



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

OS SUJEITOS CONSIDERADOS DIFERENTES E O CONTEXTO EDUCACIONAL

Roselane Duarte Ferraz
(UESB)³⁴¹

RESUMO

O presente trabalho visa problematizar a questão da diferença no contexto escolar. A proposta é historicizar o processo de educação destinado às pessoas que apresentam necessidades educativas especiais e, discutir, através das concepções históricas sobre os binômios normalidade/anormalidade e exclusão/inclusão, como os sujeitos estão sendo categorizados como “deficientes” e “anormais” frente aos discursos e às práticas educativas. O trabalho apresenta práticas que, até hoje, são vivenciadas por pessoas que se encontram à margem dos seus direitos como seres humanos. O Pensamento de Michel Foucault é utilizado como principal referencial teórico, por estudar as formas estruturadas de segregação e por lutar contra a sujeição às normas. Além de retornar ao passado e evidenciar as ações segregacionistas, o trabalho também visa discutir a existência de outras possibilidades de perceber a diferença. Para tanto, apresentará um breve mergulho no pensamento de Deleuze e Guatarri, por conceberem novas possibilidades de relações com o outro que vão além da lógica da normalização/normatização.

INTRODUÇÃO

Conceber a diferença como parte integrante da natureza humana vem provocando fortes tensões na vida das instituições, sobretudo as escolares. Discussões, questionamentos e dúvidas giram em torno desta questão, levando a

³⁴¹ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e Discente do Programa de Pós-graduação em Educação/ Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: rosedferraz2@gmail.com



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

rupturas nas convicções norteadoras das ações educativas, instituídas no contexto escolar.

Para refletir sobre tal temática, proponho historicizar o processo de educação destinado às pessoas que apresentam necessidades especiais à luz das concepções históricas da dicotomia “normalidade/anormalidade”, para compreender o significado simbólico destes conceitos que, ainda hoje, são resgatados e permeiam os espaços escolares.

O pensamento de Michel Foucault será utilizado como principal referencial teórico, visto o seu interesse em estudar as formas estruturadas de segregação, mostrando em seus trabalhos a luta constante contra a sujeição às normas. Para Foucault, as relações de poder constituem as instituições, legitimando, cada vez mais, normas, regras e maneiras de ser. A escola, sendo uma instituição, não foge à regra. Ela é atravessada tanto pelas relações de poder quanto pela articulação entre poder e saber. A escola, formatada pelos padrões da Idade Moderna se estrutura afirmando comportamentos de autocontrole, conformidade às normas sociais, tornando-se um espaço ordenado e regulamentado.

Dentro de uma estrutura institucional, fortemente marcada pelo discurso da ordem, do assujeitamento ao processo de homogeneização, a diferença se constitui como uma ameaça, pois revela as discrepâncias vivenciadas neste contexto. A diferença torna-se alvo de lutas pela permanência das regras, normas e manutenção da normalidade.

Neste sentido, a diferença passa a ser caracterizada como a deficiência, ocorrendo uma fusão dos dois termos e, assim, tomando a diferença como deficiência, as práticas sociais são norteadas por esta concepção, dificultando a expressão das singularidades.

Mas estão ocorrendo mudanças na forma de conceber mundo e homem. A idéia da certeza, do uno cede lugar para a idéia da dúvida, da complexidade. Esses últimos são os ingredientes do nosso tempo. Neste sentido, é interessante destacar

o pensamento de autores como Deleuze e Guatarri, por nos mostrar a necessidade de lidar com incertezas, com mudanças na forma de olhar o outro e de pensar as relações humanas, permitindo novas possibilidades de conceber a instituição escolar para além da lógica da normalização/normatização.

O século XVI é caracterizado como o período inicial da construção categorial do normal/anormal. O homem “normal” é o homem normativo, aquele que é constituído em conformidade com as normas determinadas por padrões médios: o padrão de normalidade inclui somente uma minoria, aqueles cujas características se enquadram na estatística do ser humano médio. Foucault (1972) relata que os sujeitos considerados insanos eram institucionalizados em leprosários, depois em asilos ou hospitais gerais e, no final do século XIX, em instituições especializadas com projetos educativos de reabilitação ou reeducação. Em seu livro “Os Anormais” (2002, p. 54), ele diz:

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade.

Como a visão relativa à normalidade/anormalidade é construída historicamente, suas categorias e os processos de exclusão/inclusão foram alterando segundo as configurações sociais, econômicas, políticas e culturais de cada época. Em determinados momentos históricos, a anormalidade/deficiência era considerada um fenômeno sobrenatural; em outros períodos, como uma possessão; mais tarde, como uma doença que necessitava de cura.

Foucault teorizou sobre a construção de categorias (loucos, doentes, deficientes...), bem como essas diferentes formas de sujeitos são construídas frente



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

aos diferentes jogos de verdade³⁴² e às diferentes culturas. O sujeito categorizado como diferente se constitui como tal em relação ao discurso ou aos jogos de verdade que lhe são instituídos.

Resgatando o processo histórico sobre o atendimento educacional ao portador de necessidade educativa especial, constatamos que desde a Antiguidade as pessoas que apresentavam alguma deficiência³⁴³ eram considerados subumanos, pois não correspondiam aos padrões estéticos e de exaltação do corpo. Eram considerados uma degeneração da raça humana, Por isso, muitos foram eliminados ou abandonados.

Foucault (2002, p. 78-79) ao falar da figura do monstro humano, discussão que será posteriormente retomada, relata que:

No direito romano, que evidentemente serve de pano de fundo para toda essa problemática do monstro, distinguem-se com cuidado, se não com clareza, duas categorias: a categoria deformidade, de enfermidade, do defeito (o disforme, o enfermo, o defeituoso, é o que chamavam de *portentum* ou *ostentum*), e o monstro, o monstro propriamente dito.

Os registros históricos comprovam a resistência social das pessoas em aceitar essas crianças. O período foi caracterizado pela rejeição à pessoa com deficiência.

Em Esparta, o processo de seleção para conseguir guerreiros fortes e sadios levou ao sacrifício de indivíduos que apresentavam deficiências. O povo romano, por sua vez, sustentava-os para serem exibidos durante as festas populares. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 65).

³⁴²Para Foucault os jogos de verdade são conjunto de regras de produção de verdade. Foucault (1999) faz comentários sobre os jogos de verdade, referindo-se tanto a um modelo de ciência quanto a uma prática de controle institucional.

³⁴³ O termo será utilizado para referir as pessoas que apresentam limitações mentais, físicas ou sensoriais.

A Idade Média é marcada pela intensa ênfase religiosa, resultando em posturas ambíguas frente à deficiência. Se por um lado o deficiente representava um escolhido para missões divinas, por outro, é expiador de culpas, castigado por pecados seus e de familiares. A dualidade presente leva a atitudes paradoxais que oscilam entre a caridade-proteção e a segregação-eliminação.

Os indivíduos epiléticos e psicóticos, por exemplo, eram considerados portadores de possessões demoníacas. Já os cegos eram muitas vezes tidos como profetas ou videntes. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 65).

Na obra “Os Anormais” (2002), Foucault discute sobre o domínio da anomalia, que se constitui a partir de três elementos: O monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

O monstro humano combina o impossível e o proibido, pois seu campo de aparecimento é de domínio jurídico-biológico. Esta noção pertence à doença ou à infração, trata-se não somente das leis da natureza, mas também das leis da sociedade.

O indivíduo a corrigir está associado à necessidade do uso de técnicas de adestramento. O incorrigível é o encaminhado para a prisão, hospital psiquiátrico ou casa de abrigos, dependendo das categorias que venha a pertencer. A idéia é adestrar o corpo, o comportamento de todos que escapam dos padrões da normatividade. É uma noção contemporânea, encontrada nas instituições comuns: família, exército e escola. Neste elemento criam-se estereótipos: imbecis, aluno-problema, hiperativo, retardado...

No onanista predomina-se a idéia de controle da carne, contra a masturbação (onamia). Surge a repressão, ligada às novas exigências da



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

industrialização, ou seja, priorização a um corpo produtivo em detrimento a um corpo de prazer.

Estes três elementos estão inseridos na idéia de anormalidade. Cada um se destacou em determinada época e dialogaram em vários momentos históricos. Mas estes elementos ainda estão presentes nas concepções atuais. Dentre estes, o indivíduo a corrigir representa, claramente, as práticas escolares destinadas à criança com deficiência, pois este sujeito precisa ser reeducado, adaptado, medicalizado, normatizado ou normalizado. Isto pelo fato de que, segundo Foucault (2002, p. 72), “o indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc”.

O incorrigível tem esse caráter, pois todas as técnicas familiares de domesticação, por meio das quais poderia ter sido corrigido, fracassaram. Justamente por isso, o indivíduo a ser corrigido é o indivíduo incorrigível, e na medida que é incorrigível supõe intervenções específicas, uma tecnologia da correção, da recuperação e, em síntese, da normalização. O incorrigível expressa uma espécie de tensão entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. E é essa tensão a que serve de suporte para todas as instituições específicas para anormais que se desenvolveram no século XIX. (SKLIAR, 2003, p. 176).

Foucault, no discorrer da obra, chama a atenção para uma série de equívocos na problemática do homem anormal. Um destes equívocos está na freqüência do surgimento do indivíduo a ser corrigível. Para Foucault, na medida em que o indivíduo a ser corrigível é muito freqüente e que é muito próximo da regra, será muito difícil de determiná-lo. Então, é necessário questionarmos quais seriam os alunos considerados diferentes na instituição escolar? Como alguém é constituído como diferente e/ou deficiente, no contexto educacional?

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Retomando o processo histórico, ainda no século XVI, surgiram novas posturas e um redimensionamento em relação à deficiência e à loucura, oscilando entre o sobrenatural e o interesse médico. Lentamente as explicações médicas foram se ampliando nas questões referentes à deficiência. A tese da organicidade contribui para o surgimento de ações de tratamento e ensino ao deficiente.

Mas as mudanças no modo de conceber a deficiência não significaram mudanças no modo de agir. Ainda prevalecia a segregação, o isolamento associado à precariedade de assistência e ausência do atendimento educacional.

Os hospícios, surgidos no século XVII, isolavam todo sujeito de conduta anormal, como forma de controle da ordem social. Eram internados os mais diferentes tipos de desajustados: insanos, criminosos, mulheres de conduta extravagante e os deficientes.

Em todo caso, quando, em meados do século XVII, deu-se início à grande caça aos mendigos, aos vagabundos, aos ociosos, aos libertinos, etc., e sancionou-se, seja pela rejeição para fora das cidades de toda essa população flutuante, seja por seu internamento nos hospitais gerais – acho que ainda era a exclusão do leproso, ou esse modelo, que era politicamente ativado pela administração real. (FOUCAULT, 2002, p. 54-55).

A idéia de normalidade, já no século XVIII, é incorporada a duas instituições: escolar e sanitária. A partir destas instituições o termo normal se naturalizou e popularizou.

Até então, a deficiência assim como a loucura, não eram considerados como ameaça para a sociedade. Havia uma socialização através do convívio com a sociedade. Mas com o surgimento da família moderna esta situação se altera, pois instala um novo quadro, que se reorganiza em função das necessidades capitalistas. Surgem a intimidade, a privacidade e um envolvimento afetivo entre os membros familiares.

No final do século XIX, devido a alguns fatos de ordem econômica e social, como crescimento populacional nas cidades e grandes epidemias, os loucos, pobres e deficientes tornam-se uma ameaça para a sociedade. E, para controlar essa situação, nascem hospitais psiquiátricos e asilos-escolas. Foucault (1979) relata que o hospital era uma instituição de assistência aos pobres, mas também de separação e exclusão.

A medicina passa a ter um poder-saber que antes pertencia à religiosidade. Assim, os considerados diferentes foram sujeitados a mecanismos de adaptação e normalização.

No final do século XIX e início do século XX, período marcado por movimentos eugênicos nos Estados Unidos e Europa, muitos deficientes foram violentamente discriminados e esterilizados para evitar nascimento de crianças menos válidas, pois acreditavam que as características do deficiente seriam transmitidas hereditariamente.

O movimento pela eugenia defendia uma diversificada cadeia de atividades, inclusive de análises estatísticas avançadas quanto às raças humanas, como concursos de melhores bebês – seguindo o modelo conhecido das exposições e venda de gado -, a esterilização compulsória dos criminosos e retardados, e restrições étnicas seletivas à imigração. (SKLIAR, 2003, p. 181).

No século XX predomina-se a racionalidade, baseada nos princípios da ciência moderna. Assim, os comportamentos dos sujeitos deveriam se adaptar aos padrões normativos da sociedade moderna.

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. (FOUCAULT, 2002, p. 62).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

A norma implica que a população, independente de seus anseios e condições, deva fazer parte dela, seguindo todas as suas exigências.

A partir do século XVIII, importantes contribuições irão fundamentar as práticas educativas que trarão como conseqüência a criação da educação especial como uma modalidade de ensino. Entre estas se encontram as idéias de John Lock (1632-1704) e a teoria da “Tabula Rasa”, de Rousseau (1712-1778) e a teoria do “Bom Selvagem” e da posição empirista-sensualista defendida por Condillac (1714 – 1780) através da metáfora da estátua. Nesta perspectiva, a prática educativa é concebida como a educação dos sentidos e a deficiência passa a ser compreendida como a carência de experiências sensoriais.

Esses autores servirão de suporte para a primeira experiência médico-pedagógica com um deficiente mental – a experiência ocorrida entre o médico-pedagogo Jean Itard (1774-1838) e Victor – O selvagem de Aveyron.

Os primeiros diagnósticos sobre Victor foram de idiotia e da impossibilidade de educá-lo. Itard não concordou com o diagnóstico e afirmou que as dificuldades do garoto não seriam apenas de ordem orgânica, mas também de privação social.

O homem é apenas o que fazemos ser, necessariamente criado por seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades, suas idéias já não são dele; usufrui a mais bela prerrogativa de sua espécie, a suscetibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade. (ITARD, 2000, p. 125).

E assim, com a guarda do garoto desenvolve um programa de ensino que compreendia o aprendizado das sensações e as transformações dessas em operações como julgar, comparar e racionar.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Nas publicações dos trabalhos de Itard são descritas todas as experiências educativas vivenciadas com o menino. Assim, o médico-pedagogo ficou conhecido como o precursor da educação especial.

A nova modalidade de ensino – educação especial difundiu-se na Europa e nos Estados Unidos, com o surgimento das instituições especializadas. Essas instituições aparecem em meados do século XVIII, provenientes de ações isoladas. Na sua grande maioria, tinham caráter assistencial com o enfoque médico-clínico. Os deficientes eram inseridos nestas instituições para serem curados, tratados.

[...] É freqüente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional. (MAZZOTTA, 1996, p. 15).

Essas escolas, assim como as demais instituições, legitimam práticas pedagógicas homogeneizadoras. Segundo Bueno (1997), o surgimento destas instituições preencheu três funções fundamentais, perpetuando conflitos e contradições provenientes desde sua gênese. Uma das funções foi a de proporcionar, às crianças com limitações físicas ou sensoriais, acesso à cultura e o desenvolvimento das potencialidades e habilidades necessárias a uma vida útil. A segunda foi de contribuir para a segregação dos que atrapalham a ordem social. Por fim, foi favorecer a conformação das subjetividades dos sujeitos que à instituição se incorporam. Bueno (1997, p. 165), afirma que:

Se por um lado, a escola normal se constitui na instituição social em que se ensina a ensinar, em que se instituem os métodos pedagógicos e se procura formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos suficientes para a integração das novas gerações às exigências das novas relações sociais baseadas na industrialização, e o hospital vai se caracterizando não como o local de reclusão para que o doente desenganado aguarde a morte, mas,

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

crescentemente, como a instituição privilegiada, com recursos humanos e equipamentos que possibilitem a recuperação da normalidade do doente, surgem, por outro lado, instituições que tem como função o isolamento de uma parcela da população que, por características peculiares da sua anormalidade, não tem, em última instância, possibilidade de ser curada: os hospitais e as instituições para deficientes.

Como afirma Skliar (2006, p. 17), “a ‘educação especial’ não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas idéias e conceitos vagos do ‘normal’, da ‘norma’, da ‘normalidade’”.

A educação especial representa uma manobra de uma sociedade que visa apenas à produtividade. Jannuzzi (1992, p. 55), afirma:

É pelo modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameçassem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização.

Os dispositivos de regulação social que a sociedade constrói e de que lança mão, determinarão as estruturas de exclusão. Foucault alerta para a força dos dispositivos de poder e afirma que os indivíduos que não seguem às normas e regras estabelecidas pela sociedade estarão excluídos dela.

Na modernidade, a ciência, fundamentada no paradigma da linearidade, evidenciou princípios de uma natureza única, da definição de limites, região de domínio, das verdades universais e uma lógica binária, dicotomizando



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

certo/errado, verdadeiro/falso, normal/anormal. À ciência é conferida a dogmatização.

Descartes (1978, p. 40), afirmava:

Jamais aceitar como verdadeira coisa alguma que eu não conhecesse a evidência como tal, quer dizer, em evitar, cuidadosamente, a precipitação e a prevenção, incluindo apenas nos meus juízos aquilo que se mostrasse de modo tão claro e distinto a meu espírito que não substituísse dúvida alguma.

A linha de pensamento trazida pela Modernidade era a de conceber a realidade de forma homogeneizada. A natureza era una e havia uma definição das regras e das fronteiras. Porém, a idade Contemporânea traz para a humanidade novas formas de conceber o mundo, um pensar complexo, no qual muitos saberes se inter cruzam.

A Contemporaneidade está impregnada com novas formas de ser e de perceber o outro.

Há uma multiplicidade que ultrapassa os princípios da linearidade e da lógica binária, tão fortes e presentes na Modernidade. Neste contexto, é importante destacar a idéia do pensamento rizomático, defendido por Deleuze e Guatarri. Esses autores comentam:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 37).



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

No rizoma não há linearidade, as linhas se conectam, inter cruzam. Fica permanente a idéia de descontinuidade, existindo várias entradas e saídas. Segundo Deleuze e Guatarri, o rizoma apresenta algumas características, como: seu crescimento é para todos os lados, podendo haver qualquer conexão e assim uma heterogeneidade. No rizoma não há unidades de medida, mas multiplicidades ou variedades de medidas. Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é aberto, conectável em todas as suas dimensões, suscetível a modificações constantes.

A subjetividade vista pelo prisma rizomático se contrapõe à maneira linear e padronizada de perceber o homem, pois não existe uma forma definitiva, mas múltiplas formas de estar no mundo. Sobre a subjetividade como um rizoma, Deleuze e Guatarri (1995, p. 33), afirmam:

O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de devires.

Tudo que foi posto refere-se a novas formas de ser, viver, relacionar-se. Mas romper com as formas postas sobre normalidade/anormalidade não parece ser um exercício fácil a se realizar.

No combate a estas formas idealizadas e padronizadas, a diferença passa a ter um outro sentido que não o da deficiência. Ela toma força por revelar as multiplicidades de formas de ser, viver, estar. Maneiras de transformação, de criatividade, de invenção dos dispositivos possíveis.

Para Deleuze (1990), os dispositivos são multilineares, com linhas de naturezas diferentes, diversas direções e processos em desequilíbrios. Segundo Deleuze (1990, p. 155) “desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso,



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

levantar um mapa, cartografar, reconhecer terras desconhecidas, o que Foucault chama de trabalho em terreno”.

Na proporção em que as linhas de subjetivação vão se distanciando das dimensões do saber e do poder, parecem ser capazes de criar caminhos que se modificam ou rompem antigos dispositivos. Esses dispositivos eram considerados por Foucault como estratégias que eram usadas como forma de regulação social.

Mas por outro lado, os dispositivos podem funcionar como estratégias, cumplicidades e desafios. Os dispositivos podem abrir novas possibilidades, construir espaços que ainda não existem. Eizirik (2001, p. 77), citando Deleuze, “é necessário entrar nos dispositivos de exclusão, procurando suas formas de operação, de novidade, de criatividade, sua capacidade de transforma-se, de fissurar-se em proveito de um dispositivo futuro”.

A partir do que foi posto, de todo o processo histórico educacional vivido pelas pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, é necessário compreender o discurso que atualmente vem vigorando na escola sobre a diferença.

A contemporaneidade herdou do cristianismo a idéia do cuidado pelo outro, de amor ao próximo, gerando práticas assistencialistas. O diferente é o outro que precisa ser cuidado, assistido.

Existem dois discursos sobre a diferença que permeiam a instituição escolar: o discurso excludente, produzido por uma visão moderna de homem e o discurso “politicamente correto”³⁴⁴, ligado a enunciados como: “todos somos diferentes” ou “ninguém é igual”, gerando novas polaridades: todos/ninguém. Este discurso está muito ligado à norma. A idéia de diferença não é produzida como singularidade. Como afirma Foucault (1996, p. 7), “[...] estamos todos aí para lhe

mostrar que o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo se cuida da sua aparição [...]”.

Esses enunciados que são considerados como politicamente corretos atravessam os discursos institucionais e muitas pessoas podem ocupar o lugar de sujeito destes enunciados.

Neste caso, o conceito “educandos com necessidades educativas especiais”, precisa ser analisado com muito cuidado, pois o mesmo captura um universo de pessoas que pode ser alvo da exclusão.

Segundo o art. 5º, da resolução n. 02/2001, os alunos com necessidades educacionais especiais são os que durante o processo educacional apresentam:

- I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II. Crianças com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de diferentes formas de linguagens;
- III. Altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca³⁴⁴ (1994) apresenta como princípio norteador a idéia de que:

³⁴⁴ Skliar (2006) diz que “a expressão ‘politicamente correto’ foi pronunciada pela primeira vez por Stanlin, a fim de justificar seus expurgos – e seus massacres – de tudo que não convergira naquilo que se podia considerar como o ‘anormal político’”.

³⁴⁵ Não tem poder legal em si mesma. Ela oferece diretrizes para os Estados-membros das Nações Unidas que podem ou não incorporar em suas políticas públicas as orientações.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir 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 em desvantagem ou marginalizadas...

Esses conceitos constituem uma faca de dois gumes, pois podem desencadear atitudes de segregação e estigmatização com muitas crianças. Vários alunos são vistos como deficientes e encaminhados para escolas ou classes especiais, apenas por viverem contínuas repetências, não revelando as reais dificuldades do sistema escolar.

Uma outra questão surge do fato de que abarcar a todos num único conceito não tem provocado mudanças significativas em prol das crianças que vivem excluídas dos seus direitos.

As escolas se encontram à margem da compreensão do outro. Skliar (2006, p. 25), afirma:

A questão das mudanças de nome não produz necessariamente nenhum embate, nenhum conflito, nem inaugura novos olhares em nossas próprias idéias acerca de quem é o outro, de qual é sua experiência, de que tipo de relação construímos ao redor da alteridade e de como esta se relaciona consigo mesma.

De fato, não estão acontecendo mudanças radicais nos dispositivos técnicos nem nos programas de formação que constroem discursos acerca da alteridade, seja esta denominada 'deficiente', 'com necessidades educativas especiais', 'com diversidade' e "com diferenças" etc. Há em todas elas a presença e uma (re)invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, como a coisa a tolerar.

Os discursos instituem regras, as normas, as precisões em relação ao modo de ser. Os discursos constituem os sujeitos e os objetivam, produzem subjetividades e ao mesmo tempo estão nelas engendradas.

Há um discurso em que o outro está relacionado com a idéia de que “todos somos diferentes”, mas a relação com o diferente não tem a ver com a alteridade³⁴⁶. A relação com o outro está caracterizada como uma obsessão pelo outro.

Não receio afirmar que a educação especial, assim como a educação em geral, não se preocupa com as diferenças senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos ‘diferentes’, pelos ‘estranhos’, ou talvez em outro sentido pelos ‘anormais’. (SKLIAR, 2006, p. 22-23).

A diferença dentro da lógica binária “normal/anormal”, “exclusão/inclusão” é apresentada em muitos discursos, a depender de onde se fala, como categorias de positivo/negativo; melhor/pior; bem/mal. Nesta visão dicotômica, o cego, o paraplégico e o surdo, por exemplo, sempre se constituirão como um problema.

O discurso de uma educação inclusiva tão defendido, sobretudo nas leis e reformas educativas, merece uma análise cautelosa. Um sistema educativo que a todo tempo vem produzindo a exclusão, não pode por imposições legais ou em nome de uma postura “politicamente correta” implantar um sistema tão diferente e contrário ao da exclusão. A não ser que esteja ocorrendo o mesmo fenômeno que aconteceu no Ocidente no século XVIII, apresentado por Foucault (2002), a substituição, como mecanismo de controle social, do modelo de exclusão dos leprosos pelo modelo da inclusão de pestífero. Segundo Foucault (2002, p.57), “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão”.

Neste sentido, a inclusão não é o avesso da exclusão, mas uma substituição como um mecanismo de controle social. Skliar (2006, p. 28), diz:

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros, que não são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade.

Essa lógica bipolar exclusão/inclusão reduz o outro, no processo relacional, a um objeto que precisa ser controlado, sujeitado aos padrões estabelecidos. Esse binômio não permite a experiência de um viver rizomático, de experimentar o estranhamento, aquilo que é totalmente diferente.

Em educação, não se trata de afirmar quem deve ou não estar incluído, mas de tentar compreender melhor que as diferenças constituem a raça humana.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o estudo da complexidade humana. (MORIN, 2001, p. 61).

O grande desafio para a educação se encontra em buscar novas fronteiras para a escola. Isto significa perceber o outro como um ser único e que está aberto para muitas possibilidades, com múltiplas capacidades de transformação e criação. Significa, também, compreender a complexidade humana, percebendo e vivendo a diferença como experiência de alteridade.

³⁴⁶ Skliar (2006), fazendo referência sobre a distinção em que Aristóteles faz sobre diferença e alteridade, diz que “a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhum: há outro ser e não uma diferença entre dois seres”.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

CONCLUSÕES

A história do considerado “diferente” traz como marca ações de segregação e exclusão. Os padrões de normalização/normatização são cruéis com os que não se enquadram nos delineamentos estabelecidos.

Entretanto, mudanças estão ocorrendo nas formas de conceber mundo e homem e a idéia da diferença vem mexendo com a vida das instituições sociais. As inúmeras reformas na instituição escolar, tendo como foco a diferença, é um bom exemplo desta nova configuração. Os discursos giram em torno da educação inclusiva, de uma escola para todos, na aceitação do diferente nas escolas da rede comum.

Mas é importante chamar a atenção para os discursos que fazem uso da diferença não para promover rupturas e descontinuidades, mas para manter uma política de controle social já estabelecida. Conservar categorias binômias, mantendo o outro como um objeto a ser controlado, sujeitado.

É neste sentido que, além dos desafios já postos para a educação, ela necessita se desnudar dos discursos que a mantém aprisionada a princípios controladores, não permitindo a possibilidade de vivenciar experiências de estranhamento, experiências rizomáticas.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 54p.
- _____. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Especial (SEESP).
- BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. Qué es um dispositivo? In: BARBIER, E. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.
- DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1978.
- EIZIRIK, Marisa F. et. al. A “onda inclusiva” ou o vento do degelo. *Gazeta do Empiria: Assessoria, pesquisa e ciclos de estudos em Educação*. Porto alegre. Ano 2, n.2. p.71 -78, dez/2001.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Os anormais: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Coleção tópicos).
- ITARD, Jean. Relatório I: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Isabel (orgs). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JANNUZZI, Gilberto. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados. 1992.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.



ISSN: 2175-5493

VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

27 a 29 de novembro de 2006

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

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.