pessoas com deficiência constituíram o sujeito anormal do Século XIX, juntamente com os marginais.

O início da institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil coincidiu com o auge dos conceitos de integração, normalização e *mainstreaming* no cenário mundial, o que levou o nosso país a empregar esses

pressupostos na educação especial por aproximadamente 30 anos, ou seja, até o aparecimento do conceito de inclusão (MENDES, 2006).

Embora o conceito de integração tivesse por finalidade integrar alunos com deficiência no sistema regular de ensino, proporcionando-lhes, por meio do princípio da normalização, a oportunidade de vivenciarem e compartilharem experiências de aprendizagem na escola comum, o insucesso dessa prática foi atribuído ao enfoque médico-biológico da deficiência, ou seja, o aluno não era visto como um todo, mas era representado por sua deficiência. Apesar do oferecimento de recursos, a adaptação deveria ser feita pelo aluno com deficiência, era ele que deveria se “normalizar” para poder se adequar à escola, e não o seu entorno.

A crítica à integração culpabiliza mais os recursos utilizados para a sua implementação do que o conceito propriamente dito, considerando, que a maneira errônea de utilizar esses recursos fez com que os recursos se tornassem segregativos, dificultando a integração do aluno considerado “deficiente” ao sistema regular de ensino (OMOTE, 1999).

Uma das maiores críticas que podemos ver, também em âmbito mundial, é que quando uma criança era encaminhada ao serviço especializado, dificilmente retornava ao sistema comum. Tal crítica contempla três aspectos acerca das classes e escolas especiais: o tempo longo de permanência, os critérios de encaminhamento e os critérios de avaliação dessa criança encaminhada.

Quanto ao tempo de permanência das crianças com deficiência nas classes especiais, foi verificado que alguns alunos permaneceram pelo menos 6 anos nesse atendimento, enquanto que foram verificados períodos de até 13 anos de permanência para outros. Ou ainda, a preservação dessas crianças em tempo indeterminado nesses serviços prevaleceu até que houvesse a evasão escolar desse aluno, o que pode ser considerado um recurso utilizado para segregar e excluir um aluno já integrado ao sistema regular de ensino.

Em relação aos encaminhamentos e às avaliações, eram realizados sem critérios, podendo levar a criança a uma classe especial sem necessidade, apenas por não atender aos padrões estabelecidos pela sociedade dominante, o que poderia incluir a pobreza (padrão socioeconômico), a raça (padrão étnico-

racial), padrões comportamentais considerados anormais, entre outros. Ou então, avaliá-la a partir de critérios preestabelecidos, não levando em consideração seus avanços e conquistas, fazendo que ela permanecesse além do necessário, impedindo-a de usufruir da escola como espaço de convivência e socialização.

Constatamos, assim, aspectos de uma normalização “perversa”, se levarmos em conta as medidas de seleção e de categorização adotadas em relação às crianças com deficiência, ou seja, aparentemente havia uma “roupagem” nova (ou seria um disfarce?) para um paradigma de segregação já estabelecido. Corroborando essa constatação, Mendes (2006) observa que, no momento em que há uma seleção dos que podem e dos que não podem experimentar a escola, verificamos uma exclusão dentre os alunos com deficiência, ou seja, há exclusão de excluídos.

Notamos, dessa forma, a construção da educação especial, baseada nos pressupostos da integração, como um sistema paralelo ao do ensino regular, embora já houvesse o entendimento de que a segregação não trazia benefícios a ninguém, nem aos ditos normais e nem às pessoas com deficiência. Entretanto, na prática, o princípio da integração ainda não havia sido compreendido, ou então, tivesse sido compreendido de forma conveniente para a época. Assim, mais uma vez, Omote (1999) ressalta que o problema da integração no Brasil não foram os recursos oferecidos, mas a forma como foram empregados, haja vista que muitos alunos só poderiam usufruir da educação formal mediante a possibilidade do atendimento educacional especializado.

A década de 1980 desponta como o período em que os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência mais se organizam e adquirem força junto aos órgãos governamentais (JANNUZZI, 2017). Em busca da integração dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, devidamente amparados pelos serviços de atendimento especializado, pois esses grupos não queriam a extinção dos serviços, e sim a possibilidade de ampliação de acesso e de oferta desses recursos.

Todo esse movimento, juntamente à propagação da ideia da educação percebida como instrumento de transformação da sociedade, provoca mudanças também no modo de pensar a educação das pessoas com deficiência: antes

apenas vista como meio de subsistência, agora é vista como uma forma de transformar a vida dessas pessoas, possibilitando a participação no processo educativo e reconhecendo-as como cidadãs, ou seja, como sujeitos possuidores de direitos e deveres. Na vertente pedagógica, há a busca por teorias de ensino e aprendizagem (JANNUZZI, 2017), nas quais métodos e técnicas são oferecidos em prol da igualdade de oportunidades educacionais. Diferenças e diversidades começam a ser reconhecidas, tanto na escola como na sociedade em geral.

Assim, a partir da década de 1990, após a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), há grandes mudanças no atendimento educacional das pessoas com deficiência, apesar de que os pressupostos presentes nos dois documentos não se restringissem ao âmbito da educação especial.

O Brasil, como signatário do primeiro documento, assume o compromisso de assegurar a universalização da educação no país, tendo como objetivo garantir o mínimo de aprendizagem que atendesse às necessidades elementares da vida a todos os brasileiros, o que, por sua vez, atingia também as pessoas com deficiência (KASSAR, 2011).

Já a Declaração de Salamanca reafirmou o princípio da “educação para todos” e, teoricamente, fez surgir o novo paradigma educacional: o da inclusão. Dizemos teoricamente devido a entendermos que esforços já vinham sendo realizados no sentido de incluir crianças com deficiência no ensino regular, mesmo que na maioria das vezes em âmbito escolar privado, iniciativas no setor público também eram percebidas antes de 1990 (BUENO, 2006).

A preocupação com os alunos da educação especial tornou-se o centro da educação inclusiva, mas, como foi citado anteriormente, não se restringe a eles, apesar de sabermos que, embora os alunos que fracassam na escola não se limitam aos da educação especial, provavelmente, foram ou serão encaminhados para ela (MANTOAN, 2015).

O alerta para a visão limitada da educação especial como público-alvo da educação inclusiva é feito por alguns autores (BUENO, 2006), que advertem para o fato de haver distorções no texto original da Declaração de Salamanca

(1994) que dissimulam as verdadeiras intenções da referida declaração ou, então, que direcionam as políticas advindas dela para a educação especial. Não que isso não fosse proveitoso para o público-alvo da educação especial, mas que, ao ser direcionada, a educação inclusiva no Brasil deixa à margem outras categorias que poderiam ser beneficiadas com essas políticas, haja vista que, o que deveria partir da educação comum, desloca o eixo para a educação especial, disfarçando as mazelas da exclusão existentes no país.

Outra polêmica em relação à inclusão é a redução do seu verdadeiro significado, fazendo ela ser equiparada unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, muitas vezes confundindo com o conceito de integração (MANTOAN, 2015), ou seja, devido a esses problemas conceituais ou às interpretações inexatas, grandes barreiras são construídas para os defensores da inclusão, transformando o que deveria ser o debate de ideias em embate de conceitos.

A inclusão traz em seu cerne a ideia de não deixar ninguém fora da escola, prevê a inserção completa, de forma radical e sistemática, diferentemente da integração, em que há uma inserção parcial. Dessa forma, o desafio da inclusão desestabiliza todo o sistema educacional vigente, provocando alterações na forma de atender todos os alunos, sem exceção, tendo o único objetivo de alcançar o sucesso de todos.

Exige, além de tudo, uma mudança no paradigma educacional, apregoando que a escola atenda a todos os alunos sem discriminar e sem diferenciar, o que implica em não realizar trabalhos ou planejamentos à parte, implica em considerar a diferença como contribuição, e não como algo faltante, implica em trabalhar com a diversidade sem preconceitos. Enfim, a inclusão requer a quebra de uma série de paradigmas que foram construídos por séculos, não somente em relação às crianças com deficiências, mas em relação a todas as crianças que foram excluídas desde sempre do ambiente escolar, o que contempla as pobres, as moradoras de rua, as trabalhadoras, as negras, as vítimas de guerra ou de conflitos armados, as indígenas, as vítimas de abuso (físico, emocional ou sexual), entre outras, ou seja, todas as que não estão no padrão de crianças almejadas no âmbito escolar.

No Brasil, podemos destacar a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), o qual foi elaborado com objetivo de nortear o processo de construção de uma educação inclusiva brasileira. O referido documento traça um breve contexto histórico da educação especial e faz um diagnóstico dessa modalidade por meio de dados obtidos no Censo Escolar de 2006¹⁴, na tentativa de embasar políticas públicas ao estabelecer diretrizes e princípios necessários para a transição do conceito integracionista para uma perspectiva inclusiva.

Define o público a ser atendido como “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, o que, como citado anteriormente, não contempla todo o público almejado na Declaração de Salamanca. Contudo, faz uma ressalva em relação a essa definição:

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

A PNEEPEI provocou muitas discussões ao apresentar a inclusão como via de mão única, em que todos os alunos (sem exceção) deveriam frequentar as mesmas escolas, indo em direção contrária ao que estava posto pelo conceito da integração: de forma separada dos "ditos" normais, seja em classes especiais, escolas especiais ou instituições de saúde. E o transtorno não foi causado apenas pela heterogeneidade das classes, mas também porque (ainda) verificamos, sobre o atendimento institucionalizado à pessoa com deficiência, resquícios históricos, cuja crença preconiza o atendimento de cunho médico e biológico e não na forma educacional como está disposto.

¹⁴ Os indicadores apontam: o acesso à educação básica, as matrículas na rede pública, a inclusão nas classes comuns, a oferta do atendimento educacional especializado, a acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, além de dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial.

Embora tenham se passado quase trinta anos da publicação da Declaração de Salamanca e quinze anos da PNEEPEI, muitos ainda alegam a falta de preparo para lidar com a educação inclusiva, em especial, no que se refere ao atendimento educacional às crianças com deficiência. Dessa forma, a educação inclusiva representa um grande desafio para a educação brasileira: um país, sendo tão vasto, diverso e, principalmente, desigual, em todos os contextos, nunca poderá ser tratado de maneira homogênea, como se a educação em geral já atendesse, em uma perspectiva inclusiva, todos os brasileirinhos e brasileirinhas, com ou sem deficiências, de maneira satisfatória e com qualidade, proporcionando a equidade de direitos e garantindo o pleno desenvolvimento infantil.

Percebemos como foram construídos, inicialmente, o contexto da educação especial e, depois, o da educação inclusiva, atendendo à proposta apresentada no início desse item que era esclarecer, por meio de um percurso histórico sobre o atendimento às pessoas com deficiência, a diferença entre os termos “educação especial” e “educação inclusiva”.

Verificamos que a Educação Especial no afã da Declaração de Salamanca quase teve seu nome substituído por Educação Inclusiva, mas passado o entusiasmo, recuperou o seu lugar (OMOTE, 2020). Antes vista como algo paralelo à educação regular, destinado a um pequeno público, marginalizado e segregado, a Educação Especial agora aparece fortalecida pela proposta da Educação Inclusiva, pois, além de se estender a um público bem maior, mostra que o sucesso de uma depende da outra, considerando que os recursos da educação especial são necessários à implementação da educação inclusiva.

Observamos mais uma vez que temos a impressão de uma história linear contínua, em que os acontecimentos se sucedem de forma lógica, como se houvesse sempre uma “evolução” como resposta a uma “mudança”, ou caso ela ainda não tenha sido efetivada, estivesse logo ali, prestes a acontecer. No nosso caso, a inclusão pode ser enquadrada aí, estando sempre no “porvir” da história.

4.3 ENTRELAÇANDO OS CONTEXTOS

Com o intuito de adentrar no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva na educação infantil, inicialmente, apresentamos, à parte, os percursos históricos e conceituais da educação infantil e da educação especial até a década de 1990, ou seja, até os marcos históricos respectivos: a Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996) em relação à educação infantil, e as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) em relação à educação especial.

Dessa forma, verificamos que o ponto de convergência entre os dois contextos ocorre no momento em que a educação infantil é apontada como a etapa ideal para o início do processo de inclusão escolar das crianças com deficiência. Sempre vista com certo desdém, haja vista que só foi reconhecida como etapa da educação básica na LDBEN (1996), a educação infantil surge no centro das discussões da educação inclusiva como possuidora de características muito favoráveis à concretude do processo inclusivo.

A própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz como área prioritária a educação infantil, defendendo que o sucesso da educação inclusiva depende em grande parte da identificação das necessidades educacionais educativas o mais cedo possível e, principalmente, aponta a importância da estimulação com vistas ao desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças de até seis anos de idade.

Outro documento que reforça a ideia do início da inclusão escolar na educação infantil é o PNEEPEI (2008), o qual afirma que nela se desenvolvem as bases do conhecimento da criança pequena, por meio dos aspectos próprios desta etapa da educação básica: a ludicidade, o acesso às diferentes formas de comunicação, a riqueza de estímulos e, basicamente, as relações interpessoais.

Ao pensarmos a educação infantil na perspectiva da inclusão, compreendemos que os princípios de equidade e de alteridade devem ter sempre um lugar de destaque, fazendo com que toda a comunidade escolar participe das propostas pedagógicas para que um único objetivo seja alcançado: oportunizar aprendizagem. Contudo, entendemos que estamos muito aquém de uma realidade em que são oferecidas condições de igualdade a todos os sujeitos, mesmo que a realidade considerada seja reduzida, pois ainda que seja

uma sala de aula, podemos observar diferentes condições de existência entre os alunos.

Tal como apresentada nos documentos oficiais, a inclusão exige a quebra de muitos paradigmas, o que ressignifica também a luta da educação infantil, que sempre empenhou demandas específicas para o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Demandas que, na maioria das vezes, ainda não foram compreendidas nem pela própria comunidade escolar.

Se, por um lado, isso pode aumentar a barreira para o exercício da inclusão, por outro, nos provoca e nos instiga a mudar a forma de pensar, considerando que a ausência de desafios nos acomoda e não provoca mudanças (MANTOAN, 2015), e isso vale para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Podemos confirmar esse fato até mesmo com as crianças pequenas, as quais quando desafiadas apropriadamente, superam seus limites, desenvolvem habilidades e ainda procuram outros desafios, estimulando suas potencialidades.

Vale lembrar que, para muitas crianças com deficiência, a escola é o único acesso ao conhecimento, o que lhes oportuniza a perspectiva de (con)vivências, aprendizagens e, principalmente, de desenvolvimento (MANTOAN, 2015). Apesar de as limitações orgânicas existirem e serem reconhecidas, não devem jamais conduzir ou restringir o processo educativo, considerando que tal processo representa para a criança pequena, sem exceção, a passagem do mundo familiar para o público.

Considerar o cenário atual da educação infantil como um ambiente propício à educação inclusiva apresentada pelos documentos internacionais nos revela a dissonância existente entre o esperado e a realidade. Entretanto, cabe ressaltar que, embora criticar a inclusão vá contra o pensamento dominante, não somos contrários à que ela se concretize (VEIGA-NETO; LOPES, 2011); apenas, queremos “suspeitar” das verdades estabelecidas pelas práticas dominantes, desfazendo-se do que é familiar e natural, olhando para as mesmas coisas de um modo diferente, prestando atenção ao que existe e ao que poderá existir (FOUCAULT, 2000, p. 303).

Se, antes, o desafio da Educação Infantil era o reconhecimento da criança pequena como sujeito ativo e protagonista no processo educativo, agora,

com o advento da Educação Inclusiva, o desafio torna-se maior: garantir a todas as crianças (com e sem deficiência) uma escolarização de qualidade, assegurando a igualdade de direitos e o respeito às diferenças. Ou seja, na perspectiva inclusiva, o objetivo é garantir tanto o acesso à escola como as condições de permanência para todos os alunos, como sujeitos pensantes, assegurando o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, independente das condições que lhes são impostas (OSÓRIO; OSÓRIO, 2004).

Assim, apesar de compreendermos o protagonismo da educação infantil nesse processo, ainda observamos concepções diversas acerca do papel desta etapa da educação básica no desenvolvimento das crianças, com ou sem deficiência, sendo necessária uma clara problematização de questões que a envolvem para, então, conseguirmos compreender como construir uma educação infantil inclusiva.

Além de que, por meio dos estudos de Foucault, também entendemos que há relações de poder imbricadas na constituição da educação infantil tal qual há nos outros níveis da educação escolar, ou seja, que esta primeira etapa da educação básica não é isenta de relações de controle ou de domínio no âmbito de suas respectivas competências, cujo objetivo final é a docilização dos corpos infantis.

A docilização desses pequenos corpos infantis visa reduzir o “risco” que uma criança “não conduzida” adequadamente sob os padrões da normalidade pode representar à manutenção da ordem da sociedade. Some-se a esse fato o risco ser considerado maior caso esse pequeno corpo já esteja enquadrado como “anormal”.

Uma constatação um tanto perversa, mas bastante esclarecedora sobre os “elementos” faltantes que não nos permitiam a compreensão sobre os motivos que impedem a concretização do processo da inclusão escolar de crianças com deficiência, embora tantas discussões sejam feitas acerca desses impedimentos e tantas soluções tenham sido apontadas. Lembrando ainda das leis e normativas elaboradas até então.

No início de nossa pesquisa, havia a hipótese de que a inclusão não se efetivava por haver elementos que a impediam e a proposta inicial foi investigar esses “elementos”, como se fossem engrenagens que faltavam para que a

máquina da inclusão funcionasse adequadamente. Contudo, com o andamento de nossa investigação, ao entendermos, por meio dos estudos foucaultianos, “como” essas engrenagens foram confeccionadas e postas em funcionamento, podemos perceber que a máquina da inclusão funciona “perfeitamente” atendendo ao que ela se propõe a fazer.

Assim, a incoerência sobre essa efetividade consiste em compreender a intenção da inclusão, pois, de outro modo, jamais contemplará os objetivos que lhe foram (ou estão sendo) impostos, seja em qualquer nível de escolarização, ou seja no âmbito da sociedade em geral.

Em verdade, podemos dizer que tal percepção só pôde ser alcançada após todo o processo investigativo realizado, corroborando o que Foucault afirma sobre a coexistência do poder-saber e da resistência: um existe em função do outro e podemos acrescentar a eles a liberdade. Haja vista que o poder somente se pronuncia onde há liberdade, onde há sujeitos livres.

Dessa forma, o saber juntamente com a liberdade possibilita a resistência, que por sua vez, abre espaço à criatividade, ou seja, permite “recusar” a continuar fazendo o que é (im)posto como “verdade”, controlando nossas condutas, como se fosse o melhor caminho a ser seguido, ou o único, a depender do que está em jogo.

5 CONSIDERAÇÕES

Investigar a educação inclusiva no contexto da educação infantil, tendo como base os estudos de Michel Foucault, apresentou-se como um grande desafio, considerado que se utilizar dos estudos foucaultianos como aporte teórico em qualquer investigação já se constitui como algo instigante, pois nos apresenta uma forma diferente de entendimento sobre o que acreditamos ser verdade, provocando-nos um turbilhão de conflitos, principalmente, se acreditamos na linearidade e sequência dos acontecimentos.

Foucault nos leva a sair da “caixinha”, emprestando-nos as suas ferramentas para que possamos escavar e explorar o que está “interdito” nas verdades estabelecidas. Compreender seus conceitos nos exigiu um estudo com afinco das suas obras e também de obras de outros autores que discorrem sobre tais conceitos. Para construirmos a fundamentação teórica, recorreremos às obras que versavam sobre o poder soberano, a transição para o biopoder, a disciplina anátomo-política, a formação das biopolíticas, a inclusão, a normalização e o exame.

Compreender como o exame "evoluiu", como proporcionou a invisibilidade do poder e, principalmente, como se adequou aos diversos contextos (do âmbito jurídico passou para o médico, e daí para o escolar), possibilitando que o poder se tornasse o mais abrangente e eficaz possível, foi deveras fascinante e temerário. Jamais, a depender do senso comum ou do que está posto como verdade, haveria o entendimento em como o exame conseguiu unir dois princípios do poder (a observação e a sanção normalizadora), tendo ainda a capacidade de individualizar o sujeito, ao mesmo tempo que o torna homogêneo; podendo selecionar, classificar, categorizar, excluir e punir, por meio de dados e informações obtidos pelo exame, tendo como fonte o próprio sujeito.

Constatamos, também, que os fatos relacionados à educação das pessoas com deficiência, os quais poderiam ser apresentados como “evoluções” da humanidade, foram, de fato, resultados ou condicionantes de estratégias de poder: a visão “romântica” sobre a inclusão (escolar, no caso) foi se

transformando, ou melhor, se desfazendo, conforme a pesquisa foi sendo realizada.

Percebemos, inicialmente, que a inclusão, vista como algo natural na sociedade moderna, envolve muito mais aspectos do que nos é apresentado. Não engloba apenas escola, docentes, alunos, comunidade escolar, gestão, políticas públicas e estrutura. Não exige apenas que a escola se adapte à criança com deficiência como a maioria dos trabalhos sugere. Há muito mais elementos implícitos no processo de inclusão escolar, fato que é bastante esclarecedor para a compreensão dos liames que envolvem a efetividade do processo inclusivo na educação infantil. Salientamos aqui o nível da educação infantil por ser o contexto que nos propusemos a investigar, mas tal constatação pode e deve se estender a todo o processo escolar: da educação infantil ao ensino superior.

Ademais, a inclusão apresentou-se como um elemento que torna a educação mais eficaz, na condição de dispositivo de controle e segurança: o discurso da inclusão consegue fazer com que mais crianças tenham acesso à escola, que é, por sua vez, o meio mais eficiente de “assujeitar” os sujeitos. Quanto mais crianças a escola conseguir “sequestrar”, maior é a probabilidade de submissão e controle dos sujeitos, normais ou anormais. E, no caso da educação infantil, o intento é abarcar uma quantidade maior de crianças com idades cada vez menores.

Insta destacar que, ao mencionarmos a inclusão como dispositivo também de segurança, não queremos dizer que as pessoas com deficiência representam periculosidade à sociedade. Mas, nos referimos ao risco que a pessoa com deficiência apresenta como algo desviante, ou seja, fora do padrão considerado normal pela sociedade. Por isso, a inclusão mostra-se necessária ao governo eficaz dos corpos, para conhecer o considerado “desconhecido”, trazendo-o para a normalização, fazendo ele se enquadrar em alguma categoria estabelecida dentro da normalidade.

Forma-se, assim, o paradoxo da inclusão, inclui-se para excluir: ou seria excluir para incluir? Em um primeiro momento, compreender o paradoxo da inclusão revelou-se muito difícil, mas quando nos atentamos aos conceitos sobre as relações de poder que Foucault apresenta, a compreensão tornou-se mais fácil, ou seja, possibilitou-nos analisar a inclusão sob um outro prisma. O qual

nos fez perceber que o poder está presente em todos os contextos e permeia todas as relações existentes, não se restringindo a alguma esfera específica.

Ademais, outro aspecto constatado sobre o poder refere-se à forma errônea em como é visto e esperado, ou seja, há a expectativa de um poder autoritário e repressivo, e tal fato acaba por deixá-lo, muitas vezes, incólume aos nossos olhos. Ao considerá-lo nessa perspectiva, ignoramos a sua faceta seduzente, que nos envolve e nos convence, despercebidamente, que a conduta posta é a que deve ser obedecida, como se estivessemos em modo automático, não havendo espaço para questionamentos ou insubordinações.

Embora a impressão sobre a inclusão na educação infantil apresentada nesta dissertação tenha um viés pessimista, no qual ela pode ser traduzida apenas na presença das crianças pequenas com deficiência nas escolas, distanciando-se dos atributos ditos favoráveis ao início do processo inclusivo nesse nível escolar, ressaltamos mais uma vez que não somos contrários à inclusão e entendemos que não há mais espaço para a exclusão na sociedade moderna. Destacamos, ainda, que não intencionamos apresentar o “como fazer”, mas queremos possibilitar a opção em “recusar” a fazer o que “normalmente” está sendo feito.

Para alcançarmos tal entendimento, há a necessidade de compreendermos as relações de poder que envolvem o discurso da inclusão e, especialmente, como essas relações são desenvolvidas ao longo desse processo, pois mesmo onde há poder, há saber, e onde há saber, pode haver resistência ao que está posto como verdade.

Dessa forma, considerando que a resistência não é total e única e sim pulverizada, tal como o poder é circulante, podemos dizer que as lutas de resistência não se atêm a um inimigo maior e sim a um inimigo imediato (FOUCAULT, 2009). Lutas que devem ser impressas por cada um de nós, que, embora sejamos elementos resultantes dessa sociedade disciplinar, temos acesso e/ou possibilidade de acessar e promover os conhecimentos (saberes) necessários para incrementar essa resistência e, talvez, fazer germinar a transformação dessa sociedade.

Por fim, após todo o processo investigativo, entendemos que a inclusão na educação infantil, ao considerarmos os pressupostos foucaultianos, atende

aos objetivos a que se propõe, ou seja, age “perfeitamente” como um dispositivo para angariar mais crianças para a educação, reduzindo o perigo à manutenção da ordem na sociedade.

Entretanto, ao considerarmos a inclusão como um objetivo a ser alcançado, tal como é compreendida nos estudos a que tivemos acesso, mantendo a crença na linearidade histórica, cujo contexto baseia-se em uma realidade isotrópica, constatamos que, dificilmente, conseguirá alcançar os objetivos que lhe foram propostos como “verdadeiros”. Ou seja, por mais que tenha a melhor das intenções, estará sempre na condição de “vir a ser”, localizada em um futuro próximo.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. A Escola Como Espaço “Ideal” Para Inclusão. In: HATTGE, Morgana D.; SANTOS, Francieli K.; COSTA, Daniel M. (Orgs.). **Inclusão escolar**: um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora Univates, 2020.

ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 641–655, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ARANHA, Maria S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2021.

ARANHA, Maria Salete F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12658-projeto-escola-viva>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394/1996, dispendo sobre obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%

BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 10 jul. 2020.

BRIDI, Fabiane R. de S.; MEIRELLES, Melina C. B. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BUENO, José Geraldo S. **Inclusão/Exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto de Pesquisa, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11DqDbexlyqDVmjOwiOYU1LMCGRuMXFd0/view>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BUENO, José Geraldo S. A produção social da identidade do anormal. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

COSTA, Angelo. B.; ZOLTOWSKI, Ana Paula C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORF, Jean V. (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 50-84.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. n. 73. Brasília: Editora 2001, v. 8, p.11-28. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 18 jun. 2021.

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

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-119942/jean-ovide-decroly>. Acesso em: 01 set. 2022.

EXAME. *In*: MICHAELLIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2022. [on-line] Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/exame/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FACHINETTI, T. A.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da educação especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 861–880, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p861-880. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8931>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural do Collège de France, 02 de dezembro de 1970. Tradução de Edmundo Cordeiro e Antonio Bento. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/Ciencias.Linguagem/Foucault_OrdemDoDiscurso.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 299-306. Disponível em: <http://docplayer.com.br/60932474-O-filosofo-mascarado.html>. Acesso em 21 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martin Fontes. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**.: Estratégia, Poder-Saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**.: Ética, sexualidade, política. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. Gerir os ilegalismos. *In*: FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121336/mod_resource/content/1/Foucault_Gerir%20os%20ilegalismos.pdf. Acesso em: 03 maio 2022.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições70, 2013 [on-line] Disponível em: <https://farofafilosofica.wordpress.com/2016/11/14/michel-foucault-26-livros-em-pdf-para-download-livros-ensaios-artigos-conferencias-e-cursos/>. Acesso em: 30 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a parrhesia. **Prometeus: filosofia em revista**, Brasília, v.13, n.6, edição especial. 2013a. Disponível em: https://www.academia.edu/4972169/DISCURSO_E_VERDADE_SEIS_CONFERENCIAS_DADAS_POR_MICHEL_FOUCAULT_EM_BERKELEY_ENTRE_OUTUBRO_E_NOVEMBRO_DE_1983_SOBRE_A_PARRHESIA. Acesso em 05 ago. 2022.

GÓES, José R. de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

HATTGE, Morgana D.; MENEZES, Eliana P.; SANTOS, Francieli K.; PEDROZO, Gabriela O. Sobre infâncias medicalizadas e a produção de marcas para a diferença na escola. *In*: HATTGE, Morgana D.; SANTOS, Francieli K.; COSTA, Daniel M. (Orgs.). **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente**. Lajeado: Editora Univates, 2020.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-114168/friedrich-frbel>. Acesso em: 01 set. 2022.

JANNUZZI, Gilberta M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JANNUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2017.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** [online]. n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Epub 09 Dez 2011. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 449-467, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1318/1248>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-Posições**. Campinas, SP, v.7, n. 3, p. 24-35, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644212>. Acesso em: 16 jun. 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2021.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. IN: FABRIS, Eli T.H.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANTOAN, Maria T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015. E-book.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013. E-book.

OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 4-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 01 maio 2021.

OMOTE, Sadao. Quatro décadas de Educação Especial no Estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53133/html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

OSÓRIO, Antônio Carlos do; OSÓRIO, Alda M. O direito à Educação: desafios da diversidade social. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria - RS, v. 24, p. 09-22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4911>. Acesso em: 21 out. 2021.

OSÓRIO, Antônio Carlos do N. Interdições, facções e conhecimento: as produções acadêmicas e a educação especial/inclusão social. *In*: FREITAS, Soraia N. (Org.). **Diferentes contextos da educação especial/inclusão social**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

OSÓRIO, Antônio C. do N. Estranho medo da inclusão. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, n. 2, p. 301-318, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241003>. Acesso em: 02 jan. 2022.

OSÓRIO, Antônio C. do N. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos. *In*: OSÓRIO, Antônio C. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010.

OSÓRIO, Antônio C. do N. Escolarização: pacto de silêncio pela indiferença. In: OSÓRIO, Antônio C. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010a.

OSÓRIO, Antônio Carlos do N. (Org.). **Pesquisa Educacional: tendências e perspectivas**. Campo Grande: Life Editora, 2011.

OSÓRIO, A. C. do N.; LEÃO, T. C. L. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 685–698, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8269>. Acesso em: 22 out. 2021.

PASSETTI, Edson. Sobre Sociedade de Controle: Educação e Fluxos. In: OSÓRIO, Antônio C. (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2010.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-119901/jan-amos-comenio>. Acesso em: 01 set. 2022.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xs8x8s>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123724/maria-montessori>. Acesso em: 01 set. 2022.

SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T.H.; KLEIN, Rejane R. (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SASSAKI, R. K. **Por falar em classificação de deficiências** [online], 2012. Disponível em: <http://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/por-falar-em-classificacao-de-deficiencias/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Marcelo O. **Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2016. 242 f. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6956/2/TES_MARCELO_OLIVEIRA_DA_SILVA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

SOETARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-120032/johann-pestalozzi>. Acesso em: 01 set. 2022.

SOETARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-119936/jean-jacques-rousseau>. Acesso em: 01 set. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nv8s0xv>. Acesso em: 02 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 947-963. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 abr. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Esquecer Foucault? **Proposições**. Campinas, SP, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200004>. Acesso em: 01 ago. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. [e-book]

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2019.

WILL, Madeleine C. Educating Students with Learning Problems : a Shared Responsibility. **Exceptional Children**. v.52. p. 411-415, 1986. Disponível em: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/80s/86/86-ECP-MCW.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.