

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Isabel Lopes

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL

Porto Alegre

2013

Maria Isabel Lopes

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Norma Regina Marzola

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos

Educacionais

Porto Alegre

2013

Maria Isabel Lopes

INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese de Doutorado em Educação

Data da aprovação:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Norma Regina Marzola - Orientadora

Profa Dra. Adriana da Silva Thoma – UFRGS

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles – UFRGS

Profa Dra. Maria Alvina Pereira Mariante – Centro Universitário UNIVATES

Profa Dra. Ieda Maria Giongo – Centro Universitário UNIVATES

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lopes, Maria Isabel

Inclusão Escolar: um dispositivo ortopédico social / Maria Isabel Lopes. -- 2013.

103 f.

Orientadora: Norma Regina Marzola.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Escola Acessível. 2. Sociedade Acessível. 3. Educação inclusiva. 4. Dispositivo Biopolítico. 5. Ortopedia Social. I. Marzola, Norma Regina, orient.

II. Título.

À minha família,
Tomaz, Tomaz Filho, Caetano e Pedro.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Norma Regina Marzola, pela condução segura e compreensão das minhas angústias.

Aos colegas do Grupo de Orientação – Lúcia, Maria Alvina, Eliane – e aos demais colegas que participaram, contribuindo para as reflexões aqui desenvolvidas.

À direção do Centro de Ciências Humanas e Jurídicas e colegas do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES, pela oportunidade e confiança depositada em mim.

À minha mãe, pelos ensinamentos de vida.

Ao Tomaz e aos meus filhos Tomazinho, Caetano e Pedro e à minha afilhada Bruna, pela compreensão e apoio que recebi para continuar nesta longa caminhada.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão do saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p.13).

RESUMO

Esta tese trata das políticas de inclusão escolar as quais, através de seus programas, vêm operando como um dispositivo biopolítico para o governo das pessoas, executando de forma mais eficaz e mais econômica o seu gerenciamento, a começar pela exigência de ocupação e compartilhamento de um mesmo espaço. Para isso, criam-se novas regras de ordenamento, novas normas de comportamento e de conduta, que devem ser cumpridas e incorporadas numa nova forma de subjetividade. A problematização que se faz, neste trabalho, das políticas de inclusão brasileiras, especificamente do Programa Escola Acessível, pretende mostrar como, na atualidade, através de uma lógica neoliberal de investimento na população, são fabricados, nas nossas escolas, os dispositivos de uma ortopedia social. Para isso, o estudo procura dar visibilidade aos efeitos produzidos pelo discurso dessa racionalidade na escola brasileira, uma racionalidade que coloca a Inclusão Escolar que, pela garantia e pela obrigatoriedade do acesso universal, como um instrumento capaz de acabar com qualquer forma de exclusão.

Palavras-chave: **Escola Acessível, Sociedade Acessível, Educação Inclusiva, Biopolítica, Ortopedia Social**

ABSTRACT

This thesis deals with school inclusion policies which, through its programs, have been operating as a biopolitical device for the government of the people, running more efficient and more economical way your management, starting with the requirement of an occupation and sharing same space. For this, new rules are created to order, new standards of behavior and conduct, which must be completed and incorporated into a new form of subjectivity. Problemizing that does this work policy Brazilian include specifically Program School Affordable intends Displaying as today, neoliberal across a logic Investment in population is fabricated Our on schools devices a Orthopaedics social. For this, the study seeks to give visibility to the effects produced by this discourse rationality in Brazilian school, a rationality that places the School Inclusion, and the requirement for ensuring universal access as a tool to end all forms of exclusion.

Keywords: Accessible School, Accessible Society, Inclusive Education, Biopolitics, Social Orthopedics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo.....	p. 19
Figura 2 – Manual de Acessibilidade Espacial para as Escolas.....	p.30
Figura 3 – Símbolo Internacional do Acesso.....	p.54
Figura 4 – Símbolo Internacional do Acesso em <i>New York</i>	p.54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inclusão em Números: a evolução da Política Inclusiva nas Classes Comuns do Ensino Regular se mostra consistente ao longo dos anos – FNDE/MEC.....p.23

Gráfico 2 – Causas da deficiência adquirida.....p.72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABNT/CB – Associação Brasileira de Normas Técnicas/ Comitê Brasileiro

ABNT/CEET – Associação Brasileira de Normas Técnicas/ Comissões de Estudo Especiais Temporárias

ABNT/NOS – Associação Brasileira de Normas Técnicas/ Organismos de Normalização Setorial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CDPD – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

CE – Comissões de Estudo

CPF – Cadastro de Pessoa Física

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

Eex – Entidades Executoras

FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

RI – *Rehabilitation International*

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TICs – Tecnologia de Comunicação e Informação

UEx – Unidade Executora Própria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 - PENSAR A ESCOLA ACESSÍVEL	19
1.1 Constituindo o objeto de pesquisa: aproximações com o tema	22
1.2 A escola do acesso como dispositivo de uma sociedade do acesso	26
1.3 Escola Acessível – como tema e como objeto	28
2 - INFLEXÕES E RECORRÊNCIAS NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO SUJEITO MODERNO	33
2.1 Emergência do Poder de Normalização	36
2.2 A Visibilidade dos Discursos da Exclusão Escolar	41
2.3 O Fracasso Escolar como processo de exclusão de classe	43
3 – A EMERGÊNCIA DO PROGRAMA “ESCOLA ACESSÍVEL” COMO UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL	51

3.1 Documentos e políticas que possibilitam a emergência do Programa Escola Acessível	53
3.2. As inflexões de um dispositivo de controle individual para um dispositivo de controle em rede social	65
3.3 Educação Inclusiva e Mercado de Trabalho Inclusivo	71
4 - ESCOLA EM MOVIMENTO: DISCIPLINA, CONTROLE E CONTEMPORANEIDADE	76
4.1 Escola em Movimento: visibilidade	78
4.2 O Movimento da Escola Acessível na Sociedade de Controle	85
TENCIONANDO O DISPOSITIVO ORTOPÉDICO – ESCOLA ACESSÍVEL	88
REFERÊNCIAS	95

APRESENTAÇÃO

Esta tese trata de problematizar como a ESCOLA ACESSÍVEL a todos – pessoas com ou sem deficiência –, emergiu como um programa político-educacional na sociedade brasileira atual. Minha intenção é, então, mostrar como os discursos sobre a escola acessível estão diretamente conectados com os discursos de uma sociedade acessível em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação e acesso. Nesse processo, as funções da escola foram sendo ampliadas, incorporando atualmente recursos, técnicas, salas de apoio, profissionais especializados, “visando assegurar o direito à educação e **promover autonomia e independência das pessoas com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar” (BRASIL, 2011)¹.

A questão do gerenciamento do espaço escolar, da vigilância e controle das ações em prol da “escola acessível” inclui uma série de medidas que buscam garantir a inclusão desses novos alunos na rede regular de ensino e o uso de recursos financeiros capazes de tornar essa acessibilidade efetiva. A escola acessível é apresentada, então, no discurso oficial, como uma forma de garantir o acesso aos sujeitos que enfrentam exclusões e discriminações por conta de suas deficiências.

Esta tese tem, como ponto de partida, o fato de que não se trata mais, atualmente, de garantir o acesso “**preferencialmente** na rede regular de ensino”², mas de garantir que **todos** os alunos – ouvintes, surdos, videntes, cegos, superdotados, etc. – frequentem a mesma sala

¹ Grifo meu.

² A Constituição Federal assegura o direito de todos à educação (art. 205) e estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por, dentre outras coisas, o “*atendimento educacional especializado* aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB (art. 58), a Educação Especial caracteriza-se como modalidade de educação escolar e se organiza de modo a disponibilizar os recursos e *serviços de apoio pedagógico especializado*, destacando que a Educação Especial deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”, havendo “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”, e que esse atendimento “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1988; 1996).

de aula, compartilhando um mesmo espaço³. Tomo, então, como hipótese a ideia de que essa “escola acessível”, tal como implementada na atualidade, funciona como uma estratégia ortopédica, ou seja, como uma estratégia implicada diretamente com uma determinada ordem social que privilegia a escola como um espaço de produtividade próprio de uma sociedade voltada para uma economia globalizada. Aliás, é nessa “nova” ordem social que se criam as condições que, ao tornarem visíveis determinados grupos sociais e comunidades, possibilitam o gerenciamento desses sujeitos, a fim de que eles se tornem “autônomos e independentes”, podendo eles mesmos, a partir daí, gerenciar sua própria vida.

Na parte inicial da tese, **PENSAR A ESCOLA ACESSÍVEL**, apresento o problema de pesquisa que ficou assim constituído: como o “Programa Escola Acessível”, que se constitui como uma medida estruturante para consolidação de um sistema educacional inclusivo pleno, utilizando a escola pública regular como lócus privilegiado de efetivação, **opera sobre a população** na atualidade e de que forma tais políticas educacionais vêm se constituindo em uma ortopedia social.

Em seguida, apresento, em termos gerais, o que Jeremy Rifkin (2004) chamou de “era do acesso”, tomando-a como uma inflexão, como uma mudança de rumo (nos termos de Rifkin (2004) de uma sociedade de proprietários de bens para uma sociedade que privilegia o livre acesso a serviços e à circulação de bens.

No segundo capítulo, **INFLEXÕES E RECORRÊNCIAS NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO SUJEITO MODERNO**, apresento a emergência do poder de normalização, para melhor compreender as práticas discursivas que vêm normatizando e produzindo determinados efeitos de verdade no contexto educacional brasileiro. Para dar visibilidade aos discursos da exclusão escolar, selecionei alguns números dos Cadernos de Pesquisa⁴, com o objetivo de mostrar como esses discursos vêm sendo evidenciados nas

³ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta em seu texto as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino justificando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume espaço central na discussão “acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008). A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a Política Nacional de Educação Especial propõe a reorganização das escolas e classes especiais, “implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008).

⁴ Periódico editado em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas, tem veiculado em suas páginas, entre outros, estudos e pesquisas acerca do fracasso escolar no Brasil e das ações orientadas para sua superação. Em virtude disso, o periódico tem-se constituído, também, como campo privilegiado de investigação dessa temática, particularmente no que tange à divulgação de um grande número de abordagens teóricas e metodológicas, bem como de suas relações com as reformas educacionais. Em 1964, foi criado o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (Cescem), logo transformado na Fundação Carlos Chagas, instituição privada, sem fins lucrativos, até hoje mantenedora de *Cadernos de Pesquisa*. O Cescem tinha como objetivo estudar modelos

preocupações dos pesquisadores brasileiros. Após, problematizo os discursos sobre fracasso escolar, dominantes na educação brasileira desde o nascimento da escola pública na década de 1930. A ideia é pensar como, de um discurso preocupado, durante décadas, em denunciar a exclusão escolar, via insucesso ou repetência dos alunos das classes mais pobres, passou-se à palavra de ordem atual de inclusão escolar. Esse capítulo se propõe a mostrar, também, como a produtividade da escola – excludente na sociedade de bens duráveis, inclusiva na atual sociedade de acesso – se correlaciona positivamente com as necessidades sociais. A propagação das palavras **exclusão/inclusão** pode lembrar a importância e o peso que esses termos ocupam em nosso sistema educacional e, por mais que as narrativas da in/exclusão ocorram separadas, são discursos que atuam concomitantemente e que, portanto, não se excluem no campo educacional.

No terceiro capítulo, **A EMERGÊNCIA DO PROGRAMA “ESCOLA ACESSÍVEL” COMO UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL**, apresento algumas leis, decretos, normas, resoluções, convenções e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), para poder pensar as condições que possibilitaram a emergência⁵ do Programa Escola Acessível, que, a partir de 2008, passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso de Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Na perspectiva desta tese, esse programa legítima, ou melhor, dá condições para que a escola atual funcione como operadora de uma sociedade de acesso. Através das ações e metas desenvolvidas pelo programa e pelas políticas da educação inclusiva, forma-se uma população de estudantes – deficientes e não deficientes – para uma “nova” configuração do mercado de trabalho, ao qual todos, inclusive os deficientes, tenham acesso e sejam produtivos, diminuindo dessa forma os custos sociais.

de avaliação, de forma a propor, para o exame vestibular, procedimentos avaliativos sob critérios mais transparentes que permitissem superar a especialização excessiva, sobretudo em relação ao curso de medicina. Em 1968, a Fundação passa a atuar também na seleção de recursos humanos, prestando consultoria a órgãos públicos, empresas privadas e serviços técnicos na realização de processos seletivos, além de elaborar projetos de avaliação educacional (2004, nº121,122 e 123).

⁵ Foucault, apoiando-se em Nietzsche genealogista recusa a pesquisa da busca da origem, porque esta é metafísica e tem como pretensão acolher nela a essência exata das coisas. Nesse sentido, uma pesquisa da origem implicaria em tentar reencontrar o que era imediatamente aquilo mesmo, o Ser, ou seja, é querer tirar todas as máscaras para desvelar, enfim, uma identidade primeira. Segundo Nietzsche, o que se encontra no começo histórico não é a identidade ainda preservada da origem, mas a discórdia entre as coisas, a diferença, o disparate, enfim o acaso, o devir. A partir de Nietzsche, Foucault (2001) afirma que “a emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude. [...] A emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; [...]. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (p.24).

No quarto capítulo, **ESCOLA EM MOVIMENTO: DISCIPLINA, CONTROLE E CONTEMPORANEIDADE**, o programa Escola Acessível é visto como uma prática discursiva que, em relações de poder, legitima verdades possíveis de serem ditas, produzindo modos de ser e de se operar na escola. Para costurar esse percurso do Programa Escola Acessível, fez-se necessário explicitar o entendimento de poder, tal como foi pensado por Michel Foucault (2001), na medida em que essa prática discursiva vai constituindo uma nova governamentalidade, ou seja, uma nova forma de governo dos outros e de si, produzindo, assim, novos modos de subjetivação e novas formas de ser sujeito.

No último capítulo, **TENCIONANDO A ESCOLA ACESSÍVEL**, retomo brevemente a discussão feita ao longo deste estudo e aponto algumas questões sobre a lógica de uma escola acessível como um dispositivo ortopédico.

PENSAR A ESCOLA ACESSÍVEL

1 – PENSAR A ESCOLA ACESSÍVEL

A temática desse estudo começa a ser construída na minha dissertação de mestrado, “Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem” (LOPES, 2003), em que defendi a ideia de que a psicopedagogia, como um dispositivo de normalização do aprender, constitui-se como uma ortopedia da aprendizagem. Para dar fundamento à minha argumentação, usei a figura apresentada por Nicolas Andry (1749) em seu livro “A ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo”⁶, a qual tomo como uma metáfora dos saberes psicopedagógicos.

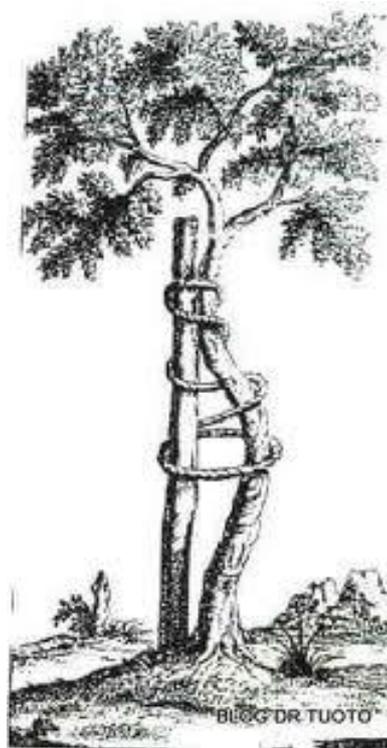


Figura 1- A Ortopedia ou a Arte de Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo

⁶ Foucault (1999a) apresenta o quadro de Nicolas Andry (figura número 30) em *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* (p.32 e 33).

Na figura do livro de Andry (Id.), aparece uma árvore e uma estaca – um pedaço de madeira bem cortada, reta, aparentemente lixada, passando a ideia de que teria sido polida antes de ser utilizada como estaca. Dada a sua forma, parece não pertencer à mesma “natureza da árvore”, apesar de ser do mesmo material, a madeira. É que, ao transformar-se em estaca, a madeira passou por um processo de fabricação e, nessa fabricação, houve um primeiro momento de seleção e, depois, toda uma série de ações sobre o pedaço de tronco escolhido para que ele se transformasse numa estaca boa e resistente, ou seja, capaz de não se deformar. Assim, não será qualquer madeira que poderá ser escolhida para ocupar o lugar de estaca, sob pena de ela não poder cumprir sua função de escora. Tomando a estaca da figura, apresento-a como sendo “o mesmo”, isto é, o sujeito definido como padrão, devidamente enquadrado, pois já foi moldado e já se encontra, assim, na forma vista e definida como correta e ideal. Como o que é produzido como “padrão” é efeito de um saber estabelecido em relações de poder, esse “padrão” não é fixo: ele é mutável historicamente, já que a prática discursiva hegemônica em cada conjuntura histórica estabelece, segundo Foucault (1999a), um regime de verdade que produz um determinado modo de subjetivação e, portanto, um determinado padrão de sujeito.

A árvore da figura apresenta uma copa cheia de folhas, mostrando-se como uma árvore saudável, com sua raiz fortemente presa ao chão, a denotar um bom fundamento. No entanto, seu tronco apresenta deformações e desvios na sua direção “natural”. Sua deformidade fica visivelmente escancarada ao ser comparada à retidão da estaca, diante da qual aparece como uma negação: a negação da direção correta que toda árvore deveria apresentar para ser uma árvore “normal”. Daí que, diante do padrão de normalidade atribuído à estaca, a forma do tronco da árvore apareça como anormal, diferente do padrão com o qual deveria coincidir, ao ser o que deveria ser: uma repetição do mesmo. Não coincidindo, aparece como o não-mesmo, como o outro, o diferente. Contudo, sua alteridade apresenta-se como um problema na medida em que se estabelece uma estratégia visível – a estaca – para modificá-la e corrigi-la. Essa necessidade de transformação do diferente é produzida, assim, por um discurso que visa à imposição de um determinado padrão de normalidade. Portanto, o “outro”, o diferente, o anormal é produzido pelo mesmo discurso que produz o “mesmo”: ambos fazem parte da mesma narrativa discursiva. E como os significados desse discurso variam historicamente, o “mesmo” e o “outro” também mudam conforme o momento histórico e o local onde se dá, ou seja, conforme as relações de poder que conferem hegemonia a um determinado saber e modo de ver, num tempo e num espaço determinados.

É preciso, entretanto, deter-se ainda na corda que entrecruza e segura, na figura, a estaca ao tronco da árvore. No entrelaçamento da corda que une uma à outra, não aparece nem a ponta inicial da corda nem o nó final, o que impossibilita seu desenlace. É precisamente esta corda, que envolve tanto o “mesmo” como o “outro”, que usei como metáfora dos saberes psicopedagógicos. Em alguns momentos, esta corda pode ser mais ou menos grossa, de tonalidades diferentes ou até de materiais diferentes. Apesar das diferenças que a constituem, todas têm como finalidade ortopedizar, moldar, regular, aproximar a árvore da forma da estaca. A corda psicopedagógica que ora é piagetiana, freudiana ou outro saber psi, tem, pois, a finalidade de moldar, acomodar, ajustar “o outro” ao “mesmo”. Cabe à corda, ou seja, à psicopedagogia, fazer com que o “outro” se torne igual ou o mais próximo possível do “mesmo”. Para isso, ela força essa conformidade, ao não permitir que o “outro” se desgarre, ao trazê-lo firme e decididamente para o prumo do “mesmo”, impondo-lhe uma direção, um modo de ser.

É, portanto, a essa forma de ver e de dizer a alteridade que a psicopedagogia se filia, ao se inventar como um dispositivo corretivo/ortopédico, que induz a uma normalidade produzida por um campo discursivo materializado em instituições, instrumentos e práticas psicopedagógicas.

1.1 Constituindo o objeto de pesquisa: aproximações com o tema

A partir de tal discussão, e me propondo, aqui, a problematizar especialmente o Programa Escola Acessível, é que os discursos da inclusão me parecem relevantes para serem analisados. Destaco, por exemplo, duas questões que considere importantes e que, de certa forma, estão relacionadas com o meu tema de pesquisa. Uma delas refere-se à parceria que o Programa Escola Acessível estabeleceu com o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação⁷ e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Essa parceria permite um processo de transferência de recursos financeiros para a acessibilidade, passando estes a serem gerenciados diretamente pelas unidades executoras, ou seja, as escolas (BRASIL, 2011). O Programa apresenta também algumas informações acerca da Educação Especial como forma de promover “a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência,

⁷ Para um estudo mais detalhado sobre Inclusão Escolar e a Educação para Todos, ver Santos (2010).

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular”, garantindo-lhes o direito de partilharem “os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao espaço físico, aos recursos didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011). A segunda questão diz respeito à relação entre Governo e escola como garantia para solucionar o problema da exclusão escolar, entendido, aqui, como “uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia aos estudantes público alvo da educação especial” (BRASIL, 2011).

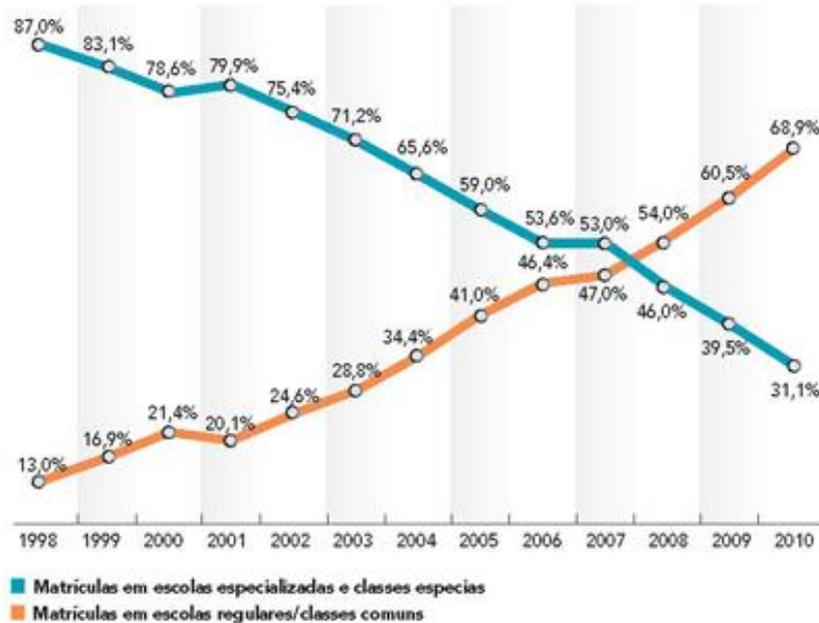
Nesse sentido, esse estudo partiu do entendimento de que os programas que orientam os sistemas de ensino pelo princípio do desenho universal⁸ procuram enfatizar que o sucesso de uma sociedade acessível ao deficiente depende do êxito da sua acessibilidade escolar, ou seja, da sua inclusão na rede regular de ensino. Na configuração dessa nova sociedade, aparece a ideia de que não basta o aluno deficiente estar meramente integrado às escolas regulares: ele deve participar de uma “inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade” (BRASIL, 2011). Portanto, a **educação inclusiva** está sendo vista, aqui, como uma forma de garantir a inclusão social dos sujeitos deficientes.

⁸ Segundo o manual das Diretrizes do Desenho Universal na Habitação de Interesse Social no Estado de São Paulo (2010) a expressão *Universal Design* (Desenho Universal) foi usada pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1985, pelo arquiteto Ron Mace, que influenciou a mudança de paradigma no desenvolvimento de projetos urbanos, de arquitetura e design, inclusive de produtos. Segundo esse material o Desenho Universal aplicado a um projeto consiste na criação de ambientes e produtos que possam ser usados por todas as pessoas, na sua máxima extensão possível. Na década de 1990, um grupo de arquitetos e defensores de uma arquitetura e design mais centrados no ser humano e sua diversidade, reuniu-se no *Center for Universal Design*, da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, a fim de estabelecer critérios para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendessem a um maior número de usuários.

É isto o que mostra o gráfico divulgado pelo MEC:

A INCLUSÃO EM NÚMEROS

A EVOLUÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR SE MOSTRA CONSISTENTE AO LONGO DOS ANOS



Fonte: FNDE/MEC

Gráfico 1 – Inclusão em Números: a evolução da Política Inclusiva nas Classes Comuns do Ensino Regular se mostra consistente ao longo dos anos – FNDE/MEC (BRASIL, 2008).

Tratar de **educação inclusiva** como uma prática surgida na atualidade significa, então, colocar em jogo uma série de questões – sua constituição, seus deslocamentos, suas inflexões, suas continuidades. E isto me levou a pensar nos desafios e riscos que esse tema coloca como objeto de pesquisa e, também, nos cuidados que devo ter comigo mesma ao examiná-lo.

Foi no entrecruzamento dos estudos do Mestrado com as minhas experiências como professora nos cursos de Licenciatura e psicopedagoga do Núcleo de Apoio Pedagógico no Centro Universitário UNIVATES, em Lajeado – RS, que o tema da **educação inclusiva** se impôs, para mim, como um objeto de investigação. Assim, posso dizer que foi a partir dos meus “achados” de pesquisa no Mestrado, juntamente com as minhas experiências como professora e psicopedagoga, e a própria difusão do discurso sobre **educação inclusiva**, que me vi impelida a pesquisar tal temática.

Retomo, aqui, o problema que orienta as discussões desta tese e que é o seguinte: como o “Programa Escola Acessível”, que se constituiu como uma medida estruturante para consolidação de um sistema educacional inclusivo pleno, utilizando a escola comum como locus privilegiado de efetivação, opera sobre a população na atualidade e de que forma tais políticas vêm produzindo uma ortopedia social?

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, sobretudo a partir de algumas aproximações com o pensamento de Michel Foucault (1926-1984), procurei significar as práticas que têm sido colocadas em uso pela **educação inclusiva** e a sua correlação com a inclusão social. Com isso, quero dizer que não pretendo definir o que seria ou como deveria ser uma **educação inclusiva** e, portanto, procurar seu sentido verdadeiro.

Ao me deter em algumas questões, meu intuito não é o de apontar a melhor forma de promover a educação inclusiva ou a inclusão social, nem denunciar suas possíveis falhas. Também não apresento uma nova proposta política ou pedagógica para a organização da educação inclusiva. Conforme já anunciei, esta investigação procura discutir como o sistema educacional inclusivo pleno vem produzindo uma ortopedia social na atualidade.

Sendo assim, a questão da **educação inclusiva** e da inclusão social não é discutida dentro dos registros das narrativas da Modernidade, que têm nas categorias iluministas – de totalidade e de racionalidade abstrata – a única e exclusiva explicação para os problemas sociais e educacionais.

Penso ser importante salientar, aqui, que visualizo a noção de educação inclusiva como uma estratégia⁹ de governo, na medida em que constitui modos de ação sobre determinada ação possível. Uma estratégia que tem, portanto, como principal objetivo a gestão, a gerência do risco social; uma nova forma de governo que busca introduzir **todos** dentro do jogo econômico, fazendo com que cada um possa tomar para si a responsabilidade em relação a si mesmo, ou seja, a responsabilidade de prover suas próprias necessidades; um governo, em suma, que produza sujeitos “autônomos e independentes”. A **educação inclusiva** pode ser entendida, então, como um novo modo de regular as condutas dos sujeitos, fazendo com que ninguém mais, nem mesmo os deficientes, veja a si mesmos como dependente. É

⁹ O termo estratégia está sendo utilizado a partir da noção foucaultiana, em termos de “[...] mecanismos utilizados nas relações de poder” (CASTRO, 2009, p.152).

nesse sentido que o conjunto das ações exercidas sobre ou no tecido social podem ser chamadas de governamentalidade¹⁰.

1.2 A escola do acesso como dispositivo de uma sociedade do acesso

Ao buscar compreender as inflexões de uma sociedade de bens materiais, ou seja, de uma sociedade marcada pela lógica da propriedade, para uma sociedade do acesso (RIFKIN, 2004), parti do entendimento de que a escola, como parte da sociedade, também se transforma nesse processo de mudança. Daí a escola passar a priorizar também o acesso, de modo a funcionar de acordo e nos moldes dessa nova sociedade. Nesse sentido, ela não se constitui como uma estratégia de mudança e, portanto, capaz de fazer funcionar essa inflexão social. Ao contrário: a escola acessível apresenta-se hoje tão flexionada quanto a sociedade na qual existe e para a qual funciona. Aliás, não se pode esquecer que ela se constituiu, historicamente, como um dispositivo¹¹ disciplinar e de visibilidade, tal como as demais instituições sociais.

Recorri às contribuições de Foucault (1997, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2010) e Rifkin (2004), para pensar as relações da educação com as mudanças da sociedade atual. Isso significa que tomei como principais ferramentas analíticas os conceitos de governamentalidade, biopoder, disciplina e norma. Nesse exercício de análise, utilizo tais conceitos de modo a entrelaçá-los numa rede discursiva sobre a educação inclusiva. Assim, o conceito de “sociedade do acesso” foi utilizado para entender o que Jeremy Rifkin (Id.), economista americano, apresentou sobre as mudanças que o conhecimento representa para essa nova era, à qual ele se refere como “Era do Acesso”. Para o autor, a noção de acesso e de redes está se tornando cada vez mais importante e redefine a

¹⁰ Foucault utiliza o termo “governamentalidade” para referir-se às maneiras de governar. Para o autor, o estudo das formas de governamentalidade implica “a análise de formas e racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização”, o que ele denominou como governamentalidade política (CASTRO, 2009, p.191), como também denominou governamentalidade o “[...] encontro entre as técnicas de dominação exercida sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2006, p. 785).

¹¹ Foucault (2001) explicita o conceito de dispositivo na entrevista que presta à *International Psychoanalytical Association (IPA)* como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2001, p. 244).

dinâmica social de uma forma poderosa. Lembra que a palavra acesso era ouvida ocasionalmente e geralmente restringia-se à questão de ingresso num espaço físico.

Em 1990, entretanto, a oitava edição do *Concise Oxford Dictionary* incluiu *Access* (acessar), verbo, pela primeira vez, indicando seu novo e crescente uso no discurso humano. [...] O acesso tornou-se o bilhete de ingresso para o avanço e para a realização pessoal, sendo tão poderoso quanto a visão democrática foi para as gerações anteriores (RIFKIN, 2004, p.12).

Entretanto, o acesso tornou-se uma palavra política, sendo utilizada como uma noção que diz respeito à distinção de divisões, “sobre quem deverá ser incluído e quem será excluído” (RIFKIN, 2004, p.12).

Segundo Rifkin (2004), nos Estados Unidos, o grupo que mais vem crescendo no século XX é o dos **trabalhadores do conhecimento**. Esses trabalhadores necessitam de um alto nível escolar e se diferenciam dos operários manuais, pois valem-se de um conhecimento adquirido nos espaços formais como a escola e a universidade para realizar o seu trabalho.

Conforme este autor, esses **trabalhadores do conhecimento** precisam de uma educação formal, que lhes confere a habilitação para o exercício da sua profissão. E, do mesmo modo, também precisam estar sempre se atualizando. Na sociedade moderna, a educação se encerrava quando iniciava o trabalho; *na sociedade do conhecimento atual, a educação não tem fim*. As instituições responsáveis por formar necessitam de constantes alterações para darem conta de novas mudanças.

Sendo assim, o conhecimento passa a ser visto como o principal recurso econômico. "Produzir mais, com menos trabalhadores": esse é o paradoxo da indústria na sociedade do conhecimento. Essa é também a atual fórmula do modo como se coloca, atualmente, a relação custo-benefício.

A Economia de Mercado, fundada na venda e compra de bens, segundo Rifkin (Id.), está ultrapassada, pois na nova era, os mercados estão assumindo o sistema de redes. A ideia de propriedade está sendo modificada porque deixa a empresa lenta demais. Ainda que a propriedade nunca desapareça, ela não será, contudo, (para este autor,) mais negociada em mercados. Os clientes terão apenas o acesso a ela.

Para Rifkin (Id.), a Era do Acesso transforma a cultura humana e a vida como um todo em *commodity*, mudando radicalmente o conceito de trabalho. Nossos afazeres estão sendo supridos pela automatização, ou seja, por "máquinas inteligentes", criando assim um novo comércio baseado em experiências pessoais.

Atualmente, ainda conforme Rifkin (Id.), os produtos recebem melhorias e serviços de valor agregado, possibilitando uma economia de recursos, menos poluição, ou seja, menos prejuízo ambiental. O cliente não compra o produto em si, e sim o que eles fazem. Assim, a venda (vendedor-comprador) é substituída pelo acesso (servidor-cliente) a serviços e a bens. Nessa nova era do capitalismo, o acesso adquire, portanto, maior importância que a propriedade de bens materiais. Ainda mais: quando esse acesso é transformado em *commodity*, a cultura transforma-se também em *commodity*, em matéria-prima da comunicação entre as comunidades. E, indo ainda mais longe, a tecnologia de comunicação, ao passar por mudanças -- primeiro a impressão, depois a computação -- acabou transformando a própria comunicação em *commodity*.

Nessa nova era, somos, então, produzidos e nos subjetivamos como sujeitos cada vez mais flexíveis e ajustados às mudanças. Tudo se passa, então, como se houvesse, na atualidade, uma tão ampla fluidez e transitoriedade, que acaba confundindo os sujeitos, porque não se estabelecem mais fronteiras e espaços entre eles.

1.3 Escola Acessível – como tema e como objeto

Certamente a formulação de Rifkin (2004) sobre a “era do acesso” foi de grande valia para a minha pesquisa, cujo interesse foi a discussão sobre os mecanismos de poder que constituem essa nova governamentalidade, ou seja, todo um conjunto de práticas de gerenciamento que têm como objetivo maior promover a produtividade de toda a população. Para isso, foi preciso mostrar como a escola – instituição social que se constituiu como um dispositivo ortopédico para moldar, regular, normatizar indivíduos – faz uma inflexão, a fim de preparar e educar **toda** a população, inclusive os deficientes, para a inclusão no mercado de trabalho¹², enquadrando-se, assim, nessa nova lógica, necessária para a manutenção econômica da sociedade atual e para o controle do risco social.

Para levar a cabo essa discussão, busquei olhar os materiais de análise procurando focar meu olhar no nível das palavras, das coisas ditas. Isso significou trabalhar com o discurso da legislação e dos documentos, deixando-o aparecer na complexidade que lhes é

¹² Conforme o **Manual de Inclusão no Mercado de Trabalho** (2007), a inclusão dos sujeitos deficientes possibilita que eles deixem de ser dependentes de uma política assistencialista e passem “a ser sujeitos do próprio destino, não mais meros beneficiários de políticas de assistência social. O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, Constituição Federal, 1988), por meio da implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes”.

peculiar. Dessa maneira, a pesquisa precisou libertar-se de um aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a ou refletem determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de intenções. Como afirma Fischer (2001), seria como deixar de procurar “[...] no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso” (p.198).

Para efetivar a análise desses materiais, foi necessário, portanto, conhecer a sua gramática para apreender os significados que circulam e são produzidos em tais textos, lembrando que, nesse tipo de análise, os significados não estão ocultos e, por isso, não há nada a ser desvelado, revelado ou denunciado. O que foi preciso tornar visível, na análise do discurso de uma educação inclusiva que está dentro de um projeto de uma sociedade inclusiva, foram as histórias construídas e moldadas pela vontade de poder e saber de seus sujeitos.

Optei por analisar o Programa Escola Acessível, alguns documentos nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e demais leis, assim como alguns manuais que ajudam a compor a conduta tanto dos gestores escolares, como dos educadores e dos educandos de todas as escolas brasileiras. Como afirma o prefácio do “Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: o direito à escola acessível”, de 2009, “a escola como ambiente educativo inclusivo requer condições que garantam o acesso e a participação autônoma de todos os alunos às suas dependências e atividades de formação”. Daí que: “Assegurar essas condições é um dos motes dos **educadores** e demais profissionais que atuam nessas escolas” (BRASIL, 2009, p.9).

Tais documentos enfatizam a importância da adesão de gestores e “educadores” na implementação do programa, assim como do apoio das instituições escolares. A partir de uma lógica de convencimento, de efetivação e controle da implementação de um novo parâmetro capaz de normatizar a escola acessível, os documentos analisados constituem discursos que produzem efeitos sobre todos os diretamente envolvidos no processo de implantação da **educação inclusiva**, transformando seus papéis – de professores a educadores, de alunos a educandos; e também suas funções – do ensino à socialização, da aprendizagem à convivência.

O Programa Escola Acessível, criado em 2012, é um dos programas desenvolvidos pelo MEC, por meio da SECADI. Segundo a Resolução Nº 27, de 27 de julho de 2012, justifica-se a implementação do programa pela necessidade de realizar adequações arquitetônicas nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, com o

[...] objetivo de favorecer a igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos público alvo da educação especial, em suas sedes, assegurando o direito de todos os estudantes compartilharem os espaços comuns de aprendizagem; o princípio do desenho universal e as normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); o acesso às pessoas com deficiência ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2012).

Diante dessas necessidades e princípios, o Programa Escola Acessível passou a destinar recursos financeiros para a cobertura de despesas de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), para as escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrícula de alunos público alvo da educação especial em classes comuns, registradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento e contempladas com salas de recursos multifuncionais nos anos de 2010 e 2011.

Conforme essa mesma Resolução (nº 27 de 2012), os recursos financeiros deverão ser destinados à promoção da acessibilidade e inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, devendo ser empregados na aquisição de:

I – materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;

II – cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis;

III – outros produtos de alta tecnologia assistiva¹³.

Na mesma linha, o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, em parceria com

¹³ Segundo os documentos, alta tecnologia assistiva significa os produtos industrializados com recursos tecnológicos de complexidade média/alta, entre os quais hardware e software, com a finalidade de promover acessibilidade às pessoas com deficiência no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional (BRASIL, 2012).

a Universidade Federal de Santa Catarina, tem o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas.



Figura 2 – Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas¹⁴

Reforça-se na apresentação desse manual que, historicamente, as escolas públicas não foram organizadas para atender as diferenças, o que gerou a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Mas, atualmente, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), à luz da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007 a.), orienta os sistemas de ensino para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que assegurem o direito de todos à educação. Cabe salientar que, ao destacarem o fato das “escolas públicas” não estarem organizadas para atender as diferenças, é omitido o trabalho desenvolvido pelas escolas especiais na escolarização das crianças com deficiência, ou seja, de que já existia toda uma rede de escolas próprias e especializadas que formavam o chamado Ensino ou Educação Especial para atendê-los nas especificidades de suas deficiências, e que funcionava paralelamente ao sistema regular.

Nesse manual, encontram-se as orientações para que a escola garanta as condições de acessibilidade, previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2004, e são explicitados os critérios de acessibilidade a serem observados no planejamento do espaço escolar. Da mesma forma, são detalhados, por intermédio de textos e ilustrações, os diferentes ideais de ambientes da escola. Há, também, orientações para a eliminação das barreiras e para a garantia do acesso, com autonomia e segurança, a todos os

¹⁴ Capa do Manual de Acessibilidade Espacial para as escolas: direito à escola acessível, produzido pelo Ministério da Educação em 2009.

alunos. Assim, o texto do Manual, além de oferecer aos gestores escolares e educadores as informações que contribuem para o desenvolvimento inclusivo das escolas, encaminha a efetivação do “direito de acesso e de participação dos alunos com deficiência, bem como de toda a comunidade escolar, fortalecendo a gestão democrática” (BRASIL, 2009).

**INFLEXÕES E RECORRÊNCIAS NOS
PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO
SUJEITO MODERNO**

2 - INFLEXÕES E RECORRÊNCIAS NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO DO SUJEITO MODERNO

Os discursos sobre fracasso escolar surgiram, no Brasil, praticamente desde o início do funcionamento da escola pública, na década de 1930, e foram dominantes na educação brasileira ao longo do século XX. A ideia foi, então, pensar como um discurso preocupado, durante décadas, em denunciar a “exclusão escolar” por via do insucesso e da repetência, transfigurou-se na palavra de ordem atual da “inclusão escolar” de todos, inclusive das pessoas com deficiência. Para isso, problematizei a questão da produtividade da escola tanto na sua forma excludente, tal como aparece na “sociedade de bens duráveis”, quanto na sua forma inclusiva, tal como se dá na atual “sociedade de acesso”¹⁵, determinando, também, como essas formas se correlacionam positivamente com as demandas sociais. É possível reconhecer de imediato a importância que os termos **exclusão** e **inclusão** têm em nosso sistema educacional; já o reconhecimento de que, por mais que as suas narrativas ocorram de forma separada, como se tratassem de dois campos diversos e opostos, elas são, ao contrário, discursos que atuam concomitantemente e que, portanto, não se excluem entre si, precisaria ser mostrado de uma forma mais efetiva.

Na trilha de Foucault, pode-se afirmar que o discurso in/exclusão está inserido numa *epistémê*¹⁶ e que, por isso mesmo, está materializado de uma determinada forma, ou seja, a

¹⁵ Tal ideia se refere ao conceito de Jeremy Rifkin (2004) que foi apresentado, nesta tese, no primeiro capítulo.

¹⁶ O conceito de *epistémê* é de extrema importância para uma crítica da cultura e da história como a que Foucault desenvolve em *As palavras e as coisas* (2000). Nesta obra, Foucault questiona acerca do modo através do qual se poderia estabelecer o estatuto das discontinuidades para a história do pensamento, indagando: “Que quer dizer, de um modo geral: não mais poder pensar um pensamento? E inaugurar um pensamento novo?” O polêmico conceito de *epistémê*, implicava-se com ele a uma ordem ou princípio de ordenação dos saberes anterior a qualquer enunciado apontando o conhecimento, de modo que a *epistémê* seria a instância arqueológica que tornaria qualquer enunciado possível: tratava-se de nomear o solo fundamental que conferiria legitimidade e positividade ao saber de cada época. Em outras palavras, Foucault não visava fazer uma história das ciências ou uma história das ideias, mas procurava descrever a configuração e as transformações históricas das diferentes

partir dos pressupostos utilizados, numa determinada época, na organização do conhecimento. Segundo o autor, a *epistémê* nos direciona, nos diz como e de que maneira devemos pensar, através de que ordens e classificações. Em suma: a partir de quais critérios devemos agrupar e determinar ordenamentos e coerências.

Nesse sentido, pensa-se os discursos – da exclusão e da inclusão escolar, por exemplo – a partir de certos regimes de verdade¹⁷, uma vez que esses discursos não se constituem a partir de ideias isoladas, individuais, originais. Ao contrário: nessa perspectiva, todo discurso se materializa a partir de condições históricas de possibilidade, que permitem a emergência de um modo de ver capaz de provocar uma mudança na forma como se vinha vendo e falando de um determinado problema. Mudança de foco, portanto. Melhor ainda: inflexão da visibilidade, do que é, até então, visível.

A noção de discurso, com a qual trabalhei não é a do saber linguístico, cuja preocupação se concentra na estrutura da linguagem. A ideia de discurso, aqui, apoia-se nas análises foucaultianas e tem como foco o entendimento de que o discurso produz aquilo de que fala. Trata-se, então, de ver como as práticas discursivas¹⁸ operam dentro dos espaços escolares, constituindo a verdade sobre fracasso escolar, exclusão e inclusão escolar, produzindo técnicas e procedimentos de enquadramento, de ajuste e de aproximação com a verdade que, num determinado momento histórico, tem o poder de se impor na sociedade, na escola e no espaço da sala de aula.

Dessa forma, para melhor compreender as inflexões e recorrências nos processos de in/exclusão do sujeito moderno, analiso, a seguir, práticas discursivas que vêm normatizando

epistémê, as quais marcariam diferentes possibilidades de pensamento e conhecimento, sem qualquer linearidade progressiva na passagem de uma *epistémê* a outra. Subjacente a toda cultura e, portanto, a toda forma de conhecimento, Foucault apresentava a existência de uma ordem, de um espaço de identidades, de similitudes e de analogias por meio das quais classificamos e distribuímos os objetos do conhecimento.

¹⁷ Foucault conceitua a verdade de um ponto de vista discursivo, toma esta como um “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2001, p. 13), ou como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2001, p. 14). Um *regime de verdade* ou, o que interpretamos como o mesmo, uma *economia política da verdade* indica as maneiras, os procedimentos de troca, de mudança, de atribuição, de produção, de incitação, de cessão, de constituição da verdade.

¹⁸ Desenvolvendo essa noção, Foucault (1997) afirma: “As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjunto técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem as mantêm” (p.12).

e produzindo determinados efeitos de verdade no contexto educacional brasileiro, uma vez que são autorizadas a aparecerem em um determinado momento histórico (FOUCAULT, 1996).

2.1 Emergência do poder de normalização

No curso “Os Anormais” (2002), proferido no Collège de France, em 1975, Michel Foucault mostra, tomando como objeto de análise o exame médico-legal, a emergência do poder de normalização, ou seja, a norma sendo criada, inventada, precedendo e possibilitando as noções de normal e anormal. Num outro curso, “Segurança, Território e População” (1977-1978), Foucault (2008) volta ao tema, afirmando novamente que o “fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (p.75). Para o autor, o exame médico-legal não deriva nem do campo jurídico nem do campo da medicina; ele formaria um terceiro termo, que se constituiria como “instância de controle do anormal” (FOUCAULT, 2001, p.52).

Ora, à medida que o exame médico-legal torna-se uma “instância de controle do anormal”, ele passa a ser um problema teórico e político importante, merecedor, por parte de Foucault (2001), de toda uma análise genealógica.

Segundo Foucault (2001), o modelo de exclusão, que durante séculos expulsou os indivíduos leprosos com o objetivo de purificar a comunidade, acabou desaparecendo no final do século XVII e início do século XVIII. No entanto, outro modelo é reativado e é, conforme o autor, quase tão antigo quanto o da exclusão dos leprosos. Mas esse outro modelo – a exclusão da peste – exige da polícia¹⁹ das cidades uma outra prática, que demanda um controle minucioso e sutil, um policiamento detalhado da população.

¹⁹ O conceito de “polícia”, segundo Foucault, teria assumido feições diferentes nos séculos XV e XVI. De início, “polícia” designaria certa comunidade política submetida a uma autoridade pública, ou o conjunto de atos públicos/regimentos que regeriam essa comunidade, ou ainda, “o resultado positivo e valorizado de um bom governo” (FOUCAULT, 2005, p. 124). No entanto, esse significado foi alterado no século XVII, quando se começou a chamar de “polícia” o conjunto de meios pelos quais seria possível fazer as forças do Estado crescer, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado” (FOUCAULT, 2005, p. 124). Ou seja, “polícia” seria o conjunto de técnicas e de cálculos que permitiriam o difícil equacionamento entre o crescimento interno das forças do Estado preservando a integridade política e a ordem geral desse Estado.

Ao tratar do nascimento da medicina social, Foucault mostra esses dois grandes modelos como constituintes da composição médica na história ocidental, isto é, o modelo ocasionado pela lepra e o modelo ocasionado pela peste.

Na idade média, o leproso era alguém que, logo que descoberto, era expulso do comum, posto fora dos muros da cidade, exilado em um lugar confuso onde ia misturar sua lepra com à lepra dos outros. O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano (FOUCAULT, 2001, p.88).

A exclusão é, portanto, o modelo de reação à lepra. No caso da peste, esse modelo é a inclusão, com o controle da população vítima de peste, na Idade Média, através da separação não mais exterior, mas do isolamento dentro da própria cidade, permitindo uma análise individualizante e um registro permanente dos casos. Como bem mostra Foucault (2001), a cidade em estado de peste era dividida em distritos, bairros e ruas, que eram isolados e vigiados. Tudo o que era ali observado deveria ser registrado, de forma permanente, por uma espécie de exame visual e, igualmente, pela transcrição de todas as observações e informações em registros.

Vê-se, então, que não se trata mais de uma espécie de demarcação entre dois grupos da população. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis e constantemente observadas entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. No caso da peste, trata-se de uma tentativa para maximizar a saúde, a vida, a força do indivíduo, sendo o mais importante produzir uma população sadia. Dessa forma, a medicina urbana tem, segundo Foucault (Id.), três objetivos principais: primeiramente, analisar os lugares de acúmulo e amontoamento de tudo que suscita doenças no espaço da cidade; segundo, o controle da circulação: não da circulação dos indivíduos, mas das coisas e dos elementos; e terceiro, a organização das distribuições e sequencias, ou seja, como evitar a contaminação dos elementos ar e água para garantir a saúde da população.

Foucault (2001) aponta ainda para a questão da individualização que consiste em vigiar e verificar o estado de saúde de cada um, fixando os habitantes num espaço esquadrinhado, dividido, permanentemente controlado pelos frequentes registros e possibilitando, por conseguinte, uma economia do exercício e das relações de poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade. Ou seja: o momento da peste é o momento do policiamento de uma população por um poder político, cujas ramificações atingem sem cessar o próprio indivíduo, seu espaço, seu tempo, sua atividade, seu corpo.

A partir daí, pode-se dizer que a distribuição dos espaços e dos lugares, em conformidade com a concepção de normal e anormal, foi se modificando. Da tecnologia de poder da lepra, que tem o poder de expulsão e de afastamento, passou-se a uma tecnologia de poder da peste, que tem o poder de fabricação e de observação.

Desse modo, historicamente, o processo de inclusão dos indivíduos na sociedade como uma forma de poder teve o sentido de inseri-los em espaços e lugares determinados, ou seja, num determinado espaço urbano ou numa determinada instituição social. É esta forma de inclusão na cidade, na escola, na fábrica, na prisão, que possibilita que eles sejam classificados, disciplinados e normalizados. É isto que constitui o que Foucault intitula de processo de “normalização através da inclusão”.

Conectada à questão do poder, aparece a dupla relação da norma: em uma direção, norma como regra de conduta, que condena a oposição à ordem, que vê a desordem como anormalidade; em outra direção, norma como uma regularidade funcional, sadia, como oposição ao patológico e à doença. E é essa dupla relação da norma que faz dela um operador tão útil para o biopoder²⁰. Ela se coloca concomitantemente sobre um corpo individual e sobre o corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte. Nesse sentido, a norma pode ser entendida, segundo Ewald (1993), como:

[...] uma medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável; como um princípio de comparação de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo; como o resultado de um conjunto de operações que institui e dá sentido a polaridades cujos polos guardam sempre uma relação assimétrica entre si (p.86).

Ainda mais: “[...] a norma designa uma medida que serve para apreciar o que é conforme a regra e o que dela se distingue, mas esta já não se encontra ligada à ideia de rectidão; a sua referência já não é o seu esquadro.” (Ewald, 1993, p.79). É assim, portanto, que “[...] a norma toma agora o seu valor de jogo das operações entre o normal e o anormal ou entre o normal e o patológico” (Ewald, 1993, p.79). Dessa forma, o sentido da palavra norma

²⁰ Foucault (1999 b) diferencia duas formas de ação sobre a vida e sobre a morte: o poder soberano e o poder de regulamentação ou biopoder. O soberano tinha direito de vida e de morte com relação a todos, o que significava que o poder soberano podia “fazer morrer ou deixar viver”. Os súditos podiam estar vivos ou eventualmente mortos, de acordo com as circunstâncias da vontade soberana. No entanto, não é sobre a vida que esse poder age, ou melhor, a ação que se dá sobre a vida é a de matar. Não cabe ao poder soberano administrar a vida ou fazer viver. O direito sobre a vida se realiza no poder de matar.

alarga-se: norma já não se relaciona apenas ao normal, mas à normalidade, ao normativo e à normalização.

No âmbito das instituições disciplinares como a escola ou a fábrica, entre outras, a norma assim como individualiza, também homogeneiza o espaço social, de forma a potencializar a função dos indivíduos. De acordo com Foucault, a norma ou o normativo é

[...] ao mesmo tempo aquilo que permite a transformação da disciplina-bloqueio em disciplina-mecanismo, a matriz que transforma o negativo em positivo e vai possibilitar a generalização disciplinar como aquilo que se institui em virtude dessa transformação. A norma é precisamente aquilo pelo qual e mediante o qual a sociedade se comunica consigo própria a partir do momento em que se torna disciplinar. A norma articula as instituições disciplinares de produção e saber, de riqueza, de finança, torna-as interdisciplinares, homogeneiza o espaço social, se é que não unifica (FOUCAULT, apud EWALD, 1993, p.83).

A norma é, pois, o elemento que vai constituir a disciplina e o elemento regulamentador; que vai aplicar-se ao corpo individual e à população; é a que tolera, a um só período, controlar a ordem disciplinar do corpo e os fenômenos eventuais de uma pluralidade biológica. Assim sendo, a norma é o que pode tanto se dirigir ao corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer governar. Enquanto as disciplinas têm um alcance local, agem num nível microfísico, a segurança destina-se a conduzir as populações, passando para o nível biopolítico.

Como a biopolítica concebe a morte como algo permanente que corrói, diminui e enfraquece a vida, e como somos todos portadores da morte, somos todos alvo da necessidade desse controle sobre as possíveis doenças, sobre o acidental, sobre as deficiências adquiridas, sobre tudo o que desvirtua ou retira da vida seu suposto equilíbrio.

Foucault faz referência à noção de biopoder para se referir ao poder de “fazer viver e deixar morrer”, isto é, o poder de administrar a vida, o direito de fazer viver, bem como o direito de definir normas de como se deve viver.

Esses dois tipos de poder – disciplinar e de regulamentação – existem e se relacionam. As ‘sociedades de normalização’ ressoam o entrecruzamento entre a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

A população, como um problema político, econômico e científico, em suma, como um problema de governo, necessita de dispositivos, de instituições, de técnicas que a façam viver, o que gera a necessidade de uma regularização através de mecanismos globais de controle. É

o controle de seus acasos e de seus desvios que produz o modo como se deve viver e funcionar no cotidiano. Desse modo, o poder tomou posse da vida. Ele vai do indivíduo à população, do corpo à espécie, da escola à empresa, do privado às cidades.

Há, hoje, uma certa sensação de que o perigo está espalhado por toda a parte, e isto fortalece o exercício do biopoder e de seus excessos, na medida em que todos querem garantir a própria vida, mesmo que isso implique a morte de outros. O outro que se quer matar perde o estatuto de cidadania, de humanidade e torna-se uma mera ameaça, um perigo iminente à vida de alguns, o que acaba por justificar política, econômica e socialmente a eliminação de muitos. Tirar a vida é também “multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 1999b, p. 306).

O que se pretendeu enfatizar, aqui, é que a noção de normalização, entendida como um paradoxo tem a ver com “normas [que] são relativas umas às outras em um sistema” (FOUCAULT, 2005, p. 124). Além disso, essa noção de normalização produz e justifica segregações, ao estabelecer variações de graus de desvios a um determinado padrão.

A noção de inclusão como processo de normalização, de controle, e de produção e manutenção da desigualdade social foi mostrada por Foucault (1999a, p. 114), na sua constituição histórica, o que lhe permitiu afirmar que se trata, então, de uma “inclusão por exclusão”. Na sua análise, Foucault referia-se a um momento histórico determinado, o da emergência da sociedade industrial, cujo disciplinamento se exerceria para garantir que os mecanismos de produção pudessem usar o tempo de existência dos homens, transformando esse tempo em tempo de trabalho. Não se tratava mais da mera exclusão-reclusão dos marginais, da exclusão-reclusão dos indivíduos do círculo social, mas sim de conectar os indivíduos aos mecanismos de produção, de formação, de reforma ou correção, ou seja, uma sociedade de sequestro que, ainda hoje, visa a uma inclusão normalizadora que eficazmente produz disciplinarização e submissão dos corpos.

Contudo, e apesar da atualidade colocar outras necessidades e outros problemas, penso que a afirmação de Foucault de uma “inclusão por exclusão” ainda é pertinente. Afinal, é com a noção de biopoder que assoma à cena o poder de fazer viver, de prolongar a vida, de curar as doenças. O problema, no entanto, é que apenas uma pequena parcela da população detém esse direito de viver; o “resto da humanidade”, para merecer esse direito, terá que provar que é “útil”, ou seja, rentável à economia de mercado.

2.2 A visibilidade dos discursos da exclusão escolar

Com a intenção de dar visibilidade aos discursos da exclusão escolar, busquei mostrar como esses discursos sobre o fracasso escolar vêm sendo constituídos e têm produzido determinados efeitos de verdade. Para tanto, selecionei alguns números dos Cadernos de Pesquisa, com o objetivo de exemplificar como os modos de pensar sobre a exclusão escolar foram e estão evidenciados nas preocupações dos pesquisadores brasileiros, nessa publicação da *Fundação Carlos Chagas*, particularmente em relação à formação de professores e à avaliação dos resultados das políticas educacionais.

Ao mapear a discussão acerca das políticas de ensino fundamental realizada pelos pesquisadores da instituição em *Cadernos de Pesquisa*, no que se refere à relação entre inclusão/exclusão, através da universalização do acesso à escola, percebe-se que os discursos veiculados pela Fundação Carlos Chagas têm direcionado as políticas educacionais voltadas para o Ensino Fundamental. Pode-se observar que, nos anos de 1990, predominaram políticas educacionais que tratavam a repetência e promoviam a regularização do fluxo escolar.

Enfatizando a importância das políticas educacionais e dos processos de seletividade da escola brasileira nos estudos da Fundação Carlos Chagas, Weber (2004) afirma que:

[...] a instituição começou a debruçar-se sobre as várias dimensões que envolvem o acesso aos diferentes níveis de ensino, elegendo rapidamente a seletividade existente na agora denominada educação básica como principal foco de atenção de seus pesquisadores [...] (WEBER, 2004, p.60).

Nesse sentido, os estudos e pesquisas, apresentados pelo Departamento de Pesquisas Educacionais nos *Cadernos de Pesquisa*, continuam consolidando o modo de pensar a pesquisa e as políticas na educação brasileira. No primeiro número da revista, ano de 1971, Aparecida Joly Gouveia apresenta uma visão ampla da situação da pesquisa em educação no Brasil. Toma como referência o início da pesquisa oficial no país com a instalação, no então Ministério da Educação e Cultura, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e indica, ainda, os temas predominantes, suas lacunas e tendências de investigação. Nesse artigo, já se evidenciam as preocupações do Inep com os problemas da escola pública no Brasil, especialmente no campo da repetência e da evasão escolar.

Em 2004, foram publicados os números 121, 122 e 123, que compõem o volume 34, no qual se encontra a seleção de artigos que discutem o fracasso escolar, desde 1971 até a última publicação de 2006, ficando evidenciado que, nas décadas de 1980 e 1990, se deu o predomínio de números que tratam do tema. Observe-se que, no período 2005-2006, há

artigos que tratam do fracasso escolar; no entanto, as questões relacionadas ao fracasso escolar eram discutidas no corpo de alguns artigos, sem menção à expressão no título ou no resumo, trazendo o enfoque da marginalidade cultural. Há, ainda, autores que tratam das questões relacionadas ao fracasso escolar como uma correção do fluxo escolar, como o artigo de Oliveira (2002), que descreve o “*Programa Acelera Brasil*”, da Fundação Ayrton Senna.

Já nos anos 2000, um grande número de artigos sobre o fracasso escolar tratou das *políticas inclusivas e compensatórias na agenda da educação*. Destacam-se desse conjunto de artigos, os relatos de pesquisas cujos autores, por meio dos estudos etnográficos, expressam as “mazelas da escola pública” na produção do fracasso escolar. Há, ainda, os trabalhos que relatam as práticas escolares exitosas, como Silva et al (1995), e, além desses, aqueles cujos autores expressam a necessidade de a escola atender às diferenças culturais dos alunos, tanto em relação ao livro didático (SILVA, 1993) como em relação à adoção dos currículos orientados para a diversidade cultural (BONAMINO e BRANDÃO, 1995).

As preocupações com o currículo destinado às crianças das classes populares são claramente explicitadas por Poppovic (1982), que propõe um currículo condizente com a realidade dos marginalizados culturais, tendo como referência a psicologia de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). Este autor, sob a perspectiva antropológica, também propõe a compreensão da trajetória de vida do aluno para a superação do fracasso escolar, aqui compreendido em termos de *relação com o saber*. Essas preocupações ressoam em vários artigos incluídos em outros grupos temáticos, particularmente no conjunto de trabalhos acerca das relações entre educação, raça, gênero e etnia, que se tornam mais frequentes no periódico a partir dos anos de 1990, assim como no campo dos artigos que tratam do fracasso escolar sob a ótica da reforma educacional.

Kreutz (1999) e Macedo (2006) problematizam as questões raciais e étnicas nas políticas educacionais brasileiras, ressaltando a necessidade de a escola organizar-se com base em currículos orientados multi e interculturalmente. Nos trabalhos produzidos até os anos de 1980, a ação do professor era tratada em termos de seu conhecimento psicopedagógico, do desenvolvimento cognitivo do aluno, especialmente no momento da alfabetização (ANDRÉ, 1979). Mello (1981) explica, a produção do fracasso escolar da criança oriunda das classes populares, como resultado de uma incompetência técnica e política dos professores da escola pública.

Desde os primeiros estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa*, põe-se em discussão a organização escolar, colocando-a como insuficiente para atender o aluno. Aponta-

se o fracasso da escola como uma luta que se constitui entre *cultura da escola* e *cultura do aluno*; uma escola governada pela cultura da classe média e um aluno regido por uma cultura “diferente”. Na discussão do fracasso escolar nas páginas de *Cadernos de Pesquisa*, essa tentativa de explicar posta logo no início, permanece até os dias atuais.

2.3 O fracasso escolar como mecanismo de reprodução das classes sociais

Os discursos sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino vêm fazendo parte das ponderações constantes de teóricos e estudiosos da área há mais de trinta anos, pelo menos. Na década de 1990, os trabalhos de Patto (2000), Ribeiro (1990), Klein e Ribeiro (1991), Ferraro (1999) e Oliveira (1999) e tantos outros, se detiveram na análise da repetência, da evasão e da conseqüente exclusão a que está sujeita boa parcela das nossas crianças e jovens da escola pública.

Não se trata, portanto, de retomar as discussões desse cenário historicamente contextualizado por esses autores, entre tantos outros, porque já posto e amplamente difundido nos meios educacionais, mas de pensar sobre a repetição indefinida dos discursos que dominam não só nos trabalhos acadêmicos, mas também nos documentos do governo: “[...] não se trata apenas de abrir mais vagas na escola, mas de criar as condições de permanência e sucesso escolar, o que implica forçosamente a melhoria da qualidade do ensino. (MEC, Programa "Toda criança na escola", 1997, p. 9 e 11).

Como esse discurso normatizador impõe regras a serem seguidas pelas instituições escolares, ele também reforça a necessidade de melhor explicar as transformações ocorridas em relação ao entendimento do fracasso escolar. A partir disso, passamos de uma "cultura da repetência" – em que as discussões sobre fracasso centram-se no ensino seriado –, para uma "cultura da retenção e reclusão dos excluídos" – em que o fracasso é analisado a partir da instituição dos ciclos e da progressão continuada.

Ao se olhar um pouco mais para trás, vê-se que o início do século XX foi marcado por um movimento contrário à um modelo de escola considerado tradicional e por manifestações favoráveis a uma escola nova, que estivesse a "serviço da paz e da democracia", baseada numa pedagogia que levasse em conta o desenvolvimento infantil e a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A década de 20, no Brasil, foi um período de intensas discussões sobre o ensino, responsável pelos principais encaminhamentos da educação que

marcaram o século, além das reformas educacionais planejadas e implementadas nesta época – a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); a de Lourenço Filho, no Ceará (1923); a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). Apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do desenvolvimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior, que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova. No âmbito das palavras de ordem liberal e da movimentação política reformista que ocorria no país, os pressupostos dessa nova pedagogia encontraram condições de possibilidade à sua divulgação (PATTO, 2000).

Nesse período, as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem situavam-se nos métodos de ensino, e a ênfase em relação à aprendizagem referia-se a uma abordagem pedagógica baseada na especificidade psicológica da criança, ou seja, em valorizar o indivíduo no processo de aprendizagem desenvolvendo suas potencialidades. Essa tendência justificava-se pela ligação do estudo das dificuldades de aprendizagem estar relacionado à área da Psicologia, ou seja, a Psicologia das Diferenças Individuais ou Psicologia Diferencial, que explicava as diferenças individuais de personalidade, de rendimento intelectual, de habilidades perceptivo-motoras ou de acordo com diferenças grupais, culturais, étnicas (PATTO, 1997).

No início da década de 60, nos EUA, após uma grande mobilização de pedagogos, psicólogos, sociólogos, profissionais da área de saúde, envolvidos em pesquisas para responder sobre o insucesso escolar de muitas crianças (de famílias de nível socioeconômico baixo), eles concluíram que elas apresentavam baixo rendimento na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas do seu desenvolvimento biopsicossocial (PATTO, 1997). Isso significou um rótulo para as crianças pobres, porque as causas dos problemas de aprendizagem encontravam-se nelas, isto é, possuíam atraso no desenvolvimento, logo não tinham a prontidão necessária, por exemplo, à alfabetização. Criou-se, assim, importada dos EUA, a ideia de que as crianças, especialmente as de um nível socioeconômico baixo, eram carentes ou deficientes culturalmente:

A teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. [...] Até que ponto tais afirmações referentes às crianças de camadas das classes populares não passam de afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente com uma roupagem aparentemente científica? (PATTO, 1997, p.54)

Por conta dessas explicações e justificativas, há um período em que, no nosso sistema educacional, os índices estatísticos da reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série aproximavam-se dos 55%: segundo os dados estatísticos (SEEC-MEC), de cada 1.000 crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois –, de cada 1.000 crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975 (SOARES, 1985, p.20).

Tentando reverter esse quadro de explicações sobre fracasso escolar através da "carência cultural", Ana Maria Poppovic publica o artigo "Atitudes e cognição do marginalizado cultural" (1972), pretendendo mostrar a inadequação dos termos utilizados para essas explicações, como privação, carência e deficiência cultural, pois acreditava que deformavam a ideia de "ausência de cultura", até porque possuíam conotação pejorativa e preconceituosa.

Como se pode ver, de um discurso que culpabilizava a criança, sua família e seu meio, passava-se a um discurso que apontava para a "escola" e seu despreparo para atender ou compreender as crianças culturalmente deficientes ou diferentes, entendendo esse despreparo não só como um problema do professor, mas também de todos os educadores da escola, percebido através da inadequação do ensino para as crianças "carentes". O final da década de 70 ficou marcado por discussões que estabeleceram que o foco da análise sobre as causas da produção do fracasso escolar era de natureza intraescolar.

Patto (2000), no entanto, alerta para o fato de que a "teoria da diferença" acabou subjugada pela "teoria do déficit", pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência (p. 98). Buscando uma análise mais apurada sobre isso, a autora concluiu que a ideia que permaneceu, em todo esse período, foi a de que a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda (Id., p. 112).

No início dos anos 80, somam-se às discussões sobre fracasso escolar e à teoria da carência cultural as ideias das teorias crítico-reprodutivistas, surgidas nos anos 1970 na França e baseadas no ensaio do filósofo Louis Althusser (1970). Bourdieu & Passeron (1971), Baudelot & Establet (1975), entre outros, apresentavam a possibilidade de se pensar o papel da escola através de uma concepção crítica de sociedade, entendendo que, como as instituições sociais exerciam dominação cultural, as escolas veiculavam conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes e estariam a favor da manutenção dessa ideologia e das desigualdades sociais, ao reproduzir e legitimar as diferenças de classe.

Finalmente, a última década do século, anos 90, se caracteriza por um período muito mais marcado pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar, bem como de investimentos em ações de atualização de professores, do que de tentativas de explicações desse fenômeno. As explicações estavam dadas: professores despreparados, alunos pobres diferenciados culturalmente, mecanismos escolares produtores de dificuldades.

Como se pode observar, a partir da década de 90 as reflexões sobre fracasso escolar ampliaram-se em discussões mais aprofundadas sobre a má qualidade do ensino, ligando-se às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, que foram pensadas como consequência de uma política neoliberal excludente, dominante nos governos dessa época. Assistimos, então, a passagem de um período em que as atenções estavam muito mais voltadas para as explicações mais pontuais em relação ao fracasso escolar, para um período emergente de críticas às políticas educacionais e sociais ineficientes, mas tendo como pano de fundo, a cristalização do pensamento anteriormente determinado sobre as causas do fracasso escolar.

O fracasso escolar é utilizado, política e criticamente, como uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas. Essa política de exclusão, que não é exclusiva dos longos períodos de autoritarismo, está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde e a educação. Contudo, desescolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. Ainda que se focalize a escola, enquanto instituição, como uma forma de materialização de uma lógica seletiva e excludente, através de um sistema seriado e dos currículos disciplinares, isto não significa que suas práticas não correspondam às demandas e necessidades da sociedade como um todo, num determinado momento histórico. Problematizar, portanto, o fracasso escolar como um meio de exclusão social significa mostrar as formas como ele tem sido visto e usado em função dos interesses e necessidades sociais.

As discussões da década de 1990 apontam, portanto, para uma sociedade competitiva que desencadeou, na escola, critérios ainda mais excludentes, através de conteúdos sofisticados e exigentes para atender a um mercado seletivo, impregnado pela influência neoliberal que propõe uma reforma do papel do Estado por meio de uma política sistemática de privatizações, fortemente iniciada no governo Collor (1990-1992), e que apresentava um projeto de desenvolvimento e modernização para integração do país na era da globalização.

Assiste-se, então, a uma das piores crises da economia brasileira, com o aumento da recessão e conseqüente desemprego, porque a finalidade do governo era o combate à inflação via diminuição do consumo, gerando ainda mais pobreza e exclusão social, como analisa Mance (1999) num estudo sobre o neoliberalismo no Brasil. O quadro da pobreza e as desigualdades sociais no país tornaram-se cada vez mais dramáticos. Em 1990, a situação de distribuição de renda já era crítica, sendo o Brasil o país de maior concentração de renda da América Latina. Aproximadamente 44% dos pobres do continente latino-americano viviam em território brasileiro, embora o país tivesse apenas um terço da população da região. Conforme dados do IPEA, em 1994, aproximadamente 22% da população do Brasil não tinham suas necessidades alimentares atendidas, vivendo em situação de indigência.

Esse período, marcado por uma imensa recessão econômica e desorganização social, promoveu um incremento enorme na entrada de financiamento estrangeiro para projetos educacionais, numa época marcada por dados estatísticos que apontavam um precário desempenho escolar dos nossos alunos.

As regras são disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; liberalização financeira, com fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; taxa de câmbio competitiva; liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; privatização, com a venda de empresas estatais; desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; propriedade intelectual.

Percebe-se, assim, no Brasil, a soberania da política dos organismos internacionais na orientação da política interna nacional, via controle, por exemplo, dos projetos de políticas públicas educacionais, financiados pelo Banco Mundial.

Com o fim do governo Collor e início do governo Itamar Franco, observou-se um período de retração no ideário neoliberal, especialmente no que se referia à sistemática de privatizações, numa tentativa de fortalecer o Estado Nacional e as empresas estatais. Em síntese, o Plano Econômico de Fernando Henrique Cardoso abaixou a inflação às custas da diminuição do poder de compra dos salários e da manutenção das altas taxas de juros;

combateu o déficit público cortando gastos, inclusive os que seriam efetuados com políticas sociais. O seu plano econômico “promoveu um empobrecimento de grande parte da população, tendo como contrapartida o enriquecimento de empresários e banqueiros” (MANCINI, 1999, p.23).

Recorro a Silva (2000) e seu estudo “A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais”, que analisa as políticas para a educação pública do Banco Mundial nas três últimas décadas, deixando clara a intervenção externa na formulação das políticas educacionais com a participação da equipe brasileira, especialmente nas suas considerações sobre a década de noventa.

Diante dessas colocações, emerge outra questão, não menos importante, que vem fazendo parte das discussões oficiais mais recentes sobre educação, até porque difundida por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e que diz respeito à diversidade. Isso significa que, atualmente, a pauta em questão, referente ao fracasso escolar, surge também em relação ao respeito às diferenças culturais. Esse discurso merece, no entanto, uma reflexão ponderada, para que não se confunda este respeito com um “sucateamento” ou “rebaixamento” da qualidade do ensino, porque se corre o risco de, por considerar e respeitar essa diversidade, não se efetivar o investimento num ensino que garanta a aquisição de conhecimentos básicos e necessários a todos, mediado por critérios de avaliação consistentes e coerentes.

Não se trata, aqui, de discutir a exclusão escolar como um discurso perverso, dito e proclamado por muitos anos, quando se referia à desistência dos alunos do sistema escolar após sucessivas reprovações e pelos altíssimos índices de evasão escolar. Da mesma forma, não se trata de discutir a exclusão escolar pela questão do não-acesso à escola, porque não há mais “falta de vagas”. Há, isso sim, interesse em pensar acerca da exclusão “operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência”, conforme propõe Ferraro (1999, p.24-25), ou seja, aquela parcela de alunos que continua na escola, mas efetivamente “não pertence” a ela. Os programas governamentais elaborados com o objetivo de diminuir os índices de reprovação e evasão, além da correção do fluxo idade-série – como exemplos, o Projeto das Classes de Aceleração e, mais recentemente, o sistema de Progressão Continuada – não estão conseguindo garantir a qualidade desejada em relação ao desempenho da maioria dos alunos, marcado pelas dificuldades de aprendizagem e o conseqüente fracasso escolar.

Diante desse cenário, há inúmeras medidas governamentais que propõem a democratização e a qualidade do ensino, como por exemplo, as orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e o Programa Parâmetros em Ação (2002), discursos governamentais que normatizam as ações dos professores, responsabilizando-os pelo sucesso dos alunos.

A temática da inclusão/exclusão escolar tem sido abordada, como se viu, de forma ampla e diversificada, bem como vem propiciando análises multidisciplinares. Em relação à inclusão, há aqueles que a nomeiam como sendo a possibilidade de se alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna, como também há aqueles que a desqualificam, afirmando que a inclusão só acontece no papel. Nos últimos anos, têm sido pensadas políticas, decretos, resoluções com o objetivo de materializar, no plano das práticas, uma política que possibilite uma ampla inclusão social, com a participação efetiva de toda a população nos benefícios da sociedade, e uma igualmente ampla economia de recursos humanos e financeiros. A novidade, nesse momento, é que esses dois lados do problema não são pensados de forma excludente.

Na atualidade eles são vistos não apenas como complementares mas, como diriam os economistas, como um círculo virtuoso, já que a inclusão escolar, tal com o pensada nos programas atuais do MEC, ao garantir o acesso de **todos** – deficientes e não deficientes – à escola comum, levaria, ao mesmo tempo, à inclusão social dos deficientes e a uma economia de recursos humanos e financeiros, já que todos seriam atendidos por uma mesma escola. Um dos programas, entre tantos, que vem se implementando como uma tentativa de implantação de uma política inclusiva é o Programa Escola Acessível.

O Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas de Ensino, visando a “assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar” (BRASIL, 2011) apresenta, em 2011, o Programa Escola Acessível. Afirma o manual do programa que ele se constitui em “uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo”, condição necessária para garantir uma educação de “qualidade” (BRASIL, 2011). Através desses enunciados, constitui-se a ideia de que uma educação de qualidade é uma educação que esteja dentro da lógica inclusiva.

Ao pensar, nesta tese, a inclusão/exclusão escolar, que se materializa no Programa Escola Acessível – proposto pelo Ministério da Educação –, como um dispositivo ortopédico social, funcionando como uma estratégia de governo no interior das políticas de estado, o que

pretendi, e o que pretendo desenvolver a seguir, foi problematizar como o Estado trata da inclusão, tornando-a o mais explicitamente possível e regulando-a através de programas a serem implementados no sistema público de ensino do país.

**A EMERGÊNCIA DO
PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL
COMO UM DISPOSITIVO
ORTOPÉDICO SOCIAL**

3 - A EMERGÊNCIA DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL COMO UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL

Nesse capítulo, apresento algumas leis, decretos, normas, resoluções, convenções e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a fim de poder pensar as condições que possibilitaram a emergência do Programa Escola Acessível, que, a partir de 2008, passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso de Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Esse programa legitima, ou melhor, dá condições para que a escola atual funcione como operadora de uma sociedade de acesso. Através das ações e metas desenvolvidas pelo programa e pelas políticas da educação inclusiva, prepara-se uma população de estudantes – deficientes e não deficientes – para uma “nova” configuração do mercado de trabalho, ou seja, para um mercado onde todos tenham acesso ao trabalho e sejam produtivos, diminuindo desta forma os custos sociais.

A partir de então, outro modo de pensar a “Escola Acessível” é inventado, para mostrar e reafirmar a necessidade de garantir o acesso à educação para todos em diferentes tempos e espaços. Já não é suficiente que os sujeitos das classes populares tenham o acesso universal garantido, é preciso que **toda** a população – deficientes, não deficientes – tenha acesso à escola. A implementação desse pensamento tem sido realizada por um conjunto de leis e documentos oficiais que visam à produção de ações, atitudes e à circulação de determinados sujeitos. A escola funciona como um dispositivo ortopédico social, mas de uma forma em que, através de sua lógica inclusiva, ensina aos gestores, professores, alunos, pais como se vive em uma sociedade onde todos têm acesso, onde todos podem circular e onde todos os sujeitos se tornem produtivos num mercado de trabalho que deverá também, por força de lei, incluir.

Ao analisar os Documentos Orientadores do Programa Escola Acessível, de 2011 e 2012, é possível verificar que os princípios legais e pedagógicos, orientadores das ações de

acessibilidade, começam a ser descritos a partir do Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Este decreto regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 e dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência. No último documento orientador, a Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE –, ao estabelecer as ações de acessibilidade, dá início aos fundamentos legais e pedagógicos, buscando dar visibilidade a documentos anteriores, tais como a Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985; a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; e a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.

Ao expor de forma sucinta esses dispositivos legais, compreende-se que nenhum desses documentos sozinho poderá ser responsável por um programa, mas que é o conjunto dessas forças, ao imporem obrigações e direitos, que é preciso fazer “aparecer como acontecimentos²¹ no teatro de procedimentos” (FOUCAULT, 2001, p. 26). Nesse sentido, essas forças não aparecem como uma continuidade histórica mas, ao contrário, procura-se fazer aparecer suas inflexões e descontinuidades, tais como elas surgem e nos atravessam.

Ao apresentar as diretrizes a seguir, meu interesse foi analisar decretos, pareceres, normas, resoluções, convenções e ideias que serviram para o estabelecimento do Programa Escola Acessível. Procurei compreender e ver como essas práticas discursivas legais se instituíram e como chegaram a produzir modos de ser e de pensar que modelam, na atualidade, uma escola capaz de promover acessibilidade. Tal percurso investigativo consistiu mais em fazer aparecer esses discursos em seus dispositivos estratégicos, seus objetivos e suas finalidades.

3.1 Documentos e políticas que possibilitaram a emergência do Programa Escola Acessível

Para compreender os contrassensos dos discursos que declaram que o acesso – à escola, ao mercado de trabalho, aos diferentes espaços da cidade – é consentido a todos,

²¹ Foucault (2001) entende acontecimento não como “uma decisão, ou um tratado, uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada” (p.28).

inclusive aos deficientes, problematizo a necessidade de se ter um símbolo nos locais e serviços que são utilizados pelos deficientes.

A Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985, aprovada no governo do presidente José Sarney, torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional do Acesso” em todos os locais e serviços que permitem sua utilização por pessoas com deficiência. Essa normativa reforça a ênfase da livre circulação de normais e anormais ou das pessoas com ou sem deficiência. Aqui, entende-se a colocação do Símbolo Internacional do Acesso como uma estratégia de ordem, classificação e de convencimento e sensibilização de toda a população mediante essa regulamentação. Se a medida não operasse como uma disciplina e uma regulamentação seria um contrassenso? Se o acesso é permitido a todos, inclusive aos deficientes, por que ter um símbolo nos locais e serviços que são utilizados pelos deficientes?

O símbolo internacional de acesso foi adotado durante o XI Congresso Mundial de Reabilitação do Portador de Deficiência, realizado em 1969 pela *Rehabilitation International* (RI). Com sede em Nova Iorque, a RI é uma entidade não-governamental que congrega organizações nacionais e internacionais que oferecem serviços de reabilitação, possuindo o *status* de órgão consultivo da Organização das Nações Unidas (ONU). A adoção do símbolo foi o ponto culminante de um programa de três anos desenvolvido pelo Comitê Internacional de Ajudas Técnicas da RI, o qual nomeou um grupo de nove peritos, ligados a diversas áreas pertinentes, para julgar os muitos trabalhos apresentados.

Alguns critérios para a seleção do desenho²², mostram a necessidade de se ter um discurso universal, na tentativa de assegurar a ordenação das multiplicidades humanas (FOUCAULT, 2001), pois, como se trata de um signo, deve ser facilmente reconhecível; identificável mesmo a certa distância; com a possibilidade de reprodução em todos os tamanhos e tipos de material. O símbolo vencedor traz, sobre um fundo quadrado exato, o desenho estilizado de uma pessoa sentada em cadeira de rodas, representando todas as pessoas com deficiência (paraplégicos, cegos, amputados, etc).

²² O trabalho que satisfaz a todos os requisitos foi o de Susanne Koefoed, da Dinamarca, exposto no seminário promovido em julho de 1968 pela Organização Escandinava de Estudantes de Desenho.



Figura 3 – Símbolo Internacional do Acesso

O símbolo internacional de acesso, que mostra um personagem estático numa cadeira de rodas, foi substituído, agora, no século XXI, por um personagem em movimento. *Designers do Gordon College*, em Massachusetts, criaram um novo símbolo, com um personagem dinâmico, ativo, independente, com os braços prontos para qualquer ação. “É algo bem voltado para o movimento”, disse Victor Calise, Comissário do Gabinete do prefeito de Nova York para Pessoas com Deficiência, ao jornal *The Chronicle of Higher Education*²³.

A presença desse símbolo quer garantir o exercício de um direito igual ao das demais pessoas: o direito das pessoas com deficiência se locomoverem por toda parte em busca de educação, trabalho, lazer, saúde, segurança, cultura, e também para poderem cumprir seus deveres como cidadãos.



Figura 4- Símbolo Internacional do Acesso em *New York*

²³ Disponível em <http://cetspeducacao.blogspot.com.br/2013/07/nova-york-adota-novo-simbolo.html>, acesso em 25 de agosto de 2013.

Mas o que interessa pensar, em relação ao uso obrigatório do símbolo e de suas variações, é como e o que possibilita a necessidade de se ter um símbolo universal que represente uma população que aumentou significativamente na metade do século XX. Historicamente, constata-se que uma das condições desse aumento foram as epidemias de poliomielite²⁴, na primeira metade do século XX. Conforme os estudos de Barros (2008), a grande epidemia de pólio nos Estados Unidos, em 1916, infectou mais de 27.000 pessoas em 26 estados, resultando em aproximadamente 6.000 mortes e milhares de casos de paralisia. Ao longo da epidemia norte-americana (1916 a 1955), foram infectadas em média 38.000 pessoas por ano, sendo que, em 1952, chegou-se à alarmante taxa de infecção de 35 em cada 100.000 habitantes.

O presidente norte-americano, Franklin Delano Roosevelt, havia contraído pólio em 1921, aos 39 anos de idade. Em 1937, ele cria a Fundação Nacional para Paralisia Infantil, investindo na pesquisa da vacina contra a pólio. Barros (id.) diz que a epidemia da pólio representa um equivalente ou superior à das duas guerras mundiais, no que se refere à sua contribuição para o desenvolvimento e a ampliação de técnicas de reabilitação através do mundo.

Conforme o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, o interesse mundial pela reabilitação emerge principalmente a partir de quatro acontecimentos: as duas grandes Guerras Mundiais; o processo acelerado de urbanização e industrialização; os progressos tecnológicos, médicos e das ciências sociais que permitiram a organização dos centros de reabilitação; e uma consciência social mais sensível à causa das pessoas portadoras de deficiência.

Como consta no informe de 1958 do Comitê de Reabilitação Médica da Organização Mundial da Saúde (OMS), “reabilitação não seria apenas uma correção física, mas também uma correção social” e, ao se referir às vantagens da reabilitação nos países subdesenvolvidos,

²⁴ A poliomielite é uma doença viral, que atingiu principalmente crianças de zero a quatro anos (não vacinadas), causando a morte por comprometimento dos músculos respiratórios ou deixando sequelas com a perda parcial ou total da capacidade de contração dos músculos, quadro conhecido como paralisia flácida aguda (BARROS, 2008).

o texto ressalta que "uma reabilitação, que transforma em produtor útil a um consumidor inútil, representa uma contribuição valiosa ao bem-estar geral"²⁵.

Seguindo a mesma lógica de construção de uma sociedade de acesso, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, aprovada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, estabelece as normas gerais e os critérios básicos que uma sociedade deve providenciar para garantir a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, assim como a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, que regulamenta os artigos 183 e 183 da Constituição Federal de 1988.

Influenciado pelos ideais da ONU, o Brasil publica em 1985 a primeira versão da NBR-9050, denominando “Adequações das edificações e do mobiliário urbano à pessoa deficiente” e, posteriormente, sanciona a Lei nº 10.257/2001. Enquanto as leis específicas para pessoa com deficiência eram difundidas, o Estatuto das Cidades (2001)²⁶ expôs os instrumentos que objetivam assegurar e viabilizar o cumprimento da função social do espaço, além de acrescentar o processo de participação popular no planejamento urbano para políticas públicas mais efetivas. Pode-se ver que nesses documentos há uma lógica de circulação entre os espaços da cidade, e não mais uma lógica de confinamento das pessoas com deficiência. Isto assim acontece uma vez que interessa dar maior visibilidade ao pós panoptismo²⁷ das instituições assistenciais tradicionais. Como pensar em uma lógica pós-panóptica em que todos circulam por todos os espaços com total controle e segurança?

Na mesma lógica pós-panóptica, a Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001 acrescentou um elemento fundamental para o planejamento das políticas públicas: a voz da população.

²⁵ OMS. Comitê de Expertos em *Rehabilitación Medica* – Primer Informe. Genebra: OMS; 1958. [Serie de informes técnicos n. 158]

²⁶ A busca de solução para problemas de mobilidade urbana mobilizou agentes públicos e privados, a partir da segunda metade do século XX. Mas foi apenas com a promulgação da Constituição de 1988 e, mais tarde, com a regulamentação de seus artigos 182 e 183, pela Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, conhecida como Estatuto da Cidade, que o Poder Público passou a contar com inovadoras ferramentas técnico-legais, capazes de promover o aprimoramento da gestão urbanística. Entre essas ferramentas estão a usucapião especial coletiva, o IPTU progressivo no tempo, os órgãos colegiados, as zonas especiais de interesse social e o Plano Diretor para municípios com mais de 20 mil habitantes.

²⁷ O *Panopticon* era um espaço fechado, recortado e vigiado em todos os seus pontos. Nele os indivíduos estavam inseridos num lugar fixo, com os menores movimentos e acontecimentos controlados. O poder era exercido segundo uma figura hierárquica contínua, na qual cada um podia ser constantemente localizado, examinado e distribuído (FOUCAULT, 1999).

Dessa forma, unindo a participação popular e a legislação, regulamentou-se o Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, regulamentando a Lei Federal nº 10.048 e nº 10.098, também versando sobre a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística. Com esse respaldo legal, a Política Nacional de Acessibilidade foi lançada em 2004 com o título: Programa Brasil Acessível. Observa-se, então, nessa trajetória, uma nova forma de vivenciar a cidadania e de pensar a cidade. E nessa perspectiva ampliada, as áreas informais são tratadas de outra forma, de modo a ser incluída na sociedade uma lógica em que uma nova tecnologia de poder se instala e se dirige não mais a um homem-corpo, mas sim a uma cidade que precisa atender, receber, controlar e dar segurança: a uma

[...] multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que [...] forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc (FOUCAULT, 2005, p. 289).

As chamadas Áreas de Interesse Social, que não têm mais operado de forma individualizante, mas de forma massificante, têm criado legislações, regulamentações próprias no Estatuto das Cidades, propondo a inclusão de pessoas com deficiência com base em parâmetros diferenciados, com vistas a possibilitar acesso a serviços e a equipamentos mediante estudo técnico.

Há necessidade de se ter uma medida de intervenção para aquela parcela da população que, desde o início do século XIX, se torna um problema significativo que compromete o processo de industrialização, ou seja, o que fazer com os velhos e com os improdutivos (crianças e deficientes). Como afirma Foucault (2005), ao tratar da biopolítica, há um conjunto de fenômenos – universais e acidentais – que produz efeitos no modo de configurar uma sociedade:

O outro campo de intervenção da biopolítica vai ser todo um conjunto de fenômenos dos quais uns são universais e outros são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis, mesmo que sejam acidentais, e acarretam também consequências análogas de incapacidade, de pôr indivíduos fora de circuito, de neutralização, etc. Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na era da industrialização, da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo da capacidade, da atividade. E, da outra parte, acidentais, as enfermidades, as anomalias diversas. (FOUCAULT, 2005, p.291)

Diante dos feridos das grandes guerras e das enfermidades de um processo de urbanização, faz-se necessário introduzir “mecanismos muito sutis, economicamente mais racionais do que a grande assistência” (FOUCAULT, 2005, p.291). É preciso governar esse novo corpo social, que não é um indivíduo-corpo, mas um “corpo múltiplo, corpo com

inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos numerável” (FOUCAULT, 2005, p.292). Com isso, é imprescindível um discurso universal, um desenho universal para as cidades, exige-se um deslocamento das instituições responsáveis pela assistência dos segregados sociais – asilos, hospitais psiquiátricos, escolas especiais. Os deslocamentos (segregação-reabilitação/integração-inclusão social) trouxeram uma grande transformação na vida das pessoas com deficiência. O discurso universal da igualdade passou a produzir efeitos, rompendo com a situação de isolamento e, nesse processo inclusivo, a visão desse grupo foi modificada e uma nova forma de ser cidadão foi se configurando. É um processo que produz um outro modo de ser sujeito e uma outra relação com sociedade. É evidente que esses direitos não estão ainda efetivados, mas esse processo tem provocado uma outra visibilidade da cidade e da escola.

As discussões mais atuais sobre o tema têm proposto que a acessibilidade deve ser vista como uma qualidade ambiental, a ser contemplada na construção dos espaços, e não apenas como uma forma de quitar uma dívida social junto às pessoas com deficiência. Nesse sentido, o sistema normativo vem construindo o princípio do Desenho Universal, um conceito que procura incluir a humanidade em sua diversidade.

Se o grande desafio, no início do século XXI, é pensar as cidades não mais para um grupo ou outro, mas para toda a sociedade, garantindo acesso às pessoas em diversas situações ao longo da vida (idosos, deficientes, gestantes, pessoas com mobilidade reduzida, crianças, etc.), então é preciso criar subsídios para projetos, manuais, metodologias e para o próprio sistema normativo, a fim de alcançar o maior número de pessoas. Isto se torna um problema político, um problema científico, um problema biológico.

Por outro lado, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o Fórum Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais Temporárias (ABNT/CEET), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios e outros).

Outro documento utilizado para legitimar o Programa Escola Acessível é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada por meio do Decreto nº186/2008 e Decreto nº6949/2009, em que o Brasil assume o compromisso de **“assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os**

níveis”²⁸, além de tomar medidas que assegurem as condições para sua ativa participação, de forma que “**não sejam excluídos do sistema educacional geral em razão da deficiência**” (BRASIL, 2013, p.5).

O documento destaca o artigo 9º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – CDPD, que aborda especificamente a acessibilidade, certificando que:

A fim de possibilitar às **pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida**, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação, inclusive aos sistemas e aos recursos de tecnologia da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2013, p.5)²⁹.

Igualmente, percebe-se através desse texto que um novo desenho universal deve ser assegurado plenamente a todos, oportunizando a livre circulação e garantindo que dentro dessa configuração todos tenham acesso aos recursos tecnológicos da informação e da comunicação.

É preciso considerar que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que novos direcionamentos para a Educação Especial começaram a ganhar forma. A Carta Magna trouxe, como um de seus fundamentos, o de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outros. A Constituição define, no artigo 205, a educação como direito de todos e, no artigo 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 – A Constituição Cidadã –, assiste-se a um processo inicial de deslocamento da compreensão da Educação Especial como espaço substitutivo ao ensino comum/regular em direção a um entendimento da Educação Especial como modalidade transversal em relação às outras modalidades, níveis e etapas de ensino.

O interessante aqui é perceber que esses documentos funcionam como regulamentação, como um biopoder que não se opõe ao poder disciplinar, mas, ao contrário, é complementar a ele, ou seja, tanto o biopoder quanto o poder disciplinar são tecnologias de poder complementares. Se o poder disciplinar é uma tecnologia centrada no corpo e, portanto,

²⁸ Grifos meus.

²⁹ Grifos meus.

um mecanismo de individualização, o biopoder aparece aqui, através desses documentos, como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie, e não sobre o indivíduo; constitui-se, assim, em um mecanismo de massificação. Da mesma forma que a tecnologia do poder disciplinar tem como objetivo a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, a tecnologia do biopoder é exercida sobre o corpo, mas não um corpo individual, e sim um corpo coletivo – alunos, professores, gestores, pais – ou seja, um poder exercido sobre a população.

Na sequência, a Lei nº 7.853/89 regulamenta o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Reforçando esses princípios e inaugurando a década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) estabelece, no § 1º do Artigo 2º, que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. O Artigo 5º é contundente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2002, p. 11).

O estatuto assume e reforça a Constituição no que diz respeito **à igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola**. Ainda na década de 1990, os debates e os eventos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), aceleraram o “repensar” da educação como um todo no território nacional.

Nessa nova tecnologia de poder, repensa-se a educação para todo o território nacional, não exatamente com a sociedade que se lida, nem com o indivíduo-corpo, mas com um novo corpo – um corpo múltiplo que pode ser numerável. Esse novo corpo político, diferente do corpo social e do corpo individual, a um só tempo instituído pelo biopoder e objeto pelo qual se exerce, é a população (FOUCAULT, 1999 a). “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biopolítico e como problema de poder [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 292-293).

No ano de 1994, momento em que a Política Nacional de Educação Especial foi publicada, é possível visualizar os indicativos postos na Constituição em relação a este documento que se constituiu como documento orientador do processo de *integração* institucional, aspecto que favoreceu a manutenção da lógica da separação dos espaços comuns e especiais. Já no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação foi publicada. Vale lembrar que, com a LDB de 1996, a Educação Especial passou a ter um

capítulo exclusivo – o capítulo V. Tais diretrizes tomam como referência o texto da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente para explicitar a declaração do direito à educação, sem apresentar, em relação a esses documentos, alterações significativas. É importante destacar que essa normativa também assume a escola pública como espaço de todos.

E, no que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394/96 reforça a universalização da educação. Essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações para atender as suas necessidades específicas.

O foco de atenção aos sistemas de ensino que assegure a escola pública como espaço de todos opera também como um processo de intervenção e de controle regulador que se configura como uma biopolítica da população. Portanto, a biopolítica é uma estratégia ao mesmo tempo de proteção e de maximização dessa força. O que se quer através das políticas inclusivas é fazer com que a vida desses indivíduos – deficientes e não deficientes – seja útil, mas ela só é útil porque é, ao mesmo tempo, dócil e disciplinada.

Na sequência, o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, define e reafirma a Educação Especial como modalidade transversal; uma transversalidade também enfocada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (Parecer CNE/CBE nº 17/2001). Este documento constitui-se como um importante dispositivo legal que normatiza a Educação Especial, sugerindo, naquele momento, a atualização das políticas públicas destinadas para essa modalidade da educação. No corpo do seu texto, são destacadas ações nos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

Para além desses aspectos, as Diretrizes definem **os sujeitos** da Educação Especial como aqueles com necessidades educacionais especiais, e esse termo engloba os educandos que, durante o processo educacional, demonstram **dificuldades acentuadas de aprendizagem** ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (compreendidas em dois grupos – aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); **dificuldades de comunicação e sinalização** diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis; **altas habilidades/superdotação**, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios

suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

O documento acima mencionado também apresenta **os indicadores de operacionalização** das classes comuns, dos serviços de apoio especializado e das classes especiais. Acerca deste último aspecto, é interessante enfatizar que o documento ainda mantém a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial.

Ainda no ano de 2001, a Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, apontando déficits referentes à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado. Essa lei ainda destaca o grande avanço que a educação deveria produzir na organização de uma escola que garantisse o atendimento à diversidade humana.

Parecendo assumir a perspectiva da educação inclusiva, a Resolução nº 01/2002 (Conselho Nacional de Educação - CNE/CP), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades.

Impulsionando o debate sobre o ensino de LIBRAS e o ensino do sistema Braille, temos a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a Portaria nº 2678/2002 do Ministério da Educação – MEC aprova diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille.

Em 2003, a discussão acerca dos princípios da educação inclusiva passou a ser ampliada por todo o território nacional, com a publicação, no mesmo ano, do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, pelo MEC. Esse programa apresenta, como objetivo explícito, o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivos, promovendo formação de gestores e de professores com vistas ao acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e garantia da acessibilidade. A dinâmica do projeto dissemina os conceitos e diretrizes da educação inclusiva por meio da ação de municípios-polo, os quais atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de disseminar os

conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular.

De modo semelhante, em 2006, o Brasil torna-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU. Essa convenção estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, possibilitando ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Em 2007, foi lançado, pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual merece atenção pelas ações previstas. Para fins deste trabalho, destacam-se os direcionamentos dados à **Educação Especial**, os quais parecem caminhar paralelamente à discussão que atualmente vem sendo realizada na área, no que diz respeito à efetividade da **transversalidade da Educação Especial no ensino regular**³⁰. Nesse sentido, são apontados pelo programa a utilização e a ampliação das **Salas de Recursos Multifuncionais** e de acessibilidade; estas, com equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos devidamente adaptados, além da indução, por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE³¹, à implementação da acessibilidade arquitetônica nas escolas regulares.

Nessa breve análise desses documentos, vê-se que o discurso da educação inclusiva busca perspectivar uma forma de assegurar participação e aprendizagem para todos os alunos, exigindo não só a acessibilidade na escola como um todo, fornecendo-lhe inclusive os recursos financeiros para isso, como também aponta para o desenvolvimento de uma sociedade acessível no seu todo.

³⁰ Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - de 2007 “predominou no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada da educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente” (p.7). Por isso, justifica-se a necessidade de uma integração da educação básica e a educação superior; uma oposição entre nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio; entre o ensino médio e a educação profissional; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA) e por fim, uma visão fragmentada da oposição entre educação regular e educação especial. Segundo o referido documento “a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2007, p.9).

³¹ O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado primeiramente com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o qual era utilizado apenas no Ensino Fundamental. Mais tarde, passou a se chamar PDDE. Seu objetivo é o de prestar assistência financeira em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades, sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional.

3.2. As inflexões de um dispositivo de controle individual para um dispositivo de controle em rede

Ao problematizar o deslocamento e a inflexão das sociedades disciplinares para sociedades em que uma outra tecnologia de poder se torna hegemônica, o biopoder, o que se quer pensar é a inclusão escolar, vista, aqui, como uma prática discursiva pós-disciplinar e, portanto, como uma prática mais voltada para o controle dos grupos e das populações do que para o disciplinamento dos corpos dos indivíduos. A transição da modernidade para a pós-modernidade caracterizou-se pelo surgimento de um novo modelo de sociedade: de uma sociedade “disciplinar”, situada, por Foucault (1999), num período que vai pelo menos do século XVIII até a Segunda Grande Guerra Mundial e que, na segunda metade do século XX, começa a perder a hegemonia para uma “sociedade de controle”, na qual, segundo Deleuze (1990), há uma interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca terminam coisa alguma, pois estariam sempre recomeçando numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. Estamos, portanto, a sair de uma forma de vigilância, em instituições de confinamento, para uma espécie de controle aberto e contínuo, não menos vigilante. A forma de vigilância mudou, ou melhor, mudou o seu sentido, o seu significado, pois já não são necessários muros ou paredes de contenção: é suficiente a medicalização dos loucos, as tornozeleiras nos delinquentes, os alarmes nos prédios e nos carros, as câmaras nos elevadores e nas ruas, etc.

A chamada sociedade de controle não faz com que a disciplina deixe de existir. Segundo Foucault, a disciplina é subjetivada. É exercida, fundamentalmente, por três meios globais absolutos: o medo, o julgamento e a destruição. Logo, com o colapso e a crise das velhas instituições, os dispositivos disciplinares tornaram-se menos limitados, já que as instituições sociais atuais produzem indivíduos sociais muito mais móveis e flexíveis que antes. Aliás, essa transição para a sociedade de controle envolve uma subjetividade que não está fixada na individualidade. O indivíduo não pertence a nenhuma identidade e pertence a todas. Mesmo fora da escola ou do seu local de trabalho, continua a ser intensamente governado pela lógica disciplinar.

Deleuze (1990) indica que as sociedades disciplinares podem ser localizadas em dois polos: na assinatura que apresenta o indivíduo e o número de matrícula que mostra a sua

posição em uma massa. Já nas sociedades de controle, “o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha* (...) A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação” (DELEUZE, 1990, p.56). Nessa direção, é numa linguagem cheia de cifras, senhas e de controles digitais, que aparece a estratégia de funcionamento da racionalidade pós-moderna, na qual, através de aparatos e práticas, certos efeitos são garantidos.

O Programa Escola Acessível – Manual do Programa Escola Acessível 2013, ao trazer a orientação para a elaboração do Plano de Atendimento para a sua execução, diz que esta deve ocorrer por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle -SIMEC, que também será utilizado para o monitoramento da implementação das ações. Impõe, como primeiro passo para a elaboração do plano de atendimento, a realização de um **cadastro** e a aquisição de uma **senha**, efetivada pelo Secretário de Educação e/ou Diretor da Escola. Os interessados em acessar ao Programa e que já realizaram o seu cadastro para o acesso ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola³² e/ou Mais Educação³³, poderão utilizar a mesma senha. Ao ingressar para um novo cadastro será preciso informar o CPF do usuário, exibindo assim uma ficha completa de informações, não havendo a possibilidade de se deixar **nenhum** campo em branco. Após o preenchimento, é preciso que a equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – analise e envie uma senha provisória, habilitando o usuário para o primeiro cadastro.

Da mesma forma, para elaboração do plano é preciso que três etapas sejam cadastradas: a primeira refere-se aos dados da escola, sendo sempre as informações da escola conferidas; em um segundo momento, os dados do diretor “preencha todos os campos disponíveis e ao final clique em ‘GRAVAR’” (BRASIL, 2013, p.11); e por fim, o Plano de Atendimento, no qual o usuário deverá informar as ações indicadas.

³² O PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de gestão, segundo o site do Mec, baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros objetivando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. O programa foi concebido junto com o plano Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas “Zonas de Atendimento Prioritário” – ZAPs – das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Acesso: <http://pdeescola.mec.gov.br/> em 24/08/2013.

³³ O Programa Mais Educação constituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Acesso http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115 em 24/08/2013.

O deslocamento dessa relação entre a identidade pessoal e o código, a senha intransferível, implica que os indivíduos deixam de ser indivisíveis, para se apresentarem como uma espécie de divisão que resulta do estado de sua senha, da análise de seu cadastro. Além disso, através das informações fornecidas nas três etapas, as instituições escolares, por sua vez, tornam-se amostras, dados, mercados, que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que se possa:

[...] promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e informações (BRASIL, 2013, p.7).

Diferentemente da sociedade disciplinar, que buscaria uma organização vertical e hierárquica das informações, o modo de operar na sociedade do controle, visto através da análise do Programa Escola Mais Acessível, confunde-se com a posição do indivíduo numa hierarquia, seja ela na função de Secretário de Educação ou de Diretor de Escola ou de professor. Além disso, as informações encaminhadas à SECADI por meio do SIMEC parecem adequar-se à estratégia de compartimentalização que configura o dispositivo disciplinar. Dessa forma, cada instituição detém seu quinhão de informação como algo que pertence ao seu próprio espaço físico. Há uma associação profunda entre o local, o espaço físico e o sentido de propriedade dos bens imateriais. Há uma intensa regulação dos fluxos imateriais no interior das instituições escolares, de tal maneira que o lugar físico e a propriedade da informação parecem se confundir.

Cabe lembrar que nos dispositivos disciplinares, como nos apresenta Foucault (1998), há uma espécie de polarização entre a opacidade do poder e a transparência dos indivíduos, remetendo à imagem do Panóptico, demandando que o observador esteja de corpo presente e em tempo real a observar e a vigiar. O poder, devido à sua situação privilegiada, se manteria fora do alcance dos indivíduos, enquanto estes estariam numa situação de constante observação, sendo, portanto, transparentes aos seus olhos (FOUCAULT, 1998). Numa tal situação, parece que a reivindicação fundamental seria: maior transparência do poder, para que possamos ver quem vive nos espiando e controlando. Maior transparência, maior visibilidade das ações públicas são exigências atuais dos movimentos sociais. Como cidadãos, todos nós desejamos maior transparência das decisões e do funcionamento dos órgãos públicos. E isto porque vigilância e controle são dispositivos tanto das sociedades disciplinares como das sociedades de controle, como as sociedades atuais.

Mas o que se passa, ademais, com o advento da sociedade de controle, que é predominantemente reticular, interconectada? Há uma mudança de natureza do próprio poder, que não é mais hierárquico, e sim disperso numa rede planetária, difuso. Como expõe Deleuze (1990), o poder hoje torna-se cada vez mais ilocalizável, porque disseminado entre os nós das redes. Sua ação não seria mais vertical, como anteriormente, mas horizontal e impessoal. É verdade que a verticalidade sempre esteve associada à imagem de alguém: é o ícone SIMEC que preenche o lugar do poder. Contudo, numa sociedade inteiramente axiomatizada, as instâncias de poder estão dissolvidas por entre os indivíduos, o poder não tem mais uma cara. Sua ação agora não se restringe apenas à contenção das massas, à construção de muros dividindo cidades, à retenção financeira para conter o consumo: tudo permanece com um novo sentido já que a hegemonia é outra. No entanto, ainda que determinadas práticas, como as disciplinares, estão deixando de ser hegemônicas, no momento atual, elas não desaparecem nem deixam de atuar como sempre atuaram.

Para essa sociedade do controle, o importante parece ser essa atividade de modulação constante dos mais diversos fluxos sociais, seja de controle do fluxo de informações da escola, controle do fluxo de informações do Secretário Educacional ou do Diretor da Escola, seja do fluxo dos desejos de aquisição, de investimentos financeiros necessários para regular os fluxos de gestão das instituições escolares responsáveis pela formação e educação de uma população. Nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação. O Estado, que era como um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais-valia dos fluxos que os indivíduos faziam circular, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando-os continuamente segundo variáveis cada vez mais complexas.

Podemos ver através do manual de orientação do Programa que o que interessa, hoje, para esta organização social é o rastreamento de padrões de comportamento, exigindo uma nova concepção de vigilância. Com a explosão das comunicações, uma nova figura ganha força: a vigilância dos acessos, do trânsito de comunicações, o controle minucioso de quantos Programas uma escola solicita. Vigiar passou a significar, sobretudo, interceptar, ouvir, interpretar. Devido à nova forma como as informações são estruturadas – em rede e reproduzidas em n pontos –, acabamos gerando uma nova forma de vigilância, que se preocupa em saber de que modo essas informações estão sendo acessadas pelos indivíduos. Parece que o mais importante agora é a vigilância sobre a dinâmica da comunicação não apenas entre as pessoas, mas sobretudo entre estas e a SECADI, enfim, todo o campo possível

de circulação de acessos. O que parece interessar, acima de tudo, é como cada um se movimenta no espaço. Isso parece dizer tanto ou mais sobre as pessoas do que seus movimentos físicos ou o conteúdo de seus acessos. A vigilância constante sobre as trilhas que os secretários ou diretores deixam no site do SIMEC revela muito do como pensamos, pois mostra como associamos elementos díspares ou semelhantes.

Há uma espécie de vigilância disseminada no social, já que todos podem, de certa forma, seguir os passos de todos. O controle exercido é generalizado, multilateral. Através do manual, todos recebem atribuições – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Entidades Executoras (Eex), Unidade Executora Própria (UEx) – e todos podem se controlar: a SECADI, que deve encaminhar ao FNDE a relação das escolas integrantes, deve disponibilizar no sítio o Manual do Programa, deve prestar assistência às UEx das escolas e manter a articulação com as UEx das escolas beneficiadas, da mesma forma como o FNDE deve destinar recursos financeiros de custeio e capital; da mesma forma, as EEx devem franquear um profissional do ramo para orientar e avaliar a execução dos serviços previstos; as escolas ou secretarias de educação também deverão zelar para que a prestação de contas contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes, ou seja, os governos controlam os cidadãos, e os cidadãos controlam a si mesmos, já que precisam estar atentos ao que fazem.

Assim, podemos perceber que, através da vigilância dos acessos ao site da SECADI, ESCOLA ACESSÍVEL, todo um mapeamento da afluência de grupos de usuários a um determinado tipo de informação pode revelar muito sobre cada indivíduo e seus pares. Estamos falando aqui da importância da construção do perfil do usuário; deixamos de ter identidades e passamos a ter um perfil.

Penso ser importante lembrar novamente que, na sociedade de controle, o aspecto disciplinar não desaparece, apenas muda a sua forma de atuação nas instituições. Os dispositivos de poder que ficam circunscritos aos espaços fechados dessas instituições passam a adquirir total fluidez, o que lhes permite agir em todas as esferas sociais. Entre os princípios norteadores desta dinâmica, destaca-se a abolição do confinamento como técnica principal. As técnicas disciplinares originadas a partir do séc. XVIII destinavam-se a garantir que os indivíduos – por meio dos seus corpos – fossem submetidos a um conjunto de dispositivos de poder e de saber, baseados na vigilância permanente, na normalização dos seus comportamentos e na exposição a exames. Como forma de se produzir verdades sobre eles

mesmos, essas práticas tinham como finalidade a vazão máxima das potencialidades e, portanto, as instituições como escolas, fábricas, hospitais – entre outros – cumpriam um papel fundamental na implementação desses mecanismos, com o objetivo de tornar os indivíduos dóceis.

É neste sentido que a noção de confinamento, amplamente utilizada a partir do séc. XVIII, norteadora do funcionamento desses estabelecimentos, deixou de ser a estratégia principal do exercício do poder. O controle, ao contrário, ultrapassa a fronteira entre o público e o privado. Aqui, reside um dos aspectos fundamentais na construção da passagem da sociedade disciplinar para a de controle: há um processo de instauração da lógica do confinamento em toda a sociedade, sem que seja necessária a existência de muros que separem o lado de dentro das instituições de seu exterior. As informações sobre a escola, sobre o Secretário de Educação ou Diretor da escola, juntamente com o Plano de Atendimento, estão na rede, ultrapassando os muros e o espaço físico da escola.

Há uma vigilância contínua, concretizada pelo controle do número de acessos de Cadastro de Pessoa Física – CPF e da senha. Isto traz a dimensão da sociedade autovigiada, idealizada por Jeremy Bentham, cujo Panóptico expressa a sua concepção arquitetônica. É uma vigilância intensificada pela disseminação de dispositivos tecnológicos de vigilância presentes.

Se a principal premissa da sociedade disciplinar era fazer com que o indivíduo modelasse o seu comportamento, a partir da possibilidade de estar a ser vigiado por alguém – professor, supervisor escolar, diretor, secretário de educação – essa perspectiva transmutou-se. Os sujeitos da escola sempre estiveram vigiados por essas pessoas e outras: as crianças pelos adultos, o professor pela direção, etc. O que mudou não foi a vigilância: foi o modo de vigiar. O que presenciamos na sociedade de controle é que houve uma espécie de incorporação da disciplina a tal ponto que os indivíduos podem estar sob os efeitos dos dispositivos disciplinares, independentes da presença de algum tipo de autoridade investida de poderes capazes de impor os procedimentos de poder e de saber.

3.3 Educação Inclusiva e o Mercado de Trabalho Inclusivo

Atualmente, pode-se perceber a importância que tem sido dada à educação inclusiva e ao mercado de trabalho inclusivo e quanto eles têm sido disseminados no contexto mundial. Nas últimas décadas do século XX, assistiu-se, no Brasil, à universalização da educação básica e à conseqüente expansão dos mercados inclusivos³⁴. Nesse novo panorama, a formação do profissional da escola e da empresa para a nova ordem social, na lógica da acessibilidade, constitui um desafio para a consolidação de uma sociedade acessível e produtiva.

Diante destes desafios – educação inclusiva e mercado de trabalho inclusivo – cresce o número de manuais, cartilhas, programas orientadores que apresentam aos gestores “[...] informações relevantes, esclarece dúvidas e mostra como deve ser feita a administração de um ambiente de trabalho, no qual está presente um profissional com deficiência” (SCHWARZ e HABER, 2006, p.3).

Para pensar essa relação, trago a seguir fragmentos da cartilha produzida, em 2006, pela Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN, para mostrar como, na sociedade brasileira, os sujeitos vêm sendo subjetivados por uma racionalidade, ou seja, a racionalidade da sociedade acessível que, articulada como um dispositivo de poder, estabelece a inclusão escolar e a inclusão no mercado de trabalho de todos – deficientes ou não deficientes – como única possibilidade de se pensar na atualidade.

Como forma de justificar a importância da cartilha, afirma-se na introdução o seguinte:

A gerência de uma instituição financeira ou de qualquer outro tipo de empresa deve garantir oportunidades iguais a todos os funcionários, conscientizando-os sobre as particularidades e direitos da pessoa com deficiência. Profissionais bem informados garantem uma organização mais bem estruturada em todos os sentidos (SCHWARZ e HABER, 2006, p.3).

³⁴ A questão do mercado de trabalho inclusivo surgiu em meados do século XX, especialmente após as duas grandes guerras. Desde 1955 a Organização Internacional do Trabalho – OIT recomenda a adaptação e a readaptação profissional de pessoas com deficiência, no entanto, somente a partir do Ano Internacional de Pessoas Portadoras de Deficiência (1981) que essa discussão se ampliou nos níveis nacionais e internacionais, visando à plena participação e a igualdade dessa parcela da população, na vida social. (Convenção 159, OIT, 1983). O trabalho se constitui um dos meios para viabilizar o processo de inclusão. No Brasil, a atenção à pessoa com deficiência se caracterizou inicialmente por volta da década de 70, visando à preocupação em reabilitar profissionais com doenças ocupacionais provenientes de acidente de trabalho. Há 22 anos a Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas, foi criada para ampliar o acesso de pessoas com deficiência ao mundo do trabalho.

O fragmento a seguir mostra a preocupação do mercado de trabalho³⁵ em desenvolver sistemas em que exista a “[...] a inclusão efetiva da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e para a **inserção de um programa amplo de empregabilidade**³⁶, com chances igualitárias para todos” (Id., p.3).

Para entender melhor, o material sugere que o gestor observe as estimativas que a Organização Mundial de Saúde (OMS) calcula sobre o número existente de pessoas com deficiência no mundo.

[...] existem 610 milhões de pessoas com deficiência, das quais 386 milhões (63,3%) fazem parte da população economicamente ativa. Dados do Censo 2000 revelam que o Brasil é composto por cerca de 24,6 milhões de pessoas com deficiência (visual, auditiva, física ou múltipla), o que equivale a 14,5% da população brasileira (Id., p.5).

Fazendo uso destes levantamentos, a FEBRABAN mostra aos seus colaboradores que “[...] a prática da inclusão social começou tarde no Brasil e, por isso, algumas empresas ainda têm dificuldade na sua implantação” (Id., p.5). E, com isso, é preciso que o mercado se ajuste a essa necessidade de pensar a inclusão no mercado de trabalho, visto que “todos os meses cerca de 8.000 brasileiros adquirem uma deficiência” (Id., p.5). Uma das explicações para o grande aumento das estatísticas em relação à deficiência no país, na atualidade, é a violência urbana.

Segundo as estatísticas apresentadas na cartilha, foi possível perceber que acidentes com armas de fogo e no trânsito sempre lideraram as causas de deficiência no Brasil. Em 1985, as armas de fogo originaram 25% das deficiências, e os acidentes de trânsito eram os líderes do ranking, com 45%. Já em 1995, os papéis foram invertidos e os números mostraram que 38% das lesões eram ocasionadas pelas armas e 33% pelo trânsito. De 2001 para cá, os casos com armas de fogo aumentaram para 46% e os provocados por acidentes de trânsito caíram para 30%.

³⁵ Conforme dados do Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE, no mercado de trabalho, em 2010, 17,4 mil novos empregos formais foram ocupados por pessoas com deficiência. Com o acréscimo, chega-se ao estoque de 306 mil trabalhadores com deficiência em atividade no Brasil, crescimento de 6,2% em relação a 2009 (288,6 mil). Do total de trabalhadores com deficiência, verifica-se a predominância dos classificados com deficiência física (54,47%), seguida dos auditivos (22,49%), visuais (5,79%), mentais (5,10%) e deficiências múltiplas (1,26%). Na situação de empregados reabilitados foram declarados 10,90% do total das pessoas com deficiência. No que se refere ao gênero, os homens têm uma maior representatividade em todos os tipos de deficiência, registrando uma participação de 65,42%, em média. Quanto à escolaridade, dos 306 mil empregos ocupados por pessoas com deficiência, 121 mil são trabalhadores que possuem ensino médio completo, seguido por 41 mil com ensino fundamental completo e 37 mil com superior completo.

³⁶ Grifos meus.

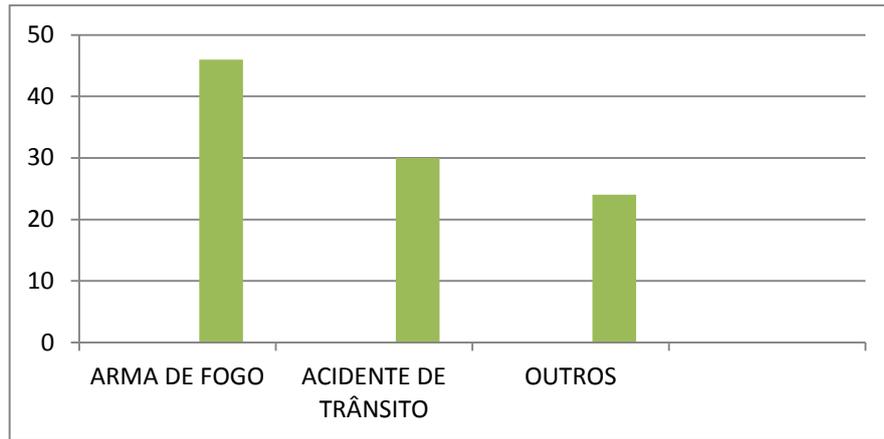


Gráfico 2- Causas da deficiência adquirida em % (dados de 2001)
 Fonte: IBGE e Agência de Marketing

Ainda, segundo este manual, as deficiências adquiridas ocorrem principalmente entre a população jovem (idade média 32 anos) e predominam no sexo masculino (85%).

Diante destes fatos, como poderia uma sociedade não pensar na empregabilidade de pessoas com deficiência? Se, em cada mês, houvesse o aumento do número de pessoas beneficiadas por uma assistência social, qual seria o custo disso? E como eles se sentiriam alijados do trabalho? Nesse caso, a garantia do acesso ao mercado de trabalho, do ponto de vista legal, seria um reconhecimento e uma restauração de um direito que já se exercia anteriormente e que deve ser preservado e garantido pelo Estado a qualquer custo.

Como forma de redução do custo social, surge a Lei de Cotas (8.213/91, art. 93), que estabelece cotas de contratação para empresas privadas com mais de 100 funcionários. Essa lei foi instituída em 1991, mas somente em 1999 houve a sua regulamentação. A cota de cada instituição ou corporação é determinada por um percentual aplicado ao número de funcionários, conforme quadro a seguir:

- I - até 200 empregados: 2%;
- II - de 201 a 500 empregados: 3%;
- III - de 501 a 1.000 empregados: 4%;
- IV - de 1.001 em diante: 5%.

Ainda conforme a cartilha da FEBRABAN,

[...] é preciso avançar em aspectos da cultura corporativa e quebrar paradigmas como o da baixa produtividade deste tipo de profissional. Mas dados mostram que, pouco a pouco, o Brasil tem se mostrado socialmente ativo quando comparado ao mercado mundial, e que as relações entre as pessoas com deficiência, a sociedade em geral e as empresas em particular, tornaram-se mais saudáveis e caminham na direção correta (SCHWARZ e HABER, 2006, p.6).

O Manual produzido pelo Ministério do Trabalho – “A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho” – reafirma a importância dessas políticas de inserção de pessoas com deficiência na sociedade:

Quanto às pessoas com deficiência, estamos superando o viés assistencialista e caridosamente excludente para possibilitar-lhes a inclusão efetiva. Passarão a ser sujeitos do próprio destino, **não mais meros beneficiários de políticas de assistência social. O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão** e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, Constituição Federal), por meio da **implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes** (BRASIL, 2008, p.11)³⁷.

Através desses enunciados sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, foi possível mostrar que a sociedade atual necessita de novos sujeitos que incorporem os enunciados acerca da inclusão no trabalho e permitam que esses discursos sejam ditos e se apresentem como a verdade de uma nova ordem social, que procura assegurar a ordenação das multiplicidades humanas através de dispositivos que constituem, efetivamente, uma ortopedia social.

Nesta ortopedia social, trata-se de estender os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico ao rendimento dos aparelhos pelos quais o poder se exerce, sejam eles pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema (Foucault, 1999).

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (1986) diz que há poder no próprio discurso, sendo que este suscita o desejo de sua posse, seja para dar visibilidade aos enunciados que podem ser ditos, seja para articular aquilo que não deve ser dito – o interdito, portanto. O discurso não é, então, neutro, e a prática discursiva relaciona elementos distintos como instituições, técnicas, grupos sociais e discursos diversos. Por obedecer a uma lei da “raridade”, pois nem tudo é dito por todos, torna-se alvo de disputa, de luta e não uma fonte inesgotável de interpretações, fruto da atitude exegética (ARAÚJO, 2008, p. 67).

Segundo Foucault :

Ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparição, mas também suas condições de apropriação e de realização; um bem que põe, por conseguinte, a partir de sua existência (e não simplesmente por suas

³⁷ Grifos meus.

“aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1986, p. 168).

O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo (FOUCAULT, 2001, p. XVI).

O poder, portanto, exerce-se mais ao dizer como agir – diante da inclusão no mercado de trabalho, inclusão escolar –, falar e ser – gestor, educador –, ou seja, exerce-se mais na positividade disciplinar de criação de certos sujeitos do que mediante a repressão de comportamentos e punições.

A relevância dessa noção foucaultiana para o estudo desta tese mostrou-se de forma ampla ao me deparar com a tendência do mercado de trabalho “ensinar” – o colaborador, trabalhador – a desenvolver um ambiente de trabalho considerado organizacionalmente acessível e produtivo, como mostra o manual do Ministério do Trabalho:

As empresas devem, assim, cumprir a lei em questão, esforçando-se para implantar programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros, de modo a, objetivamente, abrir suas portas a esse grupo social em evidente estado de vulnerabilidade (BRASIL, 2008, p.12).

Nesse sentido, essas ações institucionais se pautam pela positividade, ou seja, mostram-se mais interessadas em apresentar – aos colaboradores, gestores e trabalhadores – “modos de ser” produtivos, criando acesso à educação, a fim de obter habilitação profissional que lhes proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, estabelecendo-se, assim, um modo positivo do poder.

**ESCOLA EM MOVIMENTO:
DISCIPLINA, CONTROLE E
CONTEMPORANEIDADE**

4 – ESCOLA EM MOVIMENTO: DISCIPLINA, CONTROLE E CONTEMPORANEIDADE

Esta tese posiciona-se em um campo de estudo que percebe a história da escola brasileira, no século XX, como uma história que coloca sua atenção nas singularidades dos acontecimentos e que observa a sua produção através de relações de forças.

Num primeiro momento, atentou-se para algumas das condições que possibilitaram a emergência do discurso de uma escola inclusiva, a partir da análise dos Fundamentos Legais e Pedagógicos descritos no Documento Orientador do Programa Escola Acessível (2011), e dos discursos sobre inclusão/exclusão escolar.

O Programa Escola Acessível é, então, visto como uma prática discursiva que, em relações de poder, impõe e legitima verdades possíveis de serem ditas, produzindo, assim, modos de ser e de se operar na escola. O poder, aqui, não é entendido, como já se viu, como um poder que ameaça ou reprime, mas como algo positivo que regulariza e, portanto, produz e mantém a ordem social. É, pois, a partir daí que observei o leque que relaciona o discurso do programa e seus efeitos na escola brasileira da atualidade.

Segundo Foucault (2007), apesar da disciplinarização, do controle e da vigilância constante, nenhum poder é absoluto ou permanente; ele é, pelo contrário, transitório e circular. O exercício de poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra; ao contrário, ele se elabora, transforma-se, organiza-se, dota-se de procedimentos mais ou menos ajustados, que estão diretamente ligados à história e à ordem do discurso já instituído. Para o autor,

[...] de fato, a interpretação não aclara uma matéria que com o fim de ser interpretada se oferece passivamente; ela [a interpretação] necessita apoderar-se, e violentamente, de uma interpretação que está ali, que deve trucidar, revolver e romper a golpes de martelo (FOUCAULT, 1996, p.15).

De acordo com o pensamento do filósofo, considera-se imperativo levar em conta a presença das condições históricas que caracterizam o processo de produção discursiva e determinam a produção de efeitos de sentido na escola e na sociedade. Entretanto, será possível visibilizar, tornar visível a presença do poder na circulação do saber apresentado no Programa Escola Acessível? Para sustentar essa questão recorreu-se a pontos desenvolvidos por Foucault (1996, 2002, 2007) e Deleuze (1992), em relação ao que este chamou de sociedade de controle.

4.1 Escola em Movimento: visibilidade

Para Foucault (1996), uma sociedade sem relações de poder é uma abstração. Cabe destacar que, para ele, entre o poder e o saber não há umnexo causal, tal como formulado na teoria positivista. Em vez de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito ou vice-versa, Foucault destaca a existência de um pleno entrelaçamento entre um e outro. E foi essa coalizão do poder com o saber que autorizou, justamente, a configuração da sociedade disciplinar, nos séculos XVII e XVIII, no modo como foi descrita pelo filósofo; da mesma maneira, consentiu que os cuidados com a acomodação do espaço, com o controle do tempo, com a ininterrupta observação e vigília vinculadas à elaboração de registros, à distribuição de condutas e hábitos e à produção de conhecimentos específicos, estivessem difundidos em todas as esferas da sociedade. Para que essa difusão fosse possível, foi necessária, no entanto, a articulação de um dispositivo: o da visibilidade.

Foucault (2007) assinala a visibilidade como elemento obrigatório da figura do Panóptico, já que permite não somente o poder de ver e, portanto, controlar o preso, o aluno, o doente, o louco, o operário, como também permite, por conta da observação diária e contínua, a consecução de um conjunto de saberes com o objetivo de produzir determinados comportamentos, pensamentos e costumes.

Nesse mapa social apresentado por Foucault (Id.), inerente à arquitetura panóptica (das prisões, das escolas, dos hospitais, dos hospícios, dos quartéis), foram reproduzidos pelos espaços públicos, através da propagação de saberes, os saberes acerca da pedagogia e da infância, da classificação de doenças, da psiquiatria e das formas de circulação na cidade.

Ao ponderar esses aspectos, pretendi mostrar a singularidade da afirmação de que o dispositivo da visibilidade constitui-se como fator para o entrelaçamento do poder com o saber no curso histórico da sociedade disciplinar. Dito de outra forma: as exigências sociais de finais do século XVIII e início do século XIX, sobre as quais Foucault se debruçou, situaram, na visibilidade da sociedade disciplinar, um espaço de dilatação dos procedimentos de regulação e controle do meio social. Por outro lado, o arranjo da sociedade disciplinar, por se distinguir, claramente, como uma “anatomia política do detalhe” (FOUCAULT, 2002, p.120), traduziu-se num mecanismo com disponibilidade tanto de vigiar quanto de incluir e alastrar o controle pela sociedade.

Considerar a natureza e a função da visibilidade em seu mecanismo histórico de organização vem ao encontro da relação que se estabelece entre escola acessível na atualidade e poder, tal como tem sido discutida nesta tese. A escola atual, sendo acessível, configura-se de forma determinante no processo de difusão de saberes e valores na sociedade contemporânea.

No panóptico descrito por Foucault, o olhar não só é tomado como instrumento, como também há o uso do olhar do próprio sujeito que se vê como objeto de controle. Na escola acessível da atualidade, é como se o olhar se reproduzisse em uma naturalização de práticas simbólicas e pensamentos a serem repetidos, retomados e retroalimentados sob diferentes formas de subjetivação: é isto o que se chama governo dos outros, que produz uma determinada forma de subjetivação, ou seja, de ser sujeito. Para que esse processo se efetive, é necessário que o próprio sujeito se governe da mesma forma, ou seja, que ele se governe a si mesmo. É isto – o governo de si e dos outros – que Foucault chama de governamentalidade. Ela é vista nas materialidades significantes como, por exemplo, no jornal com a opinião do cronista sobre inclusão escolar, no depoimento de uma pessoa com deficiência que obteve o direito de acesso à escola, desde que assumidas como verdade por sujeitos em diferentes lugares sociais, sejam eles letrados, especialistas ou não. E, como consequência, o poder vai firmar-se ou como mecanismo de autovigilância, ainda a ser pensado, ou como alternativa dada, sem nenhuma margem de reflexão. Nesse sentido, a visibilidade obedece a dois princípios relevantes para a análise da escola acessível: o da verticalidade, na medida em que divide as instâncias de poder de forma hierarquizada; e o da horizontalidade, que transforma todos em vigilantes uns dos outros.

Considerando os aspectos apontados por Foucault (2002), pode-se acrescentar à vigilância, o mecanismo de autovigilância, mecanismo esse presente e naturalizado como prática cultural que define e identifica o sujeito socialmente.

Assim, além da autovigilância autônoma, em que a escola acessível (re)produz seu lugar de sustentação, ocorre um deslize que se orienta para um outro lugar, à medida que a elaboração de seus objetos de significação está atrelada, inevitavelmente, a questões econômicas e políticas.

O panoptismo continua a ser, portanto, um dos traços de identificação em nossa sociedade, não mais como outrora mas materializado em outra forma de vigilância. Esta outra forma é exercida nos e pelos sujeitos como vigilância introspectiva e contínua, como práticas de produção e correção, isto é, de formação e transformação dos sujeitos. É nesse sentido que se torna necessário definir o que saber e quanto saber. Importa, então, conhecer os dados estatísticos de quantos sujeitos estão incluídos na rede regular de ensino, os manuais de orientação pedagógica, etc., para incluir mais e melhor. Este tríplice aspecto do *panoptismo* – vigilância, controle e correção – pode ser pensado a partir do modo como repercute, numa dimensão fundamental, as relações de poder que funcionam em nossa sociedade (FOUCAULT, 2007).

A reportagem publicada no site Todos pela Educação, no dia 25 de setembro de 2013, “Alunos Deficientes Incluídos no Ensino Regular já são 75%; mãe defende convivência e cobra qualidade – Mais de 620 mil crianças já estudam em classes regulares no Brasil”, começa informando o leitor que:

Em 1998, apenas 13% dos Alunos deficientes frequentavam classes regulares no Brasil. A imensa maioria estava em instituições como as Apaes (Associações de Pais e Amigos de Excepcionais) e o Instituto Pestalozzi especializados no atendimento exclusivo de crianças e adolescentes deficientes. O caminho aberto por legislações e documentos como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Declaração Mundial de Educação para Todos, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas) reverteu esse quadro. Em 2012, dos mais de 820 mil Alunos deficientes no Brasil, 75% (620 mil) já estavam em classes regulares, convivendo com Alunos sem deficiência, segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação.

Além de reunir muitos dados estatísticos sobre o aumento no número de deficientes convivendo com alunos sem deficiência nas classes regulares, a reportagem vai apresentando a racionalidade com que se deveria pensar a escola contemporânea. Diferentemente da escola moderna que distribui as diferenças, seleciona quem deve frequentar a escola especial ou a

escola comum, a racionalidade da escola contemporânea parece operar através da vigilância e do controle de todos, num espaço comum. Nessa perspectiva, a escola não só monitora o comportamento de cada um, como faz o registro minucioso da cada movimento, acionando procedimentos disciplinares para dar conta da individualização, que também é necessária para a manutenção da racionalidade inclusiva.

Sigo esta análise com a intenção de dar visibilidade a outro aspecto que me parece central nas técnicas de governamentalidade imprimidas pelo regime discursivo inclusivo a partir de histórias de vida e da posição de instituições, advogados, professores, que discutem a meta 4 do Plano Nacional de Educação, que pretende universalizar o atendimento escolar aos estudantes de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, o discurso da inclusão escolar funciona como uma forma de sensibilização, de convencimento, produzindo subjetividades, apresentando estilos de vida que devem ser produzidos pelas práticas inclusivas. E, com efeito, tais posicionamentos constroem uma prática que permite aos indivíduos influenciar seus próprios corpos, suas almas, seus pensamentos e seus comportamentos. A seguir faço alguns recortes na reportagem para exemplificar este movimento:

Silvia Ruiz, mãe do autista Tom Ruiz Garcia, de três anos, defende a inclusão, mas cobra qualidade e preparo das Escolas para receber os Alunos deficientes.

— Para mim este assunto não tem nem discussão. É um direito que toda criança tem e não pode ser negado. O Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU que prevê a inclusão de todas as crianças em Escolas regulares. Ela lembra que a busca para encontrar uma Escola que aceitasse seu filho foi difícil.

— Nenhuma Escola quer receber uma criança com autismo, ou com qualquer deficiência, porque isso implica em ela ter que se adaptar. Precisa fazer mudanças, mudar a maneira de atender, rever suas políticas internas. A desculpa sempre é a mesma: “Nós não estamos preparados, procura outra Escola que esteja”. A Escola é obrigada não só aceitar como dar todas as condições necessárias.

A Professora Eliane Luz Francisco Gomes, cuja carreira é focada na experiência com inclusão de alunos, defende o novo plano nacional. Para ela, a vivência em Escolas regulares é positiva para as crianças e adolescentes com deficiência. — As crianças se relacionam muito bem com esses colegas, sem preconceito nenhum. Já tive Aluno com paralisia cerebral que ficava um período comigo e outro na Apae. Cada caso é um caso. Eles normalmente têm acompanhamento mais especializado quando é um caso mais grave. O trabalho da Apae é importante, mas hoje mudou muito.

Para a advogada Claudia Grabois, membro da Comissão de Direitos Humanos e Assistência Judiciária (CDHAJ) da OAB-RJ (Ordem dos Advogados do Brasil no Rio de Janeiro), **nenhuma instituição deve ser descartada no processo da inclusão.** — Não se pode abrir mão de instituição alguma. O que tem de ser feito é trabalhar em conjunto, é uma construção coletiva. A especialista afirma que o novo PNE não sentencia as instituições de Educação inclusiva privadas como as Apaes à extinção, como faz o projeto do senador Pimentel. Segundo ela, o plano define apenas quais instituições devem receber prioritariamente as verbas públicas para

Educação inclusiva, porém, em nenhum momento, cogita a retirada do financiamento das instituições particulares. — Não vejo a meta [4] como uma meta que restrinja direitos, muito pelo contrário. Mas sim como uma meta que faz parte de um processo que amplia este direito [à inclusão]. Não passa em momento pela minha cabeça que estas instituições possam fechar.

O que a reportagem faz, no arranjo que se toma como exemplo, é colaborar com a propagação de uma nova ordem social: todos circulando por todos e pelos mesmos espaços, ou seja, a inclusão escolar como o caminho, como a possibilidade para educação e para a participação social, na atualidade.

O reconhecimento dos ditos presentes na reportagem, funciona como refúgio de memória, vinculando e marcando a produção e a reprodução de verdades. A afirmação de Foucault (2007) é, nesse sentido, significativa para essa reflexão:

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções - a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e que faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p.12).

Uma vez que a escola acessível se faz um lugar, e não meramente um meio, de busca e produção de identidade, de circulação de um modo de ser sujeito e de suas práticas, bem como de divulgação da ciência e de reprodução da sociedade como um todo, ela atua como um olhar controlador motriz, mas não imperativo, não repressor. E isto porque os sujeitos estão, em suas práticas sociais, em sua formação presencial ou não presencial, sob a mira de um controle, o que não impede que os sujeitos e as instituições deixem de cometer atos considerados indesejáveis ou que burlem a ordem estabelecida. Nesse ponto, a política do olhar vigilante se desloca, dando e/ou dividindo lugar com outras possibilidades de controle e atribuição de sentidos.

Na escola acessível, tal como se observa no corpo dessa tese, os sentidos são rearranjados em uma premissa de direito, no eixo da sua história, vistos como ferramenta essencial no andamento de uma sociedade democrática. Vê-se nessa composição de sentidos, um amontoamento de dizeres que ecoam, como o da garantia da livre circulação, dos direitos dos cidadãos, etc., ao ponto de se naturalizarem em ideias e práticas que se vinculam nas diversas esferas sociais. Essas práticas são representadas e retomadas como opinião pública,

tecidas nos eixos da sociedade em funcionamento, no eixo da obriedade, do estabelecido e estabilizado.

No panorama social do século XXI, a conexão entre sociedade e escola acessível se oferece como instituída, presente e necessária, segundo os discursos regidos por uma ordem sempre remitante a um já repetido-dito em composição a um já repetido-mostrado.

Ainda no vestígio reflexivo que Foucault desenvolveu, pensar que a “a prisão é a imagem da sociedade e a imagem invertida da sociedade, imagem transformada em ameaça” (FOUCAULT, 2002, p.123) leva-me a considerar o cotidiano social como uma instância cheia de inquietações relacionadas à submissão a regras, disciplinamento de condutas e cumprimento às leis. E, da mesma maneira, o seu oposto, em que pese focalizá-lo como um domínio cruzado por preocupações conducentes às intimidações, penas e ameaças de punições aos crimes, desvios, infrações fatalmente praticadas. Mais que isso, esta ponderação me parece pertinente, aqui, na medida em que se pensa a escola acessível como parte do emaranhado social de (re)produção de práticas de poder/saber.

A ampliação da sociedade disciplinar interveio, com efeito, nas formas de desempenho dos mecanismos de controle e fiscalização na esfera pública. Em função, especialmente, do dispositivo de visibilidade, foi se configurando um painel no qual a vigilância e o ordenamento social começaram a ser cumpridos por outros olhos que não, exclusivamente, os dos mecanismos de coerção e de pressão do Estado. O exemplo que se traz corporificado nesse estudo é o da escola acessível. Não se desvia, pois, do foco de que essa materialidade existe na e pela história e é produzida pelo discurso.

Como se sabe, a escola acessível vem sendo historicamente institucionalizada e sua prática discursiva leva à problematização de um modo de vigilância que controla modos de pensar, de agir, de acreditar, de desacreditar, de ver o mundo e suas práticas, já tão manifestas em sua repetição quanto incontroláveis nas expressões do sujeito. Isso se dá de tal forma que a vigília, o controle e o disciplinamento estão diluídos no meio social urbano. Essa diluição social ecoa no discurso da escola e constrói uma disciplina aceitável e pulverizada sob o escudo da formação de interesse público, ou seja, uma disciplina afiliada a relações de poder, “um poder [...] que correria ao longo de toda a rede social, agiria em cada um de seus pontos, e terminaria não sendo mais percebido como poder de alguns sobre alguns, mas como reação imediata de todos em relação a cada um” (FOUCAULT, 2002, p.107).

Nesse sentido e ainda buscando a transitoriedade das circunstâncias de poder em uma sociedade disciplinar, Foucault ressalta o intrínseco curso de difusão de saberes e a multiplicação do número de possíveis vigilantes/vigiados, fatores que colaboram para se conseguir um redimensionamento dos modos de se arquitetar os sujeitos, assim como as suas possíveis liberdades nas práticas sociais, já que “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2002, p. 148). Isso porque “é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (FOUCAULT, 2002, p. 148).

Tais exposições reiteram a questão de que o poder não é imputável ou localizável, mas configurável como instância passageira, uma vez que são as diversas circunstâncias diárias que colaboram para o desencadeamento de práticas, não menos mutáveis, de relações de poder. Tanto isso confere que, não por acaso, a ampliação da sociedade disciplinar atraiu consigo não só apreensões que remetem à categoria repressiva (vigilância, disciplinamento, condicionamento, controle) como também à categoria reflexiva (autopenitência, embaraço, arrependimento).

A composição social, nesse aspecto, cruzada por múltiplas relações de poder, não se coloca apenas em um lugar peculiar, como um instrumento de Estado, mas é imanente ao social: são conexões de poder que permeiam a realidade mais sólida do sujeito e se apresentam nas práticas sociais cotidianas. Nessas situações sociais, não se trata mais de entender o cotidiano social a partir de direções de sujeitos ou grupos dominantes, que conturbam, escondem, velam as condições de existência (FOUCAULT, 2007), de modo a fazer valer as relações de dominação do poder.

Ressalta-se que, para Foucault (Id.), primeiramente, há um questionamento do próprio funcionamento do sujeito, posto que as necessidades e exigências sociais levam-no a desempenhar deliberadas “funções de sujeito” (FOUCAULT, 1996, p.83). Depois, assinala a dificuldade de enxergar-se a acomodação dos sujeitos sociais em estratificações sociais, já que essas outras “funções de sujeito”, com muita assiduidade, são diluídas ou transformadas em razão de uma multiplicidade de circunstâncias e relações diárias que se repetem e se naturalizam como práticas e discursos.

Diante da abrangência dessas proposições, percebe-se que os sujeitos se tornam sujeitos sociais com a ampliação da sociedade disciplinar, uma sociedade cheia de narrativas de apelo ao respeito, à tolerância e à liberdade de incluir pessoas com deficiência na

sociedade e na rede regular de ensino. Isto é, longe de serem tomados por uma consciência de seus pensamentos e atos, os sujeitos – pais, professores, gestores, alunos – vêem-se submersos em uma lógica de poder e de saber que, menos do que lhes atribuir regras, os incita a compartilharem voluntariamente sob a forma e na posição de vigilantes, uma vigilância pronunciada pelo discurso social.

Um discurso que, incluso em uma nova economia das relações de poder, deixa de lado alguns postulados que entusiasmavam a posição tradicional da esquerda e que, sob alguns aspectos, davam ares de serem as únicas direções possíveis para se pensar o poder. Como Foucault (2007) sublinhava,

[...] não vejo quem - na direita ou na esquerda – poderia ter colocado este problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em forma de constituição, de soberania etc., portanto em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho do Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentavam-se em denunciá-los no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; o capitalismo ocidental era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada (FOUCAULT, 2007, p.6).

Pode-se notar, assim, que o interesse de Foucault não era a edificação de um novo conceito, mas sim o exame do poder como prática social, historicamente constituída, e as suas múltiplas formas de exercício na sociedade. Assim, mais do que responder à pergunta ‘o que é poder, de quem é o poder de instituir uma escola para todos?’, o que importa é a investigação sobre “[...] quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos mecanismos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados?” (FOUCAULT, 2007, p. 174).

Segundo Foucault, o poder não é unilateral, tampouco estanque no caminho de posições dominantes e dominadas. É, pois, no social que essas relações se alternam e adquirem forma na ordem do discurso. Segundo o filósofo, enunciados como os que são apresentados nessa tese -- alunos incluídos no ensino regular já são 75%, mãe defende convivência e cobra qualidade, etc – não são somente lugar de expressão de saber: são através deles que o poder efetivamente se exerce.

4.2 A escola acessível na sociedade de controle

Pensar a constituição da sociedade de controle leva-me a uma busca não de suas origens primeiras, mas de sua emergência histórica, suas surpresas, seus abalos e seu jogo de forças. Nesse sentido, uma das ferramentas teóricas fundamentais que busquei é oferecida por Foucault, tal como apresentei ao longo do trabalho e, mais especificamente no item anterior.

Tendo como tema de partida o pensamento de Foucault, destaco a posição tratada por Deleuze (1992), que entende que há, no enclausuramento, a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados e sua ordenação do tempo de trabalho. Em seus trabalhos, Deleuze (Id.) apresentou esses processos como moldagem, pois entende que um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas de sociabilidade. A disciplina da escola acessível não está mais, na atualidade, restrita aos muros de uma instituição. Daí o interesse em trazer, aqui, o movimento de atualização que Deleuze faz a partir de Foucault:

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento. [...] o indivíduo do século XIX não cessa de passar de confinamento em confinamento: primeiro a família, depois a escola, depois a caserna, depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. [...] Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os confinamentos [...] são as sociedades do controle que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p.219).

A sociedade de controle existiria marcada pela interpenetração dos espaços, por sua presumida ausência de limites definidos e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam encerrar alguma coisa, uma vez que estariam sempre implicados numa espécie de formação constante. O que haveria, segundo Deleuze (1992), seria uma espécie de modulação constante e universal – desenho universal –, que abarcaria e regularia o tecido social. Há que se compreender um aspecto básico: o de que sociedades disciplinares e de controle estruturam de forma diferente suas (in)formações.

Na sociedade disciplinar, teríamos um arranjo vertical e hierárquico das (in)formações. Neste caso, o problema de acesso à (in)formação, por exemplo, embaraça-se com a posição do indivíduo em uma determinada ordem, seja ela no cargo de gestão escolar, seja na função de professor da escola. Além disso, as (in)formações parecem vincular-se à estratégia de compartimentalização que configura o dispositivo disciplinar. Dessa forma, cada instituição escolar detém sua dose de (in)formação, como algo que pertence ao seu próprio espaço físico. Há uma agregação entre o local, o espaço físico e o sentido de domínio dos bens imateriais.

Como afirma Deleuze (Id.), a via de uma sociedade disciplinar a uma sociedade de controle tem como estratégia fundamental esvaziar a imagem da sua virtualidade para torná-la pura (in)formação, parte dos dispositivos de vigilância e monitoramento. Ao atribuir à imagem a potencialidade da (in)formação, faz-se um deslocamento da abordagem do campo da representação, passando a compreendê-la como a própria expressão dos acontecimentos. Seja na cobertura do jornal, seja acompanhando as rotinas de alunos incluídos na rede regular de ensino através de Blogs, seja nas capas das revistas, as imagens de uma escola acessível que nos chegam parecem não só extrapolar o interesse pelo que se denomina acontecimento, mas reafirmar a lógica da escola como espaço de circulação e de controle de toda a população em idade escolar – deficientes, não deficientes.

**TENCIONANDO O DISPOSITIVO
ORTOPÉDICO – ESCOLA
ACESSÍVEL**

TENCIONANDO O DISPOSITIVO ORTOPÉDICO – ESCOLA ACESSÍVEL

Quero assinalar, antes de tudo, a singularidade desse estudo, na medida em que ele se empenha em apontar uma forma determinada de análise.

O caminho de pesquisa que segui não se define por ser um caminho seguro e escorado em certezas. Portanto, não tive a pretensão de defender nem de buscar verdades absolutas, mas de buscar algumas possibilidades mais produtivas, de usar algumas ferramentas que me pareceram úteis para perspectivar e discutir de outro modo o campo de minhas investigações. Meu maior desafio foi, ao deslocar meu olhar para pensar desse outro modo, sustentar uma argumentação consistente com essa mudança de visibilidade, que implica numa difícil desfamiliarização das minhas práticas cotidianas e num exercício e numa vigilância constantes para escapar da segurança de apenas descrever aquilo que já está dito como verdade absoluta. Daí que minha atitude tenha sido sobretudo da ordem da “problematização”, isto é, “da elaboração de um campo de fatos, de práticas e de pensamentos que me parecem suscitar problemas para a política” (Foucault, 2010, p.371).

Nesse senti, este trabalho exclui definitivamente qualquer prefiguração do futuro, ao procurar demonstrar a contingência do presente, desestruturando-o como resultado de um processo histórico. Com Foucault (2000),

Eu diria que o trabalho do intelectual reside justamente no sentido de dizer o que ele [o presente] é fazendo-o aparecer como podendo não ser, ou podendo não ser como é. (...). (p.307)

Assim, num primeiro momento, procurei ver as condições históricas que possibilitaram a emergência, entre nós, do discurso de uma escola inclusiva, a fim de ter elementos para a análise dos Fundamentos Legais e Pedagógicos descritos no Documento Orientador do Programa Escola Acessível (2011).

O Programa Escola Acessível é, então, tomado como uma prática discursiva que, em suas relações de poder, é capaz de impor e legitimar verdades possíveis de serem ditas no momento atual, produzindo, assim, modos de ser e de se operar na escola. Foi, pois, a partir desse entendimento que analisei o discurso do programa e seus efeitos produtivos na escola brasileira da atualidade.

O princípio fundamental das práticas educacionais inclusivas tem se caracterizado pelo acolhimento que as escolas devem dar as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, econômicas, etc. Nesse sentido, a ESCOLA ACESSÍVEL é uma escola acessível a todos – pessoas com ou sem deficiência –, tendo emergido como um programa político-educacional na e da sociedade brasileira atual. Daí ser possível mostrar – como procurei fazer nessa tese – como os discursos sobre a escola acessível estão diretamente conectados com os discursos de uma sociedade acessível. Nesse processo, as funções da escola foram sendo ampliadas, incorporando atualmente recursos, técnicas, salas de apoio, profissionais especializados, “visando assegurar o direito à educação e **promover autonomia e independência das pessoas com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar” (BRASIL, 2011).

A questão do gerenciamento do espaço escolar, da vigilância e controle das ações em prol da “escola acessível” inclui uma série de medidas que garantam a inclusão desses novos alunos na rede regular de ensino e o uso de recursos financeiros capazes de tornar essa acessibilidade efetiva. A escola acessível aparece, então, como uma forma de garantir o acesso aos sujeitos que enfrentam exclusões e discriminações por suas deficiências.

O ponto de partida desta tese foi, então, o fato de que não se trata mais, atualmente, de garantir o acesso “**preferencialmente** na rede regular de ensino”, mas de garantir que **todos** os alunos – ouvintes, surdos, videntes, cegos, superdotados, etc. –, indiscriminadamente, frequentem a mesma sala de aula, compartilhando um mesmo espaço. Daí a ideia que presidiu a investigação e que, agora, ao final do trabalho, mostra ser mais do que uma simples hipótese: a ideia de que essa “escola acessível”, tal como implementada entre nós, na atualidade, funciona como uma estratégia ortopédica, ou seja, como uma estratégia política implicada diretamente com uma ordem social que privilegia a escola como um espaço de produtividade de uma sociedade que se quer incluída numa economia global. Aliás, é nessa “nova” ordem social que se criam as condições que dão visibilidade aos indivíduos, grupos sociais e comunidades até então “incluídos por exclusão”, nos termos de

Foucault. Ou seja: numa forma de inclusão que os confina em determinados territórios, espaços ou instituições. A inclusão desses “incluídos” produz, agora, uma nova forma de governo e gerenciamento desses sujeitos, com o objetivo de que eles se tornem “autônomos e independentes”, isto é, libertos da assistência econômica do Estado e da sociedade, já que integrados no mercado de trabalho e, portanto, responsáveis pelo seu próprio sustento e pela administração de sua vida.

Ao colocar o problema da pesquisa, na parte inicial dessa tese, preocupava-me em saber como o “Programa Escola Acessível”, que se constitui como uma medida estruturante para consolidação de um sistema educacional inclusivo pleno, utilizando a escola pública regular como locus privilegiado de efetivação, **opera sobre a população** na atualidade e de que forma tais políticas educacionais vêm produzindo uma ortopedia social na população.

Penso ser importante salientar, nesse momento, que visualizei a noção de educação inclusiva como uma estratégia de governo, na medida em que constitui modos de ação sobre determinada ação possível. Meu pressuposto, portanto, era o de que uma estratégia política tem como principal objetivo o governo da população, a gerência do risco social da forma mais econômica possível. Nesse sentido, um governo que busca introduzir todos dentro do jogo econômico, fazendo com que cada um possa tomar para si a responsabilidade em relação a si mesmo, ou seja, a responsabilidade de prover suas próprias necessidades, é um governo que busca produzir sujeitos autônomos, independentes. A **educação inclusiva** pode ser entendida, então, como um novo modo de subjetivação, ou seja, de produção de sujeitos. Ao regulá-los de uma outra forma, ela faz com que ninguém mais, deficientes e não deficientes, se veja como dependente. É nesse sentido que o conjunto das ações exercidas sobre ou no tecido social podem ser chamadas de governamentalidade.

Atualmente, pode-se perceber a importância que tem sido dada à educação inclusiva e sua relação com o mercado de trabalho, que passa a ser um mercado de trabalho inclusivo, e quanto essa relação tem sido disseminada no contexto mundial. Apesar de somente na última década do século XX, o Brasil ter atingido a universalização da educação básica, as políticas sociais desenvolvidas e implantadas nesse início do século XXI levaram milhões e milhões de brasileiros a terem acesso ao mercado, como sujeitos consumidores. Nessa nova conjuntura, a lógica da acessibilidade passa a fazer parte da formação do profissional da escola e da empresa, constituindo-se num desafio para a consolidação de uma sociedade produtiva, com mercados em expansão, e acessível a todos.

Para fazer frente a esse desafio colocado pela relação entre educação inclusiva e mercado de trabalho inclusivo, o número de manuais, cartilhas e programas orientadores, que apresentam aos gestores como, na sociedade brasileira, os sujeitos devem ser subjetivados por essa nova racionalidade, ou seja, a racionalidade da sociedade acessível, multiplicou-se rapidamente. Articulada como um dispositivo de poder, essa racionalidade estabelece a inclusão na escola e a inclusão no mercado de trabalho de todos – deficientes ou não deficientes – como a melhor e mais democrática possibilidade de se pensar a atualidade, já que ela leva à transformação de sujeitos dependentes em sujeitos autônomos e auto-sustentáveis. Como racionalidade econômica, ela pensa no que representa, em termos de economia para o poder público, essa formação de sujeitos independentes do amparo financeiro do Estado.

Como uma das formas de efetivar uma política que visa uma redução do custo social, surge a Lei de Cotas (8.213/91, art. 93), estabelecendo cotas de contratação de deficientes para empresas privadas com mais de 100 funcionários. O Manual produzido pelo Ministério do Trabalho – “A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho” (2008) – reafirma a importância dessas políticas de inserção de pessoas com deficiência na sociedade:

Quanto às pessoas com deficiência, estamos superando o viés assistencialista e caridosamente excludente para possibilitar-lhes a inclusão efetiva. Passarão a ser sujeitos do próprio destino, **não mais meros beneficiários de políticas de assistência social. O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão** e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, Constituição Federal), por meio da **implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes** (BRASIL, 2008, p.11)³⁸.

Nessa ortopedia social, trata-se, portanto, de produzir modos de ser sujeito que tornem o exercício do poder econômica e financeiramente o menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelos quais ele se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos os elementos do sistema (Foucault, 1999).

É preciso dizer, aqui, que a ideia da ortopedia social assumiu, nesse estudo, uma importância ao mesmo tempo singular e central. Por isso mesmo, fui levada a descrever, apoiando-me nos escritos de Michel Foucault e Gilles Deleuze, como se constituíram, ao longo do tempo, tanto a “sociedade disciplinar” quanto a “sociedade de controle”.

³⁸ Grifos meus.

Nas sociedades disciplinares, pode-se ver o poder relacionado à *ortopedia social*, assegurando a produção e a ordenação das subjetividades, ou seja, o seu disciplinamento. Com isso, produzem-se corpos dóceis, fazendo com que o exercício do poder fosse mais econômico não só na força necessária para a sua imposição, que é menor do que a da violência material, mas também na relação custo-benefício. Ou seja: obtêm-se maiores e mais duradouros efeitos com menos esforço ou investimento, tanto físico quanto financeiro. Assim, ao se criarem dispositivos pedagógicos, militares, industriais, médicos, como dispositivos de poder, produziu-se o crescimento tanto da docilidade quanto da utilidade de todos os envolvidos no processo social (FOUCAULT, 1977, p. 191).

Ainda mais: através do modelo do *Panopticon*, apresentado por Jeremy Bentham (Foucault, 1977; 1997; 1999b), assegurou-se que as forças de um olhar vigilante, de uma vigilância hierárquica sobre os indivíduos, possibilitasse a articulação de um *poder* com um *saber* que se ordena em torno da *norma*, do que é normal ou anormal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999b, p. 88). Dessa maneira, as estratégias de poder-saber operam, ao mesmo tempo, como instrumento e efeito de poder, mas podem operar também como obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta: "O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto" (Foucault *apud* Gore, 2000, p. 15).

Conforme Deleuze (1992), a sociedade disciplinar pode ser problematizada, visto que os ambientes de confinamento, como a prisão, o hospital, a fábrica, a escola e a família, localizam-se, na atualidade, em uma posição de conflito, de desencaixe. Segundo o autor, são as *sociedades de controle* que recolocam a questão da disciplina em novos termos, pois nas sociedades disciplinares não se cessava de reiniciar, a cada vez, depois de finalizado um processo, enquanto nas sociedades de controle jamais se completa nada. Daí o surgimento, nas sociedades de controle, da ideia de formação permanente. Daí também o fato do controle contínuo vir a suprimir o exame.

Nas sociedades disciplinares, o indivíduo não cessava de cruzar de um espaço fechado a outro, cada um com suas normas. O dispositivo da educação, na atualidade, é um meio cada vez mais acessível, flexível e móvel, o que não pode ser visto como necessariamente melhor do que o anterior. Contudo, manifesta sem dúvida um novo regime de dominação. Nesse sentido, não é necessário questionar qual é o regime mais consistente ou

o mais tolerável, uma vez que é em cada um deles que se confrontam as regulações e as relações que estabelecem para o seu funcionamento.

A análise de Deleuze (1992) sobre as sociedades de controle atuais possibilita a problematização das instituições e das relações de poder na escola, tais como foram instituídas nas sociedades disciplinares. No entanto, ao se modificarem as técnicas de poder, transformou-se o sentido da vida que nossa tradição nos apresenta, alterou-se a forma de se produzir e de ser sujeito. A partir desse ponto de vista, o exercício é não invocar, na crise atual das instituições, as práticas do poder disciplinar, mas tentar mostrar que, a partir dessa crise, um outro modo de produção de subjetividade se constitui e se torna hegemônico, produzindo um outro jeito de governo e de condução das relações de poder na instituição escolar.

Esse “desvio” da configuração social atual – da disciplina para o controle – produz, portanto, outros modos de produção de subjetividades e outro modo de ser sujeito, outro modo de subjetivar a si mesmo. E esse outro modo de governo de si e dos outros modifica e atualiza, nas práticas escolares, a forma pela qual as relações entre professores e alunos se realizam e se cumprem.

A educação inclusiva, tal como implementada atualmente nas nossas escolas regulares, não só exigiu como já impôs modificações nas práticas escolares em geral e, em particular, nas formas de relação professor/aluno. Aliás, no discurso dos manuais e dos programas, eles aparecem com uma nova denominação, passando a ser vistos como educador e educando. Isto, por si só, não apenas denota uma ampliação da função do professor – que passa a educar, ao invés de “meramente” ensinar – mas também, e conseqüentemente, uma modificação na condução do trabalho com os alunos, agora ampliado para uma formação que pretende ir muito além da “simples” aprendizagem de conteúdos. Daí o caráter predominantemente socializador da educação inclusiva, tanto na escola como na empresa.

Certamente esta e tantas outras questões relacionadas às mudanças provocadas pela educação inclusiva nas práticas escolares – e aqui me refiro às práticas cotidianas no interior das escolas e das salas de aulas inclusivas – apontam para novas e amplas pesquisas. Minha esperança e meu desejo é que o trabalho que desenvolvi até aqui possa contribuir, de alguma forma, para esses novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Um estudo da interação professor-aluno na 2ª série do 1º Grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 28, p.21-25, mar., 1979.
- ARAÚJO, I.L. *Foucault e a Crítica do Sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.
- BARROS, Fabio Batalha Monteiro de. *Poliomielite, filantropia e fisioterapia: o nascimento da profissão de fisioterapeuta no Rio de Janeiro dos anos 1950*. *Ciênc. saúde coletiva* vol.13 nº 3 Rio de Janeiro May/June 2008.
- BONAMINO, Alicia Catalano de; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.92, p. 16-25, fev., 1995.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. ABNT – NBR 9050. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador Programa Escola Acessível*, Brasília, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador Programa Escola Acessível*, Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador Programa Escola Acessível*, Brasília, 2013.

BRASIL. *Congresso Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/05/2013.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 7405 de 12 de novembro de 1985*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Presidência da República. Ministério da Saúde. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Brasília: 2004. Disponível em: www.portal.saude.gov.br/. Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.048 de 8 de novembro de 2000*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. *A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*. 2ª ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2007 a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 03/04/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 10/05/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas: O Direito à Escola Acessível!* Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Orientador Programa Escola Acessível*, Brasília, 2011.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, *Resolução nº 27 de 27 de julho de 2012*, Brasília, 2012.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em www.planalto.gov.br/ Acesso em 11 de junho de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CADERNOS DE PESQUISA. Editorial. São Paulo, nº 123, set./dez., 2004.

CADERNOS DE PESQUISA. Sobre a revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>. Acesso em ago./2013.

CALISE, Victor. Símbolo Internacional do Acesso em *New York*. Disponível em <http://cetspeducacao.blogspot.com.br/2013/07/nova-york-adota-novo-simbolo.html>, acesso em 25 de agosto de 2013.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

DELEUZE, Gilles . *Post-scriptum Sobre as Sociedades de Controle*, in *L'Autre Journal*, nº 1, maio de 1990, e publicado em *Conversações, 1972 – 1990*. tradução de Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro : Ed 34, 1992

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A., GIL, C. H. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

FOUCAULT, M. *Resumo dos Cursos de Collège de France (1970-1982)* Trad. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 19ª edição, 1999a.

FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1999b.

FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Selma T. Muchail. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *Os Anormais*: curso no Collège de France (1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976) Trad. Maria Ermantina Galvão. – 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos IV – Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. – 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *O Governo de Si e dos Outros*: curso no Collège de France (1982- 1983) Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.107, p.79-96, jul., 1999;

LOPES, Maria Isabel. *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Dissertação de Mestrado.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.128, p.327-356, maio/ago., 2006.

MANCE, Euclides André. *Globalização, dependência e exclusão social: O caso brasileiro*. 1999. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/mance>>. Acesso em: 24 fev. 20013.

MELLO, Guiomar Namó de. Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo ? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 87-97, fev., 1981.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para*

corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 1999.

_____. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.1777-215, jul., 2002.

OMS. *Comitê de Expertos em Rehabilitación Medica – Primer Informe*. Genebra: OMS; 1958. [Serie de informes técnicos n. 158].

PATTO, Maria Helena Souza. Acelerando a escolarização: em nome do quê? In: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Violência nas escolas ou violência das escolas? In: *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In:

_____. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.

_____. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 3-11, nov., 1984.

_____. *Privação cultural e educação pré-primária*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

POPPOVIC, Ana Maria. Bases teóricas do Programa Alfa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, p. 31-36, nov., 1982.

RIBEIRO, Marlene. *Exclusão: problematizando o conceito*. (1990) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517a97021999000100004&1n. Acesso em: 04/05/2013.

RIFKIN, J. *A Era do Acesso: a Transição de Mercados Convencionais para Networks e o Nascimento de uma Nova Economia*. São Paulo: Makron Books, 2004.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão Escolar e a Educação para todos*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010. Tese de Doutorado.

Governo do Estado de São Paulo. *Diretrizes do Desenho Universal na Habitação de Interesse Social no Estado De São Paulo*. 2010.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e. A melhoria da qualidade do ensino: do discurso à ação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 83-86, fev., 1993.

_____ et al. Escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.95, p. 43-50, nov., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio, 1992.

_____. Políticas do Ensino Médio: continuam os mesmos dilemas. Apresentação. In: COSTA, Albertina de Oliveira; MARTINS, Ângela Maria; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.