

... Cadernos :: edição: 2004 - Nº 24 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

O Direito a educação: os desafios da diversidade social

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Alda Maria do Nascimento Osório

Discutir direitos na sociedade não é recente, acompanha as diferentes transformações sociais ao longo da história da humanidade. Este artigo é fruto de discussões e estudos investigativos em que a centralidade ocorreu a partir de diferentes compreensões e normatizações sobre o direito à inclusão frente a diversidade social, tendo como loco "a institucionalidade dos poderes", "a ordem do discursos" e "as práticas pedagógicas". Tendo como pontos de destaques: "assumir as diferenças" e "atitudes de aceitação e respeito à diversidade" em diferentes "a frente social e pedagógica", "assumir as diferenças" e "atitudes de aceitação e respeito à diversidade" em diferentes contextos de imprecisão e contradição. Constatam-se expectativas de mudanças, acordos e pactos dentro de uma razão política em: uma racionalidade possível, no exercício da inclusão social e sua operatividade concedida.

Palavras-chave: Direito. Diversidade Social. Razão Política.

Este artigo pretende encaminhar algumas reflexões para uma possível resposta à questão fundamental para todos que atuam, de diferentes formas, junto à educação: o que é a inclusão?. A possibilidade de responder essa indagação só é possível através de novos questionamentos referentes à retomada do papel que a sociedade brasileira vem desempenhando nas diferentes formas de sua organização, o que reforça, constantemente, a seletividade sobre diferentes grupos sociais e impõe uma "organização" institucional precária, deturpando princípios e regras, desenvolvendo seus propósitos e finalidades, noutro extremo de suas funções, no exercício da sua própria negação na razão de existir.

A riqueza dessa constatação é imensa quando dimensionada no fenômeno social sobre a história da sociedade e envolve a mesma complexidade quando se discute a educação, a saúde, a segurança, a alimentação, a moradia, o salário, o emprego. Em se tratando da educação ela traz consigo todos os conflitos presentes nesses contextos, reproduzindo, da mesma forma, diferentes estratégias e mecanismos de controles, tudo em nome de um pedagógico, de um construir, de uma mudança de comportamento dos indivíduos, convergindo para o que a sociedade denomina de conhecimento. Ela se institui pelo propósito da negação do saber, do domínio e da liberdade, mas com um papel bem definido, o controle disciplinador e reproduzidor dos condicionantes sociais.

Poucos podem participar dos espaços sociais nos quais se socializa e se cria o conhecimento como forma de saber e instrumento de transgressão desses condicionantes. A materialidade de seus propósitos se configura na pedagogia da exclusão que vem sendo aperfeiçoada e constantemente exercitada, desde as origens mais remotas da civilização, de forma condizente com o modo em que estão sendo construídas as condições sociais da humanidade. Recuperar essas afirmações significa fazer um exercício denominado arqueogenealogia que funda-se numa proposta de se ampliar o território de reflexão filosófica, até então limitado ao universo da razão pura, aproximando, na medida do possível, o desejo (as lutas para mudanças) e seus desdobramentos (limite de suas operatividades), ampliando, assim, a esfera da subjetividade como ponto de partida de todas as relações do indivíduo e da própria sociedade. Com isso, indiscutivelmente, o corte ocorre a partir das superestruturas, que se redistribuem em diferentes compreensões teóricas, mas por si só não são suficientes em explicitarem outros elementos, como às práticas sociais, os saberes, as normatizações, enfim as regulamentações, a governabilidade e outros dispositivos culturais.

Essa atitude de buscar novos objetos e outros significados nos mesmos fatos, caracteriza-se por não mais se ater, no plano epistemológico, às fronteiras dos vários campos do saber, seus limites e determinações, conforme estabelecera a epistemologia positivista, ou aquelas de caráter de ruptura desse modelo que continuam com as mesmas estratégias conservadoras de um olhar tradicional destes mesmos modelos.

Ela é, sem sombra de dúvidas, uma possibilidade de olhar em diferentes ângulos os fatos social, preocupada em dar novas explicações, explicitando novos elementos, deixando de serem latentes e passam a ser determinantes nos fenômenos sociais. Segundo Foucault (1970, p. 53), essa possibilidade de reencontrar os mesmos registros históricos e descobrir novos significados leva a uma atitude marcada por "[...] inquietações de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta poderes e perigos que mal se imagina; inquietações de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações e servidões [...]".

Com isso, os propósitos aqui destacados apresentam características peculiares que lhe conferem uma natureza algo heterodoxa. Falar de inclusão é traduzir angústias e insatisfações de toda ordem, de

maior ou menor relevância, dependendo do grau de constrangimento imposto por barreiras instituídas pela configuração de diferentes práticas sociais e pela formação cultural dos diferentes segmentos que constroem suas relações, enquanto sujeitos ou objetos de suas próprias histórias. Esse princípio permite afirmar que a inclusão só pode ser entendida pela exclusão social, ou seja no contraponto de sua intencionalidade.

Esse é um tema incômodo, embora tenhamos como lócus de pesquisa, há mais de dez anos, as minorias sociais e que a partir da estruturação econômica do modelo capitalista (neoliberalismo) vigente nas sociedades ditas modernas, através do processo de globalização (desnacionalização), a regra passa a ser a concentração do capital por pequenos grupos. Na verdade, dois grupos são instituídos: os que detêm o poder (capital) e os submetidos aos flagelos gerados por esse poder (a grande maioria da população – as conhecidas minorias sociais). O sistema capitalista, sem pudor, sem regras, tem como estratégia a segregação, num exercício constante de preconceitos, referendando a coação e a discriminação social. Isso demonstra que a inclusão, até aqui adotada nas regulamentações normativas, dificilmente é exercitada em sua prática social.

Por outro lado, deve-se entender o poder, neste caso, como não como algo detido, não concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia e um conjunto de mecanismos, cujos efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação. Foucault (1977, p. 29) explica a necessidade de se [...] admitir que esse poder se exerce mais do que possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados.

Falar de uma possível inclusão é provocar, numa dimensão contextual, uma insurreição “[...] sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico no interior de uma sociedade como a nossa.” (FOUCAULT, 2002, p. 14).

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

Isso instituiu, nos últimos anos, o paradoxo da inclusão social. Numa primeira ordem, há a sedução do discurso de igualdade, de direito, de diversidade como lócus e respeito às diferenças, independente de sexo, raça, credo religioso, idade, deficiência; numa segunda ordem (contraponto), verdadeira em sua materialidade em suas relações no cotidiano, enquanto fato social, instigando a seguinte interrogação: até que ponto esses mesmos indivíduos participam da economia, da política, da educação, da saúde e das demais decisões representativas que envolvem toda a sociedade?

No caso brasileiro, há uma terceira ordem, a herança histórica das desigualdades regionais, que explicitam um conjunto de outros elementos que, quando analisados, reforçam a marginalidade social e outros mecanismos seletivos.

Tendo em pauta os interesses coletivos como um todo, é necessário examinar em que medida essas manifestações culturais trazem noções de verdade e de justiça nas relações entre os homens e entre os diferentes grupos sociais. Um número significativo desses preceitos e talvez o mais importante é o seu alcance e a sua permanência quando se reveste de “mesmos direitos” ou “direitos iguais para todos”. Foucault (2000, p. 65) alerta para a necessidade de se apropriar esses domínios distintos de análise, como um tipo de abordagem a cada um, a arqueologia do saber (os sistemas de conhecimento), a genealogia do poder e as relações do sujeito consigo, a partir de uma ética e de uma peculiar estética (pessoal). “O sujeito não é uma substância. É uma forma e essa forma não é sempre, nem em todas as partes, idênticas a si mesma é precisamente a constituição histórica dessas formas diferentes do sujeito na relação com o jogo de verdade” (FOUCAULT, 1984, p. 56).

Vários caminhos poderiam ser adotados para fazer esta discussão, porém resolvemos partir de alguns aspectos gerais que trazem em comum as intermediações que se processam na dinâmica de determinados princípios e dos limites de uma perspectiva de inclusão, em dimensões seculares, tendo como suporte reflexivo alguns subsídios do projeto de pesquisa: “Educar na Diversidade, nos países do MERCOSUL” e do seu subprojeto: “Educação e Poder: O Projeto Político-Pedagógico no Debate Social”. Ambos partem de duas premissas gerais. Uma, contextual, impulsionada em todos os países envolvidos nesse estudo, que esta relacionada às reformas educacionais, nestes últimos anos, como fruto de interesses econômicos externos, independente da identidade nacional; Outra, de cunho pedagógico, centrada também no campo educacional, busca envolver a comunidade escolar como um todo, representada por seus diferentes segmentos, como professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis, investigando as propostas dos projetos político-pedagógicos das escolas em função do que tem sido feito para uma melhoria do ensino oferecido, visando uma melhor equidade da própria

educação.

Parte-se da premissa de que as diferentes interações do Homem ocorrem através de diferentes práticas sociais, delimitadas num dado contexto e num momento peculiar que se configura, a partir de possíveis "reelaborações" em "ser", "estar" e "fazer" a sua existência, a sua história e seu próprio poder, no exercício dialético possível entre inclusão e exclusão social.

Esse exercício só foi possível através de alguns pressupostos de Michel Foucault (1994), especificamente aqueles os quais desenvolve "a crítica da razão política", explicitando três tipos de discursos, que neste momento, cabe destacar o "discurso individualizante liberal", que define o indivíduo a partir de seus interesses e direitos, como puro limite de ação do Estado. O indivíduo é integrante da história do Estado e é produto das técnicas de controles individualizantes do "governo" – o discurso da inclusão. Quanto ao "discurso libertário", o segundo, o autor afirma que não há exterioridade em relação ao poder, porém sempre se está preso, vigiado, controlado por diferentes formas de poder, implicado num jogo, o que não significa ser prisioneiro.

É inútil opor a razão política, uma maneira de pensar não política, enquanto uma estratégia de enfrentamento – os discursos dos limites e concessões da inclusão. Para Foucault (2002, p. 13), a possibilidade de evidenciar esses discursos só é possível através de uma genealogia, como sendo "o acoplamento dos conhecimentos eruditos que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais". No conjunto, os registros realizados devem ser interpretados à luz dos princípios de descontinuidade, especificidade e exterioridade, só assim é possível examinar a formação do discurso, se foi calcado de coerção ou a que norma atendeu ou obedeceu, e como se deu sua parição.

Contraditórios, ambíguos e subjetivos, os discursos sobre a "inclusão" surgem num apaziguamento dos conflitos latentes no tecido social, fruto das estratégias neoliberais, em tentativas localizadas de categorização (pela institucionalidade) que se enunciam nas mais diferentes ordens, como inclusão social, inclusão escolar, inclusão na saúde, inclusão das inclusões, carregados pelas possibilidades "utópicas e subjetivas" de igualdades dos mesmos direitos, tentando interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças na história da humanidade, a exclusão. A princípio, numa síntese preliminar, "somos todos iguais". É uma tentativa de superação aos pré-conceitos, presentes ou ausentes, mas determinantes ao longo da história das diferentes sociedades.

O pensado, o dito, o escrito e o silenciado sobre a inclusão se caracterizam por apresentarem duas faces, uma individualizante e outra totalizante, é a vigília dos mecanismos e da racionalidade à qual obedecem, historicamente definidos, a partir das relações de poder institucionalizadas. Essa racionalidade, segundo Foucault (1994), teve sua origem na idéia cristã de um poder pastoral encarregado da proteção aos indivíduos, como um rebanho conduzido com paciência e firmeza, guardado dos inimigos naturais, garantindo, assim, sua sobrevivência, em direção à salvação.

A origem do existir em sociedade é o elemento de garantia da espécie humana que ocorre também pela necessidade de mercado, segurança e aprimoramento das relações técnicas de produção e um conjunto de outros interesses institucionalizados ou não, dando origem a outras tantas relações individuais e coletivas, estabelecendo as estruturas sociais como dos marcos definidores destas relações constituídas de poderes que se unem a partir de princípios enunciados "de interesse comum".

É a existência material das práticas sociais configuradas através desses diferentes processos de elaborações que instituem a organicidade e os limites do poder no interior das diferentes relações, criando mecanismos, de forma individual ou coletiva, com bases alicerçadas em diferentes interesses, nos quais o Homem se vincula pela sua particularidade individual, seja ela de origem religiosa, política, econômica ou social mapeando, na medida do possível, a compreensão cultural de sua realidade.

Esses são os meios de prover a própria sobrevivência, independente de suas vontades e interesses, cujo processo de construção material não se esgota. O Homem vive numa dinâmica de concessões permanentes, do meio para com ele e vice-versa. Em cena, o "jogo de poderes". Os homens se aproximam uns dos outros para exercer seus domínios sobre determinados indivíduos, grupos sociais e a própria sociedade, num processo de sedução constante que se dimensiona, por meio das práticas sociais, discursivas ou não, estabelecendo diferentes mecanismos de controle, nas dimensões mais variadas possíveis: entre os homens, entre as instituições como a família, as igrejas, as escolas, os partidos políticos, os sindicatos e outras agremiações.

O Estado, enquanto gestor social, toma essa postura de dominação, pois parte de uma relação em que os discursos vinculados assumem um determinado atributo numa variante entre o positivo (o permitido) ou o negativo (a penalidade), ostentando, assim, características de verdadeiro e capaz de desempenhar as exigências dos padrões toleráveis da cultura dominante como processo de mediação social, criando todo um aparato normativo, como leis, valores e regras necessários a uma governabilidade mínima, pensada a partir dos conflitos sociais.

Diante de tais circunstâncias, a experiência humana se difere de elementos considerados oficiais do que foi dito ou escrito. Ela se insere nas dúvidas e medos de como o homem tem buscado, há

milênios, sobreviver numa sociedade demarcada por uma constante exclusão, não só pelo capital, mas pelas diferenças e demais interesses que lhe tem imposto determinadas condições de existência, criando e recriando elementos, que se agrupam na delimitação de espaços sociais caracterizados na atualidade por minorias ou grupos sociais.

Frente à complexidade das dimensões que envolvem a formação histórica do homem, parte-se do princípio de que os atos humanos são resultado de cada etapa da história, que se apresenta de forma cristalizada, idealizadora, em torno de si, sendo balizado por um conjunto de propósitos, revelados ou não, transformado, pelo senso comum, em princípios que margeiam a realidade, porém, institui diferentes níveis estruturais da organização social, impondo cada vez mais um conjunto de normas para sua sobrevivência ao meio, entendido como natural e social. O Estado é, portanto, o regulador da ordem e promotor da desordem.

Paine (1972, p. 11) afirma que a sociedade não teve necessidade de governo para se desenvolver, [...] uma grande parte desta ordem que reina entre os homens não é efeito do governo. Ela tem origem nos princípios da sociedade e da constituição natural do homem. Existia antes do governo, e continuaria a existir se a formalidade do governo fosse abolida [...] a sociedade realiza por si mesma tudo o que é atribuído ao governo.

O Homem sempre viveu em transição e, por isso, em constantes crises, sobrevivendo de diferentes formas, movido por angústias, medos e receios, adotando diferentes estratégias e mecanismos de defesa, sorrindo ou chorando, falando ou calando, como sujeito ou objeto de sua própria existência, omitindo seus desejos e suas vontades.

O Homem é escravo de sua própria existência, a partir dos condicionantes estabelecidos em seu meio, num processo constante de seletividade que é exercitado desde seu nascimento até a sua morte, começando pela "marca" cultural de sua raça, cor, gênero, as formas e interesses das relações de produção em que se insere, coordenado pelo meio cultural que o define como "incluindo" ou "excluído" de sua própria existência, sob a tutela do Estado, e os diferentes grupos de domínio.

Isso o fragiliza e o deixa a mercê de diferentes formas de controle sociais, passando a ser fruto de diferentes tecnologias de governo que, na atualidade, é representado pelo liberalismo, como uma prática original de exercitar o poder, ligada, em seu funcionamento, à preocupação em si mesma, através de uma pseudo-autocrítica permanente, representada pelo conjunto de políticas afirmativas instituídas, que não solucionam os problemas sociais, mas adiam a solução, apaziguando temporariamente os conflitos e as próprias contradições sociais.

Fruto de uma sociedade calcada no Cristianismo (século XII), a idéia de referência como imagens, proteção e valores chegam em nossos dias com os mesmos propósitos institucionais, estabelecendo as mesmas correlações, com novas estratégias, mas buscando os mesmos domínios e os mesmos papéis sociais, o controle, a vigília, a regularidade e a normalidade.

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

Na menor estrutura da sociedade, essa idéia é reaproveitada e exercitada em outras dimensões: a família protege sua prole, como qualquer outro animal irracional, e exercita a idéia de pecado, de ordem, de regularidade, do convencional, do tolerável, do aceito, do necessário à proteção. Outros desafios se fazem presentes, além de projetar uma continuidade de desejos e expectativas frustradas, os pais buscam nos filhos, enquanto súditos, respostas positivas durante a escolaridade, na infância, na adolescência, na vida adulta, os comportamentos culturalmente estão definidos, estudar, trabalhar, namorar, casar, reproduzir, se assim não for, tem "problemas".

Com essas duas dimensões registra-se, então, que o exercício das técnicas pastorais no aparelho estatal e familiar, segundo Foucault, matriz da razão política moderna (Estado de polícia) chama de governabilidade, uma racionalização mínima possível, definida, historicamente, pelas relações de poder, pelo controle e domínio, mas na medida do possível pela concessão de um grau relativo de ordem governamental e cultural. Ganha corpo, em debates ainda distantes de uma inclusão social, no interior e em torno de diferentes problemas de quem pensa, de quem busca, de quem regulamenta uma possível, e tão almeja, inclusão. Sem lhe retirar esse estatuto impreciso, cumpre explicitar os termos gerais em que a discussão tem decorrido num exercício de confrontos de valores e regras impostas, cujo lócus tem sido a cultura, em seus desdobramentos operativos nas diferentes relações sociais, que provocaram a saturação do modelo marginalizador de viver numa sociedade segregadora.

Em se tratando de educação, neste caso, adjetivada pela possibilidade de uma inclusão, as perplexidades e as dificuldades aparecem com as mesmas proposituras, mas com dimensões menos intensas do que aquelas enunciadas até aqui, em função de que o lastro social tem como razão, o preconceito em relação às raças, ser ou não portador de necessidades, rico e pobres, e, assim,

sucessivamente, exercitando a fragmentação da sociedade, em que um grupo, não tem nada a ver com o outro.

As condições impostas no passado e no presente são, sem sombra de dúvida, os maiores desafios para o Homem, principalmente quando se trata de tentativas de se construir uma possibilidade de inclusão social. Isso exige rupturas culturais milenarmente elaboradas por todas as civilizações que se fizeram presentes na história da humanidade, que sempre se organizaram pelos diferentes mecanismos e estratégias de "exclusão social". A sociedade romana instituiu exatamente a escola pública para isto, os filhos de escravos deveriam ser educados para terem somente alguns conhecimentos, para, posteriormente, servir melhor seu senhor.

No Brasil, nesse particular, a educação sempre esteve a serviço de outros interesses que não o conhecimento para transgressão de valores impostos, sempre foi reflexo da história social em seus períodos demarcados como Colônia, Império e República. Os jesuítas, por quase dois séculos, usaram a educação como forma de doutrinas religiosas, buscando adeptos de crenças e valores na imagem de Deus. Saber ler, escrever, contar e interpretar nunca foram predados da escolarização durante grande parte de seus domínios e quando tiveram essa pretensão, trataram a educação em duas categorias: uma, a formação de letrados (professores e pregadores) e; outra, à conversão de gentios. Isso levou adentrar o século XVIII com um índice de analfabetismo de aproximadamente 80% da população.

Outros dados quantitativos socializados por diferentes agências que acompanham o desempenho de alguns indicadores sociais informam que: 7 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade "não freqüentam a escola – uma em cada 5 pessoas nessa faixa etária" (IBGE, Censo, 2000). Metade das crianças de 10 anos de idade está defasada quanto à escolaridade, assim como de 7 em 10 crianças de 14 anos (IBGE, Censo, 2001).

Existem cerca de 16 milhões de analfabetos com mais de 14 anos de idade, o que representa 13,6 % da população nessa faixa etária. Na zona rural, esse dado sobe para 30% (IBGE, Censo, 2000). 48 % dos professores do ensino básico não têm diploma em nível superior (BRASIL. Inep/MEC, 1999). Em 2001, o MEC investiu R\$ 14,5 bilhões em educação, ao tempo em o Brasil gastou R\$ 101 bilhões em pagamento de juros das dívidas internas e externas (Consultoria de Orçamento da Câmara de Deputados e Prodasen). Apenas um terço das crianças de 0 a 6 anos tem acesso à educação infantil, creches e pré-escolas no Brasil (UNESCO, 2002).

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

Diante desses dados quantitativos, quando apreciados, fica explícito o papel da educação no Brasil, seu movimento impõe um deslocamento em relação ao Estado ao identificar a existência de uma série de relações implícitas de poder em definir o papel da educação, que se colocam fora do Estado e que não podem ser analisadas de maneira alguma em termos de soberania, de proibição ou imposição. Para Foucault (1982, p. 224), o Estado não pode ser entendido simplesmente como

[...] uma das formas específicas do poder – mesmo se for o mais importante – mas de um certo modo, todas as formas de poder devem a ele se referir. Todavia isto não se dá porque elas derivam do Estado; mas porque as relações de poder vem sendo paulatinamente colocadas sob o controle do Estado.

Por conta disso, a socialização de responsabilidades sobre os resultados da educação se desloca para cada ponto do tecido social, para não persistir no erro constante das análises tradicionais desse problema, os "fracassos crônicos", na formação de professores, da escola básica, das universidades, prática pedagógica, enfim, de todos os aspectos pedagógicos e sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Segundo Foucault (2000, p. 44), "Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter e modificar a apropriação dos discursos, com saberes e poderes que eles trazem consigo". Os discursos pedagógicos normalmente são revestidos de sua própria singularidade, povoados de poder, de ordem, de violência, de combatividade, de desordem e de perigo. O ato pedagógico, é manifesto nas formas de controle do domínio, de repressão e opressão ao próprio conhecimento, como formação de verdades controladas, para qualquer aluno.

Eis porque o currículo é organizado de forma disciplinadora, como uma "grade" e não como uma "matriz curricular". As disciplinas que compõem os currículos escolares, nada mais são do que tentativas de domínio de um ou mais objetos, trabalhados naquilo que culturalmente domina-se por ser pedagógico, através de métodos, pelo corpus de preposições estabelecidas como verdadeiras, num jogo de regras e

de definições técnicas e de instrumentos. Foucault (2000, p. 30) define a disciplina como “campo” teórico, em que é processado o reconhecimento de proposições como verdadeiras ou falsas. A disciplina é um ato disciplinador imposto pela cultura vigente e o poder instituído. Elas entram e saem conforme o estabelecimento do poder, assim como os conteúdos a serem trabalhados em seu interior. O currículo serve como elemento de subsídios a essas afirmações.

A década de 1970, mostrou a importância das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, muito por conta do regime militar na época, preservando “a ordem para o progresso”. Assim também as disciplinas agrupadas no currículo no mesmo período, com caráter de sondagem e aptidões ou formação profissional obrigatória em nível de 2º grau, no pressuposto da expansão do mercado de trabalho (utópico) e na necessidade de mão-de-obra especializada (versão imaginária da revolução industrial), enfatizando aspectos mecânicos e comportamentais, num modelo tecnicista inspirado nos princípios de desenvolvimento e administração Frederic Taylor (Sistema de Classificação de Peças, 1895; Administração Fabril, 1903; Princípios de Administração Científica, 1911).

Passado o modelo de currículo que tratava da educação como fábrica e suas relações de produção, o início dos anos 80 sinalizaram uma nova possibilidade de organização curricular, numa perspectiva progressista, dando ênfase às experiências culturais trazidas pelo aluno para resolver os problemas enfrentados pelo cotidiano, promovendo, segundo Freire (1990), o pensamento crítico e privilegiando à justiça social e à equidade. Neste momento, a valorização por parte das escolas passou a ser os métodos de ensino, desprovidos muitas vezes de conteúdos, mas mantendo os mesmos mecanismos de controles e as formas mais tradicionais de avaliação de desempenho dos alunos.

Nos anos 90, surge uma nova ordem nos discursos sobre o currículo, como locus de uma perspectiva crítica, reflexo ativo dos diferentes significados culturais e social, valorizando os aspectos multiculturais, como as questões relacionadas à raça, ao gênero, às diferenças individuais, à justiça social, às minorias sociais. Porém, a cultura pedagógica não mudou, continuou dominante nas escolas o caráter tecnicista, centrado na aprendizagem dos alunos e na mudança de comportamento, de forma passiva e reprodutora, em técnicas mecânicas e repetitivas, controladas pelos diferentes instrumentos avaliativos.

Os estudos de Hopmann (1991) afirmam que o currículo formal envolve aspectos reprodutores do contexto social trazendo para o campo pedagógico a compartimentação, decorrente de questões que vão desde o plano de ensino, programas, conteúdos, horários, provas e a formação de professores, em que se discriminam e se isolam em diferentes níveis de discursos e de tomada de decisão curricular, que têm em vista a apreciação e a discrepância entre a norma e a aplicação prática. A fragmentação é outra forma demarcante para inviabilizar quaisquer alterações desses conflitos.

Por conta disso, falar de inclusão no campo escolar, implica, no primeiro momento, ter clareza que ela não se destina exclusivamente a uma minoria social determinada, neste caso específico, pelo contrário, ainda é necessário pensar numa outra escola, sem discriminação e que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando ou categorizando, como se fosse recuperável ou não, normal ou “anormal”, mas como sujeito de suas próprias construções históricas.

Num contraponto, isso também requer uma discussão preliminar do que é conhecimento, muito em função do atributo cultural recebido pelas instituições escolares. Isso nos remete a indagar, então, para que ela serve? Essa indagação explícita que a escola que está posta socialmente não lida com o conhecimento, mas, sim, com estratégias de adequar e selecionar da melhor forma possível, num exercício disciplinador de adequação aos valores culturais impostos. Por quê? Em função de que ela faz quase tudo, se institui pelo pedagógico, na dimensão da assistência, e tenta dar outros significados ditos sociais à educação. Suas práticas, no conjunto das relações postas, se dimensionam em alimentar, “trata de dentes”, dar bolsa auxílio, dar uniformes, livros, “vales ...”, “amigos” e não ensinar? Em função desses e de outros aspectos, a escola, pensada institucionalmente, insere-se num conjunto das relações postas por um papel de instrumento de reprodução e exclusão social, cuja função não é o ensino e sim a vigilância, mas, por outro lado, ela atente às necessidades sociais básicas de sobrevivência, valor que não lhe é atribuído culturalmente, mas cobrada constantemente. Essa é escola que se busca à inclusão. Mesmo assim, o movimento pela inclusão da pessoa com deficiência, parte de dois aspectos contraditórios. Um, de ordem contextual, fundamenta-se em pressupostos de que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, valorizando princípios éticos, no cenário dos Direitos Humanos, sinalizando a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades. Outro, a instituição escolar construída às margens das necessidades sociais, ela funciona e “funciona bem”, o que é “falso”. Em verdade, ela se localiza num esquema de vigília dos valores dominantes na sociedade, nas relações de poder os quais se definem os conteúdos e os procedimentos que são necessários e importantes para a vida, quando e como saber, o que é permitido aprender e definir a quantidade de aprovados e reprovados.

O respeito à diversidade, efetivado no valor às diferenças, trouxe em pauta aspectos relacionados à cidadania que, no primeiro momento, colocou em discussão o fato de que não há liberdade sem igualdade. nem tampouco igualdade sem liberdade. Em função disso. o movimento pela inclusão e suas

...compostos iguais com aqueles em outros casos, e meritosos pela natureza e suas prerrogativas foram marcados por uma proteção geral e abstrata, porém voltado para contextos sociais imaginariamente inclusivos.

Essa busca torna-se mais ofensiva após as conseqüências das grandes guerras mundiais, pela guerra do Camboja e pela guerra do Vietnã. Na tentativa de uma aproximação entre os povos do mundo todo e na superação da experiência calamitosa, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento aprovado pela Assembléia-Geral das Nações Unidas, no qual se proclamam os direitos fundamentais da humanidade. Essa Declaração tem como pressuposto de que: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais de dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. (BRASIL, Art. 1º, 1995).

Isso não foi o suficiente para evitar massacres, como o mais recente, no Iraque (2002), em que a raça, a religião e outros valores culturais fossem, na medida do possível, controlados em nome de uma segurança, pela paz e pela ordem mundial. Nesse jogo, com morte e apoios, os interesses do capital e do domínio sobre os outros prevaleceu a falsa idéia de um estado mínimo de segurança, escondendo as verdadeiras razões dos propósitos, o potencial da exploração de petróleo e seus respectivos desdobramentos em conflitos. A sociedade se organiza num mundo globalizado pela seletividade de um conjunto de punições, nem que para isso sejam necessárias diferentes estratégia e tecnologia de poder, até a morte.

Em condições ditas normais, os instrumentos reguladores de domínio, impõem sobre diferentes tutelas (independente de cor, raça, ideais, desejos e esperanças), guerrilhas, guerras, fortes mecanismos reguladores, que visam instituir uma normalização da ordem em interesses restritos. Ninguém escapa dessa regulamentação das práticas sociais e as diferentes formas de domínios.

Em função desse princípio geral, a institucionalização ou a institucionalidade se materializa nas diferentes práticas sociais como lócus de explicitação de um conjunto de procedimentos, perceptíveis ou não, nas diferentes relações processuais da existência. Visando o atendimento das demandas diferenciadas daquelas as quais o Estado estava habituado “em assistir” e tendo o caráter de iniciativas públicas ou privadas, no Brasil, o atendimento às diferenças, tem os primeiros registros sobre a atenção às pessoas com deficiência reconfigurada à época do Império, de uma forma embrionária e sem propósitos educativos, apenas com interesse na guarda (asilo), durante algumas horas, por semanas ou dias, fundamentada na cultura da condição de incapaz e de quase sem condições de aprendizagem.

A segregação das pessoas com deficiência passam a ser a regra social referendada pela família em suas crenças, valores, angústias e frustrações, na tentativa de superar um problema calcado na doutrina cristã. O castigo, o pecado cometido, o peso, o trabalho e o sacrifício passam a justificar essa diferença, mas não possibilitam um reconhecimento, por parte dos familiares e da própria sociedade, enquanto pessoa portadora de deficiência que tem seus prazeres e vontades. Coletivamente são “anormais”, providos de uma “a-normatização” reguladora, assim, a reclusão e a omissão, deter e esconder, são formas de melhor adequação, no interior da família e da sociedade, além de estabelecer a divisória do permitido, mas, se possível, escondido.

Foucault analisa em suas obras a História da Loucura (2002), Nascimento da Clínica (1998), a Ordem do Discurso (1999) e Vigiar e Punir (1998) os diferentes modos das “práticas divisórias” que transformam os seres humanos em (as)sujeitados na cultura vigente. Essa cultura é sustentada por uma completa rede de relações, as quais ele define como “microfísica do poder” que instituem as práticas divisórias: exclusão, separação, seleção e dominação.

Nesse exercício marginalizador, a pessoa com deficiência é colocada na dinâmica tecnológica de exaustão do “corpo”, conectada em uma natureza racional (ou até irracional) do poder e com o caráter normativo da razão, de forma repressiva, isolando, da melhor forma possível, de um contexto social.

Foucault insiste nas condições impostas e limitantes para alcançar os direitos de ser cidadão no sentido social, político, moral e judicial na essência do termo, principalmente pelas suas interconexões e pela necessidade de fragmentação da sociedade em torno de ideais, para melhor serem estabelecidos os conflitos e se institucionalizarem diferentes poderes.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu pressuposto geral, como já foi enunciado, deixa claro que “[...] os seres humanos nascem livres e iguais”: “[...] sem distinção alguma, nomeadamente de cor, de sexo, de língua, de religião, de língua, [...] de nascimento ou de qualquer outra situação” (BRASIL, Art. 2º, 1995); “[...] todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei [...]” (BRASIL, Art. 7º, 1995); “[...] toda a pessoa têm direito à educação. A educação é gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental [...]” (BRASIL, Art. 26º, 1995).

Implicitamente os artigos enunciados trazem consigo um exercício de assegurar a todos, independentes de serem ou não portadores de deficiência, os “mesmos direitos”: à liberdade, à educação, ao acesso cultural e social e à livre participação na vida comunitária, porém, é importante enfatizar que a sociedade, embora tenha até a informação dessa tentativa coletiva, impõe barreiras e

restrições sob as possibilidades normativas, esses aspectos passam a ser reconduzidos na dimensão entre o que é legal e o que é moral, ficando pelos condicionantes normativos, o juízo de valor individual, se desdobrando em outros elementos passíveis de compreensão da diversidade social.

Numa primeira ordem, motivada pela "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (Jomtiem, Tailândia, março de 1990), que prescreve:

[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir a desigualdade. (SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM, Art. 3º, 1990).

Declara também que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um instrumento social que "[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, [...], a tolerância e a cooperação internacional".

Numa segunda ordem, esses princípios são enfatizados e direcionados a diferentes grupos de minorias sociais, buscando resgatar um direito instituído, mas não cumprido pelas diferentes ordens sociais. A Declaração de Salamanca (1994) se reapropria dos princípios das discussões e encaminhamentos da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (1990) e direciona para os propósitos específicos de discussão, atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, movidos por uma educação referenciada pelo modelo espanhol, totalmente diferente das condições impostas aos demais países, ditos em "desenvolvimentos" especialmente o Brasil, em que as estruturas das instituições escolares ficam reduzidas a quadro, giz, um professor, carteiras e salas com trinta e cinco ou mais alunos.

A Assembléia Geral das Nações Unidas, em maio de 2002, teve como pauta a situação mundial das condições imposta às crianças e, como resultado, estabeleceu um conjunto de metas prioritárias a serem alcançadas, reafirmando que a educação é um direito fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, para que, até o ano de 2015, "[...] todas as crianças tenham acesso a um ensino primário de boa qualidade, gratuito e obrigatório e que terminem seus estudos". Isso trouxe para discussão outros elementos, dentre eles destaca-se a compreensão não só do acesso à matrícula, mas a permanência na escola, pensada a partir de um sucesso na escolaridade.

Como último dispositivo de ordem mundial, a "Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência os Estados Partes" reafirmam que: "[...] as pessoas portadoras de têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano". A deficiência é compreendida como "[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais de vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social".

As dificuldades encontradas pelas pessoas portadoras de deficiência se revelam, freqüentemente, iguais àquelas vividas pelos outros membros da sociedade independente de direitos "garantidos". Logo, a diferença não está tanto na natureza dos problemas, mas na intensidade da sua manifestação e na extensão das suas implicações. Permanece, no entanto, uma certeza: as questões culturais impostas às pessoas, com deficiência ou não, pertencem ao conjunto de interdições comuns e são muito mais numerosas do que as diferenças dos grupos aos quais pertencem. Portanto, é necessário garantir processos que possibilitem, às pessoas, a partir de suas condições humanas, o desenvolvimento de suas potencialidades, encarando o aluno, com ou sem deficiência, como um ser que pensa, que deseja e que também constrói, que saia da condição de assujeitado para sujeito de sua existência, independente das limitações impostas em sua natureza.

Nesse sentido, há necessidade de amplas discussões e debates interinstitucionais no decorrer da elaboração de uma proposta que não envolve um processo simples e que ainda não se esgotou, porém, é importante garantir a possibilidade de uma participação efetiva de diferentes seguimentos, não apenas despojados de uma preocupação simplesmente com a ordem de seus discursos, mas também comprometidos com uma ação concreta de mudança. Cabe, portanto, à "sociedade", oferecer resposta adequada a essas singularidades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: CORDE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Políticas de Educação especial – educação Especial um Direito Assegurado. Livro nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura [e] UNESCO. Secretaria de Educação Especial. Educação

Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas – Educação Especial um direito assegurado. Livro nº 3. Brasília: MEC/SEESP. 1994.

- _____. Relatório de Avaliação da Educação Básica. Brasília: Inep/MEC, 1999.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Projeto político Pedagógico: subsídios Orientadores. V. 2. Brasília: Federação das APAEs, 2001. (Coleção Educação e Ação)
- FOUCAULT, Michael. História da Sexualidade, 3: o cuidado de si. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. O Nascimento da Clínica. Trad. de Roberto machado. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- _____. Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 1 Ed. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro; (Org.). Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. A Ordem do Discurso. 6. Ed. trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. História da Loucura. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 6 Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.
- _____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 18 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. Microfísica do Poder. V. 4. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. Ditz et écrits: 1954-1988. (Org.) Daniel Defert et François Ewald. Paris: Galimard, 1994.
- HOPMANN, Stefan. "Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular". In Revista de educación, no 296, pp. 43 -72.
- OSORIO, Antonio Carlos do Nascimento. As Políticas de Educação Profissional: velhas propostas em novos discursos?. Intermeio Revista do Mestrado Em Educação, Editora UFMS, Campo Grande - MS, v. 10, n. 18, p. 27-42, 2003.
- OSORIO, Antonio Carlos do Nascimento. Anotações sobre o Conhecimento: Ciência, ideologia, socialização, mediatização... a pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (Org.). Formação Humana e Educação. v. 1. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- _____. Currículo como instrumento de controle social. VI EPECO. Campo Grande, 2003.
- _____. Elaboração do Projeto Político Pedagógico: da concepção a construção. Brasília, DF, v. 5, p. 37-44, 2001. (Coleção Educação e Ação - Projeto Político Pedagógico).
- _____. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Maria Do Nascimento. (Org.). Trabalho Docente: os professores e sua formação. v. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.
- _____. O Currículo Escolar: imersão social e compreensão pedagógica. In: OSÓRIO, Antônio Carlos Do Nascimento. (Org.). Registro de Educação. Campo Grande, 2000.
- _____. Uma Política do Movimento Social: APAE Educadora: A Escola que Buscamos. Apae Ciência - Revista Científica, Campo Grande - MS, v. 1, p. 5-14, 2002.
- IBGE. Revista Brasileira de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2000-2001.

[Edição anterior](#)
[Página inicial](#)
[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2004 - Nº 24 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**