

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
ELISA MABEL VIEIRA DA SILVA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVISTA SOBRE OS DISCURSOS DA
IN(EXCLUSÃO)**

Taubaté
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
ELISA MABEL VIEIRA DA SILVA**

**UMA ANÁLISE DISCURSIVISTA SOBRE OS DISCURSOS DA
IN(EXCLUSÃO)**

Dissertação apresentada como requisito de avaliação para conclusão do curso de Mestrado em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna

**ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a.
ELZIRA YOKO UYENO.**

Taubaté
2007

SILVA, Elisa Mabel Vieira.

Uma análise discursivista sobre os discursos da (in)exclusão/ Elisa Mabel Vieira da Silva. _ Taubaté: UNITAU, 2007, 134 p.

Orientadora: Professora Doutora Elzira Yoko Uyeno.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

1. Inclusão escolar 2. Análise do discurso 3. Heterogeneidade 4. Salas de Recurso
I. UYENO, Elzira Yoko. II. UNITAU _ Universidade de Taubaté. III. Título.

ELISA MABEL VIEIRA DA SILVA

**UMA ANÁLISE DISCURSIVISTA SOBRE OS DISCURSOS DA
(IN)EXCLUSÃO**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ- SP.

DATA: _____

RESULTADO: _____

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora: _____

Assinatura: _____

“Outrem não pode ser separado da expressividade que o constitui. Nem mesmo quando consideramos o corpo do outro um objeto, e suas orelhas e seus olhos como apêndices anatômicos, os despojamos de toda expressividade, ainda que simplifiquemos até o extremo o mundo que expressam...”

(Gilles Deleuze)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, Daniel Braga Moreira, por ter entendido e acompanhado cada passo da minha trajetória de pesquisadora.

Aos meus familiares, que sempre se empenharam para entender a minha ausência.

E a todos que acreditam que a ousadia e o erro são caminhos para as grandes realizações.

AGRADECIMENTOS

À minha tão competente orientadora Elzira Yoko Uyeno, pelo seu brilhante trabalho.

Aos demais professores que acrescentaram muito com aulas e colocações de modo a fazer um diferencial muito especial na realização desta pesquisa.

RESUMO

Discursos dissonantes sobre a validade do dispositivo político-jurídico da inclusão de alunos nos discursos de professores de salas comuns que passaram a ocupar o lugar de professores especialistas em alunos portadores de necessidades especiais em Salas de Recurso constituíram a motivação que desencadeou esta pesquisa. A hipótese para essa dissonância é que, embora aceite a validade do discurso da inclusão como um valor contemporâneo, por ter acumulado experiências em salas de aula regulares, vislumbra dificuldades de sua realização plena no cotidiano pedagógico. O presente trabalho teve como objetivo analisar o discurso da inclusão de alunos hoje chamados de “diferentes” ou “portadores de necessidades especiais”, elegendo, mais precisamente, o discurso da inclusão disseminado na sociedade e o discurso produzido por professores que passam a exercer a função de professores de Sala de recurso isto é, salas em que se recebem os alunos com problemas de aprendizagem quer de ordem cognitiva, quer de ordem mental ou física. Mais especificamente, esta pesquisa objetivou analisar 1) o discurso da inclusão como se apresenta nos documentos pedagógicos oficiais, nos panfletos da Igreja, e na mídia impressa; 2) detectar, no discurso produzido por professoras de nível de ensino básico, as razões para a ocorrência de dissonâncias, de contradições em seus discursos. A análise realizada levou à conclusão de que os documentos relativos à inclusão apresentam reconhecimento da dificuldade de se instituí-la como pretendem. Levou também à conclusão de que esses professores enunciam de lugares diferentes, ora do lugar de especialista que deve incluir e aceitar um discurso de ordem, ora do lugar de professor de classes regulares que reconhece não ter preparo específico para trabalhar com um portador de necessidades especiais. Os enunciados dissonantes, assim, provaram um dizer heterogêneo emanado de sujeitos constitutivamente heterogêneos, isto é, que enunciam de um lugar que lhes exige legitimar o discurso e de um lugar que lhes permite entender que a inclusão, cujo efeito de sentido é aprendizagem, possa não ocorrer.

Palavras-chave: inclusão escolar, análise do discurso, heterogeneidade, salas de recurso

ABSTRACT

Dissonant speeches about the legality of the political – juridical device above students inclusion which we found in speeches of teachers the used to work in common classroom and now have to occupy the place of teachers who are specialists in deal with students that have special needs in Resource Classrooms was what establish the motivation to this research happens. The hypothesis to this dissonance is that, although the legality of the inclusion speech is accepted as a contemporary value, based on their experiences in common classrooms, they glimpse difficulties in its full achievement in the pedagogical daily practice. This research has the purpose of analyze the inclusion speech about students who are called “different” or “a special needs person” , choosing accurately the inclusion speech, spread in society, and the speech produced by teachers to work in Resource Classrooms, i.e. classrooms which are prepared to receive students who have learning problems, such as cognitive, mental or physical problems. Mainly, this research has the purpose to analyze two aspects; the first one is the inclusion speech in how it is presented in pedagogical official documents, in folders from the Catholic Church and in the printed press. The second one is to detect, in the speech produced by teachers of elementary level, the reasons that cause the dissonances and contradictions in their speeches. The analysis realized we are leaded to conclude that documents related to inclusion recognize the difficult to establish it accordingly their intention. We may also conclude that these teachers states in two different ways, the specialist teacher who has to include and accept the order speech and the teacher of common classroom, who recognize that she isn't to deal with students with special needs. In this way, it demonstrate a heterogeneous speech arises by different subjects, i.e. they state from a position that demand to legitimate their speech and from another position which allows them to understand that inclusion, which the only purpose is learning, may not happen.

Key words: pertaining to school inclusion; analysis of the speech; heterogeneities; resource room;

SUMÁRIO

RESUMO	0
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	11
PARTE I	
.....	15
CAPÍTULO 1: O DISCURSO DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	
1.1 Conceitos de inclusão	17
1.2 Integração e inclusão	18
1.3 Algumas leis e documentos relativos à educação especial	21
1.4 Políticas públicas de inclusão	24
CAPÍTULO 2: A BIO-POLÍTICA DO CORPO	
2.1 Os sistemas de exclusão em Michel Foucault	28
2.2 As verdades de cada época	33
2.3 O poder psiquiátrico e sua ligação com o discurso da inclusão	34
2.4 A bio-política dos corpos	36
CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	
3.1 Condições de produção do discurso sobre a inclusão	39
3.2 Condições de produção do discurso da Igreja Católica	48
3.3 Condições de produção do discurso da mídia	49
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE CORPUS	
4.1 Análise do discurso dos documentos oficiais	52
4.2 Análise do discurso dos documentos da Igreja	56
4.3 Análise do discurso da mídia	59
CONCLUSÃO	63
PARTE II – INCLUSÃO E O FAZER PEDAGÓGICO	
.....	68
CAPÍTULO 1: ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA	
1.1 Percorso histórico	70

1.2 Ideologia e sujeito.....	74
1.2.1 Ideologia a partir de Marx.....	74
1.2.2 Ideologia a partir de Altusser.....	75
1.3 Discurso.....	76
1.3.1 Discurso e ideologia.....	78
1.3.2 Formação discursiva e ideológica.....	78
1.4 Sujeito.....	80
1.4.1 Sujeito descentrado	80
1.4.3 Os esquecimentos.....	82
1.5 Dispersão.....	86
1.6 Contradição	87
CAPÍTULO 2: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES	
2.1 Condição de produção do discurso.....	89
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE CORPUS – INCLUSÃO ESCOLAR	
3.1 Análise do discurso dos professores.....	93
CONCLUSÃO.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO.....	117

INTRODUÇÃO

Uma das minhas preocupações constantes é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me acontece com as gravuras que sonho das ilustrações, com personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que no palco passam através dos atores que os representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. [...] Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida (PESSOA, apud, SKLIAR, 2003, p.37).

As evidências de que se vive uma época determinada por um discurso hegemônico da inclusão são inúmeras, e as razões que justificam esse discurso também são inúmeras. A globalização, determinando o desemprego e a exclusão sócio-econômica, justifica a inclusão dos não-preparados para essa etapa do capitalismo. As cotas de inúmeras naturezas materializam essas justificativas. As cotas para portadores de deficiências em concursos públicos se justificam pela permissão da oportunidade de inserção no mercado de trabalho dos alijados de plenas capacidades motoras. As reservas de vagas de nível universitário, em universidades públicas, a afro-descendentes se justificam por um ressarcimento de uma dívida histórica, não só brasileira, para com os antepassados que perderam seus direitos civis e se viram obrigados a se submeterem a trabalhos escravos e a história determinou a exclusão de seus descendentes. Esse ressarcimento específico se inclui nas denominadas ações afirmativas.

Como campo que determina a inserção no mercado de trabalho, a Educação também é perpassada pelo discurso da inclusão dos “diferentes”. Antes chamados de “alunos especiais”, esses alunos recebiam um tratamento diferenciado de acordo com suas necessidades físicas, motoras ou intelectuais. Seus cuidados ficavam a cargo de professores especialistas que, para exercerem suas funções docentes, titulavam-se em cursos que contemplavam especialmente essas dificuldades especiais. Um novo

dispositivo jurídico passou nomear antes denominados de “deficientes” de “portadores de dificuldades especiais”. Os corolários desse dispositivo jurídico são a extinção de salas e de cursos especiais para essas crianças e a condução delas para as salas de aula comuns, sob o discurso hegemônico da inclusão.

É esse novo cenário educacional perpassado pelo discurso da inclusão de alunos portadores de diferenças em salas comuns o contexto no qual se insere a delimitação desta dissertação.

Discursos dissonantes sobre a validade do dispositivo político-jurídico da inclusão de alunos nos discursos de professores de salas comuns que passaram a exercer a função de professores das chamadas Salas de Recurso, constituíram a motivação que desencadeou esta pesquisa.

A hipótese assumida para essa dissonância é que, embora aceitasse o discurso da inclusão como um valor contemporâneo, sabia das dificuldades de sua realização no cotidiano pedagógico.

O presente trabalho teve como objetivo analisar o discurso da inclusão de alunos hoje chamados de “diferentes” ou “portadores de necessidades especiais”, elegendo, mais precisamente, o discurso da inclusão disseminado na sociedade e o discurso produzido por professores que passam a exercer a função de professores de Sala de Recurso. Isto é, salas em que recebem os alunos com problemas de aprendizagem quer de ordem cognitiva, quer de ordem mental ou física.

Mais especificamente, esta pesquisa objetivou analisar 1) o discurso da inclusão como se apresenta nos documentos pedagógicos oficiais, nos panfletos da Igreja, e na mídia impressa; 2) detectar, no discurso produzido por professoras de nível de ensino básico, as razões para a ocorrência de dissonâncias, de contradições em seus discursos.

Assumem-se como norteadoras as perguntas de pesquisa: 1) Como os documentos oficiais e não oficiais pensam a inclusão? 2) Como os professores de Sala de Recurso pensam a inclusão escolar?

Para um balizamento facilitador de leitura, esta dissertação se apresenta dividida em duas partes: uma relativa ao discurso oficial da inclusão e outra relativa ao discurso dos professores.

Assim, na primeira parte, apresentou-se em um primeiro momento, as teorias que permitem a compreensão dos sistemas de exclusão e de inclusão e, em um segundo momento, a análise do discurso sobre a inclusão como ela se apresenta nos documentos oficiais.

A segunda parte apresenta, em um primeiro momento, os fundamentos da análise do discurso de perspectiva francesa que norteará a pesquisa e, em um segundo momento, a análise do discurso dos professores que realizam o fazer docente sob o discurso da inclusão.

PARTE I

INCLUSÃO

O olho que você vê não é olho porque você o vê; é olho porque ele o vê.
(MACHADO, apud SKLIAR, 2003, p.17)

Discutir temas polêmicos como o da inclusão não é tarefa muito fácil por vários motivos. Um deles é a preocupação que o pesquisador tem de ter de ser o mais imparcial possível por se tratar de tema que toca as estruturas políticas, religiosas, educacionais da sociedade e um outro aspecto que preocupa é o fato de ser este um tema da atualidade e não haver, ainda muito material disponível para a realização da pesquisa.

Esta parte da dissertação tem como objetivo proceder a uma releitura sobre o discurso da inclusão retomando o trabalho de Foucault, especificamente em suas obras, *História da Loucura*, *Vigiar e Punir*, e *A ordem do discurso* que abordam assuntos relacionados ao poder do Estado e às questões da reclusão e exclusão, questões essas que podem servir de base para se chegar à resposta da principal pergunta dessa pesquisa: A inclusão escolar de fato acontece como pretendem os discursos?

E, a partir da leitura de como funcionavam os hospícios da época clássica e o direcionamento dado ao “sujeito louco”, em *História da Loucura*, que esta pesquisa realizará uma analogia de como a nossa sociedade procede com relação aos ditos “portadores de necessidades especiais”.

Outra obra de importância fundamental para este estudo é *Vigiar e Punir* que também terá lugar privilegiado nesta pesquisa pelo fato de mostrar como funcionam as medidas de punição adotadas pelo Estado e também pelo fato de oportunizar uma relação dessas medidas de punição com os diversos segmentos da sociedade atual, inclusive o educacional.

A obra *A ordem do discurso* servirá de suporte para sustentação do argumento que determina o discurso vigente no momento atual, o da inclusão.

O presente estudo parte de uma necessidade de se discutir um tema muito pouco explorado pelos pesquisadores e que contempla um discurso bastante difundido nesses últimos tempos.

CAPÍTULO1: O DISCURSO DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAS

1.1 Conceitos de inclusão

O significado de inclusão, etimologicamente, é “o ato de compreender, abranger, conter em si, inserir, introduzir, fazer parte, inserir-se” (FERREIRA, 2000, p. 380).

A partir de estudos de Mantoan (2005), verifica-se que a inclusão no âmbito educacional rompe a base estrutural da Escola, de modo que haja uma desburocratização, e a Escola possa, novamente, fluir e espalhar sua ação formadora por todos os que dela participam. “A inclusão, portanto, implica mudanças desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando” (MANTOAN, 2005, p.15).

O novo paradigma anuncia uma Escola que não mais pode ignorar os acontecimentos ao seu redor, bem como desprezar as “diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2005, p.17). Paradigma aqui deve ser entendido, segundo a concepção grega, como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto.

Montoan (2005) cita Santos (1995) que salienta que a comunidade acadêmica não pode mais admitir que há apenas um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, de modo a considerar qualquer outra estrutura como saberes vulgares ou senso comum. Nesse caso, essa amplitude do universo de conhecimento agora admitida, diferentemente do paradigma da ciência moderna, encaminha a ciência para um campo mais igualitário, determinando que se admita uma aproximação de outras formas de entendimento e que se abandone a face hegemônica que ignora tudo que foge do seu domínio.

Sob todo discurso de inclusão, verifica-se que a exclusão ainda se faz presente e

manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratiza abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2005, p. 18).

Para a autora, a fragmentação do currículo em áreas específicas isola os conhecimentos e dificulta os saberes, uma vez que o conhecimento evolui em face da contextualização ou recomposição e torna maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Mantoan (2005, p.19) discute o pensamento recortado dos sistemas escolares e mostra, com base neles, a divisão entre “alunos normais e deficientes, modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta ou naquela manifestação das diferenças”.

A autora apresenta como consequência dessa estrutura moderna a dificuldade de se reestruturar o modelo de Escola, produzindo a devida “reviravolta que a inclusão impõe”, uma vez que o paradigma que se seguia até então era marcado por uma visão determinista, mecanicista e formalista que ignorava o subjetivo, o afetivo, o criador fundamentais para o rompimento de tais estruturas.

1.2 Integração e inclusão

Mantoan (2005) explicita, em sua obra sobre inclusão uma diferenciação entre os sentidos de integração e de inclusão, palavras que são tomadas como sinônimas no uso do senso comum. Para a autora, há essa diferença de significados, devido ao fato de a integração bem como a inclusão representarem situações de inserção distintas e também pelo fato de que existem posicionamentos teórico-metodológicos divergentes nos quais se fundam cada uma delas.

A integração pode ser definida como ação pela qual se insere o deficiente em escolas comuns ou regulares e também como agrupamento de alunos com deficiência em escolas especiais e até mesmo como ação pela qual se agrupam esses alunos em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

O surgimento de movimentos de integração, segundo Mantoan (2005), deu-se nos Países Nórdicos, em 1969, época em que as práticas sociais e escolares foram questionadas.

A autora discute a questão da integração afirmando que

sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação (MANTOAN, op cit, p.22).

Mantoan (2005) comenta a falta de resultados positivos no caso dos alunos que migram das classes regulares para serem atendidos nos serviços educacionais: para ela tais alunos não conseguem sair do grupo dos mais segregados para os menos segregados e pouquíssimos são os casos de alunos que retornam às salas de ensino regular. O que se vê em casos de integração é o aluno precisando se adaptar à escola regular para poder ser inserido e não a escola se adequando para receber o aluno.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular; ocasionando um inchaço desta modalidade pelo desta modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, 2005, p.23, grifo meu).

Na perspectiva de o “especial da educação” a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula. (MANTOAN, 2005, p.25)¹

¹ Grifo meu.

Nesse caso, observa-se uma quebra de paradigma em que se abolem os serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração ou das turmas especiais.

A mesma autora discute a questão da identidade. Ela aborda essa nova situação pontuando que, embora a Escola tente mostrar uma realidade homogênea, as repartições ou fragmentos justificam-se nas disciplinas, modalidades, classificações, hierarquização de conhecimentos. Afirma ainda que, com o rótulo Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), essas necessidades são compreendidas como deficiências “fixadas” no indivíduo e que cabe a todos aceitá-las, pois acredita-se que não poderá haver uma evolução por parte deles, além do que já está previsto no que já está especificado como níveis de comportamento, categorias educacionais, quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho dentre outros aspectos.

Ainda sobre a identidade, a pesquisadora comenta que:

o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MANTOAN, op.cit., p.32)

Acrescenta, ainda, a partir de leitura realizada em Santos (2005, p.34) que “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Além de todos esses elementos mencionados sobre o trabalho de Mantoan (2005), há também de ressaltar um aspecto relevante discutido por ela que se refere à dificuldade que as estruturas educacionais apresentam quando tentam quebrar o paradigma existente para adotarem o paradigma da inclusão que rompe com toda a estrutura vigente. Ela afirma que essa dificuldade ocorre pelo fato de as escolas serem incapazes de atuarem com a complexidade da diversidade, da variedade, do que é real nos grupos humanos. A estudiosa realça o fato de os alunos não serem “virtuais” e de

que há uma necessidade urgente de se perceber que eles vêm de grupos culturais diversos, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos; sentem vontades; têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam.

1.3 Algumas leis e documentos relativos à educação especial

Para uma análise mais aprofundada do momento sócio-político, no qual o discurso da “inclusão” está inserido, foi necessário que houvesse um item destinado às leis e documentos que norteiam todas as atividades relacionadas à educação especial. Essa abordagem se justifica, porque foi com base nessas leis que tal discurso tomou uma proporção maior, a começar pelo âmbito da Educação, podendo ser exemplificado por meio de inúmeros programas direcionados para portadores de necessidades especiais, como “Salas de Recurso”², atendimentos especializados, “Direito à Diversidade” e inserção de inúmeros alunos portadores de necessidades especiais em turmas regulares, tudo isso comprovado por meio de documentos veiculados com base em informações do MEC (Ministério da Educação e Cultura). A partir de então, passou a ser difundido por meio de campanhas educativas, a ponto de construir uma ação socialmente responsável. A esse respeito *A Folha de S. Paulo* (2006) veiculou uma reportagem sobre empresas que contratam portadores de necessidades especiais. Também em novelas, a exemplo de *América* transmitida pela emissora Globo, na qual um dos personagens era portador de deficiência visual e tinha um programa na televisão que entrevistava portadores de necessidades especiais. Outro exemplo mais recente foi a novela *Páginas da Vida*, também transmitida pela emissora Globo, que abordou a questão da inclusão e suas complexidades dos portadores de necessidades especiais em

² Salas de Recursos são salas implementadas para atenderem a crianças com dificuldades de aprendizagem de ordem cognitiva, mental e física e seus objetivos serão pormenorizados na segunda parte da dissertação como condição de produção do discurso.

escolas regulares, mais especificamente, a inclusão da menina Clara portadora de síndrome de dawnd.

Sabe-se que os documentos oficiais de ordem jurídica são o marco de um movimento que pretende estabelecer um novo paradigma para a educação e por iesse motivo serão citadas no desenvolvimento deste capítulo.

1.3.1 Alguns comentários sobre a legislação

Pode-se observar que a lei existe com bastante detalhe de modo a favorecer os “portadores de necessidades especiais”. Segundo a literatura disponível, o que não existe é a aplicabilidade dela.

Mantoan (2005) discute a falta de critério na identificação da clientela para a classe especial bem como a falta de um controle mais efetivo por parte de pais, autoridades de ensino e da justiça de modo geral. Isso acentua o caráter dúbio da educação especial pela imprecisão de textos legais que fundamentam os planos e as propostas educacionais. Para a autora (2005, p.35),

ainda, hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Para ela, há vários motivos causadores da distorção do sentido da inclusão social que, inclusive, reduzem essa proposta de inserção de alunos com deficiência no ensino regular. A autora enumera problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional e preconceitos como fatores promotores dessa redução.

Há, ainda, na obra de Mantoan (op.cit), considerações sobre leis que refutam a estrutura vigente de inclusão; ela cita, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e mostra que essa Lei maior respalda os que propõem avanços significativos para a educação de pessoas com deficiência mencionados em seus artigos 1º, incisos II e III,

(vide Anexo 1), além de também trazer como um dos objetivos principais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, contempladas no artigo 3º, inciso IV. Ordena, ainda, a garantia do direito à igualdade (artigo 5º), além de abordar a partir do artigo 205, o direito à educação para todos.

A autora comenta em sua obra que, nesse caso, a garantia e o acesso à Escola não aparecem com nenhuma especificação ou adjetivação de modo a se concluir que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, sem que haja exclusão de nenhuma pessoa em razão de sua origem, sexo, raça, cor, idade ou deficiência.

Mesmo assim, apesar de a lei preservar essas garantias, ainda há discussões com base nos casos de deficiências severas ou deficiências múltiplas, com destaque para a deficiências mentais e para os casos de autismo, casos em que o argumento da impossibilidade da prática da inclusão plena se evidencia.

Um aspecto que deve ser ressaltado é que a Constituição garante a educação para todos de forma que o pleno desenvolvimento e o preparo para a cidadania sejam desenvolvidos.

Há que se destacar, como Mantoan (2005) bem o afirma em sua obra, que, segundo o artigo 208, Capítulo III da Constituição³ ao Estado cabe garantir a educação para todos bem como oferecer atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Pressupõe-se, por esse artigo, que a Escola deve estar equipada com instrumentos necessários para o rompimento de barreiras que as pessoas com deficiência apresentam.

Entretanto, a própria norma jurídica apresenta contradições com relação à inclusão. Embora afirme que os atendimentos educacionais especializados devem ser

³ Todos os textos jurídicos destacados no desenvolvimento do texto encontram-se na parte destinada aos anexos.

oferecidos pelas escolas regulares a Constituição admite que haja o atendimento educacional especializado fora da rede regular, uma vez que considera que esses atendimentos complementam e não substituem o ensino ministrado na rede regular pelo ensino especializado. É oportuno que se diferencie “atendimento educacional especializado” de “educação especial”. A primeira refere-se a tudo que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código de braile; uso de recursos de informática e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares. Já “educação especial”, refere-se à escola, propriamente dita, que conta com profissionais preparados para atendimento exclusivo dos alunos especiais, a exemplo das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-. APAES.

Outro ponto abordado por Mantoan (2005) diz respeito à Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala, em maio de 1999.

O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por um Decreto Legislativo nº. 198, de junho de 2005, e promulgado pelo Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Esse documento, portanto, tem valor legal, já que se refere a direitos e garantias da pessoa humana. A importância dessa Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência [...]
(MANTOAN, 2005, p. 40)

Esse documento fortalece a norma jurídica fundamentada na questão de que todos têm os mesmos direitos.

1.4 Políticas públicas de inclusão

Com base em documentos expedidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), vários programas são realizados visando à educação inclusiva. É importante destacá-los nesta dissertação para que, a partir dos conceitos já apresentados, uma leitura mais atenta desses documentos seja feita. Os documentos explicitam que todas as

instituições federais envolvidas nesse projeto de educação inclusiva devem atender, dentro de suas especificidades, portadores de necessidades especiais de diversas categorias como deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes cognitivos; devem responder também pela capacitação de professores para atendê-los.

Alguns estudiosos se referem às políticas públicas de inclusão e questionam alguns de seus aspectos, como é o caso de Ferreira (2004) e Ferreira (2004).

Para esses autores, foi a partir da nítida ampliação das referências aos alunos com deficiência ou alunos portadores de necessidades educacionais ou especiais (assim chamados nos últimos anos), que houve uma incorporação significativa de dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência nos registros legais e nos textos de políticas públicas no Brasil. Esses direitos são estendidos no âmbito da saúde, educação, trabalho e assistência. Destacam, ainda, que, especificamente, no âmbito educacional, o direito público e subjetivo à educação de todos, neste caso há de considerar também os portadores de necessidades especiais, deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa e outras determinações foram estendidas também para outros textos da União e para as legislações estaduais e municipais. O que não saiu do papel.

A lei n. 7.853 (vide Anexo 1) assinada pelo presidente da República, em 1982, reafirmou a objetividade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos. Dez anos depois, no decreto lei n. 3.298, que regulamentou a lei n. 7.853, definiu-se que as escolas públicas e privadas devem oferecer programas de apoio para alunos inseridos no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas.

Na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também há a mesma determinação que responsabiliza o poder público em matricular, preferencialmente, na rede regular de ensino, os portadores de necessidades especiais, bem como em oferecer-lhes apoios especializados necessários. Além desses documentos

já mencionados, é relevante mencionar que o governo brasileiro aderiu à Declaração de Salamanca (Anexo 1), em 1994, documento dirigido, exclusivamente, para as pessoas com deficiência, e seu foco principal é a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

Em 2001, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (resolução CNE/CEB n. 02/2001), que definem que os alunos portadores de necessidades especiais devem ser atendidos em classes comuns, no ensino regular e que somente em alguns casos extraordinários é que as escolas podem criar classes especiais.

É importante destacar que o conjunto de educandos com necessidades especiais compreende, também, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculadas a uma causa orgânica específica ou a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Ferreira (2004) e Ferreira (2004), apontam contradições nas políticas que acompanham a materialização da educação, dita inclusiva, no Brasil. Eles imputam essas contradições, ao demonstrarem a política da educação inclusiva em seus dois aspectos: em seu aspecto geral, no qual essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com os portadores de necessidades especiais, e um outro aspecto, mais quantitativo, de atendimento a esses portadores de necessidades especiais. Nesse caso, há uma preocupação maior com a política de resultados que justifica compromissos governamentais no âmbito internacional.

Os autores mencionam, ainda, que os censos educacionais de 1998 até os dias atuais acusam que o número de alunos portadores de necessidades especiais incluídos no ensino regular aumentou em cerca de 150% (segundo dados do censo escolar de 2002); no entanto, no mesmo período, as pesquisas educacionais sobre o que acontece com esses alunos incluídos nas classes regulares revelam que grande parte deles

“viveram no interior da sala de aula em situação de experiência acadêmica insuficiente ou precária” (CAETANO, 2002; DECHICHE, 2001; LACERDA & GÓES, 2000; LOPES, 1999, apud FERREIRA, 2004; FERREIRA, 2004, p. 25)

Nesse caso, os autores apontam para uma política inclusiva ainda não efetiva e comprovam com dados estatísticos e pesquisas educativas.

A perspectiva, segundo a qual transformações em educação se dão, uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. “O raciocínio é o de que a nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, P. 35).

Para os autores, há uma distância entre a lei e as práticas inclusivas; no entanto, é histórico, o fato de se pensar que, só a partir da norma, as estruturas podem ser modificadas no âmbito da educação. Nessa discussão Ferreira; Ferreira (2004) mencionam a obra de Skliar (2001) na passagem em que destaca que a participação dos personagens sociais não deve ser desconsiderada na materialização da educação e que o fazer a educação, sua organização e funcionamento são constituídos de modo que seja pouco provável que, a partir de imposições legais ou textuais, haja mudanças. Afirmam, ainda, que, diferentemente, do que se pretende com tais imposições legais, o que se tem é a apresentação de resistências por parte de quem recebe essas imposições. Nesse caso, permite-se a criança portadora de necessidades especiais na escola sem que haja uma responsabilidade efetiva para com o desenvolvimento desses alunos com deficiência.

CAPÍTULO 2: A BIO-POLÍTICA DO CORPO

2.1 Os sistemas de exclusão em Michel Foucault

Para uma análise mais consistente do discurso da inclusão, de modo a discuti-lo sob a égide da ADF, faz-se mister percorrer os estudos de Michel Foucault (1970 /1982) que muito bem esclarece acerca do lugar ocupado pelo “sujeito louco” da Idade Clássica, da reclusão e da ligação íntima que tais tópicos estabelecem com o “Poder”.

Foucault (op.cit) analisou a reclusão da loucura, fundamentado em documentações históricas. Minuciosamente, estudou a época clássica, que corresponde ao século XV, a partir das versões literárias e historiográficas da época tomada de acontecimentos e da prática dos saberes. O que o autor fez foi inquirir que saberes foram esses, manifestos como conteúdo e expressão de um poder estendido aos séculos posteriores. Analisou o poder praticado a partir de um saber, e esse saber foi pensado no contexto de diversos saberes, destacando, no caso estudado, a prática médica carregada de astúcia e de poder.

Ao investigar a internação dos loucos como elemento-chave para estabelecer um novo tempo, Foucault menciona noção de Disciplina e a define como

princípio de controle da produção de um discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma re-atualização permanente de regras. Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação de discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se levar em consideração sua função restritiva e coerciva (FOUCAULT, 1996, p. 35)

No princípio de sua obra, intitulada *História da Loucura*, que trata, como já mencionado anteriormente, de um estudo a partir da internação dos ditos “loucos”, dois referenciais foram importantes para o trabalho: exclusão e reclusão.

No louco via-se além do enigma, a idéia do mau, do ruim, do perigoso, assassino, alguém em quem não se podia confiar, daí excluí-lo da sociedade dos normais. Dessa exclusão, verificou-se a multiplicação dos efeitos do Poder e sua extensão até as instituições da sociedade civil, o que faz surgir uma nova relação entre poder e sujeito. É com base nesses estudos da exclusão que se explica a reclusão e é, também, a partir deles que Foucault chega ao ponto principal de sua pesquisa que é verificar os excluídos (leia-se reclusos) como aqueles que garantem e confirmam a usura e o malefício do poder absoluto.

Como afirma Foucault (1984, p.14), “a loucura e o louco tornaram-se personagens maiores em sua ambigüidade: ameaça e irrisão, vertiginoso desatino do medíocre ridículo dos homens.” Para o autor, há uma substituição do tema “loucura” por “morte” e a primeira ganha valor de verdade, a partir do momento em que a loucura é pensada por meio da prática da reclusão. Dessa forma o poder criou espaços para se viver na reclusão “livrar-se do pavor de morrer e criar um corpo significativo de representação para que a loucura pudesse ser vivida, desde que fosse na reclusão” (PEREIRA, 2003, p.22).

A substituição do tema da morte pelo da loucura não marca uma ruptura, mas sim uma virada no interior da inquietude. Trata-se ainda do vazio da existência, mas esse vazio não é mais conhecido como termo exterior e final, simultaneamente ameaça e conclusão; ele é sentido interior, como forma contínua e constante da existência. E enquanto outrora a loucura dos homens consistia em ver apenas que o termo da morte se aproximava, enquanto era necessário trazê-los de volta à consciência através do espetáculo da morte, agora a sabedoria consistirá em denunciar a loucura por toda a parte, em ensinar aos homens que eles não são mais que mortos, e que se o fim está próximo, é na medida em que a loucura universalizada formará uma só e mesma entidade com a própria morte.

Agora os elementos inverteram-se. Não é mais o fim dos tempos e do mundo que mostrará retrospectivamente que os homens eram uns loucos por não se preocuparem com isso; é a ascensão da loucura, sua surda invasão, que indica que o mundo está próximo de sua derradeira catástrofe; é a demência dos homens que a invoca e a torna necessária (FOUCAULT, 1984, p.16-17).

A idéia de exclusão traz como consequência a idéia de reclusão, e o autor comparou, em sua obra *História da loucura*, o Hospício com uma Nau, em virtude de, em ambos, a exclusão se dar por uma estrutura de poder político, religioso e médico.

Foucault (1926/1984, p. 9)⁴ definiu a *Nau dos Loucos* como “ um estranho barco que desliza ao longo dos calmos rios de Renânia e dos canais flamengos”.

Foucault conta, em *História da Loucura*, na primeira parte, que *Narrenscheff* é uma composição literária emprestada do velho ciclo do argonautas. No entanto, dentre várias naves romanescas ou satíricas, *Narrenscheff* é a única que teve existência real. Esses barcos transportavam sua carga insana de uma cidade para outra.

Os loucos eram escorraçados de suas cidades, um costume freqüente na Alemanha, em Nuremberg, durante a primeira metade do século XV, onde foi registrada a presença de 61 loucos, dos quais 31 foram escorraçados. Esses loucos eram confiados a barqueiros e marinheiros que se encarregavam de livrar a cidade dos loucos, levando-os para outras cidades.

Pensar a prática de excluir é penetrar na representação das idéias que formularam o conceito de exclusão e, principalmente, na sua materialidade de séculos e séculos. Enquanto não se compreende a dimensão histórica da reclusão, permanece a dificuldade de sua formulação como conceito (PEREIRA, 2003, p. 26).

Pereira (2003) discute que, na época clássica, não se objetivava buscar a cura para a loucura e, sim, tirar proveito do que se podia, para utilizar a situação da melhor maneira. Ele mostra, por meio da leitura de Foucault, que a reclusão tanto continha quanto disseminava a loucura e que os hospitais de tratamento transformaram-se em lugares de morte e esquecimento.

⁴ Com relação às datas da citação: a primeira se refere ao ano em que o autor publicou a obra e a segunda data se refere ao ano em que a obra fora traduzida e publicada em português.

Foucault fez da leitura do louco um discurso cuja linguagem serviu de paradigma para pensar o poder. O autor indica que “ao dizer sempre se diz o que não se pensou ou se diz aquilo que não se procurou dizer” (PEREIRA, 2003, p. 35).

Pereira (2003, p.37) ressalta ainda que

a origem da pesquisa sobre o Poder se localiza na compreensão de que exclusão e reclusão requerem um terceiro termo. As análises de Foucault apontam que o Poder elegeu a loucura, munuiu-se de um saber médico, associou-se aos rituais de espiritualidade, institucionalizando a Loucura e estigmatizando o sujeito louco em nome da razão médica. A modalidade de poder presente nos hospitais da época clássica inaugurou um novo olhar sobre o Poder em sua dimensão geral e universal.

Contudo, pode-se afirmar que, desde os hospícios da Idade Clássica, mesmo que de forma não tão precisa como nos presídios relatados em *Vigiar e Punir*, a disciplina era usada pelos representantes do poder.

Foucault mostra, em sua obra *Vigiar e Punir*, que, num aspecto diferenciado da obra *História da Loucura*, há também um controle por parte dos representantes do Poder; existem porém, dois lados opostos observados por ele em *Vigiar e Punir*: um representa a necessidade de se estabelecer a disciplina e, outro se refere ao fenômeno de “docilização dos corpos” produzido pela disciplina.

A oposição pode ser explicitada, nesse caso, com as dicotomias: repressão/docilização; disciplina/regeneração que concebem a idéia de que o poder é positivo ou produtivo

Cabe ressaltar que foi a partir do olhar médico nos hospícios que se chegou à conclusão de que as normas não poderiam ser aplicadas fora do campo de visibilidade. Como ilustração concreta desse olhar mencionam-se os projetos de prisão celular. Tanto nos hospícios como nos presídios reproduzia-se o poder, a partir da reclusão e do adestramento.

Ainda sobre a *História da Loucura* (1984), Foucault, é relevante retomar o momento da liberação dos internados. Esse momento deu-se na primeira fase industrial, época em que a mão-de-obra foi muito valorizada. A partir da “nova divisão” os internados foram classificados, e só mantiveram nos hospícios, os loucos clínicos. Houve a supressão dos grandes internamentos em que se confundiam loucos e desatinados. A questão dos asilos tinha como objetivo único o tratamento.

De *História da Loucura* pode-se destacar

o Hospital geral não tem aspecto de um simples refúgio para aqueles que a velhice, a enfermidade ou a doença impedem de trabalhar; ele não terá simplesmente o aspecto de um ateliê de trabalho forçado, mas antes o de uma instituição moral encarregada de castigar, de corrigir uma certa “falha” moral que não merece o tribunal dos homens mas que não poderia ser corrigida apenas pela severidade da penitência. O Hospital Geral tem um estatuto ético. É desse encargo moral que se revestem seus diretores, e lhes é atribuído todo aparelho jurídico e material da repressão: têm todo o poder de autoridade, de direção, de administração, de polícia, jurisdição, correção e punição; e para que realizem sua tarefa, põe-se-lhes à disposição “peloirinhos e golilhas, prisões e celas-fortes. (FOUCAULT, 1984, p.74)

Já da obra *Vigiar e Punir*, cita-se

o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e, onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “Observatórios” da multiplicidade humana, para os quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes de luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo. (FOUCAULT, 1987, p.143-144).

O que se pretende com essas explicações é mostrar que as questões de reclusão, exclusão e poder ainda se fazem presentes em nossa sociedade, embora a partir de uma forma diferente, muito mais sutil. Inclui-se, nesse quadro, o discurso da inclusão. O discurso vem se apresentando como uma nova ordem do discurso no momento sócio-histórico atual em que estamos inseridos.

Em todos os segmentos, vê-se ou ouve-se a palavra “inclusão” como se houvesse uma preocupação de se desfazer aquele conceito pejorativo do diferente que, na Idade Clássica (séc. XV a XVIII), era tido como o “sujeito louco” que deveria ser banido da sociedade.

Hoje, não cabe mais admitir o “diferente” como alguém que esteja ligado ao que é ruim, perigoso, alguém em que não se pode confiar como na época Clássica.

O discurso que enuncia dever-se trazer o “diferente” para o grupo dos “iguais” se difunde e é materializado em forma de falas de personagens de filmes e de novelas, campanhas religiosas, leis, publicidade entre outros meios.

Nesses discursos, menciona-se a necessidade de inserção de forma mais plena.

A punição continua sendo severa, uma vez que, saber da existência de um “oceano” e estar na “nau” é um tipo de punição severa.

“Os portadores de necessidades especiais” ou “diferentes”, assim chamados, hoje, apesar de terem o direito a inclusão, respaldado pela Lei, não podem gozar dos mesmos de forma plena, pois a normatização ainda permanece só no papel, como cita Mantoan (2005). Exemplo disso, é o acesso às escolas regulares e outros locais.

Nesta parte deste trabalho, analisar-se-ão discursos inclusivos do Estado a partir das leis que normatizam a inclusão; da Igreja Católica.

2.2 As verdades de cada época

Foucault (1970), em sua aula inaugural no Collège de France, fez considerações sobre as características da produção do discurso na sociedade referentes à sua obra denominada *A ordem do discurso*; ele comenta que essa produção do discurso se faz sob

simultaneidade controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhes os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada, temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.9).

O pensador cita três procedimentos relacionados à obra *A ordem do discurso*: 1) a interdição, ou seja, os assuntos proibidos, os tabus, o que não se aborda por não ser permitido pela instituição como o sexo e a política. Assim, “longe de ser um elemento transparente ou neutro, no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, é como se o discurso fosse um dos lugares onde estas regiões exercem, de maneira privilegiada, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 1996, p.9); 2) a rejeição, como acontece com o discurso do louco; 3) a exclusão, processo a que Foucault atribui uma atenção especial, por acreditar que os dois primeiros convergem – seria a vontade da verdade, quando o verdadeiro é assim considerado por estar manifestado, ou afirmado, dentro da ordem das disciplinas, das instituições, seguindo suas regras de produção e distribuição.

2.3 O poder psiquiátrico e sua ligação com o discurso da inclusão

A fim de se chegar a um melhor entendimento de como os discursos da inclusão foram constituídos e construídos, é importante buscar as raízes desses discursos.

Foucault (1974/ 1975), quando menciona o poder psiquiátrico em um curso no Collège de France, mostra que existe uma correlação histórica, com relação à loucura, antes do século XVIII e depois do século XVIII.

Antes do século XVIII, ou ainda no começo da Idade Clássica, a loucura não era sistematicamente internada, era reconhecida como uma forma do erro ou da ilusão. Os lugares terapêuticos eram a natureza, uma vez que, era na natureza que se poderia encontrar a forma visível da verdade. Além da natureza, um outro lugar terapêutico era usado para que a loucura pudesse explodir na sua verdade; era, no teatro, que representava a natureza investida de modo que, por meio da comédia de sua própria

loucura, o doente assiste a uma realidade fictícia e, “através de cenários e fantasias, era como se ela fosse verdadeira, mas de maneira que, tomado nessa armadilha, o erro acabasse por explodir aos próprios olhos daquele que era a sua vítima” (FOUCAULT, 1974/1975, p. 47).

A prática do internato, no início do século XIX, é concomitante com o momento em que se percebe a loucura não mais como “julgamento perturbado” e, sim, como perturbação na maneira de agir, de querer, de ter paixão, de tomar decisões e de ser livre” (FOUCAULT, 1974/1975, p. 47).

Foucault relaciona dois eixos: antes, no século XVIII, a loucura se inscrevia no eixo verdade-erro-cosciência; depois, no século XIX, ela passa a se inscrever no eixo paixão-vontade-liberdade.

Os hospícios, nesse movimento, passam a ter a função dos hospitais do final do século XVIII, que era a de permitir descobrir a verdade da doença mental.

Dessa forma, estabelece-se a função do hospital psiquiátrico do século XIX, onde se diagnosticava e se classificava a doença mental.

O médico passa a ser “o grande médico” (FOUCAULT, 1974/1975, p. 49), uma vez que, só ele pode dizer a verdade sobre a doença por meio do saber que tem sobre ela e, ao mesmo tempo, pode produzi-la em sua verdade e submetê-la na realidade por meio do poder que a sua vontade exerce sobre o doente.

O isolamento, o interrogatório privado ou público, os tratamentos-punições com a ducha, as entrevistas de cunho moral (encorajamento ou sermões), a disciplina rigorosa, o trabalho obrigatório, as recompensas, as relações preferenciais entre o médico e alguns de seus doentes, as relações de vassalagem, de posse, de domesticidade, por vezes de servidão, que ligavam o doente ao médico – tudo isso tinha por função fazer do personagem médico o “mestre da loucura”: aquele que faz aparecer na sua verdade (quando ela se esconde, quando permanece escondida e silenciosa) e aquele que a domina, a apazigua e a faz desaparecer, depois de tê-la sabiamente desencadeado (FOUCAULT, 1974/1975, p. 49).

Justifica-se, então, com essa breve passagem por estudos de Foucault, a organização das grandes estruturas de hospícios, no início do século XIX, a partir das exigências da ordem social e das necessidades da terapêutica, que exigiam o isolamento dos loucos.

Foucault (1970/1982) menciona Esquirol (1818), que apresenta cinco razões principais para o isolamento: a primeira delas tinha como objetivo assegurar a segurança do doente e de sua própria família; a segunda apresentava como objetivo liberá-los de influências externas; a terceira era fazer com que o doente pudesse vencer suas resistências pessoais; a quarta era submeter o doente, forçosamente, a um regime médico; e a quinta e última era impor aos doentes novos hábitos intelectuais e morais.

Foucault comenta que todas essas razões se relacionam às questões de poder, dominação e neutralização.

Percebe-se, nesse estudo de Foucault (1970/1982), que as verdades são estabelecidas de acordo com as condições sócio-histórico-políticas de cada época. O que era praticado no início da Idade Clássica deixou de sê-lo no século seguinte. Antes, a não segregação e, depois, a segregação. Há de retomar os caminhos percorridos pelo autor e pontuar um outro momento após a segregação, o momento da liberação.

Se se estabelecer uma relação com o discurso da inclusão, produzido neste momento histórico, no qual estamos inseridos, verificar-se-á que esse discurso se dá a partir das condições apresentadas pelo momento sócio-histórico-político e, que, por ser esse discurso advindo de um histórico de libertação e segregação, há de se justificarem discursos e atitudes que, atualmente, acolhem e excluem e que são objeto de estudo desta dissertação.

2.4 A bio-política dos corpos

Em um de seus seminários ministrados no Collège de France, Foucault (1979/1980) apresenta a obra *O governo dos vivos*. Nesse estudo, foram mencionados pelo filósofo alguns conceitos importantes para esta dissertação. O primeiro deles refere-se a governo que apresentava a noção no sentido mais amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens: “Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1970/1980, p. 101). Foi no interior desse quadro que o estudioso trabalhou com mais dois elementos que consistem no problema do exame e da confissão. Foucault (1979/1980) dedicou grande parte do seminário à discussão dos procedimentos de exame das almas e da confissão no cristianismo primitivo. Ele mencionou dois conceitos que correspondiam a uma prática particular, a exomologese e a exagoreusis. A primeira designa um ato destinado a manifestar, ao mesmo tempo, uma verdade e a adesão do sujeito a essa verdade. A exomologese é uma afirmação enfática, cuja ênfase diz respeito, antes de tudo, ao fato de que o próprio sujeito se liga a essa afirmação e aceita suas conseqüências. Foucault compara exomologese com um “ato de fé”. Nesses casos, o cristão não deve mais só crer e aceitar as verdades reveladas e ensinadas a ele e, sim, tê-las como obrigações por meio das quais ele se engaja.

Foucault diz que

a obediência incondicional, o exame ininterrupto e a confissão exaustiva forma, portanto, um conjunto onde cada elemento implica os dois outros; a manifestação verbal da verdade que se esconde no fundo de si mesma aparece como peça indispensável ao governo dos homens pelos outros, tal como foi realizada nas instituições monásticas [...] . É preciso sublinhar que essa manifestação não tem a finalidade de estabelecer o domínio soberano de si sobre si; o que se espera dela, ao contrário, é a humildade e a mortificação, o distanciamento em relação a si e a constituição de uma relação a si que tende à destruição da forma do si (FOUCAULT, 1979/1980, p. 105).

O segundo conceito mencionado pelo autor, retoma a prática da confissão nas instituições monásticas num estudo mais detalhado em que três aspectos foram analisados como menciona Foucault:

modo de dependência ao ancião ou mestre, a maneira de conduzir exame de sua própria consciência, e o dever de dizer da totalidade dos movimentos do pensamento numa formulação que se propusesse exaustiva: a *exagoreusis* (1979/1980, p.103).

O filósofo mostra, a partir de estudos das instituições monásticas, que o governo sobre os corpos se dá há vários séculos. No caso do estudo do discurso da inclusão, de certa forma, retoma-se também a bio-política sobre os corpos. Os exames, agora praticados de forma diferenciada, mas ainda vigentes, fazem com que os sujeitos, submetidos a ele, acabem por obedecer às estruturas de poder. A questão da sujeição do sujeito se manifesta nos diversos segmentos. Aqui, destacam-se as questões jurídicas a que os sujeitos são submetidos, se por algum motivo, não se sujeitarem à norma. Além das questões jurídicas, destaca-se também o discurso religioso que, de certa forma, submete todos que o seguem ao exame e à confissão. O discurso da educação também tem relação com “o governo dos vivos”, discutido pelo Foucault (1979/1980), uma vez que usa-se o exame nas relações educacionais. Verificar a aprendizagem nada mais é do que submeter o aluno ao exame, em que ele “confesse” ter estudado ou não e se configura como “governo do vivo”.

CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

3.1 Condições de produção do discurso sobre a inclusão nos documentos oficiais

A Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias de ações governamentais, organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e, também, nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência. Essa Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse direito determina que qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais detêm o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

O princípio que orienta a Estrutura de Ação mencionada é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras além de considerar nesse contexto da inclusão crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos marginalizados. Essas condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais decorrem de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, requerem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças de forma bem sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em estruturas educacionais concebidas para a maioria das crianças, o que levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que enfrenta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e à capacidade de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo-se aquelas que apresentam desvantagens severas. O mérito dessas escolas não reside somente no fato de que sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

O projeto da Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma pedagogia de qualidade da qual todas as crianças possam se beneficiar. A educação especial assume que as diferenças humanas são normais e que,

em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que esse tipo de pedagogia pode reduzir consideravelmente as taxas de desistência e de repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e, ao mesmo tempo, garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são, além do mais, a base de treino para uma sociedade comprometida com o povo que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

O discurso político da inclusão contempla, ainda, a idéia de que uma mudança de perspectiva social é imperativa o que se justifica pelo fato de que, por um tempo, demasiadamente longo, os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido criados por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção nos impedimentos do que nos potenciais de tais pessoas.

A Estrutura de Ação proposta pelo Estado compõe-se das seguintes seções: novo pensar em educação especial; orientações para a ação em nível nacional (política e organização, fatores relativos à escola, recrutamento e treinamento de educadores, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias e requerimentos relativos a recursos); orientações para ações em níveis regionais e internacionais;

A tendência em política social, durante as duas últimas décadas, tem sido de promover inserção e participação e de combater a exclusão. Participação e inclusão são

essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. No âmbito da Educação, isso se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas que servem a todas as crianças dentro da comunidade (BRASIL, 2001). É dentro desse contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais revelam atingir o seu nível máximo em progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica; ela depende, acima de tudo, de convicção, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e de apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber todo suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva.

A educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção da solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. A lei prevê que encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais, dentro da escola, em caráter permanente, deveria constituir exceção a ser recomendada somente em casos infreqüentes em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou em que seja requisitado em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, a título de ilustração, países que dispõem de sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que apresentam impedimentos específicos.

Essas escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais dessas instituições especiais são dotados de nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a esse novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

Países que disponham de poucas ou nenhuma escolas especial seriam fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e de serviços especializados - em especial, na provisão de treinamento de professores em educação especial e no estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas regulares pudessem se voltar quando precisassem de apoio. Esses países deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens.

A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa, na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, beneficia-se delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais seja incluída na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade, são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos criativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. O Planejamento educacional por parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, por meio de escolas públicas e privadas.

Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque, no passado, uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências por meio de programas de

educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm frequentemente sido duplamente prejudicadas por preconceitos sexuais que agravam as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais programas. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

A Estrutura de Educação Especial em análise pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve por essa razão, ser adaptada às necessidades e circunstâncias locais.

Para tal, algumas linhas de ação em nível nacional foram traçadas para se alcançar o acesso à educação para todos. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e constituem abordagens já-testadas e financeiramente viáveis para a promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos.

Países são convidados a considerar as ações concernentes à política e organização de seus sistemas educacionais, às quais se enumeram a seguir.

A Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e de gerar total eficácia à legislação educacional.

Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança. Exceções a essa regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior, bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

Atenção especial deveria ser dirigida às necessidades de crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Como cidadãos, eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, deveriam ter o direito à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados nesse sentido, ao máximo de seus potenciais.

Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e as situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida, e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação

dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

A reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva necessidade. A reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade, objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências. Deveria, também, ser implementada por meio de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocação.

Ambos os arranjos políticos e financeiros deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas, e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. O progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado por meio do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e os equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

A coordenação entre autoridades educacionais e responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e, trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, de assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito a educação especial no planejamento e na implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

3.2 Condições de produção do discurso da Igreja Católica

Na sua reunião de agosto de 2005, o Conselho Episcopal Pastoral da CNBB (CONSEP) definiu o tema da Campanha da Fraternidade de 2006, como “Fraternidade de pessoas com deficiência” e o lema como “Levanta-te, vem para o meio” (Mc 3,3).

Na verdade, o tema já tinha sido escolhido numa reunião anterior do CONSEP, mas havia dúvidas sobre a maneira mais adequada para se referir ao segmento eleito para a campanha: “Pessoas especiais”? “Pessoas portadoras de deficiência”?

Ao longo da história recente, foram diversas as maneiras por meio dos quais denominaram esses irmãos que são freqüentemente vítimas de exclusão social e de discriminação. Levando-se em conta diversas observações de grupos organizados de pessoas com deficiência e de especialistas no trato com elas, decidiu-se pela adoção da denominação “pessoas com deficiência”, nomenclatura geralmente usada no presente.

As maiores prioridades dessa campanha de 2006 são:

1. Sensibilizar a sociedade para os direitos da pessoa com deficiência, respeitando suas especificidades, a fim de criar mais relações de fraternidade, superando o preconceito e assegurando uma verdadeira inclusão.
2. Evangelizar a Igreja e a sociedade para que construam a solidariedade com a pessoa com deficiência, dando condições para que ela seja sujeito de

transformação da realidade de exclusão e participe na construção da convivência social digna e fraterna.

3. Sensibilizar a Igreja e a sociedade da situação de exclusão da pessoa com deficiência, conscientizando os poderes públicos e as organizações sociais para que abram espaços e oportunidades para que ela seja valorizada, e participe na transformação da realidade e construção de novas relações no convívio social.

A Igreja organizou o seguinte cronograma para a realização da campanha em 2006: nos meses de janeiro e fevereiro 2006, fez-se a organização da CF-2006 nos regionais, dioceses, paróquias, comunidades e grupos; em 01 de março de 2006 – Quarta-feira de Cinzas aconteceu o lançamento da CF-2006 em todo Brasil, em nível nacional, regional, diocesano e paroquial, com a mensagem do Papa, da Presidência da CNBB e de programas especiais; de 01 de março a 9 de abril 2006, apresentou-se a Campanha da Fraternidade sobre o tema *Fraternidade e pessoas com deficiência*, com o lema *Levanta-te, vem para o meio*; em 9 de abril 2006, Domingo de Ramos, iniciou-se a coleta nacional da solidariedade (60% para Fundo Diocesano de Solidariedade e 40% para o Fundo Nacional de Solidariedade); nos meses de abril a junho de 2006, realizou-se a avaliação da CF-2006 nos níveis paroquial (de 24 de abril a 14 de maio), diocesano (de 15 a 28 de maio), regional (29 de maio a 11 de junho); em 30 de junho 2006 aconteceram: Encontro Nacional com Coordenadores(as) Regionais da CF (CONSEP), em que se reuniram os Bispos da Presidência, Comissão Episcopal de Pastoral e Assessores(as) Nacionais da CNBB para avaliação da CF-2006; a escolha do cartaz da CF-2007.

3.3 Condições de produção do discurso da mídia

O dado colhido para constituição da parcela do corpus analisado na primeira parte desta dissertação foi retirado de um artigo do jornal Folha de S. Paulo veiculado em 19 de março de 2006.

A reportagem foi produzida com base em informações de várias empresas que pretendem aumentar o quadro de pessoas portadoras de deficiência (doravante PPD).

A repórter Fátima Fernandes Cláudia Rolli discute os novos paradigmas de contratação e apresenta estatísticas que compreendem o período entre 2000 _ período em que se começou a trabalhar com o conceito de responsabilidade social – e 2006.

Ela entrevista o vice-presidente do BankBoston, que apresenta através de seu discurso qual é a nova política de contratação da empresa bem como a nova filosofia da mesma, e também entrevista a diretora-executiva de recursos humanos do ABN além de entrevistar alguns deficientes que já fazem parte do quadro de funcionário contratados a partir da norma regulamentada pelo judiciário dentre representantes de outras empresas.

Essa norma é a lei de número 8.213 de julho de 1991, que estabelece cotas para a contratação de portadores de deficiências e que passou a ser cumprida por empresas públicas e privadas só a partir da publicação do decreto número 3.298 de dezembro de 1999. O decreto estabelece normas para a integração de portadores de deficiência ao mercado de trabalho determinando cotas de 2% a 5% de acordo com o tamanho da empresa.

O chefe da Delegacia Regional do Trabalho (doravante DRT), senhor Lúcio Rodrigues Paiva, informou que 2.700 empresas, até a data da entrevista, estavam cadastradas e sendo devidamente fiscalizadas por eles e que ainda seriam somadas mais de 600 empresas até o final de 2006. Ele informou, ainda, que dentre as empresas já

cadastradas pela DRT 270 já haviam sido multadas por não terem cumprido as determinações legais.

Segundo informações do chefe da fiscalização do DTR, as multas estabelecidas variam de acordo com o número de portadores não-contratados; o valor da multa, naquela época, era de R\$ 1.101,75 por pessoa.

A repórter Fátima Fernandes Cláudia Rolli mencionou os bancos ABN Amro e Unibanco que foram sancionados pela Justiça do Trabalho com multas indenizatórias que atingiram os valores de R\$ 800,00 (em 2003) e R\$ 500,00 (em 2004). Ela destaca, também, a empresa Volkswagen, que foi condenada a custas indenizatórias de R\$1,5 milhão pelo Ministério Público de São Paulo.

A reportagem abarcou algumas medidas que seriam tomadas pelo governo a fim de fazer valer a lei de cotas para os PPDs. Uma delas diz respeito à proposta de elaboração de cartilhas de orientação às empresas sobre a lei de cotas e as contratações dos PPDs. Essa iniciativa surgiu a partir da parceria do Ministério do Trabalho com a Organização Internacional do Trabalho e o Ministério do Trabalho.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE CORPUS – Discursos oficiais, religiosos e midiáticos

Proceder-se-á, neste capítulo desta dissertação, ao relato da análise do discurso da inclusão nos documentos oficiais (doravante DO)⁵, documentos da Igreja Católica (doravante DI), além da análise de documentos impressos pela mídia impressa (doravante DM).

A análise realizada utilizou-se como base fundamental as obras de Michel Foucault.

Recorreu-se a *História da Loucura, Vigiar e Punir, A ordem do Discurso*, de Foucault e as obras de outros autores que também contribuíram para a análise.

4.1 Análise do discurso dos documentos oficiais

Neste item, apresenta-se a análise de um excerto da Constituição Federal que conte a lei propriamente dita que versa sobre direito das pessoas com necessidades especiais.

Analise-se um excerto da Constituição Federal transcrito a seguir:

EI

DO: A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

⁵ Legenda

E: Excerto de texto

DO: Documento Oficial

DI: Documento da Igreja Católica

DM: Documento da mídia impressa

Observe-se nesse excerto, uma nítida semelhança entre o “sujeito louco” da Idade Clássica, descrito na obra *História da Loucura* de Foucault e o dito, hoje, deficiente. No primeiro caso, a preocupação do Estado era resolver o problema desse sujeito e do próprio Estado e a solução tomada, conforme a verdade bio-política, isto é, da gestão dos corpos vivos, seria afastá-lo do convívio da sociedade, uma vez que esse sujeito era tido como mau, ruim, aquele que não produzia, o diferente que incomodava. Assim, por ter sido preciso encontrar um meio de resolver esse problema e por se acreditar que a atitude de segregá-lo e tratá-lo como um ser quase não-humano seria a melhor forma, a forma mais “ética” e “humana”.

Um outro momento do tratamento do louco na Idade Clássica se seguiu na fase industrial e, por necessidade de força de trabalho, estabeleceu-se um outro critério, segundo o qual só os loucos clínicos seriam mantidos nos hospícios e os desajustados sociais seriam libertados para atenderem às necessidades do Estado.

Note-se que, no momento sócio-histórico atual, em que o discurso em relação aos portadores de necessidades especiais parece percorrer o mesmo caminho: os, em primeiro momento reclusos, são liberados.

O que se percebe nesse novo discurso, porém, quando se observam as normas do Estado e os subsídios que ela oferece ou não oferece, chega-se novamente ao binômio “reclusão” e “exclusão” de que fala Foucault. Observe-se que, a partir de uma classificação, como a que ocorreu na Idade Clássica, o sujeito deficiente que estava segregado, recluso em classes especiais, agora, é liberado, sob uma política de acolhimento, e deve passar a ser inserido em classes regulares de ensino para atender a essa nova ordem do discurso. O que se observa também é que a política de liberação na Idade Clássica bem como a política do acolhimento na atualidade não dissipam a exclusão que acaba por acontecer, devido ao fato de tanto os desajustados como os

portadores de necessidades especiais serem classificados como “os diferentes”, “os outros”.

É de importância central para a análise deste item que focaliza o discurso da inclusão em documentos oficiais que se resgate o caminho percorrido pelos sujeitos “loucos”, a fim de se explicitar a relação estabelecida entre estes e os portadores de necessidades especiais.

Segregados, sob uma certa categorização que não fazia a distinção entre loucos clínicos, loucos desajustados e indóceis, socialmente, são posteriormente soltos, liberados, sob outra categorização segundo a qual se mantinham reclusos apenas os loucos clínicos; os desajustados teriam um outro destino: servir de força de trabalho para a primeira fase industrial.

Os portadores de necessidades especiais do mundo contemporâneo passam, em certa medida, por essa mesma trajetória: antes, objetos da educação especial, excluídos do convívio social e reclusão em cursos especiais, passam, sob um discurso que se pretende democrático, ético e humanista, a deixar essas salas especiais e não só serem livres para participarem das salas “regulares” como adquirem o direito de participarem delas.

Observe-se como, no E1, recortado do artigo 208, III, ao estabelecer o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação *preferencialmente* na rede regular de ensino, ao usar do advérbio *preferencialmente* faz pressupor que reconhece que esse direito não é extensível à totalidade dessas pessoas. Ao usar das expressões modalizadoras *preferencialmente* e *sempre que possível*, os termos legais deixam perceber que reconhecem a impossibilidade de realização completa do novo direito.

Além disso, o Estado isenta-se da responsabilidade de promover essa inclusão ao transferi-la para *todas as áreas da sociedade*.

A própria estratégia argumentativa para legitimar esse artigo a qual se faz pelo uso da expressão *A diretriz atual é* faz perceber a mudança que deve atingir *todas as áreas da sociedade* é decorrente de uma mudança de critério. A assertividade do verbo ser no presente do indicativo *_ é_* denota o poder emanado do Aparelho Ideológico Estado.

Percebe-se, portanto, que a nova legislação, embora determine a inclusão dos portadores como norma, como verdade, modaliza essa verdade, deixando perceber o reconhecimento da impossibilidade da aplicação plena da lei.

Analise-se outro excerto de discurso oficial:

E2

DO: Para promover a educação inclusiva, o MEC criou o programa Direito à Diversidade. A prioridade é a formação de professores para que todos os alunos possam ser atendidos de acordo com suas necessidades.

Uma controvérsia pode ser observada neste fragmento retirado de um documento publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC). Verifica-se na legislação que a inclusão parte do princípio que é direito de todos os “diferentes” serem tratados como “iguais”. O programa caracteriza-se, justamente, pelo direito à diversidade, o que vai de encontro com a própria proposta inclusiva, segundo a lei.

Note-se que o que serve de suporte para a elaboração de projetos e estruturas educacionais sempre parte de um dispositivo jurídico, ou seja, a materialização legitimada do discurso determinado pelo Estado. Este, por sua vez, controla as estruturas e aparelhos ideológicos que lhe sevem para sustentar o discurso de ordem que

atenda a sua época histórica, política e econômica. Esse discurso de ordem se mostra expressa na passagem em que afirma que: *A prioridade é a formação de professores para que todos os alunos possam ser atendidos de acordo com suas necessidades.*

No caso do corpus analisado, os professores receberiam uma formação específica de modo a poderem olhar para cada aluno observando suas diferenças individuais.

Observe-se que o discurso da “inclusão”, de certa forma, não deixou de ser evidenciado neste excerto, porém, se for comparada à Idade Clássica, observe-se que o olhar do médico para o sujeito-louco, classificando-o de acordo com cada tipo de demência e o grau de demência. A partir do momento em que se chegava a uma classificação dos loucos, tinha-se maior controle sobre eles e uma facilidade maior para lidar com os “diferentes”. O “louco é o outro em relação aos outros: o outro - no sentido da exceção - entre os outros - no sentido do universal.” (FOUCAULT, 1982, p.183).

Retome-se, então, E1 o professor é quem deverá, como faziam os médicos da Idade Clássica, dirigir esse olhar classificatório sobre os diferentes. E é esse professor que vai determinar as necessidades que esse aluno “diferente” irá apresentar. A política para fins de inclusão, que denota, atualmente, o acolhimento, perpassa a exclusão e a segregação dos hospícios do século XVIII.

Observe-se que, em “o programa Direito à Diversidade” o próprio nome do programa se configura a partir de uma contradição com tudo que está previsto em lei, pois a norma prevê o direito à igualdade e não à diversidade.

Note-se, também, que, o próprio MEC, ao criar esse programa de política pedagógica de inclusão prevendo o direito à inclusão, já admite o grupo dos iguais e o

grupo dos diferentes. Nesse caso, mais uma vez, um discurso de segregação se faz notar por meio de uma estrutura muito sutil.

4.2 Análise do discurso da Igreja

Analise-se, a seguir, um excerto do discurso da Igreja. Trata-se, mais especificamente da análise do hino da Campanha da Fraternidade do ano de 2006 bem como a análise do lema da mesma CF, *Levanta-te, vem para o meio*, que é retomado no hino e em outros documentos veiculados pela Igreja católica. Há de se mencionar que todos os documentos referentes à Campanha da Fraternidade do ano de 2006 estão concentrados em um manual que é veiculado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O manual reúne, num só volume, todos os textos elaborados sob a responsabilidade e coordenação nacional da Campanha da Fraternidade (doravante CF) e compreende: apresentação; oração da CF; orientação para a CF; folhetos; fundamentação do lema: “*Levanta-te, vem para o meio*”.

E3

DI: LEVANTA-TE!

*Levanta-te,
Chega pra cá e vem para o meio!
Levanta-te,
Une teu canto a nosso cantar!
Levanta-te,
Chega pra cá e vem para o meio!
Levanta-te,
Vem companheiro (a) à vida brindar!*

*João Batista mandou perguntar:
"És tu aquele que Deus enviou?"
Contem a João o que estão a olhar:
Os cegos vêem, escutam os surdos,
Os coxos andam e falam os mudos
Boas notícias a anunciar!*

*Se o teu olhar mais além enxergar,
Se o teu ouvido escutar as entranhas,
Se a tua mão a do manco apertar,
Dos excluídos se atendes o anseio,
E o solitário, se o trazes pro meio,
Um novo tempo vais inaugurar!*

**Levanta-te,
vem para o meio!**
(Mc 3,3)

Campanha da Fraternidade 2006
FRATERNIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Foto: (1) 127-2314/Gracia - Lupo/Proper - Claretia, (2) Olycom - Maria Moura/360 - Leticia Campos - Reflexo, (3) Ruffini - Corbis, (4) Miroslav Petic - Corbis, (5) Olycom - Jilmar de Aguiar/Agenciament em Prol da Vida - P. P. Campos - Reflexo, (6) Danos - Search - Silver Images - Corbis - (7) Olycom - Corbis

Como se pode perceber, os aparelhos ideológicos revelam trabalhar em consonância, de modo a garantirem o fortalecimento do discurso de ordem. O discurso produzido pela religião católica que tem um grande número de adeptos em nosso país, objetiva a difusão dessa nova ordem discursiva, corroborando a legislação.

O lema, *Levanta-te, vem para o meio*, como se pode notar, foi adotado pela Igreja Católica para a Campanha da fraternidade de 2006, é tomado da passagem do evangelho de São Marcos, em que Jesus cura um homem que estava na sinagoga e cuja

mão estava atrofiada. Tudo leva a pensar que aquele homem era desprezado e deixado num canto do templo, por causa da sua condição. Os fariseus fiscalizavam, para ver se Jesus o curava, pois, embora fosse sábado, precisavam de um argumento para acusá-Lo. Foi nesse momento que Jesus chamou aquele pobre homem dizendo-lhe “Levanta-te, vem para o meio!” E, na frente de todos, curou-o.

Na passagem do Evangelho, em que Jesus diz ao homem da mão atrofiada “Levanta-te e vem para o meio” o imperativo empregado por Jesus tem um efeito performativo, no sentido de que o ato se fazia pelo discurso, uma vez que esse efeito Lhe era constitutivo.

Considerando-se, entretanto, a impossibilidade de a Igreja produzir esse efeito performativo, uma vez que apenas Jesus tinha esse poder, em seus transportes para o lema da Campanha da Fraternidade sobre a inclusão *Levanta-te; Chega, Vem e Une* os verbos só podem ser tomados como imperativo e produzem o sentido de que a ação de se incluir deve partir do próprio portador de necessidades especiais.

Observe-se, ainda, que a passagem bíblica escolhida para ilustrar tal campanha, apesar de pressupor a dicotomia exclusão/inclusão não representa da forma mais conveniente a mudança de condição daquele sujeito como deseja pressupor a CF. Verifique-se que, no caso do homem com a mão atrofiada, levantar-se era algo que ele fazia por si só, visto que a anomalia que apresentava era na mão. O efeito performativo ficaria mais evidente e teria um efeito de sentido mais eficaz para a CF se tivessem sido recortadas outras passagens bíblicas como, por exemplo, a do parálítico que fora interpelado por Jesus a partir do enunciado “*Levanta-te e anda*” e consegue, então, mudar sua condição de parálítico e passar ao grupo dos demais que andavam normalmente.

No caso da passagem recortada da bíblia para a CF de 2006, mesmo tendo Jesus o poder de utilizar o verbo *levanta-te* com a função performativa, não há de se vincular essa idéia à questão referente aos portadores de necessidades especiais, pois o fato de levantar-se não garantiria a mudança de condição que lhe é imposta, a de “diferente” para a de “igual”. O que garante essa mudança de condição será a cura da mão atrofiada operada por Jesus. Dessa forma, há de se verificar que o discurso da igreja revela-se inconsistente.

A Igreja Católica, enquanto Aparelho Ideológico Religioso, revela percorrer o caminho traçado pelo exercício de poder do Aparelho Ideológico do Estado da Idade Clássica até hoje e exercer os mesmos efeitos.

Naquela época, entendia-se a reclusão como um dispositivo para se moldar a conduta, a moral nos indivíduos. Essa reclusão daquele que transgredia foi estendida para o “sujeito louco” que deveria ser afastado da sociedade por representar perigo. Posteriormente, sob novo critério, alguns deles foram reintegrados na sociedade.

O que se verifica no momento sócio-histórico atual, é que a Igreja _ como instituição a serviço da sociedade e nela incorporada _ também se reveste de um discurso neoliberal que faz valer as estruturas de poder. O Aparelho Ideológico da Religião revela atuar como funcionário do Aparelho Ideológico do Estado e reproduzir seus discursos; assim, o que é difundido pela religião também tem materializado o discurso neoliberal. Analise-se o lema da Campanha da fraternidade *Levanta-te e vem para o meio* que se faz com o uso do imperativo na estrutura do texto.

4.3 Análise do discurso da mídia

Este item de análise focaliza o discurso da inclusão em circulação por meio de mídia impressa.

Analise-se um excerto retirado de um texto veiculado pela mídia:

E4

DM: Para escapar das multas número de contratados sobe de 601, em 2001, para 35,7 mil, em 2005 no Estado de SP (FOLHA DE SÃO PAULO, 2006)

Observa-se nesse excerto, mais especificamente lead de texto jornalístico, que, bem como na Idade Clássica, um discurso de ordem era produzido devido ao exercício de poder bio-político, ou seja, o poder da política sobre os corpos. Verifica-se que tal acontecimento, na sociedade atual, se repete. Naquela época, excluir ou segregar o sujeito-louco era o procedimento adotado para que de alguma forma, o Estado pudesse resolver o problema sócio-político-econômico que traziam para a sociedade dos normais, aqueles, que, por serem “diferentes”, não trabalhavam como os demais.

Como na Idade Clássica em, que se segregavam os loucos, devido às estruturas de poder vigentes naquela época, atualmente, as estruturas de poder impõem que se incluam os “diferentes”. Note-se que, em E4, as estatísticas subiram devido ao fato de haver uma imposição e uma punição por parte do Estado. Os “portadores de necessidades especiais” devem estar inseridos em todos os segmentos da sociedade e devem ser tratados de forma igualitária como rege a “Carta Magna” que prevê que todos tenham os mesmos direitos.

Verifica-se, ainda, que a verdade é constituída pelos interesses de uma época.

Sobe de 601, em 2001, para 35,7 mil, em 2005 no Estado de SP, dados estatísticos presentes no E4, devem ser interpretados como efeito do dispositivo jurídico que atribui força de lei à inclusão dos diferentes. Note-se que os empresários contratam cada vez mais os “portadores de necessidades especiais” apenas para evitarem a punição pelo Estado.

Observe-se, ainda, a palavra *escapam*, contida na frase *Para escapar das multas número de contratados sobe...* que leva pressuposição de que o número de contratações só cresceu devido ao fato de as empresas temerem a sanção do Estado. Não há, por parte dessas empresas, uma intenção de inclusão, e sim a necessidade de atender às exigências de poder vigentes.

Analise-se um outro excerto de texto retirado, também da reportagem que fora veiculada em março de 2006 pelo jornal Folha de São Paulo:

E5

DM: Não queremos contratar portadores de deficiência só para cumprir a lei de cotas. Queremos incluir esse pessoal em qualquer área do banco e que eles se sintam úteis (FOLHA DE S. PAULO, 2006)

Atente-se para a passagem transcrita de E4: *Queremos incluir esse pessoal em qualquer área do banco...* Observe-se que os contratantes, se vêem pertencentes a uma classe distinta daqueles que serão inseridos. Note-se que o entrevistado não diz contratados. Deve-se entender que o enunciado se inclui dentre os normais que são úteis à sociedade e ao Estado e não precisam de nenhuma regalia ou situação especial para se adaptarem a um trabalho. Essa diferenciação que é direcionada aos portadores pode ser comprovada pelo uso do pronome indefinido *qualquer*, que não especifica, por uma característica do próprio pronome, a indefinição, quais seriam as áreas, em que os portadores poderiam atuar. Quando há contratação de uma empresa, é praxe, que o empregador selecione o setor, para o qual o empregado vai. Não é comum o empregado escolher a área em que deseja atuar ou escolher a área em que vai trabalhar por se sentir útil naquele local. Mais uma vez há de se fazer a ponte com a grande internação em História da Loucura em que Foucault (1984) menciona, ter sido realizada, *a priori*, com o objetivo maior de se manter a ordem social além de ajudar a todos os loucos, os

desajustados, os marginais, e, principalmente, os normais. No caso de E4, há, também, o desejo de contribuir com a ordem social, ou de produzir o discurso de ordem, um discurso revestido de boa fé, que acaba por se transformar em um discurso de segregação e exclusão.

Observe-se, neste excerto, retirado de um texto veiculado pela mídia, que o texto começa com uma justificativa. Note-se, também, que o discurso já se inicia com uma negação *Não queremos contratar portadores de deficiência só para cumprir a lei de cotas*. Essa negação permite a pressuposição de que as empresas têm promovido a inclusão dos diferentes apenas para cumprirem a lei trabalhista que impõe a cota para esses cidadãos, já que a negação contém a afirmação, isto é, o não dito diz.

Esse mero cumprimento da lei se evidencia no trecho em que se usa a expressão *esse pessoal*: nesse momento pressupõe-se que haja uma distinção entre *esse pessoal*, os deficientes, e um outro grupo, os normais. O pronome demonstrativo *esse*, utilizado na terceira pessoa, se refere a outro que não o enunciado e a palavra *pessoal*, denotando um grupo a parte comprovam o estabelecimento da distinção. Observe-se, também, o pronome pessoal reto *eles* utilizado na passagem: *e que eles se sintam úteis*, reforça a idéia de uma classificação de grupos distintos o “grupo do eles” e o “grupo do nós”.

Há, ainda, outro efeito de sentido a ser demonstrado nesta análise, de bastante relevância para o tema em questão: o fato de o considerar que os “portadores de necessidades especiais” não sejam úteis para a sociedade. Quando enuncia para que *eles se sintam úteis* a conjunção subordinativa adverbial final indica que não considera esse grupo de “portadores de necessidades especiais” um grupo que se sinta útil. O termo *úteis* remete a *História da Loucura*, segundo a qual, inicialmente, consideram-se loucos desajustados e dementes, indistintamente. Posteriormente, liberam-se os desajustados, mantendo-se reclusos os dementes, por acreditarem que eles tinham condições de

produzir para o Estado. O sujeito “louco” da Idade Clássica (considerado não-útil) passa a desajustado que pode retornar á sociedade para se tornar útil.

Quando se determina concessão de oportunidades diferenciadas a um grupo, como é o caso das cotas para deficientes, se por um lado garante-se a inserção, por outro, admite-se, que esse grupo é inferior e que não tem condições de disputar uma vaga de trabalho como os demais que pertencem ao grupo dos ditos normais.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir desta parte desta dissertação, que há uma retomada da época clássica nas casas, nas ruas, nas escolas, nos olhares, em admitir o outro como “o diferente”, e pressupostamente, admiti-lo como inferior, aquele que precisa de um “olhar especial”, olhar esse que reforça os campos de segregação.

Infere-se ainda que as estruturas de poder bio-político vigentes, controlam a todo instante o que, quando, onde e como os sujeitos devem agir. Por isso, os portadores de necessidades especiais ora ocupam o lugar dos segregados, ora ocupam o lugar dos acolhidos em meio ao discurso que traz como base o acolhimento. Os ditos normais, em determinada época, entendem que a segregação é o que há de melhor para a sociedade e para os portadores; em outra época, difundem um discurso de que o acolhimento é a melhor opção. Essas verdades ocorrem conforme as necessidades e interesses das épocas nas quais esses sujeitos se inscrevem.

Não há como não identificar o poder imposto pelo Estado.

Não há como negar, também, que os interesses de cada época se modificam a partir de necessidades ditadas pela situação sócio-histórica desses momentos.

Destarte, o que se pode concluir é que ainda há um grupo de pessoas que é tido como o grupo dos diferentes e que essa realidade é característica e advém de elementos históricos.

As análises dos documentos oficiais, dos documentos da Igreja e de documentos da mídia, realizadas nesta parte desta dissertação, permitem um entendimento acerca de que elementos que designam a verdade de uma determinada época são difundidos em todas as instâncias da sociedade e passam a constituir os sujeitos dessa época. Essas

determinações, entretanto, não deixam de reconhecer as impossibilidades de se realizar essa determinação.

A análise empreendida, assim, leva à conclusão de que o discurso da inclusão representa as necessidades deste momento atual e o caráter de acolhimento esclarecem a nova ordem, mesmo que revestido de características neoliberais, que esse discurso traz como instrumento ideológico.

PARTE II

INCLUSÃO E O FAZER PEDAGÓGICO

Pois o homem, no mais profundo do seu ser, depende da imagem de si mesmo que se forma na alma alheia, ainda que essa alma seja cretina.
(GROMBOWICZ, apud SKLIAR, 2003, p.16.)

Retomem-se, para efeito de organização da leitura, os caminhos traçados e já percorridos por esta dissertação. O presente trabalho partiu do propósito de analisar o discurso da inclusão de alunos hoje chamados de “diferentes” nas salas de aula comuns.

Concluída na parte anterior da dissertação a análise do discurso da inclusão disseminado na sociedade, esta parte delimita o estudo da inclusão no âmbito escolar. Mais especificamente, focaliza o discurso produzido por professores que passam a exercer a função de professores de Salas de Recurso, salas que recebem os alunos “portadores de necessidades especiais” encaminhados pelos professores das salas de aula regulares que os recebem sob a nova diretriz.

É inquestionável que estamos na era “includente”. Incluir é a palavra de ordem no discurso do Direito, da Igreja, da Educação, da mídia, do mercado de trabalho, da sociedade de uma forma geral, o que deixa claro que todos admitem, sem que percebam, a existência de um grupo de pessoas que vivem à margem da sociedade, um grupo “diferente”, composto de “excluídos”, como se os primeiros fizessem parte de um outro bloco, daqueles “aceitos”, todos “inclusos”, “iguais”, “normais”.

Essa nova ordem do discurso suscitou a investigação do discurso de alguns professores da rede pública de ensino, com o objetivo de analisar por que ao mesmo tempo que os professores de Salas de Recurso admitem a positividade do discurso da inclusão dos portadores de necessidades, enunciam dizeres que põem em dúvida a efetividade dessa inclusão.

A hipótese para essa dissonância, da qual partiu esta pesquisa, é que, embora os professores que passam neste momento por uma fase de transição aceitem o discurso da inclusão como um valor contemporâneo, em virtude de sua experiência em salas de aula regulares, vislumbram dificuldades de sua realização no cotidiano pedagógico.

O estudo será desenvolvido à luz das teorias da Análise do Discurso de linha Francesa, cujas premissas básicas serão apresentadas no primeiro momento desta parte

da dissertação. No segundo momento, analisar-se-á o discurso produzido pelos professores, no que diz respeito a essa nova realidade a da Sala de Recursos sob o discurso da inclusão dos diferentes.

CAPÍTULO 1: Análise do Discurso de Linha Francesa

1.1 Percurso histórico

Os anos 50 foram marcantes para a constituição da Análise do Discurso enquanto disciplina. Harris (1952) em sua obra “*Discourse Analysis*”, aponta a possibilidade de aprofundamento de análises realizadas, até então, apenas com base na frase. Isso foi possível, porque o estudioso estendeu procedimentos da lingüística distribucional americana aos enunciados (discursos). Segundo Orlandi (2001), Harris conseguiu, com seu método distribucional, deslocar a análise do texto de um foco conteudista, mas, para isso, reduz o texto a uma frase longa.

Apesar de o trabalho de Harris ter sido considerado o marco inicial para a Análise do Discurso, ainda constituía uma simples extensão da lingüística imanente, uma vez que transferia os procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e desconsiderava a significação e as condições sócio-históricas e, portanto, ideológicas de produção do discurso que foram posteriormente elementos marcantes e responsáveis por distinguirem a Análise do Discurso.

Além de Harris, outros autores trabalharam de modo a contribuir para os estudos relacionados à lingüística. Jakobson e Benveniste foram os precursores da Lingüística da Enunciação no Ocidente. Conforme destaca Cardoso (1999), a linguagem deixou de ser vista, na perspectiva da Lingüística da Enunciação, apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso.

Foi a Lingüística de Enunciação que suscitou um interesse maior pelo discurso, visto que é devido ao funcionamento da língua que há uma abertura no que tange à imobilidade da estrutura.

Na Lingüística de Enunciação, a linguagem é uma forma de atividade entre os personagens do discurso o que descarta o conceito de mero instrumento externo de transmissão de informações.

Benveniste foi um lingüista com formação estruturalista que teve grande parte de seu trabalho voltado à abordagem de questões de lingüística geral, mas seus artigos relativos à subjetividade foram os que mais repercutiram entre os estudiosos.

Cardoso (1999, p. 22-23) analisa a língua, segundo a perspectiva de Benveniste, e afirma que

como forma, a língua constitui uma estrutura, mas com funcionamento, a língua se transforma em discurso, que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, é a manifestação interindividual da enunciação, é o seu produto.

De acordo com o que fora apresentado das teorias de Benveniste, pode-se concluir que a enunciação é um ato individual de transformar a língua em discurso o que a deixa restrita ao espaço subjetivo e individual. Essa dimensão real e subjetiva será contestada pela Análise do Discurso, visto que seu objeto de estudo é o discurso de ordem histórico e social. A partir de sua origem, a Análise do Discurso ganhou várias vertentes.

É importante destacar que, nesta pesquisa, a linha a ser adotada como base para análise dos dados é a de tradição européia ou francesa.

No século XX, nos anos 60, tendo o discurso como seu principal objeto de pesquisa e opondo-se às análises conteudistas, surge a Análise do Discurso de perspectiva francesa (doravante ADF). A ADF tinha por objetivo analisar um texto, buscando sua forma mais densa. De acordo com Brandão (1998), era fundamental considerar o modo de funcionamento lingüístico-textual dos discursos além das diversas modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção. Contudo, foram os estudos de Pêcheux que forneceram uma base teórico-metodológica para o desenvolvimento da ADF.

Sob a égide do estruturalismo, a conjuntura intelectual francesa propiciou uma articulação entre a lingüística, o marxismo e a psicanálise. A ADF era uma preocupação não só de lingüistas, mas de historiadores e de alguns psicólogos e, como tal, teve uma base interdisciplinar. Por ser a ADF o elemento que aliou o lingüístico ao sócio-histórico, faz-se mister destacar dois conceitos nucleares: o de ideologia e de discurso que serão tratados posteriormente.

Três fases da ADF podem ser percebidas na perspectiva elaborada por Pêcheux em seu percurso de constituição.

No primeiro momento, ele explorou a noção de maquinaria discursiva estrutural. O processo de produção do discurso fora concebido como “uma máquina auto determinante e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos” (PÊCHEUX,1969/1993, p.103)⁶. Por essa razão vislumbrou uma máquina que realizaria uma análise automática do discurso. Nesse momento, o sujeito encontra-se assujeitado, mero suporte para a produção do discurso, embora ele se julgue produtor do seu discurso. Nessa fase, Pêcheux apresenta uma releitura de Saussure e coloca a *langue* como o objeto dos estudos lingüísticos, pensando em sua sistematicidade e em seu caráter social. Ele exclui a fala e afirma que há uma oposição entre língua e fala. A primeira é sistêmica e objetiva, e a segunda, concreta e variável, portanto subjetiva. Por pensar na língua como um sistema, Pêcheux acreditava poder descrevê-la; em suas próprias palavras, a língua “deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX,1997, p.62).

Na segunda fase Pêcheux (1975/1988) iniciou um estudo focado na heterogeneidade, pois ele considerou que o princípio adotado na “análise automática” de que o enunciado repetido e invariável que remeteria a um determinado discurso e

⁶ A primeira data se refere ao ano de publicação do livro e a segunda à edição brasileira.

permitiria, assim, sua análise não se procedia. Incorporaram-se, nesse momento, os conceitos de formação discursiva e interdiscurso. A noção do conceito de formação discursiva (doravante FD) desestrutura o conceito de máquina estrutural fechada, visto que a FD, segundo Pêcheux, está sempre sendo “invadida” por elementos que vêm de outro lugar, logo não pode ser considerada um espaço estrutural fechado.

Uma formação discursiva pode ser definida como

um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1987, p.43-44).

Nesse quadro, Pêcheux (1975/1988) refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito e formula a teoria dos “dois esquecimentos”.

No esquecimento número um, o sujeito enuncia sob a ilusão de que é dono de seu discurso, criador absoluto dele, apagando, silenciando tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva.

Já sob esquecimento dois, o sujeito enuncia sob a ilusão de que o que formula tem apenas um sentido e de que tudo que for dito por ele será captado por seu interlocutor. Essa teoria dos dois esquecimentos, postulada por Pêcheux (1975/1988) será retomada nesta dissertação, posteriormente, em um tópico que tratará exclusivamente desse conceito.

Na terceira fase, período de 1980 a 1983, Pêcheux aproxima-se das teses foucaultianas. Ele se aproxima de historiadores como Guilhaumau, Malidier e Courtine e faz uma síntese que circunda as propostas da ADF e as teses de Foucault.

Nesse período, Pêcheux (1983/1999) faz uma reflexão sobre o discurso como estrutura ou acontecimento. O fato é discutido de várias formas: a primeira diz respeito a tomar um enunciado e trabalhar a partir dele; a segunda, tratar como uma questão

filosófica e a terceira, seguir a tradição francesa da ADF. O autor opta por trabalhar entrecruzando o acontecimento, a estrutura e a análise como interpretação.

1.2 Ideologia e sujeito

1.2.1 Ideologia a partir de Marx

De acordo com Brandão (1991), a ideologia é identificada por Marx e Engels, a partir da fragmentação que é feita de produção da idéias e das condições sociais e históricas em que são produzidas.

Esses autores tomam como base dados da realidade, “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, aquelas que já encontram a sua espera e aquelas que surgem com a sua própria ação” (MARX e ENGELS, 1995, apud BRANDÃO, 1991 p.19)

Entretanto, de acordo com as idéias posteriores de Marx e Engels, as ideologias realizam um desvio de percurso que parte das idéias para chegar à realidade.

Chauí (1980, p. 65) afirma que é nesse momento de inversão que surge para Marx a ideologia como

sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias.

Com essa desvinculação de trabalho material e intelectual, observa-se uma autonomia deste em relação àquele que traz como consequência uma prevalência das idéias da classe dominante sobre as dominadas como afirmam Marx e Engels (1965, p.14), “as idéias de classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual”.

1.2.2 Ideologia a partir de Althusser

Para a ADF, o conceito de ideologia a partir de Althusser em sua obra *Ideologia e os aparelhos ideológicos do estado* (1970) é de relevância central. O autor trabalha com a teoria na qual apresenta a estrutura e o funcionamento da ideologia, a partir de duas teses, uma negativa e outra positiva.

A primeira aborda a representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Ele afirma que o que é refletido na representação do imaginário do mundo, o que se encontra, na ideologia, são as condições de existência dos homens, de seu mundo real.

Não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os 'homens' 'se representam' na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as condições reais de existência (ALTHUSSER, 1918/1992, p. 87)

Para o autor, a relação que se encontra centralizada em toda representação ideológica é imaginária do mundo real; portanto, Althusser (1918/1992) admite ser a ideologia igual à ilusão/alusão e defende a tese de que é a natureza imaginária dessa relação que sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia.

Na segunda tese, o autor defende a idéia de que a ideologia tem uma existência material, uma vez que parte do pressuposto de que uma ideologia sempre se faz presente ou existe em um dos aparelhos ideológicos do Estado (Direito, Igreja, Escola) e em suas práticas. Essa existência é material e, segundo o autor, manifesta-se de diversas formas, “todas enraizadas em última instância na matéria ‘física’” (ALTHUSSER, 1918/1992, p.87). Com isso, há o reconhecimento de que as idéias de um sujeito se dão em função de seus atos. Chega-se, então, à conclusão de que a existência da ideologia é material, pois ela se dá ou é materializada nos atos concretos.

Além dessas duas teses, Althusser (1918/1992, p.93) postula que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”. Para ele, a ideologia age de modo a recrutar sujeitos dentre os indivíduos ou a transformar indivíduos em sujeitos.

1.3 Discurso

Foucault (1969) entende discurso, em suas últimas formulações, como uma dispersão. Para o autor, ao analista do discurso cabe descrever essa dispersão por meio de regras que tenham a condição de determinar a formação dos discursos.

Tais “regras de formação”, assim denominadas por Foucault (1974), são apresentadas sempre como um sistema de relações entre os objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Elas caracterizam a “formação discursiva” em sua forma singular e também oportunizam a transição da passagem da dispersão para a regularidade. Essa regularidade é alcançada por meio da análise dos enunciados que compõem a formação discursiva.

Para Foucault (1974, p.45), “um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”. O autor confronta enunciado com frase e proposição, de modo a conceber o enunciado como sendo a unidade elementar, básica formadora do discurso. Assim, o discurso seria como um conjunto de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva.

Apesar de Foucault não focar o discurso enquanto problema lingüístico e deixar essa tarefa para os lingüistas, suas idéias foram de muita relevância para a ADF. Enumeram-se algumas delas: “discurso” considerado como prática oriunda da formação dos saberes; conceito de “formação discursiva”; diferença entre enunciação e enunciado, segundo a qual, a primeira diz respeito às formas enunciativas que singularizam o discurso e a segunda refere-se à unidade lingüística básica; concepção de jogo estratégico e polêmico em que a análise do discurso vai além do aspecto lingüístico e atinge as dicotomias ação e reação, pergunta e resposta, de dominação, esquiva e também como luta; a questão do saber e poder, pois a fala a partir de um lugar, um direito reconhecido institucionalmente, passa a ser verdadeiro de modo a propagar

saberes institucionalizados geradores de poder; essa produção de discurso gerador de poder é controlada com o objetivo de banir qualquer tipo de ameaça à permanência desse poder.

Orlandi (1989), apoiada em conceitos de Foucault (1969), Pêcheux (1975) e Maingueneau (1976), discute alguns elementos que serviam de base para Análise do Discurso de linha francesa, os quais serão bastante pertinentes para essa pesquisa.

Para a autora, discurso não é só um aglomerado de frases e, sim, uma totalidade lingüística específica que vai além da soma de frases que o constitui.

Para Orlandi (2001), há um distanciamento da noção de discurso do esquema elementar de comunicação, pois, para a ADF, não se trata apenas de transmissão de informações; a língua aqui é entendida como um processo de significações, e são realizados ao mesmo tempo todos os elementos da comunicação como emissor, receptor, código e referente.

Não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade (ORLANDI, 2001, p. 21).

Maingueneau (1976) define discurso como resultado da articulação de uma pluralidade mais ou menos grande de estruturação transfrástica em função das condições de produção. Para o autor, a relação entre língua e fala cede lugar a uma outra relação que é a relação entre língua e discurso, e esse lugar é ocupado pelo modo de existência histórico-social da linguagem.

Pêcheux (1990, p.82) adota o termo “discurso”, esclarecendo se tratar de efeitos de sentido e não necessariamente de “transmissão” como no esquema “informativo” (derivado de teorias da comunicação: “emissor-mensagem-receptor”) que fora desenvolvido por Jakobson (1963). A partir desse esquema, Pêcheux (1990, p.82)

formula que A e B não podem ser simplesmente organismos em contato, mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

A partir da afirmativa de que as relações de sujeito e de sentidos são relações de linguagem e seus efeitos são variados é que Orlandi (2001, p.21) cita Pêcheux que define o discurso como “efeito de sentido entre locutores”.

1.3.1 Discurso e ideologia

A partir do materialismo histórico que se refere à superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção e pondo em prática um novo deslocamento, Pêcheux mostra o papel relevante que a ideologia representa. Segundo sua formulação, que o indivíduo não é livre para a escolha do que falar, pois seu dizer está sendo afetado pelo “já-lá”, que representa sentidos constituídos historicamente, e, como tais, ideologicamente.

Desse modo, Pêcheux (1975/1988, p. 146) mostra o “caráter matéria” dos sentidos, argumentando que “a materialidade concreta de instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter regional e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 146).

Para ele, só se apreende a materialidade ideológica a partir da materialidade lingüística nas formações discursivas, que significam o falar de forma diferente a mesma língua.

1.3.2 Formação discursiva e formação ideológica

Outras formulações da ADF dizem respeito à formação discursiva e à ideológica do sujeito.

Em Brandão (2001), pode-se definir formação ideológica (doravante FI), a partir da teoria de “assujeitamento do sujeito” que consiste em fazer com que cada indivíduo, de forma inconsciente, acreditando-se sabedor e senhor de suas vontades próprias, seja

levado a ocupar um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. Essas classes apresentam relações que são reproduzidas continuamente. A autora explica essas relações com base nas “realidades complexas, os AIE de Althusser, caracterizando-as, por assim dizer, pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas organizadas de modo a “entreter entre si relações de aliança de antagonismos ou de dominação” (BRANDÃO, 2001, p. 38).

Com base em Haroche et alii (1971, p.102), define-se, então, FI como algo que

constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente à posição de classe em conflito umas em relação às outras.

Já a FD tem relação com a FI, pois “discurso é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. [...] Os discursos são governados por formações ideológicas” (BRANDÃO, 2001, p. 38).

Na concepção de Pêcheux (1969/1993), o que pode ou deve ser dito é determinado pelas formações discursivas inseridas em uma formação ideológica numa conjuntura em que se deve levar em conta uma relação de classes. Em suas próprias palavras

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulando sob forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Foucault conceitua FD:

A formação discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada as condições de exercício de função enunciativa. (FOUCAULT, 1969, p 190)

Orlandi (2001) pontua a importância da noção de FD, pois, para a autora, esse conceito constitui um elemento de base para a AD, por permitir ao analista do discurso o processo de produção de sentidos, a relação desse processo com a ideologia além de permitir ao profissional estabelecer as regularidades no

funcionamento do discurso. Orlandi (2001, p.43) define formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada _ ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

1.4 Sujeito

1.4.1 Sujeito descentrado

Benveniste reintroduziu a noção de subjetividade nos estudos lingüísticos como aborda Brandão (1991), e a maior preocupação do autor foi analisar o ato de produzir um enunciado e não o texto de um enunciado, ao afirmar que “é na instância de discurso no qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito” (BENVENISTE, 1966, p. 288).

Para o autor, exercitando a língua é que o locutor se coloca como sujeito do seu discurso, daí o conceito de subjetividade.

Além disso, no processo enunciativo, quando se estabelece um *eu*, estabelece-se, obrigatoriamente, um *tu*. Pode-se entender o autor quando postula que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação – ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1974, p. 82).

Assim, como escreve Brandão (1991), a partir das perspectivas benvenistianas, tanto o *eu* quanto o *tu* são protagonistas de enunciação, mas há uma distinção da marca de subjetividade: *eu* é pessoa subjetiva e *tu* pessoa não-subjetiva de modo a haver uma transcendência do primeiro sobre o segundo.

Resumidamente, o sujeito de Benveniste é “um eu que se caracteriza pela sua homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com um tu-alocutário opondo-se ambos à pessoa, ele (eu-tu x ele)” (BRANDÃO, 1991, p. 49).

Uma outra perspectiva de sujeito, entretanto, questiona a concepção de sujeito formulada por Benveniste e que admite o sujeito “enquanto ser único, centro, origem e fonte do sentido”(BRANDÃO, 1991, p. 49).

Essa perspectiva concebe um sujeito histórico, uma vez que considera que o sujeito fala de um determinado local e tempo.

Da noção de sujeito histórico, decorre a uma outra muito importante que é a de “sujeito ideológico”. À noção do sujeito ideológico, acrescenta-se o do sujeito psicanalítico lacaniano. Esse sujeito representa em sua fala um tempo histórico e um espaço social.

Como afirma (BRANDÃO, 1991, p. 50), subjetividade não se centra mais em *EGO*, mas refere-se ao *EU-TU*, incorporando o *Outro* como constitutivo do sujeito”.

A linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo-poderoso. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o Outro. (BRANDÃO, 1991, p. 50)

Authier-Revuz (1982) mostra como é questionada a homogeneidade discursiva. A psicanálise entende o sujeito como um efeito de linguagem e busca suas formas de constituição não numa “fala homogênea” e sim na diversidade de uma “fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido”.

O sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual seria fonte consciente (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 136 apud BRANDÃO, 1991, p. 50)

É com base nessa teoria que Authier-Revuz apresenta algumas características do sujeito.

A primeira característica diz respeito a um sujeito dividido, cindido: o sujeito como “entidade homogênea” não mais é concebido, e assume-se aquele em que o dizer resvala a partir da dualidade com o outro, a partir, além da interação, de um terceiro elemento - o “inconsciente freudiano”, que “concebido como a linguagem do desejo (censurado), é o elemento de subversão que provoca a cisão do eu” (AUTHIER-REVUZ, apud BRANDÃO, 1991, p. 55).

A segunda característica abordada por (ALTHIER-REVUZ, 1987 apud BRANDÃO,1991, p. 56) diz respeito a um sujeito descentrado em que “o *eu* perde a sua centralidade, não sendo mais senhor de sua morada”, a partir de estudos de Freud, segundo o qual “não há centro para o sujeito fora da ilusão” chamada de “função do desconhecimento do eu”.

A última característica refere-se a um sujeito compreendido aqui como “efeito de linguagem”, segundo Lacan (1998, apud BORMANN, 2001), para quem as formas de constituição são procuradas a partir das diversidades do discurso heterogêneo que é produzido pelo sujeito dividido entre consciente e inconsciente que “é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é capítulo censurado” (LACAN, apud AUTHIER-REVUZ, 1982).

É importante destacar que discurso heterogêneo se refere, basicamente, ao fato de outras vozes marcarem as palavras, assim como é apresentado por Bakhtin (1975, p.103) em seu trabalho sobre polifonia que diz que “as vozes dos outros-autores anteriores, destinatários hipotéticos – misturam-se à voz do sujeito explícito da enunciação”.

Na ADF, porém, há uma relação entre heterogeneidade e o interdiscurso “exterior constitutivo que oferece condições para a construção de qualquer discurso, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos” (SALDIVAR, 2004, p. 2).

1.4.2 Os esquecimentos

Como menciona Orlandi (2001), Pêcheux (1975) elabora uma teoria do discurso que pressupõe a existência de transversalidades e conflitos culturais, no interior e no exterior dos discursos, que afetam os sujeitos desses discursos e o próprio sentido das palavras. Os conflitos subjetivos que nascem dessas diferenças discursivas são sempre o

resultado de conflitos sociais coletivos determinados pela hegemonia política ou pelo poder capitalista enraizado na sociedade. A forma como a textualidade se deixa comprometer com esse tipo de hegemonia é localizada no que Pêcheux chama *intradiscurso*, ou o discurso que opera sobre si próprio, que se caracteriza por possuir dois traços distintivos: o pré-construído, traço identificado em qualquer formação discursiva e semelhante a ou funcionando como um preconceito histórico que é do conhecimento geral, e a articulação, aquilo que permite a um sujeito constituir-se como tal em relação àquilo com que se o próprio discurso se constrói. Embora seja de ordem do discurso, o conceito de ideologia é, pois, fundamental para a construção do intradiscurso, espaço privilegiado para o pensamento crítico poder explicar os constrangimentos sociais e políticos que influem na construção da subjetividade.

Sendo o discurso concebido como um sistema de relações de sentido, o conceito de *interdiscurso* destaca-se no processo de subjetivação da linguagem: o sentido de um texto nunca pode estar declarado *a priori* pelo seu autor, mas é antes o resultado das relações complexas dos usos da linguagem com as formações discursivas.

A distinção mais imediata dos dois conceitos propostos por Pêcheux permite a definição do interdiscurso como o “discurso de um sujeito” e a do intradiscurso como a matéria lingüística, ideológica, literária, simbólica, etc. pré-existente, uma espécie de imagem já conhecida de uma realização lingüística que qualquer sujeito pode reconhecer.

O conceito de *interdiscurso* torna-se central no quadro da teoria discursiva: corresponde a um todo complexo de FDs, no qual uma aparece como dominante. A esse todo complexo corresponderá, em conseqüência, um complexo de formas-sujeito. Ao

lado aparece o conceito de *intradiscurso*, funcionamento que diz respeito ao fio do discurso de um sujeito.

Em 1977, com *Remontons de Foucault à Spinoza* (MALDIDIER, 1990), Pêcheux revisa os conceitos de ideologia, formação discursiva e subjetividade. O impulso que Althusser dera em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, texto publicado em 1970 (ALTHUSSER, 1996), perde parte de sua força, quando Pêcheux (ano) admite que a ideologia é não idêntica a si mesma (e tensão entre unidade/diferença, mesmo/outro, heterogeneidade). A FD, então, reflete essa tensão: uma coisa e seu contrário, a mesma e outra coisa, divisão. Disso decorre sua constante reconfiguração: perdas, substituições, acréscimos, transferências acontecem continuamente nesse espaço; palavras, expressões e enunciados sofrem mudanças. Sua forma-sujeito também reflete a alteridade: é heterogênea (a *heterogeneidade* aparece como novo tema). Há diferentes posições de sujeito na forma-sujeito. Como afirma Orlandi (2001) a partir de leituras de Pêcheux (1975), a consequência ulterior é a fragmentação do sujeito do discurso entre as posições que pode assumir relativamente a uma FD. Daí o conceito de *posição-sujeito* com respeito à heterogeneidade de uma FD.

A autora comenta, ainda, a partir de postulados de Pêcheux que a heterogeneidade da forma-sujeito, agora reconhecida, é objeto de análise; não tendo visibilidade na superfície dos textos, ela só pode ser alcançada através de certos dispositivos de análise (indo do texto ao discurso). Daí tornar-se importante a *posição de analista*. O fio do discurso, em seu aspecto seqüencial – o que se chamaria *discursividade* – também passou, a partir de 1980, a ser um tema da AD, com base na lingüística.

Como já explanado, brevemente, em tópico anterior, segundo Pêcheux (1975/1988), o sujeito enuncia sob dois tipos de esquecimentos. O primeiro trata-se do

esquecimento número um (doravante E-1), já o segundo esquecimento é denominado esquecimento número dois (doravante E-2), que constroem, respectivamente, o interdiscurso e o intradiscurso. O E-2, para o autor, é da ordem enunciativa. Tal esquecimento produz nos indivíduos a impressão da realidade de pensamento de modo a entenderem que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras e daquela forma. Acredita-se em uma relação entre linguagem, pensamento e mundo. O E-2 é do tipo “pré-consciente” ou “consciente”, pois o sujeito retoma o discurso de modo a explicitar a si mesmo o que foi dito. Aqui o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade.

Para Pêcheux (1975/1988), o E-1 recebe também a nomenclatura de “esquecimento ideológico” e caracteriza-se pelo fato de o sujeito do discurso ter a ilusão de ser a origem do que diz, quando, na verdade, o que ocorre é a retomada de sentidos preexistentes.

Os dois esquecimentos postulados por Pêcheux (1975/1988), também podem ser entendidos como a “ilusão discursiva”. Essa ilusão, segundo o autor, contribui para a construção do sentido: a primeira ilusão é de que o discurso é original e a segunda ilusão, de que o significado é único (unicidade de sentido). No primeiro caso, há um esquecimento, inconsciente, por parte do sujeito, de que o discurso se caracteriza pelo já-dito e de que a originalidade se apresenta somente na situação de enunciação ou nas novas condições de produção. Já no segundo caso, a ilusão tida pelo sujeito refere-se a um discurso de sentido unívoco, e a uma interpretação única por todos os interlocutores; o sujeito se esquece de que não há, de sua parte, um controle sobre a linguagem e de que deixa escapar, inconscientemente, significados.

Orlandi (2001, p. 35) explica o sonho adâmico, característico do esquecimento número um: o sujeito profere as palavras julgando

ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significam apenas exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.

Brandão (2001, p. 66) comenta os esquecimentos, a partir de leituras em Pêcheux, ressaltando que, no E-1 “o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva”. Nesse caso, o sujeito tem a ilusão de que é o criador do discurso.

1.5 Dispersão

Pêcheux (1975/1990, p. 314), em seus estudos ulteriores retoma Foucault e repensa a formulação da FD. Para ele, a noção de máquina estrutural fechada começa a explodir, na medida em que percebe a FD se apresenta numa relação paradoxal com seu “exterior”. O autor reconhece que esses espaços são constitutivamente “invadidos” por elementos que vêm de outras FD e explica tal fenômeno, ressaltando que, na exterioridade da materialidade lingüística, encontra-se um espaço de instabilidade, sendo o estável caracterizado pelo disperso, pelo descontínuo, pela constante ruptura com as ilusórias garantias sócio-históricas.

A partir de Foucault (1995), percebe que não se pode analisar uma unidade discursiva como homogênea e, nem tampouco, como uniformemente aplicável. Essa unidade sustenta-se na materialidade histórica e forma-se na dispersão de acontecimentos, como comenta Fernandes (2004, p. 48). O autor (2004) continua sua resenha de Pêcheux (1969/1993), dizendo que uma formação discursiva tem sua regularidade pela “constância” de unidades “inteiramente formadas”. Faz menção ao que se diz ou pode-se dizer só em uma época determinada, a um espaço social estabelecido, ao que se posiciona e se realiza, a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas.

É com base nesses preceitos que se pode conceber dispersão como elemento ligado à noção de unidade, uma vez que todo discurso, segundo Foucault (1995), resulta de um “já-dito” e esse já-dito será sempre um “jamais-dito”, uma vez que, para o autor, tudo que um dia foi ou que é enunciado apaga-se ou silencia-se na dispersão temporal.

Fernandes (2004, p. 49), explica Pêcheux:

todo discurso constitui-se de dispersão de acontecimentos e discursos outros. Uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na. Na dispersão de discursos e acontecimentos, na descontinuidade, na contradição e negação do que se pode dizer somente em determinada época e/ou lugar, encontra-se a unidade do discurso.

Observe-se que as questões relacionadas ao discurso, principalmente, aquelas que se referem à unidade demonstram os ditos de uma época histórica.

1.6 Contradição

O conceito de contradição que será abordado nesta dissertação terá como base a dialética moderna que possibilita adentrar no estudo da contradição sob a perspectiva desconstrutiva a partir de Foucault.

Para (Foucault, 1969/1995, 172-173), a contradição constitui “a fusão de uma unidade que se oculta ou que é ocultada” e ela deve, segundo as perspectivas tradicionais, ser eliminada de modo que restem apenas “contradições residuais-*acidentes, faltas, falhas*”.

Com base nesse conceito de contradição, Uyeno adverte que

a despeito de toda análise cuidadosa, a *contradição fundamental* (Foucault, op. cit.) _ sob a forma do emprego de postulados incompatíveis, entrecruzamento de conceitos não passíveis de conciliação (acrescente-se: decorrente dos *regimes de verdade* a que se submete a Epistemologia), difração do desejo (embora o autor não o explicita, permite que lhe acrescente: decorrente de interditos, explicados pela Psicanálise), conflitos econômico e político (acrescenta-se: dos quais decorrem os discursos, objeto da Análise do Discurso) _ , opondo uma sociedade a si mesma. Esses fatos discursivos, em lugar de constituírem elementos superficiais que devem ser suprimidos, revelam-se com o princípio organizador, como lei fundadora que justifica todas as contradições menores e lhes dá fundamento, catalisando, em suma, todas as outras oposições (UYENO, 2002, p.115)

A autora aponta elementos que são responsáveis pela contradição e dentre eles menciona os conflitos econômicos e políticos, elementos responsáveis pela decorrência do discurso.

Ainda sobre contradição, cita-se (FOUCAULT,1969/1995 , p.173)

Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la que ele se põe a falar; é para fugir dela que, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente, que ele muda, metamorfosia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade.

Daí, pode-se entender a contradição como um elemento capaz de mostrar, na materialidade discursiva, o sujeito e de onde ele enuncia. Um aspecto bem relevante na contradição é o fato de o sujeito não ter controle sobre o que fala e, quando menos espera, a contradição aparece desdizendo o que já havia sido dito.

CAPÍTULO 2: CONDIÇÃO DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DOS PROFESSORES

2.1 Condição de produção do discurso

Esta parte desta dissertação foi elaborada a partir do discurso de professores da rede pública de ensino, todos eles formados para trabalharem com alunos de classe regular, entretanto estão realizando uma atividade especial que é o trabalho com “portadores de necessidades especiais”.

Este capítulo explicita a condição de produção do discurso que compõe o corpus analisado, composto de excertos de textos, mais especificamente, de respostas a um questionário de professores da rede municipal de ensino do município de Barra Mansa que, apesar de serem professores pertencentes ao quadro de efetivos da rede municipal para atuarem em classes regulares do município, estão desempenhando a função de professoras de Salas de Recurso, de profissionais responsáveis por atuarem com alunos da rede municipal que são considerados portadores de necessidades especiais

A Sala de Recursos responde por um trabalho de atendimento aos alunos do município de Barra Mansa que freqüentam o ensino fundamental e estão devidamente matriculados na rede regular de ensino. Esses atendimentos são oferecidos para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais como deficiências mentais e físicas. É importante destacar que nenhum professor que atua nessa Sala de Recursos tem formação específica para a educação especial e que todos eles participam de reuniões semanais para realizarem estudos de casos e que também participam de capacitações bimestrais oferecidas por profissionais da rede pública de ensino.

Os professores que atuam em Sala de Recursos são todos concursados para o ensino regular e a formação de todos eles também é para o ensino regular. Esses

professores foram selecionados de acordo com suas experiências, para realizarem nas escolas, um trabalho em uma sala montada com jogos, brinquedos, livros, com os alunos que, por alguns motivos mencionados, são encaminhados pela professora da sala regular por não estarem atingindo os objetivos pedagógicos propostos.

De acordo com o projeto pedagógico da Sala de Recursos, os profissionais que realizam esse trabalho devem ser selecionados pela equipe diretiva da unidade escolar, a partir de algumas condições, a saber: experiência docente positiva na Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental e Educação Especial; tempo de serviço na escola; entrevista com a equipe de orientação pedagógica da escola e acompanhamento pelos coordenadores das Salas de Recursos do município no período de experiência (um ano). O professor deverá levar, na primeira reunião, um memorando da Secretaria Municipal de Educação, encaminhando-o para o trabalho em Sala de Recursos.

As Salas de Recurso foram implementadas pelo município de Barra Mansa juntamente com o Centro de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais, CEAT, mantido pelo governo municipal, que tem como objetivo oferecer assistência especializada para os alunos da rede pública bem como para moradores do município de Barra Mansa que necessitam de algum atendimento específico. O órgão de atendimento aos portadores de necessidades especiais tem uma equipe constituída de psicólogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, pedagogas, terapeutas ocupacionais e professores.

A atividade na Sala de Recurso está calcada em um documento expedido pelo Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, em 1999, que aborda o tema “Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico”.

O trabalho de atendimento aos portadores de necessidades especiais está embasado na Constituição Federal, LDB, Parecer nº 17 e Deliberação do CME Nº 04/2000.

De acordo com a Constituição Federal, em seu Art. 208, III; “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Portanto, é garantido pela Constituição o atendimento especializado visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, em seu Art. 58, exclusivamente sobre a Educação Especial, a garantia ao atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente, na própria rede pública regular de ensino.

No parecer nº. 17/2001 de 03/07/2001, as Salas de Recursos estão contidas nos “serviços de apoio especializado” da educação especial e podem ser desenvolvidas em forma de Salas de Recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular utilizando equipamentos e materiais específicos. Portanto, o serviço dessas salas é de natureza pedagógica conduzido por professor especializado que complementa o atendimento educacional oferecido em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço se realiza em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

Conforme a Deliberação do CME nº. 04/2000, em seu art. 5º, II, a clientela portadora de necessidades especiais, inclusive de insucesso escolar, matriculada na rede municipal de ensino terá direito a atendimento e orientação especiais.

Além das funções de suplementar e complementar, a sala de recursos assume outra característica que é a de estimular o desenvolvimento de habilidades para o domínio da leitura e da escrita. O esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação, raciocínio, linguagem oral, expressão livre e afetividade-emocional são enriquecidos com atividades lúdicas individualmente ou em pequenos grupos até que os inscritos estejam aptos ao acompanhamento integral, independentemente de sua aprendizagem no ensino regular.

Em razão das necessidades dos portadores de necessidades especiais e por meio da Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Barra Mansa nº. 04/2000, foi criada a equipe multidisciplinar de atendimento aos portadores de necessidades especiais.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE CORPUS – INCLUSÃO ESCOLAR

Como se mencionou na abertura do capítulo anterior, relativo às condições de produção do discurso analisado nesta segunda parte da dissertação, o corpus é constituído de dizeres produzidos por alguns professores que são formados e concursados para exercerem suas atividades docentes em salas de aulas regulares, e que, com a nova lei de inclusão, passaram a ocupar a função de professores de Salas de Recurso que atendem aos alunos portadores de necessidades especiais.

Resgate-se o problema de onde partiu a presente dissertação: entender as razões da existência de uma contradição no discurso desses professores quando se referiam à inclusão escolar. Mais, especificamente, se, por um lado, mencionavam a possibilidade, a validade do discurso da inclusão de portadores de necessidades especiais, por outro, enunciavam não acreditar na efetividade desse discurso.

Para se ter acesso a essa contradição, como mencionado na condição de produção do discurso, compôs-se um corpus constituído de respostas de professores de nível de ensino fundamental a um questionário e de depoimentos livres.

Relata-se, a seguir, a análise dos discursos desses professores.

Observe-se o excerto de discurso do professor (doravante PSR1) que tem formação para classe regular e fez concurso para atuar nessa classe de sala de aula comum e que passou a receber alunos portadores de necessidades especiais em Salas de Recurso:

E6

PSR1: A inclusão na minha opinião é uma oportunidade para aqueles que apresentam uma “diferença na sociedade”. Ela será válida se ⁷todas as pessoas abraçarem com amor esta proposta que dá oportunidade para todos, apesar de não ter ambiente e nem

⁷ Legenda

E: Excerto de texto

PSR: Professor de Sala de Recurso

profissionais preparados para assumir esta questão (infelizmente), mas com um pouco de boa vontade e amor eu acredito na inclusão.

Verifica-se nesse excerto, primeiramente, a legitimação do discurso da inclusão. Na frase *A inclusão na minha opinião é uma oportunidade para aqueles que apresentam uma “diferença na sociedade”*, PSR1 estabelece uma distinção entre o sujeito “normal” e o “outro diferente”: este precisa de um olhar diferenciado da sociedade, isto é, não lhe cabe mais ficar excluído; àquele cabe fazer essa inclusão, mudar a atitude. Observe-se, entretanto, como essa frase assertiva que denota plena concordância com o discurso vigente é, logo em seguida, condicionada na frase *Ela será válida se todas as pessoas abraçarem com amor esta proposta que dá oportunidade para todos, apesar de não ter ambiente nem profissionais para assumir esta questão (infelizmente)*. Essa condição tem como pressuposto a crença de que nem *todas as pessoas abraçam* a causa e ela não é esvaziada de argumentação, uma vez que se sustenta concessivamente na falta de ambiente e de profissionais.

Reconstruindo-se o percurso argumentativo de PSR1, entende-se que ela traz assertivamente um dado de realidade escolar de que não há ambiente nem profissionais para assumir essa imposição com força de lei. Há que se analisar o efeito de sentido de *profissionais*. Se PSR1 é o professor de curso regular que atende, sob a nova lei, alunos diferentes em sua sala de aula e cabe a ele promover a inclusão, quem seriam os profissionais aos quais *cabe assumir* essa proposta?

O que se revela é um deslocamento de posições de PSR1. Mais precisamente, PSR1 enuncia, em alguns momentos, do lugar do professor de sala de aula regular e, como tal, vê-se submetido à nova legislação escolar inclusiva e a uma ordem do discurso que impõe a inserção dos antes segregados nos espaços que não os acolhia

como verdade e enuncia desse lugar; em outros momentos, desloca-se desse lugar e ocupa o lugar dos tempos em que a inserção dos diferentes nessa sala não era a verdade.

Nota-se esse deslocamento acontecendo logo após a mencionada seqüência do uso da conjunção subordinativa adverbial condicional *se* ancorada na conjunção subordinativa adverbial concessiva *apesar de* pelo uso do adjetivo infeliz adverbializado e entre parênteses, *infelizmente*.

Como advérbio, sua modalização recai sobre a frase toda e, dessa forma, revela ocupar novamente o lugar daquele que concorda com a validade do novo discurso.

Eis, em síntese, o jogo de imagens

1: PSR1 imagina-se como professor de sala de recursos a quem cabe, sob a nova legislação escolar, acolher os diferentes e enuncia legitimando a nova ordem do discurso;

2: PSR1 imagina-se como professor da sala de aula regular nos modos anteriores à égide do novo discurso e mostra-se crer incapaz, despreparado para realizar essa determinação e enuncia duvidando da efetivação inclusiva.

3: PSR1 imagina-se , novamente, como professor da sala de aula regular que deve passar a receber os alunos, acreditando que seu interlocutor o imagina sob a nova verdade, enuncia voltado a reiterar a validade, ainda que sob a lamentação de que não haja condições para a sua efetivação.

A negação da efetivação do discurso por PSR1 não se faz por um discurso irresponsável, negligente ou niilista como se pode sugerir. Certamente, sua objeção ao discurso se faz por sua preocupação com a aprendizagem daquele que passa a ficar sob sua responsabilidade. É, na verdade, para além do temor, a quase certeza de que o aluno diferente não venha a ter o mesmo aproveitamento dos demais que o leva a produzir a aparente contradição. Conclui-se dessa análise que inclusão para os professores de sala

regular que passam a exercer a função de professores de Sala de Recurso tem o efeito de sentido que ultrapassa o sentido predominante da promoção da interação ou integração: para esses professores, tem o efeito de sentido de aprendizagem.

Há que se compreender que passam também a ocupar o lugar daqueles que incluem, isto é, dos professores de Sala de Recursos do município a quem cabe fazer valer a inclusão, daí a sua contradição. Essa contradição, portanto, tem origem na ocupação de dois lugares diferentes: o do professor de cursos regulares, ou seja, formado, preparado e legitimado para o trabalho com alunos “iguais” e o do professor que atua em Sala de Recursos, ou seja, trabalha para auxiliar pedagogicamente alunos “portadores de necessidades especiais”. Certamente, essa contradição não leva em consideração os alunos que requerem cuidados especiais de ordem motora, já que, para esses casos, bastam adaptações físicas das carteiras ou dos acessos à sala de aula e esses alunos não requerem adaptações pedagógicas das aulas. Suas preocupações se referem a alunos que apresentam deficiência auditiva, visual ou cognitiva.

Um conceito formulado por Pêcheux, que tem relevância para esta análise, é o conceito dos esquecimentos. Verifica-se nesse dado o esquecimento número um que é de ordem inconsciente. O professor tem a ilusão de que o discurso da inclusão é dele, quando, na verdade, ele está reproduzindo um discurso de ordem ideológica. Reiterando-se a passagem interdiscursiva, na frase, *A inclusão na minha opinião é uma oportunidade para aqueles que apresentam uma ‘diferença na sociedade’*, PSR1 enuncia *na minha opinião*, julgando-se fonte desse dizer quando, na verdade, trata-se do discurso corrente neste momento sócio-histórico.

Tal como PSR1, PSR2 admite a validade da inclusão escolar e em seguida põe em dúvida sua execução, como se pode observar no E7, abaixo transcrita.

E7

PSR2: Vejo a inclusão como um direito. Acho que diferentes todos nós somos, cada qual com suas dificuldades e necessidades especiais. O que realmente deve ser trabalhado é o respeito à individualidade de cada um.

Com relação à educação, penso que os professores ainda não estão preparados, visto que a grande maioria sente-se insegura e se acha incapaz. Acho que o município deve investir mais em estudos e esclarecimentos das leis de inclusão.

Retome-se, nesta análise de excerto de texto do discurso dos professores de Sala de Recurso o sentido de inclusão, que é o de fazer com que o aluno aprenda, com o objetivo de elucidar vários elementos que serão analisados a seguir.

Uma análise mais detalhada do E7 permite com o trecho *Vejo a inclusão como um direito* comprovar o discurso ideológico enunciado pelo entrevistado logo no início. Observe-se, também, que PSR2 enuncia sob uma ordem discursiva, quando se retomam as condições de produção desse discurso e se verifica que ele fala a partir do lugar de professor de Sala de Recursos que ele ocupa. Observe-se, ainda, que a frase enunciada é a mesma que ele leva na camisa de uniforme de trabalho *Diferentes todos nós somos*. Depreende-se que PSR2 repete um discurso de ordem que, para Foucault, em sua obra *A ordem do discurso* (1970/2005), é tudo aquilo que deve ser dito.

Note-se, também, que ainda nessa passagem PSR2 se inclui no grupo dos “diferentes”, no entanto, faz uso da palavra “acho” que, embora possa significar “penso”, transmite, também, uma idéia de suposição, probabilidade, o que, permite a afirmação se que ele enuncia ocupando dois lugares diferentes. Enunciando a partir de um dos lugares, PSR2 se coloca em condições de igualdade com o “diferente”; como se pode notar na passagem transcrita novamente para facilitar a leitura *diferentes todos nós somos, cada qual com suas dificuldades e necessidades especiais*. Entretanto, logo depois de se incluir no grupo dos “diferentes”, ao mencionar que os professores ainda não estão preparados para a inclusão, não se inclui entre eles.

O fato a se ressaltar é que nessa passagem o entrevistado não se utiliza de estruturas verbais que adentram o campo da suposição ou da probabilidade, mas, ao contrário, utiliza-se do verbo “penso” que, de acordo com estruturas argumentativas, exprime certeza. Analise-se o segmento específico: *Com relação à educação, penso que os professores ainda não estão preparados, visto que a grande maioria sente-se insegura e se acha incapaz.* Observe-se que, quando PSR2 se refere ao município, retoma novamente a estrutura da suposição fazendo uso do verbo *acho*, o que mostra que, nesse momento, enuncia não mais do lugar de cidadão que reproduz discursos da ordem e, sim, do lugar do profissional que, por ocupar o lugar do professor da Sala de Recursos, é, em certa medida, o porta-voz do município e, por essa razão, não o acusa frontalmente.

Análise-se outro excerto retirado do discurso dos professores de Sala de Recurso:

E8

PSR3: Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada, precisando de alguns ajustes. No entanto, na prática, o que eu percebo, é que muitos ainda não enxergaram sua necessidade e nem aceitaram sua viabilidade, além disso, o amparo quanto a recursos e formação profissional, ainda está muito aquém das necessidades.

Verifica-se bem caracterizada no dizer *Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada*, a contradição, desta vez, materializada pelo uso do operador argumentativo *no entanto*. PSR3 inicia por enunciar ocupando o lugar do sujeito que identifica a legislação da inclusão como pertinente e bem elaborada, ou seja, não nega a validade do discurso da ordem que é, justamente, o acolhimento e a inclusão. Dessa forma, PSR3 acaba por evidenciar uma regularidade que comprova o assujeitamento ideológico desses professores. Seus enunciados são emanados das

ideologias que são forças sociais em luta, práticas inscritas em realidades materiais, em instituições e aparelhos de que fala Althusser (1992).

É o esquecimento número um de Pêcheux que se evidencia também nesse discurso: PSR3 enuncia sob a ilusão de que aquele discurso é exclusivamente dele. Detalhe-se essa análise retomando-se a passagem específica *Legalmente a inclusão está sendo proposta de forma clara e bem respaldada, precisando de alguns ajustes. No entanto, na prática, o que eu percebo...* A professora alega que, na prática, a inclusão não acontece de forma adequada, pelo fato de as pessoas não acreditarem nela e também em razão da falta de preparo dos profissionais da educação. Entretanto, a partir do uso da conjunção coordenativa adversativa o entrevistado enuncia do lugar dos profissionais da educação julgando-se que ainda não está preparado para realizar, de fato, a inclusão.

Observe-se que PSR3 enuncia uma contradição, segundo a qual não se pode entender que a inclusão não seja realizada por falta de vontade dos envolvidos; o que remete a análise da parte I, no que se refere à inconsistência admitida pela própria lei que instituiu a inclusão escolar como lei. Esses dois acontecimentos permitem a conclusão de que parte da contradição tem origem na percepção da responsabilidade que lhe cabe como professor de Sala de Recurso: resolver essas inconsistências.

Reporte-se aos discursos anteriores caracterizados por uma contradição constitutiva de PSR1, PSR2 e também de PSR3, em razão de os entrevistados ocuparem lugares diferentes e produzirem discursos a partir desses lugares, daí a dissonância em seus discursos. No caso de PSR4 essa mesma situação se reitera como se pode observar em E9:

E9

PSR4: O portador de necessidades especiais tem direito à inclusão, mas não estamos preparados para lidar com ele.

Mais uma vez reporte-se para o sentido de inclusão para os professores de Sala de Recurso, que é o de incluir para fazê-los aprender como os demais alunos.

Essa contradição materializada pela linguagem, permite-nos analisar Foucault, uma vez que como professor da rede pública de ensino, hierarquizado, vigiado o tempo todo pelo Estado jamais poderia admitir que não acredita ou não é a favor da “inclusão”. Essa submissão comprova a essência da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, que mostra a estrutura de poder de que se vale o Estado, para ter controle sobre tudo e todos, no caso do presente estudo por meio do aparelho Ideológico Escolar. Mesmo que o sujeito não perceba estar sendo monitorado “pelo olho que tudo vê” em suas várias atividades. Sempre haverá um líder, um supervisor, um gerente, um diretor, um presidente para olhar, ditar regras, ou seja, vigiar e, se necessário, isto é, se vir uma transgressão, punir.

No excerto em análise, PSR4 reproduz o discurso vigente por saber-se vigiado. Materializa, entretanto, em seu discurso a contradição explicitada pela conjunção *mas*, afirmando, que não crê na efetivação da inclusão, por não ter recebido, tal qual os outros professores, preparo específico para tal. Se esse aluno “portador de necessidades especiais”, por lei, já chegou até as classes de ensino regular, pressupõe-se que ele não esteja sendo inserido, ou incluído como deveria.

O enunciado contraditório retoma o postulado de Foucault (1996, p. 42-43) de que a “A doutrina liga indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros”.

Esses discursos revelam que a ordem do discurso se impõe e que não há possibilidade de escapar dela. É exatamente o que se verifica no discurso dos professores que reproduzem o discurso da ordem, ainda que o neguem em seguida.

Retomem-se as condições de produção desse discurso: professores de escola pública de classes regulares que respondem pela inclusão de portadores de necessidades especiais, em salas de Recurso. Observe-se que ele se insere em um grupo de professores que dizem não estarem preparados, tentando, de certa forma, isentar-se de uma possível responsabilidade sobre o trabalho que ainda não é realizado a contento por não promover no quesito aprendizagem os alunos portadores de necessidades especiais.

Além desses elementos há também que se destacar que, neste caso, PSR4 como PSR1, PSR2 e PSR3 tem a ilusão de que o que diz é algo que pertence à autoria e pensamento exclusivos dele mesmo, o que evidencia o esquecimento número um de Pêcheux. Um professor que ocupa lugar daquele que é formado para trabalhar com crianças ditas “normais” e concursado para tal prática passa a ocupar lugar daquele que precisa se responsabilizar pela inclusão alunos que não se encaixam nessa categoria, os “portadores de necessidades especiais”.

PSR4 enunciado o discurso que é legitimado pela lei, logo no início do excerto, como se pode verificar com a passagem *O portador de necessidades especiais tem direito à inclusão* e, na seqüência, encontra-se ele enuncia o discurso do despreparo por parte do professor de Sala de Recurso, observe-se que PSR4 se contradiz. Note-se que PSR4 apresenta esse discurso heterogêneo, por ser ele constituído do discurso de que é dever do professor promover aprendizado, e se o aluno portador de necessidades especiais não aprende pressupõe-se não estar sendo incluído.

Analise-se o excerto de texto E10, transcrito abaixo, que como os demais já mencionados e analisados também se revela heterogêneo e contraditório, remetendo a um sujeito heterogêneo e, por isso, contraditório.

E10

PSR5: Vejo a inclusão como necessária, porém será primordial que a sociedade perceba a importância da inclusão em todos os segmentos da sociedade, não só na educação. A inclusão deve estar nos serviços

públicos, nas casas de cada cidadão, na educação, na mídia e principalmente em aceitar o outro como ele é. Para ter a inclusão devemos também aprender a respeitar e o indivíduo e nós mesmos.

Observe-se o discurso de PSR5 que se faz sob o esquecimento número um na passagem em que afirma *Vejo a inclusão como necessária*. Note-se que PSR5 acredita ser ele o enunciador exclusivo de tal discurso. O fato de PSR5 iniciar o discurso com o verbo conjugado na primeira pessoa *Vejo* confirma e reitera o esquecimento número um de que fala Pêcheux, como já analisado em excertos anteriores. Nesse caso, há a produção de um discurso ideológico como se fosse um discurso do entrevistado.

Logo adiante, entretanto, PSR5 apresenta uma contradição marcada pela conjunção adversativa “porém”. PSR5 revela entender a necessidade da inclusão e demonstra um discurso disperso, quando adverte que a sociedade não inclui, de modo a imputar esse papel não apenas a educadores e sim a todos os outros segmentos da sociedade como na passagem *será primordial que a sociedade perceba a importância da inclusão em todos os segmentos da sociedade*. Observe-se que dessa forma, PSR5 acaba por se escusar da posição do sujeito professor que fora questionado sobre o seu papel nessa nova ordem. Retome-se as condições de produção do entrevistado para lembrar que o questionamento feito a PSR5 e demais entrevistados fora estritamente relacionado à educação. Essa transferência de responsabilidade pode ser percebida com o emprego do adjetivo “primordial”, ou seja, esse é o compromisso maior da sociedade. Observe-se a passagem *porém será primordial que a sociedade perceba a importância da inclusão*.

Já num segundo momento, PSR5 utiliza a terceira pessoa como se ele não fizesse parte da sociedade, quando enuncia que, *A inclusão deve estar nos serviços públicos, nas casas de cada cidadão, na educação, na mídia e principalmente em aceitar o outro como ele é...* Pode-se pressupor desse trecho que PSR5 não se vê como

um sujeito responsável pelo trabalho de inclusão, uma vez que utiliza de terceira pessoa, além de especificar onde a inclusão deve ser promovida e, em momento algum, nessa passagem especificamente, esse professor se coloca como alguém que pode e deve incluir.

Atente-se para um terceiro aspecto no discurso de PSR5: no final de sua colocação, ele menciona que é primordial, para a ocorrência da inclusão, a aceitação do outro como ele é. Aqui, dá mostras de que ele e o outro, ou um grupo de “normais” e um grupo de “portadores de necessidades especiais” são diferentes. Estabelece grupos distintos ao enumerar os argumentos para a inclusão e atribuir ênfase pelo uso de um advérbio de modo como na seguinte passagem *principalmente em aceitar o outro como ele é...*

Um outro aspecto que é demonstrado pelo excerto de discurso é o fato de PSR5 utilizar o verbo no futuro *_ será demonstrado _* o que pressupõe que as pessoas e a sociedade ainda não estão preparadas para tal compromisso e, no fim do discurso, retomar essa tese mostrando que a inclusão requer mudança na sociedade. *Vejo a inclusão como necessária, porém será primordial que a sociedade perceba a importância da inclusão em todos os seguimentos da sociedade, não só na educação... / Para ter a inclusão devemos também aprender a respeitar e o indivíduo e nós mesmos.*

O que se pode depreender de tal análise é que PSR5 enuncia, ora do lugar do professor entrevistado que profere segundo o imaginário de que o entrevistador quer ouvir um discurso que contemple a atitude inclusiva que atenda uma ordem do discurso atual, ora do cidadão que, como a grande maioria, perpetua a idéia de que não é possível tratar os “diferentes” como os “iguais”, salvo, se houver uma mudança radical em todos os segmentos da sociedade, algo distante da realidade.

Analise-se o discurso de PSR6:

E11

PSR6: A inclusão é um direito, sou a favor da mesma. Acredito, mas percebo que na rede municipal está havendo uma integração e não inclusão, pois falta apoio pedagógico. As escolas em sua maioria não estão preparadas tanto na parte física como pessoal. Falta preparo por parte dos professores e pessoal de apoio, é preciso acreditar e realmente se preparar para que realmente haja a inclusão.

Retome-se, para efeito de argumentação, o sentido de inclusão para os professores de Sala de Recurso, grupo do qual PSR6 e os demais entrevistados fazem parte. Para esse grupo a inclusão tem como efeito de sentido a aprendizagem, de modo que, só será considerado incluído o aluno portador de necessidades especiais que conseguir aprender tanto quanto os demais.

Observa-se que, nesse excerto de discurso, da mesma forma como ocorreu com os discursos dos outros professores entrevistados, deu-se a manifestação da formação discursiva de professores de Sala de Recurso *A inclusão é um direito, sou a favor da mesma* e a materialização da contradição em *“Acredito, mas percebo que na rede municipal está havendo uma integração e não inclusão, pois falta apoio pedagógico.”*

Note-se, novamente, que o professor enuncia dos lugares que ocupa: ora o de professor de Sala de Recursos que pertence ao grupo dos que devem incluir e que não podem, de forma alguma, negar o discurso da inclusão, ora o de professor com formação para trabalhar com a classe regular, ou seja, não está preparado para lidar com o “diferente”. A heterogeneidade se materializa no discurso de PSR6, bem como nos discursos dos demais professores de Sala de Recurso, e remete a sujeitos que ocupam dois lugares.

Observe-se que PSR6 enuncia sob o conceito postulado por Pêcheux dos esquecimentos. Sob o efeito chamado esquecimento número um, o professor entrevistado emite sua opinião, quando, está reproduzindo um discurso que circula nos documentos, na mídia e sociedade, revelando que esse sujeito é determinado pelo

discurso ideológico (o discurso da inclusão), mas deixa aflorar o discurso do lugar de onde ele veio, professor formado para trabalhar em classe regular com alunos ditos “normais”.

Tal como os demais entrevistados, PSR6 enuncia caracterizando uma contradição que lhe é constitutiva, isto é, que ocorre por ele pertencer a lugares distintos: ora professor que recebe o aluno portador de necessidades especiais ora o de professor de classe regular, formado para tal. Nesse caso evidencia-se um discurso heterogêneo e a contradição materializada em seu discurso tem origem no fato de saber que é o responsável pelo preenchimento das falhas apresentadas pela escola.

Observe-se no discurso de PSR6, que tem a inclusão como promoção da aprendizagem, que não basta estar nas classes regulares em meio aos colegas ditos “normais” e não ser trabalhado, avaliado, tratado como requer as diferenças individuais próprias de todos os seres humanos. Para PSR6, a escola não está incluindo e, sim, integrando. Retomem-se conceitos de inclusão e integração já mencionados na parte I desta dissertação. Segundo Mantoan (2005) incluir é se adaptar para receber o aluno portador de necessidades especiais e oferecer a ele as mesmas condições oferecidas aos alunos ditos normais. No caso da inclusão escolar, a partir do sentido atribuído pelos professores entrevistados, incluir é dar ao aluno a oportunidade de aprender como os outros. Já a integração, segundo Mantoan (2005), trata-se da inserção de alunos portadores de necessidades especiais nas escolas comuns além de abranger, também, o sentido de agrupamento desses alunos em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Na segunda acepção a integração tem por finalidade inserir o portador de necessidades especiais em classes regulares, ou seja, não é a escola que se adapta para incluir o aluno, mas o aluno que deve se adaptar para ser inserido na escola. Note-se que, para PSR6, o fato de integrar ao invés de incluir pressupõe que o portador

de necessidades especiais não está aprendendo como os demais alunos e que isso se deve às falhas estruturais da escola.

CONCLUSÃO

Retome-se o objetivo da constituição desta parte da dissertação que ora se encerra, qual seja, encontrar na materialidade lingüística do discurso produzido por professores de Salas de Recurso idéias de que as contradições que apresentavam tinham origem na concordância com a legitimidade social do discurso da inclusão escolar mas encontravam dificuldades na sua aplicação.

Analisou-se, nesta parte da dissertação, o discurso de professores do nível de ensino fundamental que passam neste momento da educação brasileira, a serem regidos pelo discurso da inclusão de alunos que apresentam diferenças físicas, motoras ou intelectuais em relação às outras crianças. Negar a importância da inclusão seria negar o próprio trabalho. “*A inclusão é um direito...*”; “*Acredito na inclusão...*”; “*A inclusão... é uma oportunidade...*”, todas essas colocações constituem dizeres que se pautam no lugar de professores de Sala de Recursos, representantes do município, que vêm se destacando no estado, pelo número de atendimentos que realizam às crianças “portadoras de necessidades especiais” e pelo resultado positivo com o trabalho em Sala de Recurso.

O jogo discursivo materializado no corpus permite identificar a reprodução do paradigma instituído neste momento sócio-histórico, de que é não se negar a importância e a necessidade da “inclusão”, principalmente, quando se trata de professores, educadores, pessoas que têm como objetivo maior preparar os alunos e dar a eles todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Os professores revelam produzir o discurso da lei que foi regulamentada, das campanhas que estão sendo lançadas pelo governo, da mídia que veicula inúmeras propagandas, da campanha adotada pela Igreja. No que tange ao caso analisado, a produção desse discurso se vê ainda mais obrigatória, uma vez que esses professores, os de Salas de Recurso, são os

responsáveis por fazerem valer tudo isso, portanto, não lhes caberia proferir um discurso divergente.

De outro lado, tem-se, nos mesmos professores, um dizer próprio do lugar constitutivo de professores formados para trabalharem com o ensino regular, quando revelam que aceitar um aluno “diferente”, ou ser obrigado a trabalhar com esse aluno em Sala de Recurso, embora seja direito do portador de necessidades especiais, representa para os professores uma dificuldade, um obstáculo visto que sua concepção de inclusão está relacionada à aprendizagem desses alunos como acontece nas salas de aula regulares.

Esses dizeres revelam emanar de um sujeito que não tem controle por seu dizer que é determinado pelo esquecimento número dois e deixa escapar uma contradição em seu discurso: os professores de Salas de Recurso questionam a legitimidade do discurso da inclusão após, em uma primeira instância, terem afirmado a inquestionabilidade do dispositivo jurídico.

Conclui-se da análise empreendida que a contradição é constitutiva do discurso dos professores e remete a sujeitos constitutivamente heterogêneos, determinados por um momento sócio-histórico que impõe a inclusão como verdade e as contradições que aparecem em seus discursos, pelo já exposto, não podem ser consideradas negligência, descaso, omissão ou falta de vontade como crê o senso comum (não raras vezes instigado pela mídia sensacionalista ou oportunista). A negação de efetivação do discurso da inclusão, no âmbito escolar, por esses professores se faz pelo seu temor de que eles não detenham condições materiais de promover a aprendizagem que atingiriam os outros alunos, o que permite a conclusão de que a palavra “inclusão” tem outro efeito de sentido para eles: para além da interação ou integração, inclusão escolar significa aprender como os outros alunos.

A ocorrência de tal da contradição a ponto de constituir uma regularidade discursiva e, como tal, uma contradição constitutiva desses professores e o efeito de sentido do termo “inclusão” como promoção de aprendizagem dos diferentes permite a postulação do discurso analisado como formulação discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgate-se o caminho percorrido por esta dissertação que ora se encerra: discursos dissonantes no diz respeito à efetivação da inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais, a ponto de se revelarem regularidades discursivas, constituíram o problema que deflagrou esta pesquisa.

Os resultados análise dos dizeres de professores que, sob a nova lei, passaram a realizar uma nova função, a de professores de Salas de Recursos, e como consequência da nova ordem, passaram a trabalhar com alunos “portadores de necessidades especiais” levam à conclusão de que essa dissonância, essa contradição é constitutiva desse professor sob nova função.

Mais especificamente, os resultados revelam que os discursos sobre a inclusão escolar de alunos especiais apresentam contradição dado ao caráter constitutivo de seus enunciadores. Essa contradição que materializa nos enunciados dos professores de Salas de Recurso tem origem na sua ocupação do lugar daquele que, enquanto professor de Salas de Recurso, a quem cabe a responsabilidade pela consolidação do discurso da inclusão escolar, ter ocupado, também, o lugar daquele, hoje, sob a nova ordem do discurso, deve receber os alunos que apresentam necessidades especiais e torná-los iguais aos outros ditos normais, isto é, deverá promover sua aprendizagem. E sua percepção de que essa aprendizagem possa não ocorrer que o leva a se “contradizer”. Conclui-se que a palavra “inclusão”, para esses professores, tem efeito de sentido de aprendizagem. Daí enunciarem que ela possa não ocorrer.

A análise de documentos oficiais, documentos da Igreja e do discurso da mídia comprova o postulado foucaultiano de as verdades são historicamente construídas. A análise desses documentos revelou, ainda, que o atual discurso da inclusão reproduz uma história bio-política do corpo que passou da segregação para o acolhimento. Mais

especificamente, revelou que somos constituídos de um discurso da segregação que teve origem nos hospícios da Idade Clássica, época em que qualquer indivíduo cujos comportamentos fugiam do que era então considerado normal era classificado como louco e, como tal, segregado, separado da sociedade dos “normais”, e, mais tarde, estabeleceu um outro critério que reordenou pelo acolhimento de alguns desses não-normais. Isso revela que as verdades são estabelecidas de acordo com a necessidade da época, com uma necessidade do Estado. Por conseguinte, os discursos e as ações de cada época devem ser considerados a partir de uma análise sócio-histórica. É por essa razão que, embora a nova ordem impinja sobre os diversos segmentos que a sustenta uma reestruturação inscrita tanto no discurso quanto nos atos, não consegue deixar de enunciar sua inconsistência, seu reconhecimento de que não seja possível executá-la por completo. Essa inconsistência se materializa na fala de professores de Salas de Recurso.

Da mesma forma que ocorreu com o discurso da loucura, o discurso da inclusão revelou ter passado de uma verdade que imputava a segregação e, como tal, a exclusão dos diferentes, isto é, não-iguais, para uma outra verdade que dita o seu acolhimento. Assim, ainda que apresente suas particularidades, a inclusão dos hoje denominados “portadores de necessidades especiais” revela-se constituir sob um regime de verdade.

Na Idade Clássica, o grupo dos “não-normais”, isto é, dos “diferentes”, por ser considerado o grupo de sujeitos que não produziam e nem tinham capacidade para tal e, por isso, não apresentava qualquer valor para o Estado, era excluído do meio social. Na primeira fase industrial, com a necessidade da força de trabalho, esses sujeitos foram objetos de uma nova classificação e separaram-se os loucos dos desajustados que foram reintegrados à sociedade.

Hoje, ainda existe o grupo dos “diferentes”, dos chamados “loucos”, seu confinamento asilar é reduzido a raros casos: vive-se um novo momento de

classificação que determina a reintegração familiar e social dos que se encontravam “internados”.

No que tange aos “portadores de necessidades especiais”, a nova ordem determina o acolhimento de modo a permitir-lhes os mesmos direitos que os ditos “normais”.

Devido ao fato de a ideologia do momento postular a inclusão, os hoje classificados como “diferentes” estão sendo acolhidos pela instituição escolar, sob determinação legal e atendidos por professores que não têm formação especializada. O que se observa é que a nova classificação vem precedida por um novo discurso, o discurso de que o diferente não deve mais ser segregado, mas incluído como um igual no grupo dos não-diferentes.

Esse novo discurso não nega e nem proíbe a afirmação de que o grupo de “diferentes” existe, mas sua segregação, como na Idade Clássica, e como recentemente se fazia, não é tolerada nos discursos e na prática.

Há de se ressaltar que os professores enunciam a partir de posições heterogêneas e entendem inclusão sob uma perspectiva pedagógica de inserir o “diferente” no grupo dos que aprendem e por razões constitutivas da própria sala de aula: se suas atividades são destinadas a alunos que têm uma certa característica, elas não atenderão a alunos que não apresentam essa característica, nos casos em que essas diferenças impedem a aprendizagem o que ocasiona a contradição em seu discurso.

A sabedoria do senso comum de que “oferecer um tratamento igual a diferentes é tão injusto quanto oferecer um tratamento diferente a iguais” se evidencia na análise da sala de aula regida pelo discurso da inclusão.

Essa é a razão para a ocorrência de contradições no discurso dos professores que hoje passam a trabalhar com os alunos “diferentes” em suas Salas de Recurso por um

lado, determinados pela hegemonia de um discurso da inclusão, eles afirmam a relevância, a legitimidade e a validade da inclusão; por outro lado, determinadas pelo reconhecimento de que suas atividades são conduzidas para alunos com certas qualidades que não as dos “diferentes” os levam a questionar a eficácia do discurso da inclusão. Confirma-se, dessa forma, a hipótese da qual partiu esta dissertação.

A análise permitiu concluir ainda que essas “contradições” têm origem no fato de a verdade ser construída pela história. Dessa forma, a presença de um discurso que valida a segregação como verdade e a de outro que valida a inclusão como verdade é constitutiva deste momento sócio-histórico.

Essa segregação não é perceptível e, nem proposital, visto que o discurso do qual trata este trabalho é constitutivo de um histórico de segregação e liberação.

Uma tentativa de fazer com que todos – “os outros” e “nós” – sejam peça importante no contexto do “fazer parte de”, que é o sentido real da palavra inclusão, foi o que impulsionou esta pesquisa.

Finalmente, promover questionamentos e reflexões sobre a realização do discurso da inclusão justificou esta pesquisa.

É necessário, enfim, que se mencione que esta pesquisa pretendeu compreender os professores a quem cabe a tarefa de efetivamente promover a inclusão escolar e não ser injustiçado e considerado um neoliberal que delega responsabilidades ao portador de necessidades especiais, sob a áurea da obrigação de acolhimento pelas várias áreas da sociedade, de promover a auto-inclusão e nem ser considerado um omissor que foge à responsabilidade que lhe é imputada como se costuma interpretar. É antes a preocupação ética em efetivamente promover a inclusão escolar e não apenas o mero acolhimento.

Em última instância, essa dissertação pretendeu contribuir para a reflexão mais ampla e acurada com vista à compreensão dos aspectos extra pedagógicos de que são revestidos os discursos pedagógicos oficiais, a fim de que se promova o deslocamento social que pretendem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, I. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. (Trad.) Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1990). Heterogeneidade(s) enunciativas(s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, 1990.

BENVENISTE, Emile. *Structure des relations de personne dans le verb*. In: _____. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard, 1966.

BRANDÃO, Helena N. (1997) *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

CAMPANHA DA FRATERNIDADE 2006. Manual / Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB – São Paulo: Salesiana, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE BISPOS DO BRASIL, *Campanha da Fraternidade de 2006: Manual/ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*. – CNBB- São Paulo; Salesiana, 2005.

UYENO, Elizira Yoko. *A dogmatização da teoria: a contradição como negociação da falta no discurso do professor de línguas*. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

FERNANDES, C. ALVES. *Interação Social e Formação Discursiva no Movimento de Luta pela Terra*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 2001. (mimeo)

_____. *Lingüística e História: formação e funcionamentos discursivos*. In: FERNANDES, C. Alves, SANTOS, João B. Cabral. (Orgs.) *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: EntreMeios, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Org.) *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS Instituto de Letras, 2005.

FRREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GÓES, Maria Cecília Rafael. LAPLANE, Adriana Lia Frizman de . (Orgs.) *Políticas e práticas da educação inclusiva*. São Paulo: Autores Autorizados, 2004.

GREGOLIN, M.R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

HAROCHE, Cl.; HENRY, P. PÊCHEUX, M. *La sémantique et la coupure saussuriense: langue, langage, discours*. In *Langages* nº 24. Paris, Didier- Larousse, 1971, pp. 93-106.

JAKOBSON, Roman. *Linguistique et poétique*. In: _____ *Essais de linguistique générale*. V1: Lês fondations du langage. Paris: Editions de Minuit, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2005.

MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. (Trad.) W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ORLANDI, E.P. *Análise do Discurso: algumas observações*. In *Revista Delta*. Vol. 2, nº. 1, 1989, p. 105-126.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. *Análise automática do discurso*: In: GADET, F e HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, Antônio. *A analítica do poder em Michel Foucault: arqueologia da loucura, da reclusão e do saber médico na Idade Clássica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ANEXOS

1 Algumas leis e documentos da educação especial

1.1 LEI Nº 9394/96 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 1996

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em

sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular;

Art. 2o Para os fins do disposto no art. 1o desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei.

§ 1o O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá as normas relativas aos critérios de alocação dos recursos, valores per capita, unidades executoras e caracterização de entidades, bem como as orientações e instruções necessárias à execução do PAED.

§ 2o A transferência de recursos financeiros, objetivando a execução do PAED, será efetivada automaticamente pelo FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta-corrente específica.

§ 3o A transferência de recursos financeiros às entidades é condicionada à aprovação prévia pelos Conselhos Municipais de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, de programa de aplicação que atenda aos objetivos estabelecidos no art. 1o desta Lei.

§ 4o Os recursos recebidos à conta do PAED deverão ser aplicados pela entidade executora em despesas consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com os arts. 70 e 71 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3o Para os fins do disposto no art. 1o desta Lei e no art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às entidades privadas sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de:

I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado;

II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos;

III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades.

Parágrafo único. Os profissionais do magistério cedidos nos termos do caput deste artigo, no desempenho de suas atividades, serão considerados como em efetivo exercício no ensino fundamental público, para os fins do disposto no art. 7o da Lei.

1.2 Lei nº 10.216 de 04 de junho de 2001

Art. 1º Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra.

Art. 2º Nos atendimentos em saúde mental, de qualquer natureza, a pessoa e seus familiares ou responsáveis serão formalmente cientificados dos direitos enumerados no parágrafo único deste artigo.

Parágrafo único. São direitos da pessoa portadora de transtorno mental: I – ter acesso ao melhor tratamento do sistema de saúde, consentâneo às suas necessidades;

II - ser tratada com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade;

III - ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração;

IV - ter garantia de sigilo nas informações prestadas;

V - ter direito à presença médica, em qualquer tempo, para esclarecer a necessidade ou não de sua hospitalização involuntária;

VI - ter livre acesso aos meios de comunicação disponíveis;

VII - receber o maior número de informações a respeito de sua doença e de seu tratamento;

VIII - ser tratada em ambiente terapêutico pelos meios menos invasivos possíveis;

IX - ser tratada, preferencialmente, em serviços comunitários de saúde mental.

Art. 3º É responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental, a assistência e a promoção de ações de saúde aos portadores de transtornos mentais, com a devida participação da sociedade e da família, a qual será prestada em estabelecimento de saúde mental, assim entendidas as instituições ou unidades que ofereçam assistência em saúde aos portadores de transtornos mentais.

Art. 4º A internação, em qualquer de suas modalidades, só será indicada quando os recursos extra-hospitalares se mostrarem insuficientes.

§ 1º O tratamento visará, como finalidade permanente, a reinserção social do paciente em seu meio.

§ 2º O tratamento em regime de internação será estruturado de forma a oferecer assistência integral à pessoa portadora de transtornos mentais, incluindo serviços médicos, de assistência social, psicológicos, ocupacionais, de lazer, e outros.

§ 3º É vedada a internação de pacientes portadores de transtornos mentais em instituições com características asilares, ou seja, aquelas desprovidas dos recursos mencionados no

§ 2º e que não assegurem aos pacientes os direitos enumerados no parágrafo único do art. 2º.

Art. 5º O paciente há longo tempo hospitalizado ou para o qual se caracterize situação de grave dependência institucional, decorrente de seu quadro clínico ou de ausência de suporte social, será objeto de política específica de alta planejada e reabilitação psicossocial assistida, sob responsabilidade da autoridade sanitária competente e supervisão de instância a ser definida pelo Poder Executivo, assegurada a continuidade do tratamento, quando necessário.

1.3 Plano nacional de Educação - Educação Especial

1.3.1 Diagnóstico

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial.

Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade.

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" (Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

1.4 Carta para o Terceiro Milênio

Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral. A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sasaki

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade.

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala sócio-econômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas.

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós

precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades

práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade.

Os avanços tecnológicos estão teoricamente colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas.

Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades. Todas as nações devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes.

Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de auto-ajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas.

Cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos.

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente.

A reabilitação baseada na comunidade deve ser amplamente promovida nos níveis nacional e internacional como uma forma viável e sustentável de prover serviços. Cada nação precisa desenvolver, com a participação de organizações de e para pessoas com deficiência, um plano abrangente que tenha metas e cronogramas claramente definidos para fins de implementação dos objetivos expressos nesta Carta. Esta Carta apela aos Países-Membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento destes objetivos.

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma

responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

1.5 Declaração de Salamanca

2.5.1 Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;

- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais;
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração;
- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial;

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado

Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, em 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

1.6 Declaração dos direitos das pessoas deficientes

Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.

A Assembléia Geral consciente da promessa feita pelos Estados Membros na Carta das Nações Unidas no sentido de desenvolver ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social.

Reafirmando, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamada na carta;

Recordando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Acordos Internacionais dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da

Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, bem como os padrões já estabelecidos para o progresso social nas constituições, convenções, recomendações e resoluções da Organização Internacional do Trabalho, da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, do Fundo da Criança das Nações Unidas e outras organizações afins;

Lembrando também a resolução 1921 (LVIII) de 6 de maio de 1975, do Conselho Econômico e Social, sobre prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes;

Enfatizando que a Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social proclamou a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental;

Tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover portanto quanto possível, sua integração na vida normal;

Consciente de que determinados países, em seus atuais estágios de desenvolvimento, podem, desenvolver apenas limitados esforços para este fim;

Proclama esta Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da

mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes.

5 - As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem se tão autoconfiantes quanto possível.

6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.

8 - As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

9 - As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele

requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e

as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

11 - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades.

Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12 - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13 - As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração. Resolução adotada pela Assembléia Geral da Nações Unidas 9 de dezembro de 1975 Comitê Social Humanitário e Cultural.

(*)O parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas estabelece: *"Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada, por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódicas e ao direito de apelo a autoridades superiores".*

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)