

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE SABER E PODER NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

*SPECIAL EDUCATION AS A FIELD OF KNOWLEDGE AND POWER IN
SCHOOL INCLUSION POLICIES*

*LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO UN CAMPO DE SABER Y PODER EN LAS
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR*

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin¹

Simoni Timm Hermes²

¹Doutora em Educação pela UFRGS. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria - RS - Brasil.

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Santa Maria - RS - Brasil.

Resumo: Considerando as reformas educacionais relativas às políticas públicas de Educação Especial, este artigo problematiza a emergência e a operacionalidade da Educação Especial por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas inclusivas. Partindo de um estudo de caráter exploratório, inscrito nos Estudos Foucaultianos em Educação, desenvolvemos o entendimento da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia como condições de possibilidade da emergência da Educação Especial, bem como problematizamos a tríade palavra-razão-ordem na operacionalidade

dessa educação especializada. Concluimos que, apesar das reformas educacionais, continuamos a produzir prisioneiros do pertencimento nas escolas, efetivando inclusões excludentes e exclusões includentes.

Palavras-chave: In/exclusão escolar; Educação Especial; Saber/Poder.

Abstract: This article considers the educational reforms related to public policies for Special Education, in order to investigate the emergence and operability of Special Education by means of the Specialized Educational Assistance (SEA) in inclusive schools. Based on an exploratory study carried out in the field of Foucauldian Studies in Education, we have come to understand Social Medicine, Psychology and Pedagogy as conditions of possibility for the emergence of Special Education, and have investigated the word-reason-order triad in the operability of this specialized education. We conclude that despite the educational reforms, we are still producing prisoners of the school system, thus creating exclusionary inclusions and inclusive exclusions.

Keywords: School in/exclusion; Special Education; Knowledge/Power.

Resumen: Teniendo en cuenta las reformas educativas de las políticas públicas de educación especial, este artículo analiza la emergencia y el funcionamiento de la Educación Especial a través de los Servicios Educativos Especializados (SEE) en las escuelas inclusivas. A partir de un estudio exploratorio llevado a cabo en el campo de estudios de Foucault en Educación, la intención es desarrollar la comprensión de la Medicina Social, la Psicología y la

Pedagogía como condiciones de posibilidad de la aparición de la Educación Especial, y problematizar la tríada palabra-razón-orden para el funcionamiento de esa educación especializada. Llegamos a la conclusión de que, a pesar de las reformas educativas, se continúan produciendo prisioneros de pertenencia en las escuelas, efectuando inclusiones excluyentes y exclusiones incluyentes.

Palabras clave: In/exclusión escolar; Educación Especial; Saber/Poder.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTEXTO E PRÁTICA DE PESQUISA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, tem sido o serviço responsável pela complementação ou suplementação da formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas escolas comuns/regulares/inclusivas. Essa complementação ou suplementação ocorre através de atividades, recursos e profissionais nas salas de recursos multifuncionais no contraturno das aulas nas salas regulares. Essas salas são espaços-tempos dotados de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, capazes de amparar a ação docente e potencializar o trabalho junto aos alunos da Educação Especial.

Considerando esse contexto, neste artigo, propomos problematizar a emergência e a operacionalidade da Educação Especial, através do AEE, nas escolas inclusivas. A partir de uma pesquisa concluída em nível de pós-graduação e das contribuições dos Estudos Foucaultianos em Educação, do livro "La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial", de Nuria Perez de Lara, e da obra "Comenius & a Educação", de Mariano Narodowski, desenvolvemos um estudo, de caráter exploratório, da Educação Especial no quadro da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse estudo, não desejamos exaurir a análise dessa materialidade ou os contextos

de produção de políticas públicas, mas usar os princípios e as práticas desta materialidade no exercício de problematização.

Dessa maneira, na próxima seção, "Inclusão/exclusão: movimentos de composição", abordamos os processos de inclusão e exclusão, inclusive escolares, como movimentos de composição, movimentos estes que, em relação à Educação Especial, produzem, metaforicamente, os prisioneiros do pertencimento. Na seção "Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar", desenvolvemos um exercício analítico para mostrar as condições de possibilidade Educação Especial nas escolas inclusivas, sua organização e implementação através do AEE. Nessa seção, produzimos a tríade Medicina Social – palavra, a Psicologia – razão, a Pedagogia – ordem para problematizar algumas das operações da educação especializada nas atuais políticas de inclusão escolar.

IN/EXCLUSÃO: MOVIMENTOS DE COMPOSIÇÃO

Tramar acerca dos movimentos de in/exclusão incita abandonar o projeto moderno de uma inclusão natural e, por isso, universal. Por abandono, entendemos a ação de virar as costas aos imperativos, pois, neste artigo, eles são problematizados e, ao fazer esse exercício de problematização, provocamos os processos de in/exclusão, no sentido de entendê-los nos jogos de saber e poder.

O Iluminismo, na segunda metade do século XVIII, tomou para si a responsabilidade de livrar os homens das tutelas míticas e metafísicas através do uso da razão. Nesse uso da razão, a ciência ocupou o papel de trazer o progresso e a felicidade às práticas sociais. As atuais investidas em práticas inclusivas tentam colocá-la nessa ordem de progresso e felicidade, na medida em que o projeto moderno oferece condições de possibilidade para o imperativo da inclusão.

Nesse entendimento, o imperativo de inclusão trabalha negando o movimento de exclusão. Essas práticas excludentes poderiam produzir homens felizes e o progresso social? No projeto moderno, não. Assim, a inclusão, além de imperativo, passa a ser um desejo universal. Este universal não pressupõe inibir os desejos individuais, mas ensinar a desejar e, ensinando cada um, projeta-se o todo (VEIGA-NETO, 2008).

No caso da inclusão escolar, enaltecida pelas campanhas e pelos programas de educação para todos, a própria escolarização passa a ser um direito de cada um.

Na condição de direito, ingressar e permanecer na escola tornam-se um dever para com o Estado moderno. Este, por sua vez, através das escolas, prepara para o presente – que cidadãos estamos formando? – e, ao mesmo tempo, projeta o futuro – um futuro de ordem e progresso. Os sujeitos da Educação Especial são perpassados e participam desses jogos que produzem um “dever ser” na escola, na sociedade inclusiva. Em Foucault, encontramos figuras para, metaforicamente, desenvolver a noção de inclusão. Neste caso, fazemos duas observações.

Uma, de que a inclusão não deve ser tomada como distante ou oposta ao processo de exclusão. Continuamos, junto com autores como Pinto (1999), Lunardi (2001), Veiga-Neto (2001, 2008), Lopes e Veiga-Neto (2007), Lopes (2009), a utilizá-la num movimento de composição com a exclusão. Logo, inclusão/exclusão, in/exclusão. Aliás, Pinto (1999) traz uma contribuição a estas observações que ora tecemos, a saber: o excluído não está em posição antagônica ou dialética em relação ao incluído, ele – assim como nós – luta para estar nos espaços-tempos da inclusão.

A segunda observação diz respeito à empregabilidade das figuras da inclusão nas práticas educacionais ou escolares na contemporaneidade. De maneira nenhuma, essas figuras devem ser ocupadas como exemplo para o cotidiano de produção das subjetividades nas escolas. Elas servem, no nosso entendimento, para fazer um exercício dos jogos que produzem ora sujeitos incluídos, ora sujeitos excluídos, ora sujeitos híbridos. São, sumariamente, figuras – o louco, o leproso, o insano, o doente –, produzidas pela linguagem, pelos sistemas de representação na contingência histórica. Por isso, não aparecem sob o ponto de vista da linearidade e da evolução neste artigo, mas das condições de possibilidades para problematizar os processos de in/exclusão. Dito isso, passamos às contribuições foucaultianas.

Primeiro, na “História da loucura na Idade Clássica” (1972), na figura do louco, Foucault mapeia o processo de internação dos sujeitos anormais. Diferente da Nau dos Loucos, as casas de internamento, a partir da metade do século XVII, permitiram a condução dos indivíduos insanos nos espaços-tempos de internamento. Esses indivíduos acabaram sendo colocados a serviço do Estado. Nessa funcionalidade das casas, cooperaram as diversas instituições estatais, religiosas, políticas, sociais. Isso significa que, perturbando a ordem social, os loucos, os sujeitos com doenças venéreas, os desempregados e os vagabundos

foram acolhidos nos hospitais, hospícios, entre outros. Contudo, esse acolhimento não pretendia sua cura, e sim o fim da ociosidade. Redes de saber e poder produziram o trabalho obrigatório para esses indivíduos e, de certa maneira, eles passaram a ser úteis e produtivos para a sociedade.

Segundo, a peste e a varíola. Referências sobre essas matrizes da inclusão encontram-se nos cursos “Los anormales”, ministrado de 1974 a 1975, e “Segurança, território e população”, ministrado de 1977 a 1978, ambos no Collège de France, bem como na obra “Vigiar e punir: a história da violência nas prisões”. A peste, como problema que afeta a sociedade nos séculos XVI e XVII, mostra como esse corpo social adotou e implementou mecanismos disciplinares para localizar os focos de contágio e propagação da doença, bem como para vigiar e controlar os indivíduos infectados ou vulneráveis à enfermidade. Por exemplo, o regime de inspeção, nas casas dos indivíduos, tornou-se uma prática capaz de identificar os doentes e isolá-los durante o período de quarentena dos espaços-tempos de convívio social.

A varíola e as práticas de vacinação e inoculação, em meados do século XVIII, trouxeram a necessidade de mapear a população para, no controle estatístico, gerenciar os riscos e implantar campanhas de prevenção e, num último caso, de acompanhamento do desenvolvimento e dos prejuízos deixados pela doença. Diferente da peste, neste momento, vê-se a atuação de dispositivos de segurança, capazes de promover seguridade à população. Outra ordem de saber acompanhada de outro exercício de poder.

Mesmo com essas figuras das casas de internamento, da peste e da varíola, efetivam-se exclusões. Exclusões dos anormais, inclusões dos normais. Essas tentativas de inclusão e as exclusões são produzidas pelos jogos, que, em dado momento, preferem os anormais longes ou eliminados, outras vezes, próximos e regulados. Como disse Lunardi, “inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder” (2001, p.31).

Tomemos, novamente, modelos encontrados nas obras de Foucault, ou seja, a lepra e a loucura na Idade Média, encontradas, respectivamente, nos cursos “Los anormales” (2007); “Segurança, território e população” (2008a); e na obra “História da loucura na Idade Clássica” (1972).

A lepra caracteriza o sistema de exclusão no medievo ocidental. As crenças místicas e religiosas e o universo jurídico produziam a separação dos que eram leprosos ou não. Castigos, diabos, direito sobre a vida. De qualquer forma, evitava-se o contato e, com este, o contágio dos indivíduos sadios através do isolamento total. Nessa configuração, a Nau dos Loucos, como primeiro mecanismo de segregação da loucura, encontra na passagem uma figura capaz de efetuar o afastamento dos indivíduos insanos. A Nau torna-se um mecanismo capaz de levar esses indivíduos para longe das cidades. Assim, o louco representa

(...) o passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são esta extensão estéril entre duas terras que não lhes podem pertencer. (FOUCAULT, 1972, p. 17).

No entanto, não podemos afirmar a *stultifera navis* como única forma de exclusão na medida em que algumas cidades costumavam maltratar publicamente e escorraçar os loucos dos espaços-tempos sociais. Além disso, mesmo com o declínio de seu prestígio e influência social, a Igreja – percebendo a loucura como produção demoníaca – interdita a entrada de loucos nos locais sagrados, bem como a participação deles nos sacramentos.

Esses modelos de in/exclusão não são os mesmos da modernidade. Chegaram a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia, enfim, campos de saber e poder capazes de manter os in/excluídos nos espaços-tempos sociais, com cautela, com registro, com gerência sobre suas vidas. Para isso, através da tríade palavra-razão-ordem, a Educação Especial opera na vida dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação na escola dita inclusiva ou nas demais modalidades de atendimento educacional especializado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: EMERGÊNCIA E OPERACIONALIDADE

Desde o século XVIII, a Educação Especial tomou para si a responsabilidade de educar, escolarizar e cuidar dos sujeitos deficientes. No Brasil, de diferentes formas, em meados do século XIX e XX, ela foi incorporada nas instituições especializadas e nas escolas, atualmente denominadas de escolas comuns/ regulares/inclusivas.

Aqui, por estarmos vinculadas aos Estudos Foucaultianos em Educação, descartamos o entendimento paradigmático de que essa educação especializada

teria avançado, progredido de uma fase integrativa para outra, melhor e verdadeira, a fase inclusiva, de forma natural e espontânea. Conceção esta fortemente difundida pelos documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 e o Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009, que tratam tanto da perspectiva da educação inclusiva quanto dos serviços da educação especializada. Pelo contrário, pensamos que campos como a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia foram as condições de possibilidade da Educação Especial que, com seus saberes e poderes, produz os sujeitos anormais e, da mesma forma, as práticas pedagógicas que poderiam colocá-los numa posição melhor ou mais feliz no projeto moderno de inclusão social.

Dessa maneira, neste momento, pretendemos pensar e discutir, de um lado, esses campos de saber e poder que promoveram a Educação Especial na modernidade e, de outro lado, as operações e as ações desse serviço no interior das escolas inclusivas. Para tal, retomamos duas noções foucaultianas que foram, estão e serão utilizadas para demarcar essas emergências, as operações e os efeitos, seja das políticas de inclusão escolar, da Educação Especial, seja do AEE, são elas: saber e poder.

Foucault expõe que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (2005b, p.27). Nesse sentido, o autor propõe discutir o saber a partir das suas relações com o poder, especificamente, na constituição e na difusão de regimes de verdade que operam a condução e a autocondução dos sujeitos dentro de determinada racionalidade. Por isso, a noção foucaultiana de saber difere daquela empregada para conhecimento nas vertentes psicopedagógicas:

(...) falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. -O que é o não-sujeito? -O mundo onde ele está mergulhado: isto é, o meio físico e/ou social. (BECKER, 2001, p.16).

A relação entre sujeito e objeto, entendidos, respectivamente, como elemento conhecedor e elemento a ser conhecido, implicam abordar o conhecimento e a própria dimensão de saber como construídos pelo indivíduo, para utilizar a

máxima construtivista da construção do conhecimento. Contudo, o saber não corresponde ao processo de conhecimento intrapessoal e/ou interpessoal a ser conquistado pelo indivíduo, mas aos jogos produzidos nos regimes de verdade.

Dessa maneira, falar em poder não implica registrá-lo numa estrutura, numa instituição, num ponto fixo, exterior as relações sociais. “O poder vem de baixo” (FOUCAULT, 2001a, p. 90). “Se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2001a, p. 89-90). Por isso, não depende meramente de interesses individuais, nem mesmo da existência do Estado. Não pode ser adquirido, repartido, transmitido. Na condição de situação estratégica, o poder nos passa e produz formas de ser e estar neste mundo. Nisso, inspira também práticas de resistência, sempre interiores a ele próprio (FOUCAULT, 2001a).

Tanto poder quanto saber coexistem no funcionamento dos regimes de verdade. Não existem como oposições binárias, nem mesmo exteriores às relações que se estabelecem na sociedade. Implicam, sim, uma existência produtiva – ambos se produzem – e, nesse contexto, produzem coisas, subjetividades, etc. Assim, essa noção de poder conecta-se com a noção de saber e

(...) temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2005b, p.27).

Diante dessa conexão entre saber e poder, passamos a dissertar sobre os campos que promoveram a Educação Especial na modernidade. Para tal, retomamos a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia como condições de possibilidade da Educação Especial ora nas instituições especializadas, ora nas escolas inclusivas, bem como a tríade palavra-razão-ordem para mapear e organizar a educação especializada nas políticas de inclusão escolar.

MEDICINA SOCIAL, PSICOLOGIA, PEDAGOGIA & EDUCAÇÃO ESPECIAL

A emergência da Educação Especial parece percorrer os mesmos registros da Grande Internação da loucura na Idade Clássica. A vida dos ditos alunos com necessidades educacionais especiais fora registrada nos campos de saber e poder e, por isso, essa mesma vida apareceu marcada pelo atendimento nas

instituições especializadas e, atualmente, pela escola para todos, ou seja, pelas escolas inclusivas.

As redes que permitiram a introdução e o estabelecimento de parâmetros das necessidades educacionais especiais nas instituições especializadas se aproximam das casas de internamento construídas para operar sobre a loucura, a vida dos loucos. Distanciando-se dos padrões de normalidade, os sujeitos da Educação Especial foram colocados no regime do desvio e, dessa forma, trabalhados a partir dos moldes, dos princípios e das práticas da ciência moderna. A Educação Especial – como uma rede discursiva, uma prática pedagógica especializada, uma política pública – tornou-se uma racionalidade capaz de operar sobre esses sujeitos de forma a garantir o mínimo de economia, utilidade e produtividade sobre seus corpos e de promover a gerência do risco social através da prevenção e do controle.

De qualquer forma, aquilo que outrora tornou os sujeitos com deficiência “prisioneiros da passagem” – sem pertencimento à Pedagogia ou à Educação Especial – passou a integrá-los nos regimes de verdade da Educação Especial. A possibilidade de ocupar as capacidades produtivas e preencher algumas lacunas desse sujeito do desvio – proposta derivada da articulação entre a Pedagogia e os estudos da Medicina Social, da Psicologia e derivados – potencializou o surgimento da pedagogia do anormal, também chamada de pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e, atualmente, Educação Especial. Dessa forma, além de Comênio, Locke e Kant, autores que projetaram a formação humana e se multiplicam nas propostas pedagógicas na contemporaneidade, aparecem Itard, Séguin, Montessori e outros médicos-pedagogos nas primeiras experiências da Educação Especial.

A MEDICINA SOCIAL

Em Foucault (2001b), a Medicina Social corresponde a uma tecnologia do corpo, uma prática social capaz de servir, a partir do final do século XIX, para o problema do corpo, da preservação da saúde e da força produtiva dos trabalhadores. Sua formação pode ser tomada a partir de três situações e, conseqüentemente, três modos de intervenção: o contexto da Alemanha, com a medicina de Estado; da

França, com a medicina urbana; da Inglaterra, a medicina da força de trabalho. A prevenção e o controle social aparecem nas tramas desse campo.

A organização da medicina, no século XVIII, na Alemanha, caracterizou-se pela observação da morbidade, da normalização da atividade médica, da organização administrativa dessa atividade profissional e da nomeação de funcionários médicos pelo governo. Nesse sentido, constituiu-se uma medicina de Estado.

Diferente desta, a medicina na França, no final do século XVIII, focou-se nos espaços urbanos, capazes de provocar ou pulverizar a enfermidade, na organização e na circulação de elementos essenciais, como a água e o ar, e na distribuição em sequência de fontes, esgotos, etc., destinados ao bem-estar da população. Dessa fórmula, configura-se uma medicina articulada com outros saberes científicos, bem como preocupada com o meio e seus efeitos sobre o organismo, sendo que desta salientam-se as noções de salubridade e insalubridade. Eis, conforme Foucault (2001b), a medicina urbana.

A medicina da força de trabalho constituiu-se como “uma medicina que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas” (FOUCAULT, 2001b, p.97). De certo modo, Lunardi utiliza-se desse foco da medicina da força de trabalho para abordar “a possibilidade de entender como a medicina, atrelada à Educação Especial, contribuiu para a produção de uma sociedade de normalização, por que não dizer, uma sociedade que gerencia o risco” (2003, p.90-91).

Na preocupação com a infância e com as diferentes curvas de normalidade, a medicina social e a Educação Especial, no entendimento de Lunardi (2003), produziram a infância em perigo. Assim, esses campos construíram saberes e práticas de diagnósticos, identificação, caracterização, classificação e hierarquização das deficiências. Ainda, possibilitaram o desenvolvimento de estratégias e táticas para tratar desses alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como as técnicas de sensibilização e os brinquedos, as brincadeiras e os jogos para determinadas condições de anormalidade. Todas estas se constituem como formas de controle social.

A PSICOLOGIA E SUAS DERIVAÇÕES

Por sua vez, a Psicologia e as adjetivações, derivadas do seu emprego nos estudos psicogenéticos, empiristas, histórico-culturais, cognitivos,

psicopedagógicos, etc., articuladas com a Pedagogia, também são campos capazes de produzir a normalidade nos espaços-tempos institucionais, escolares ou não. Ao constituir a razão como princípio indispensável aos sujeitos, ao lado dos afetos e das emoções, elas possibilitaram criar leis de desenvolvimento e aprendizagens universais que correspondem aos pontos de chegada nos processos de formação humana.

As pedagogias corretivas e psicológicas ilustram essa entrada do domínio “psi” no campo pedagógico, conforme estudos de Varela (2002). Assim, a escola obrigatória às classes trabalhadoras vai ser definida “por estes primeiro pedagogo da infância anormal – e pelos primeiros psicólogos – como ‘a função geral da inteligência’” (VARELA, 2002, p.90). A norma efetiva-se nesses espaços-tempos, na medida em que esses sujeitos pobres (e todos aqueles que se desviam do padrão de normalidade, inclusive, os deficientes) vão ser condicionados a seguir as leis de desenvolvimento e as aprendizagens entendidas como universais. Os que não atenderem a regra e a estimativa deverão ser corrigidos constantemente.

As pedagogias psicológicas, com as derivações “psi” do século XX, vão fundir-se com essas pedagogias corretivas e demarcar que as necessidades e as atividades do sujeito devem ser respeitadas no cotidiano institucional, escolar ou não. Contudo, esse pretense olhar à criança e à sua realidade constitui-se como “tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (VARELA, 2002, p. 102). Portanto, ao lado da racionalização dos momentos de aprendizagem e das possibilidades de desenvolvimento humano, essas pedagogias psicológicas acionam a formação de valores morais para convívio social e a resolução de conflitos cotidianos. Novamente, uma modalidade de controle e de autocontrole parece ser evocada na psicologização da infância.

A PEDAGOGIA

No final do século XVII e no século XVIII, ocorre a pedagogização da infância. Esta corresponde ao processo no qual a infância, tomada como uma invenção moderna, passa a ser registrada na Pedagogia moderna. Segundo Narodowski, “A Pedagogia, junto com a Filosofia do Direito, fundamenta a delimitação da infância a partir de sua dependência à idade adulta (...)” (2002, p. 113), sendo que para a

Pedagogia “essa dependência pode e deve ser transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem” (NARODOWSKI, 2002, p. 113).

Dessa compreensão dos saberes pedagógicos sobre a infância – saberes estes sempre conectados com outros campos de saber e poder –, decorrem os diversos estudos e as diferentes táticas necessárias à independência dos sujeitos infantis. Coméniu, Freinet, Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi são exemplos dessas formas de condução da infância em suas diferentes curvas de normalidade. Essas pedagogias, de uma forma ou outra, produziram formas de colocar essas crianças nos espaços-tempos institucionais, de organizar as rotinas, os tempos livres, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, de produzir as docências e o alunado. Uma ordem em tudo (e para todos) derivada da cientificidade da Pedagogia na modernidade.

Atualmente, além das instituições, as formas de ensinar e aprender conhecimentos, desejos e valores, derivam das pedagogias culturais. Essas pedagogias culturais dizem respeito às práticas que mediam a compreensão e a relação com o mundo e, por isso, perpassam os modos de subjetivação. Nesse sentido, as infâncias normais e as infâncias anormais são produzidas por “uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (GIROUX, 2002, p.100).

Decorrente dessas aproximações e articulações da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia com a Educação Especial, a capacidade de produzir os sujeitos por categorias em espaços-tempos próprios, com alternância entre os horários propriamente escolares e aqueles destinados às atividades clínico-terapêuticas, às oficinas, caracterizou o atendimento educacional especializado. Na Política Nacional de Educação Especial, produzida em 1994, a Educação Especial condicionava o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares e ainda impulsionava as instituições especializadas, sendo que, nos alunos com maior grau de comprometimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, esse serviço educacional substituía o espaço-tempo comum. Tratava-se de um serviço emergente no movimento de inclusão como preferência e, por isso, fortemente desenvolvido nas demais modalidades de atendimento da Educação Especial. Atualmente, com a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as legislações e as publicações do Ministério da Educação, a escola regular deve ser o lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Especial, independente dos graus de comprometimento dos alunos que sempre terão à disposição o AEE. Este serviço coloca em operação a obrigatoriedade da inclusão, garantindo meios para a permanência e a participação dos sujeitos do desvio no processo de escolarização. Dessa maneira, seja nas modalidades de atendimento da Educação Especial, seja nas escolas regulares, a introdução da Educação Especial e de outras formas de expertise garantiu, minimamente, a implementação de práticas pedagógicas, capazes de capturar aprendizagens, gerar docilidade, modificar atitudes e comportamentos.

As reformas nessa área, portanto, servem como uma “nova roupagem” para o atendimento educacional especializado dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. A Política Nacional de Educação Especial (1994) está sendo costurada como uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta adjetivação traz algumas operações que merecem ser tensionadas, problematizadas, especialmente no que diz respeito à promoção de uma escola para todos – entendida, neste momento, como uma escola inclusiva, capaz de continuar produzindo o anormal, as estratégias e as táticas para sua normalização e controle nas práticas escolares e sociais. Nas palavras de Lara,

A instituição escolar, mesmo com as diversas e numerosas reformas em seus sistemas de ensino, continua buscando a adaptação das pessoas a homogeneidade de seus pensamentos, a rigidez de seus tempos, a competitividade de seus itinerários, a hierarquia de suas disciplinas e a cultura androcêntrica branca. Na escola integradora, que nossas leis propõem, continuam produzindo-se, muitas vezes, itinerários de exclusão para aquelas pessoas que na situação de ter que adaptar-se a tudo isso acaba tornando-se insuportável (manifestam isso com seus fracassos ou com sua rebeldia, com sua ausência de palavra ou com seu grito violento) e continua sendo impossível entrar nessa escola sem assumir um alto grau de negação de sua própria diferença. Fundamentalmente essa diferença aponta as mais altas hierarquias dos princípios de tal instituição: a palavra, a razão e a ordem. (1998, p. 157, tradução própria).

A loucura, inserida nas casas de internamento, produziu a figura do louco, um prisioneiro do pertencimento. Da mesma forma, os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos limites e nos meandros da educação especializada, foram e continuam sendo demarcados no lugar do desvio, conforme as versões das políticas públicas referidas anteriormente. Essas reformas educacionais brasileiras parecem descaracterizadas de significativas mudanças, pois não temos uma “nova roupa”,

apenas utilizamos o mesmo molde e acrescentamos alguns acessórios, cortes e recortes, reformamos. Skliar, no texto “E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença”, contribui com essa questão ao afirmar que:

E isso significa, inclusive, que as mudanças já não são o que eram e que são as mudanças que nos pensam./ E as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. / As mudanças educativas nos olham agora com esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. / Porque as mudanças nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas e de dinâmicas. / Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. / Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. / Mas nenhuma palavra sobre a vibração com o outro. / As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade. (2003, p.197).

Dessa maneira, a Educação Especial – sendo ou não concebida dentro da escola inclusiva – permanece constituindo o sujeito do desvio, o prisioneiro do pertencimento – aquele ou aquela que pertence à prevenção, ao diagnóstico, à classificação, à correção e ao controle contínuo. A negação ou a improbabilidade da diferença neste momento remete a proliferar a palavra, a razão e a ordem, imperativos da escola para todos, inclusiva. Assim, podemos compreender como as atuais políticas de inclusão escolar, no caso, a versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, intensificam esses imperativos. Evitamos considerar essas políticas boas ou ruins, na medida em que nisto haveria apenas o emprego de um juízo de valor, tática muito frágil perante os efeitos dessas políticas e das escolas inclusivas na vida da população de risco. Por isso, entendemos essas políticas como um dispositivo biopolítico, e as escolas inclusivas como capazes de materializar o controle e a segurança em relação à população de risco.

PALAVRA-RAZÃO-ORDEM & EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste momento, retomamos a tríade palavra-razão-ordem, expressa por Lara (1998), para problematizar algumas das operações da educação especializada nas atuais políticas de inclusão escolar. Ao fazer esse exercício, recorreremos à obra comeniana “Didática Magna” e aos comentários de Mariano Narodowsky (2001), no sentido de extrair noções para problematizar a educação especializada na perspectiva da educação inclusiva e, nisso, o atual AEE.

Dar a palavra ou fazer uso dela. Talvez, nesse processo, como decorre da Medicina Social, resida uma das principais maneiras de gerenciar a população de risco: realizar diagnósticos, nomear as faltas/desvios/superdotações, fazer expressar-se, construir categorizações, classificações e hierarquias, prever atitudes e comportamentos, promover o controle. A produção dessas subjetividades parece passar pelo nome. Esses nomes que, além de substantivos, adjetivam os sujeitos; esses nomes que dizem quem são e como são. Conforme Lara,

As velhas categorizações pelos déficits, pelas patologias ou pelos transtornos foram substituídas pelo novo termo necessidades especiais (NEE). No entanto, enquanto estas necessidades continuam, de uma forma ou de outra, atribuídas aos indivíduos seguiram mantendo-se seu significado de falta, pelo qual o indivíduo que a presente requer sempre de algo ou alguém que lhe reponha tal falta. (1998, p. 162, tradução própria).

Assim, a improbabilidade da diferença encontra seus espaços, seus tempos. Ao narrar esses sujeitos no lugar do desvio – o eterno desvio que acompanha tanto as tentativas mais grosseiras quanto as mais redentoras no projeto de formação humana na modernidade –, no lugar daquilo que carece ou sobra, suas vidas são configuradas, produzidas. Por isso, a permanência constante dos nomes e das caracterizações desses sujeitos no texto discursivo legal:

(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidades e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.15).

Da mesma forma, essas formas de ser sujeito acabam sendo produzidas pelos próprios sujeitos enredados nas malhas do poder, do saber. Muitas vezes, eles reafirmam as indicações das expertises, narram-se como sujeitos “com necessidades educacionais especiais”, reivindicam seus direitos – ou de seus pares – e, ao fazê-lo, perpetuam a dimensão do desvio; dimensão esta que preocupa a lógica do Estado neoliberal na medida em que colocam em risco as possibilidades de ordem e sucesso econômico e social.

A RAZÃO (E A VERDADE)

O encontro entre a razão e a verdade, na Idade Clássica, promoveu o desencontro da loucura com os princípios e as práticas da ciência moderna. O método cartesiano e a ciência moderna promoveram o entendimento da razão como condição do pensamento humano e da busca da verdade. Nesse sentido, a razão associada com a verdade no indivíduo tornou-se um meio de desenvolvimento da ciência moderna, desde que preservada as formas de erro, como a loucura, o sonho, a ilusão, entre outros; formas estas que dimensionam o desencontro da loucura com essa ciência.

Da mesma forma, na contemporaneidade, esse encontro colabora na construção da identidade do homem moderno – um ser racional capaz de intervir eficazmente no meio natural e social. Assim, nas políticas de inclusão escolar, visualizamos as tentativas de mapear os desvios, os riscos e de controlar as operações, as vidas da população, por exemplo, através do Censo Escolar; das estimativas de alunos matriculados seja nas escolas regulares, seja nos serviços de atendimento da Educação Especial; dos indicadores de acessibilidade, de recursos materiais; da estatística de professores/as com formação para atuar com os sujeitos com deficiência (BRASIL, 2008) – estratégias biopolíticas para gerenciar os possíveis desencontros com a ciência moderna.

Considerando isso, os sentidos e os significados da formação humana, atribuídos desde os primeiros estudos da Psicologia, da obra comeniana, da Pedagogia ou da Educação Especial, visam ao homem como criatura racional (NARODOWSKY, 2001). “Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um ‘animal educável’, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque” (COMÉNIU, 1957, p. 119). Tornar o homem um ser racional significa investir na sua educabilidade, ou seja, no potencial natural de tornar-se educado, humano. Dessa forma, entra, na cena escolar, a lógica da sequenciação e da graduação para desenvolver o pensamento e a inteligência.

Os denominados “monstros humanos”, em Coméniu, carecem desse princípio de educabilidade. Nesse sentido, caracterizados como uma exceção da norma, eles são caracterizados como não educáveis. Mas, ao mesmo tempo em que infere essa distinção entre os seres educáveis e os não educáveis, Coméniu permite pensar e implementar a educação dos anormais através da ordem em tudo, da simultaneidade sistêmica e da instrução simultânea.

A ORDEM EM TUDO (E PARA TODOS)

A formação do homem racional, na obra comeniana, faz imperar o ideal de colocar a ordem em tudo e para todos, pois “a capacidade de ordenar e de dotar de séries complexas confere, à Pedagogia, o meio especial com o qual ela se converte numa disciplina rigorosa, capaz de, na formação humana, intervir contra o acaso” (NARODOWSKY, 2001, p. 65). A partir desse entendimento, Coméniu propõe dois padrões de referência da escola ou da pedagogia moderna a seguir descritos.

A simultaneidade sistêmica identifica as formas como ordenamos as instituições escolares no sistema de ensino. Da mesma forma, como são registradas as ações dentro dessas escolas – seus espaços, seus tempos. A ordem macro e micro escolar impulsiona uma formação universal, unificada, homogênea, como aquela oferecida nos colégios jesuítas no período colonial. Disso derivam a disposição dos espaços de acordo com as idades dos sujeitos ou, no caso da Educação Especial, de suas deficiências e de seus ritmos de aprendizagem; a configuração dos tempos – hora de entrada, de saída, do recreio, das atividades físicas, das oficinas, das diferentes disciplinas, etc.

A instrução simultânea consiste em adotar a racionalidade e a ordem na ação docente. Conforme Coméniu, “de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que actualmente costuma dispender-se para ensinar cada um dos alunos” (1957, p. 165). Aqui, de certa forma, reside a menção de ser um anormal ou dos riscos de conviver com ele, bem como as operações da Pedagogia do anormal ou da Educação Especial para reduzir esses efeitos, alcançar resultados benéficos na vida dos sujeitos “com necessidades educacionais especiais”. Na medida em que a pedagogia moderna define níveis e formas de aprendizagem regulares, a Educação Especial precisa preocupar-se com a formação e a ação docentes porque esta viabiliza e garante o sucesso da educação dos anormais – num primeiro momento, na instituição especializada e, num segundo momento, na escola inclusiva com apoio do AEE.

Nesse segundo momento, objetivando “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.14),

a Educação Especial, integrada na proposta pedagógica das escolas regulares, recorre às redes de apoio técnico pedagógico, à formação continuada dos professores/as e às práticas colaborativas, que se efetivam nas escolas inclusivas. A instrução simultânea (NARODOWSKY, 2001) passa a garantir o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto das crianças normais quanto dos sujeitos deficientes através da ação contínua dos professores/as: esses sujeitos do desvio integram os mesmos espaços, respeitam os mesmos tempos e, talvez, permaneçam juntos até o próximo ano letivo.

Considerando a tríade palavra-razão-ordem, a Educação Especial parece operar na vida dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma semelhante à Psiquiatria na vida dos loucos. Ambos regimes de verdade põem em funcionamento enunciados regulares que descrevem, caracterizam e agem na vida dos prisioneiros do pertencimento. Assim, se a figura do “prisioneiro da passagem” impedia o conhecimento sobre a loucura ou mesmo sobre o desvio, a organização da Psiquiatria e da Educação Especial garantiu o conhecimento das regularidades e dos fenômenos aleatórios da vida da população. Esta última, aliada aos sistemas de expertise e às políticas de inclusão escolar, tem operado na produção e na gerência dos sujeitos do desvio a partir e por meio das escolas.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, concernente ao estudo de caráter exploratório, optamos em usar os princípios e as práticas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na produção do campo de saber e poder da Educação Especial. Dessa forma, dissertamos sobre a Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia como condições de possibilidade da emergência da Educação Especial, e problematizamos a tríade palavra-razão-ordem na operacionalidade dessa educação especializada nas atuais políticas de inclusão escolar.

A Medicina Social, a Psicologia e a Pedagogia constituíram-se como elementos de uma emergência, entendendo esta emergência como lugar de afrontamento, interstício, capaz de renunciar ao princípio de uma autoridade instituinte ou o de uma naturalidade, universalidade. A Educação Especial, como um campo de saber, produz-se nesse interstício que, sendo constituído por estados de forças –

os outros campos de saber já citados, as políticas públicas de Educação Especial, etc. –, promove as operações do atendimento educacional especializado, seja nas modalidades de atendimento da Educação Especial, seja nas escolas inclusivas.

Nesse sentido, se tomamos a Psiquiatria, metaforicamente, para mostrar o limiar entre um “prisioneiro da passagem” e um prisioneiro do pertencimento, pontuamos a tríade palavra-razão-ordem para problematizar os exercícios de poder, ou seja, a operacionalidade da Educação Especial, especificamente, do AEE nas escolas inclusivas. Com isso, a prevenção, o diagnóstico, a classificação, a correção e o controle contínuo foram e continuam presentes na produção do prisioneiro do pertencimento na Educação Especial. Esta produção, pela operacionalidade desse campo de saber e poder, ocorre a partir e por meio das escolas.

Nessas escolas, comuns/regulares/inclusivas, a produtiva pergunta de Skliar, descrita outrora neste artigo: “Por que temos de nos reformar tanto?”. Continuamos a produzir os prisioneiros do pertencimento. Continuamos a nomear, a caracterizar esses sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Continuamos a mapear seus desvios, seus riscos. Continuamos a controlar as operações dessas racionalidades, dessas afetividades. Continuamos a tomar a simultaneidade sistêmica e a instrução simultânea como padrões de referência das nossas escolas. Continuamos a incluir excluindo. Continuamos a excluir incluindo. Afinal, por que temos de nos reformar tanto?

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *In*: _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15-32.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 dez. 2010.

____. Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>. Acesso em: 29 out. 2011.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In: Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 04, n. 01, p. 09-17, jan./jun. 2008.

COMÉNIU, J. A. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. 525 p.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972. 608 p.

____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001a. 152 p.

____. **Los anormales**. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. 352 p.

____. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005a. 382 p. (Coleção tópicos)

____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2005b. 262 p.

____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b. 295 p.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In: SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 85-103.

LARA, N. P. de. A propósito de organización, instituciones y sujetos; Educación em La diversidad y experiencias diversas. *In: ____.* **La capacidad de ser sujeto**: más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona: Editorial Laertes, 1998, p. 133-209.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. *In: LOPES, M. C. e HATTGE, M. D. (Orgs.). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão e governamentalidade. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Edição Especial.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *In: Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 02, n. 18, p. 27-35, 2001.

____. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 112 p. (Coleção Pensadores & Educação, 1)

____. A infância como construção pedagógica. *In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-118.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *In: Revista Educação & Realidade*, Dossiê Das Diferenças, v.24, n. 02, p.33-56, jul./dez. 1999.

SKLIAR, C. E finalmente: Ai! Por que temos de nos reformar tanto? – notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. *In: ____.* **Pedagogia (improvável) da diferença**: e esse o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 195-209.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. *In: RECHIO, C. F.; FORTES, V. G. (Orgs.). A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 11-28.

Artigo recebido em: 06/03/2016

Aprovado em: 24/08/2016

Contato para correspondência:

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. E-mail: lunazza@gmail.com.