





32(1): 75-90
jan/jun 2007

Marcas das Diferenças nas Políticas de Inclusão Social

Dinorá Tereza Zucchetti, Madalena Klein e Ruth Sabat

RESUMO – Marcas das Diferenças nas Políticas de Inclusão Social. Este artigo apresenta uma análise de alguns documentos que compõem as Políticas Nacionais que têm referenciado ações afirmativas. Objetiva identificar as regularidades enunciativas presentes nos discursos que determinam as marcas das diferenças dos sujeitos da educação mencionados nos documentos. Apesar de fazer referência a políticas de diferentes áreas e com amplitudes diversas, observamos que as legislações compartilham uma racionalidade que se destina a parcelas específicas das populações, principalmente àquelas que são consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, de marginalização, de pobreza e, conseqüentemente, de exclusão social.

Palavras-chave: **Inclusão social – Exclusão social. Políticas públicas. Sujeitos – Educação.**

ABSTRACT – Marks of Differences in Social Inclusion Policies. This article presents an analysis of documents composing National Policies that have referred to affirmative actions. It aims at identifying enunciative regularities in discourses that determinate marks of differences among education subjects. Although these documents refer to policies from different areas, with different amplitudes, we have noticed that they share a rationality directed towards specific portions of populations, mainly those considered as vulnerable to social risks of discrimination, marginality, poverty, and, consequently, social exclusion.

Keywords: **Social inclusion – Social exclusion. Public policies. Education – Subjects.**

Nas últimas décadas, temos presenciado um visível crescimento de discursos sobre a diversidade cultural e social de indivíduos e grupos, demarcando suas especificidades, garantindo direitos, bem como recomendando ações e atitudes da sociedade frente a tal diversidade, em resposta às reivindicações produzidas – no decorrer dos anos 60 e 70 do século XX – por grupos denominados “marginais” ou “minoritários”. A visibilidade de diferentes identidades e manifestações culturais, consequência, entre outras coisas, do processo de globalização, passou a interferir concretamente nas relações sociais e políticas. Entendemos que tais identidades culturais são historicamente constituídas por práticas e discursos (Hall, 1997a, 1997b, 1997c) que configuram diferentes formas de constituição do sujeito, por meio de inúmeros mecanismos que descrevem e prescrevem condutas adequadas a grupos sociais específicos. Nesse sentido, este artigo apresenta análises de alguns dos documentos que compõem as Políticas Nacionais que, nos últimos anos, têm referenciado ações de inclusão social¹.

No Brasil, a Constituição de 1988 passou a ser considerada um instrumento eficaz na operacionalização de um conjunto de práticas que procura contemplar as especificidades referentes a gênero, raça/etnia, idade e deficiência através de garantias de direitos específicos e diferenciados baseados no princípio da igualdade e equidade. Nas décadas seguintes, grupos organizados da sociedade civil, juntamente com os organismos ligados ao Estado, passaram a articular diferentes políticas nas áreas educacional, social e dos direitos, constituindo Conselhos e Fóruns representativos das entidades. Exemplos dos resultados desses movimentos são o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência (1993), a Política Nacional do Idoso (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que compartilham entre si a idéia de equidade, respeito à diversidade, justiça e inclusão social, tomando como referência a articulação e a responsabilização mútua das diferentes esferas (Municipal, Estadual, Federal).

Na área da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), um número significativo de documentos foi elaborado no sentido de atender às prerrogativas da inclusão e do respeito à diversidade. Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, estabelecidos pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, desde 1999, trazendo para o âmbito escolar discussões em torno de temáticas como pluralidade cultural, ética e sexualidade, sob a forma de Temas Transversais. Cabe ressaltar, também, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que, entre outras prerrogativas, dá amparo legal aos projetos socioeducativos a partir de uma proposta de diálogo entre os processos de ensino-aprendizagem (políticas educacionais) e as ações de proteção (políticas de assistência social), visando à inclusão social de crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social. Assim, questões ligadas à diversidade como raça, gênero, necessidades educacionais especiais e geração, entre outras, ganharam visibilidade nos currículos escolares e nas Políticas Públicas.

Intensas discussões vêm sendo deflagradas em diversos contextos a partir da implantação de legislações específicas. Diferentes segmentos da sociedade, a partir daí, mobilizam-se, produzindo posições nem sempre consensuais. Apesar de todo esse movimento, que procura o respeito e a possibilidade de espaços para as diferenças, muitas são as práticas e os discursos que buscam reafirmar uma identidade hegemônica, entendida como referência para as demais identidades.

Encontramos na literatura acadêmica alguns autores que, problematizando os discursos da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e inclusão social, argumentam serem eles novas e mais sofisticadas estratégias de normalização daqueles sujeitos inventados² por esses mesmos discursos da Modernidade, como os “outros”, os “anormais”, os “estranhos”, os “diferentes” (Klein, 2003). Assim, segundo Popkewitz (2001), aproximando esta discussão do espaço da formação docente, essas normas discursivas constroem distinções, diferenciações por meio das quais professores/as e educadores/as passam a narrar crianças e adolescentes envolvidos nos programas educacionais.

Entendemos que os discursos exercem um papel central nas práticas sociais, importando, então, não tanto discutir os significados últimos das palavras, mas destacar como os discursos vão produzindo efeitos de poder, controle e tensionamentos, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo verdades (Foucault, 1996, 1997). As regularidades discursivas no âmbito das políticas que visam à inclusão social determinam uma suposta legitimidade, um certo sentido de verdade ao que se fala sobre gênero, raça/etnia, geração e deficiências, tendo um caráter pedagógico, na medida em que interferem de maneira significativa na formação dos sujeitos. Segundo Popkewitz, citado por Silva (1995) e Veiga-Neto (1995), os discursos, ordenados de uma certa maneira, moldam o mundo de tal forma que não há sentido fora desse registro, produzindo “efeitos de verdade”, por muito tempo não contestados.

Neste artigo, dirigimos o olhar especificamente a crianças, adolescentes, sujeitos de necessidades educativas especiais e minorias raciais mais especificamente, os afro-brasileiros. Para isso, a análise dirige o olhar para os seguintes documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses discursos são aqui tratados “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 1996, p. 52). Tais documentos reúnem saberes de diferentes campos discursivos, não apresentando uma continuidade linear, mas se articulando em suas descontinuidades e dispersões através de jogos de poder, que devem ser entendidos em sua historicidade e que vão constituindo verdades sobre como devem ser e se conduzir os sujeitos de e para uma sociedade inclusiva.

A descrição dos acontecimentos discursivos encontrada nos documentos lidos e relidos serviu de horizonte (Foucault, 1997, p. 30) para a busca e criação de unidades analíticas que nos ajudaram a conduzir esta análise³. Procuramos, para isso, estar atentas aos discursos presentes nos diferentes documentos, a fim de acolhê-los na “pontualidade” e “dispersão temporal” que lhes “permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado” (Foucault, 1997, p. 28). As perguntas que emergiram para/na pesquisa e que nos ajudaram a conduzir o olhar sobre os documentos selecionados foram as seguintes: quem é o sujeito contemplado pelas políticas; quais as estratégias previstas nas políticas no sentido de promover a inclusão social e em que medida esses documentos contemplam prescrições ao fazer docente, convocando os educadores como agentes de efetivação das prerrogativas que permeiam essas leis. Com o objetivo de seguir esse caminho, este artigo tem três partes: a primeira analisa o Estatuto da Criança e do Adolescente, seguida da análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, por último, são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Consideramos que esses documentos, em conjunto, visibilizam uma ordem do discurso sobre a inclusão social em nosso País na contemporaneidade. Nas considerações finais, são identificadas recorrências, rupturas, marcas de um discurso mais amplo que prescreve estratégias e direções necessárias para a construção de uma sociedade igualitária.

Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente é reconhecidamente uma legislação avançada. Apresenta-se como uma alternativa ao Código de Menores (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 e a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979), que implementou a idéia de situação irregular, atuando sobre uma parcela da infância e da adolescência empobrecida. Dentre os avanços, o ECA propõe e dispõe sobre todas as crianças e adolescentes, portanto, consagra o seu caráter geracional (mesmo que, sobremaneira, cronológico) e universal, marcado pelo conceito de direito. Com base no documento, é possível afirmar que o sujeito descrito é um sujeito em formação, em condição peculiar de desenvolvimento, um sujeito de direitos⁴ que precisa ser protegido por todos. Conforme o artigo 70, “É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, o que, em tese, referencia o artigo 227 da Constituição Federal de 1998, que define a criança e o adolescente como “absoluta prioridade”.

Visando à atenção universal e à garantia de direitos⁵, constitui-se uma concepção de direito na acepção moderna da palavra. No entanto, há um sujeito que potencialmente precisa ser amparado por medidas de proteção.

Segundo o artigo 98 (Brasil, 1991, p. 37),

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III – em razão de sua conduta

Emerge daqui um sujeito “especial” sobre quem a ação do Estatuto recai de forma prescritiva. Essas medidas requerem a garantia de cuidado, no entanto, considerando a realidade “da vida vivida” e os recursos sociais disponibilizados – especialmente pelo Estado – para a efetivação do atendimento, os quais, na maioria das vezes, estão sucateados e sem as condições da efetividade social requerida pelo documento. Observa-se uma tênue linha entre a proposta de cuidado e as formas de controle dispensadas a sujeitos ruidosos. Esses sujeitos de “condutas peculiares” dão visibilidade às tensões entre o documento e a prática da efetivação dos direitos. Isso demonstra, de forma sutil, que as estratégias de inclusão pretendidas pelas políticas propositivas na área da infância e da juventude esbarram na precariedade dos recursos não reordenados para acolher uma proposta calcada na idéia de cuidado. Assim, a tendência do referido documento é constituir-se em uma estratégia de segurança social na qual categorias academicamente tratadas que surgem pós-ECA, como vulnerabilidade social, risco social e pessoal, entre outras, não aparecem como posições de sujeito que necessitam de ações efetivas de proteção – no sentido de cuidado pessoal e social –, mas como intervenções no sentido de proteger a sociedade contra as crianças e adolescentes piores situados do ponto de vista socioeconômico.

Dessa forma, o documento explicita “os de dentro e os de fora” ou, como Da Matta (2002), ao recorrer à literatura de Machado de Assis, que identifica os “meninos diabos”, reconhece a relação daqueles com as “crianças problemas” assim hoje nomeadas. Segundo Da Matta, “não deve nos espantar que essa inconsistência e cadeia punitiva acabe estourando embaixo, nos porões do sistema, com a prisão dos pobres e com a impunidade dos bem-nascidos [...]”.

Sobre os incisos I e II, que enfatizam a conduta de crianças e adolescentes, é possível verificar que quando da execução do ECA, esses sujeitos são duplamente vitimizados. Em geral, em casos de falta, omissão e, especialmente, abuso de pais e/ou responsáveis, observa-se que o agressor, por exemplo, permanece no âmbito do contexto familiar, enquanto a criança, na maioria das vezes, é institucionalizada em um abrigo para que “todos” se ressocializem. Discursos de representantes de redes de atendimento na área da criança e adolescente e de professores de escolas públicas⁶ denunciam, continuamente, o fato de que crianças são afastadas do âmbito familiar com mais facilidade do que é feita a retirada dos agressores. É sabido que o ECA e seus operadores primam pelo cuidado de crianças e adolescentes, mas também é consenso que esses são os sujeitos mais frágeis e fragilizados do processo (procedimento jurídico) que se

instaura. Os discursos de proteção podem, então, escamotear a fragilidade na existência de uma rede concreta de atendimento e a ausência de uma prática efetiva de controle e punição dos agressores. Tem sido assim com relação a agressão de mulheres, idosos, mendigos, entre outros.

Na falta ou omissão do Estado, temos presenciado diariamente um crescente afastamento deste Ente das questões sociais em geral. De uma concepção de Estado de Bem-Estar Social necessário e desejável, temos assistido à insurreição de uma sociedade civil continuamente chamada a amparar seus próximos, aqui no sentido cristão e geográfico – igrejas, organizações não-governamentais ou outros grupos em situação de miserabilidade socioeconômica.

Outra questão relevante trata das prescrições do documento, direcionadas à ação docente. O artigo 53 define que (Brasil, 1991, p. 23):

[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O documento define nos artigos subseqüentes: o dever do Estado na garantia do acesso ao ensino público, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a responsabilidade dos pais na efetivação da matrícula junto ao sistema educativo e a intervenção do Conselho Tutelar na escola quando envolvem maus-tratos aos alunos, em casos de evasão e reiteradas faltas e em elevados níveis de repetência.

Parece-nos que essa “ampliação” do espaço público da escola, que permite o acesso do Conselho Tutelar, tem se constituído num locus de tensionamento e de produção de diferentes sentidos sobre a infância e a adolescência, especialmente as pobres. O Estatuto nem sempre tem sido visto, pelos professores, como um instrumento de consolidação de direitos de um grupo, sendo por vezes criticado⁷ pela concepção de que as crianças e os adolescentes têm todos os direitos e de que os professores nada podem fazer. Isso provoca uma ambivalência na ação docente, na medida em que o professor se sente destituído de autoridade, onde se pode se observar um jogo de poder em que o direito do aluno se contrapõe ao do professor.

Mesmo numa visão de supremacia do direito, o que temos visto na prática é que, quando as crianças e os adolescentes têm se deparado com ações do Conselho Tutelar, em qualquer situação, e mesmo que o ECA garanta o direito de ser ouvido (artigo 28, § 1º) e de manifestar sua vontade (artigos 42, § 5º e 43), a intervenção tem sido no sentido de “reenquadrar” as crianças e adolescentes no discurso dominante dos adultos e na anuência do “infante”.

Outra questão importante e dada à supremacia do cronológico presente no

documento é a realidade do alargamento do tempo da juventude, que faz com que o Estatuto não disponha sobre a proteção dos jovens como grupo social que tem sido vulnerabilizado de forma crescente nas últimas décadas e cada vez mais responsabilizado pela violência social vivida no País.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, é um documento que pretende estabelecer os fundamentos para a educação a partir dos princípios de escola para todos e de atenção à diversidade, anteriormente preconizados em documentos internacionais e referenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Já na apresentação do documento, encontramos o argumento de ser a educação o “principal alicerce da vida social” (Brasil, 2001, p. 5), sendo que a Educação Especial se constitui em um instrumento de resgate de “uma dívida social” do direito “à preservação da dignidade e à busca da identidade” (Ibidem, p. 22) – entendidas como garantias para o exercício da cidadania – de uma parcela específica da população: aquela denominada de alunos com necessidades educacionais especiais.

Cidadania é um conceito que atravessa todo o documento e se alicerça na perspectiva da igualdade de oportunidades, acesso contínuo e participação autônoma nos espaços educacionais, produtivos e demais espaços sociais. Cidadania forma um binômio com inclusão, estabelecendo-se uma relação direta e necessária entre ambas. Segundo o documento, a inclusão pode ser definida como:

Garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais e de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 20).

Os princípios que ganham visibilidade no documento são o respeito e a tolerância à diversidade, sendo entendidos como fatores que contribuem para “a constituição de uma sociedade mais justa e solidária” (Diretrizes, 2001, p. 26). As estratégias para efetivação desses princípios, previstas para os espaços escolares, abarcam medidas de diferentes ordens e amplitudes, direcionando-se à formação dos professores, considerados protagonistas do processo, e também à organização de práticas heterogêneas e diversificadas no que tange ao currículo e aos processos de avaliação dos sujeitos para quem o documento se dirige.

Nas Políticas Públicas – e isto bem demarcado nas Diretrizes aqui analisadas – atender a diversidade passou a ser requisito desejável e imprescindível nos chamados regimes democráticos. Mas Ferre (2001, p. 197) destaca que os discursos sobre “identidade, diferença e diversidade falam do tudo e do nada dos seres humanos”. A retórica do respeito às diferenças, partindo-se do princípio da igualdade de oportunidades entre os seres humanos, transformou-se num eufemismo presente em qualquer argumentação nas políticas públicas sociais (Ibidem).

A diversidade cultural acaba se constituindo, também, numa “categoria ontológica”, num objeto de nossa curiosidade, o qual se pretende explicar, desmistificar, capturar para dentro de referências consideradas “normais”, tirando-lhe o mistério e o perigo que acarreta. Assim, esses estranhos anormais passam a portar uma suposta “autorização” para continuarem a ser o que são – “esses outros, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 169). A incessante tarefa de classificar, nomear e ordenar o mundo, característica constitutiva da Modernidade, cria uma lógica ambígua que pretende assimilar as diferenças num processo que implica domesticar, agregar e que, ao mesmo tempo, acentua a desigualdade e a exclusão. Como argumenta Bauman (1999), ao classificar, executamos uma operação que inclui numa classe alguns indivíduos, na mesma medida em que exclui outros.

Essa é uma questão a ser problematizada ao analisarem-se as Diretrizes para a Educação Especial: a nomeação dos sujeitos a quem se refere o documento. No decorrer do texto, são apresentados argumentos sobre uma mudança de paradigma em relação ao olhar sobre esses alunos “especiais”:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001, p. 6).

Sujeitos das necessidades educacionais especiais; deficientes; de altas habilidades; de condutas peculiares; com dificuldades acentuadas de aprendizagem: os termos se sobrepõem e se contrapõem, em uma tentativa de consolidar a anunciada mudança de paradigma. Concomitantemente a uma concepção que se constrói na imanência do sujeito, constituído nas relações sociais, culturais, educacionais, percebe-se a cristalização de um sujeito biológico, naturalizado, portador de “características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias” (Brasil, 2001, p.14).

O documento, por referir-se diretamente ao campo da Educação, apresenta professoras e professores como tendo “papel chave” na construção e efetivação das políticas de educação inclusiva. Isso é nomeado como um projeto de construção coletiva, em que se espera do docente autonomia e competência para adaptações – de concepções, de estratégias, de processos.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

O parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, no dia 10 de março de 2004, como resultado da luta histórica travada pelo movimento negro, por uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independente de raça ou etnia. Outro aspecto importante nessa trajetória, diz respeito aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, 2001.

Este parecer regulamenta a alteração proposta à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo por base a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Segundo a Lei 10.639/03, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Os conteúdos a serem ministrados devem versar sobre o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Tais conteúdos devem estar presentes em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras. A instituição dessas Diretrizes representa um passo muito importante no resgate e reconhecimento do papel que a população negra desempenha historicamente na constituição socioeconômica, política e cultural do País.

Um dos principais objetivos das Diretrizes é contribuir com a valorização da história e da cultura africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, o parecer está direcionado a todas as esferas que compõem os sistemas de ensino. Segundo o próprio documento:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino (Brasil, 2003, p. 1).

O parágrafo continua ampliando o foco das Diretrizes para as famílias dos estudantes e para todos os cidadãos comprometidos com a educação e, em última instância, com a formação para a cidadania. Pode-se dizer, desse modo, que o sujeito contemplado pelas Diretrizes é o cidadão, principalmente, aquele que desconhece a história do Brasil, de sua formação cultural, política e social. Esse amplo direcionamento é fundamental para que o processo de inclusão seja

bem-sucedido, pois parte da afirmação de que é, principalmente, a falta de informação que sustenta o preconceito racial em nossa sociedade. Entretanto, o parecer não se limita às recomendações centradas nos conteúdos e temas a serem abordados e na formação docente, mas enfatiza a importância da infraestrutura adequada e ressalta a necessidade de material bibliográfico e de material didático adequado para estimular discussões não apenas em torno de questões de raça e de preconceito racial, como também sobre a diversidade étnico-cultural na sala de aula.

O fundamento do parecer está na necessidade de reconhecimento de uma dívida histórica que o Brasil tem com a população negra desde o período da colonização. O processo de escravidão ao qual foi submetido o povo negro e, posteriormente, o modo como a abolição passou a ser contada nos livros didáticos, reforçando a idéia de que a libertação teria sido uma concessão do Império, deixou no imaginário brasileiro a idéia de um povo apático e incapaz de lutar pela liberdade. Estudar a História, a partir de uma perspectiva racial, significa colocar em evidência uma narrativa de luta permanente pela liberdade, travada pelo povo negro desde sua chegada ao Brasil e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para o fortalecimento da identidade negra e valorização da diferença racial, eliminando qualquer possibilidade de ser relacionada à desigualdade.

A recorrência à história é uma das fontes mais produtivas para a constituição das identidades culturais nacionais e, conseqüentemente, para a produção das diferenças. Segundo Stuart Hall, “[u]ma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas nações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (1997a, p. 50), de forma que passado e presente estão conectados por meio de sentidos que, ao serem construídos, produzem uma identidade nacional. Pensar as diretrizes a partir dessa idéia pode, de certa maneira, explicar a controvérsia que tal documento vem provocando na sociedade brasileira, já que, para justificar sua existência, recorre-se fundamentalmente aos ancestrais africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil ainda no século XVI. A miscigenação ocorrida nos séculos seguintes, aliada à concepção corrente de que vivemos em uma ‘democracia racial’, dificulta o debate social em torno da história e da cultura negra que, por meio da educação, pode garantir a uma expressiva parcela da população o exercício da cidadania.

Considerações Finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi discutir alguns “achados” a partir de documentos que vêm dando sustentação às ações direcionadas à inclusão social. Apesar de se referirem a políticas de diferentes áreas e com amplitudes diversas, podemos observar que eles compartilham uma racionalidade que se destina a parcelas específicas das populações, principalmente àquelas que são consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, marginalização, pobreza e, conseqüentemente, de exclusão social.

Ao examinarmos os diferentes textos, inspiramo-nos naquilo que Foucault (1996) chamou de “inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence” (Foucault, 1996, p. 8). Enquanto materialidade discursiva, esses documentos das políticas públicas não só dão encaminhamentos às garantias de direitos dos indivíduos e grupos pelos quais se organizam, como também – e é o que nos interessa neste estudo – constituem os saberes e as práticas dos docentes envolvidos na educação nos espaços escolares e não-escolares. Ou seja, esses educadores, convocados de diferentes formas nas políticas, constituem-se como “sujeitos docentes” comprometidos com a inclusão social de sujeitos e grupos narrados e constituídos nas próprias políticas.

Importante observar que, já na Constituição de 1988, ficaram garantidos os direitos dos cidadãos brasileiros. A necessidade de novos decretos, leis e diretrizes dirigindo-se a segmentos específicos da sociedade demonstra a dificuldade e a ambivalência na constituição da tão almejada cidadania – alguns já se encontram contemplados, mas, o “todos somos iguais” acaba por referir-se a apenas a alguns, sendo que “outros” necessitam ter suas identidades e diferenças marcadas, (re)nomeadas, para que possam inserir-se no contexto dos direitos. Segundo Veiga-Neto (2001), alguns/muitos indivíduos diferem daquilo que está definido como o normal, o esperado, aquele que atende às prescrições. Permanentemente é reafirmada a existência de uma norma transparente (Bhabha, 1998), que supõe e afirma um consenso de igualdade ao qual se deve remeter. Na interminável série de nomeações possíveis, o indivíduo, ao assumir aquela que lhe foi conferida, tem assegurado o direito à tolerância, ao auxílio, à condescendência, à compaixão – à inclusão.

A diversidade/diferença – os estranhos – é inventada e capturada pelos discursos da norma e nomeada de diferentes maneiras: anormais, deficientes, incapazes, infratores. Os discursos da diversidade procuram justificar-se como possibilidades de “eliminar” ou, pelo menos, “amenizar” as fronteiras de inclusão/exclusão em que vivem indivíduos e grupos sociais. Os indivíduos são convidados a tomar “o seu destino nas mãos” e a tornar-se “o melhor que puderem”, oferecendo “não apenas esperança, mas uma receita clara para sua realização” (Bauman, 1999, p. 80). Assim, podemos argumentar que as políticas públicas são instrumentos que pretendem conduzir os indivíduos a se sentirem participantes, incluídos, assimilados ao contexto econômico, social e cultural.

A diversidade, cada vez mais, deixa de ser uma marca individual para configurar-se como uma inscrição nos grupos e comunidades – marcas da diferença. Os indivíduos, compartilhando dessas marcas identitárias e culturais, redefinem novas territorializações no pensamento e nas ações políticas.

Se a Modernidade utilizou as técnicas da norma, tendo por referência a espécie humana e criando os seus anormais, a Pós-Modernidade fragmenta e desloca a unidade de referência, instituindo a pluralidade de possibilidades de constituírem-se sujeitos. A norma e o desejo de normalização não desaparecem, mas se ressignificam no cenário multifacetado das comunidades de

comprometimento. Os jogos de saber e poder que aqui se estabelecem procuram constituir jeitos de ser, em que o envolvimento de cada um com as marcas da diferença a partir da qual é nomeado (crianças e adolescentes empobrecidas e com “problemas de conduta”, alunos com necessidades educacionais, afro-brasileiros) cria normativas para a definição de como melhor conduzir-se em seu grupo/comunidade.

Observam-se, nos documentos, reiteradas definições normativas da constituição da cidadania, questionando e colocando suspensas as discussões em relação à “participação *versus* exclusão, igualdade *versus* diferença, ideologia *versus* realidade, o político *versus* o social, liberdade *versus* dominação, poder *versus* impotência, autonomia *versus* dependência, público *versus* privado, entre outros” (Cruikshank, 1999, p. 23). A cidadania está implicada em dar visibilidade aos indivíduos para que sejam sujeitos de direito – um processo de diferenciação entre aqueles que são cidadãos (incluídos) e os que necessitam de política de proteção e reconhecimento de direitos para virem a ser cidadãos.

Essas oposições binárias demarcam territórios que parecem definir, por um lado, as possibilidades e, por outro, as impossibilidades de ser cidadão ativo. Porém, estar na dependência das políticas sociais, ser paciente de ações terapêuticas ou ser um trabalhador em situação de exploração não significa estar fora das condições de ser um sujeito/cidadão, uma vez que isso implica “estar num emaranhado campo de poder que tanto habilita quanto constrange as possibilidades de cidadania” (Cruikshank, 1999, p. 20). Nesse emaranhado campo de poder, encontram-se várias prescrições que funcionam seja no sentido de ensinar ao cidadão mecanismos de resgate dos excluídos, seja no sentido de transformar o excluído em um sujeito incluído, construído de acordo com o discurso hegemônico que busca abarcar toda e qualquer forma de controle.

Notas

1. Este artigo apresenta alguns dos resultados da pesquisa *Saberes docentes sobre diferenças e inclusão social*, que tem como objetivo identificar as regularidades enunciativas presentes nos discursos que determinam os saberes docentes em relação às marcas das diferenças dos sujeitos da educação, como gênero, raça/etnia, geração, deficiência, entre outros. Na fase inicial da investigação, analisamos alguns documentos das Políticas Públicas Nacionais que têm como base a garantia de direitos. Interessou-nos, assim, uma aproximação dos discursos que circulam nos espaços educacionais, escolares e não-escolares, perguntando pelo modo como vêm sendo historicamente constituídos os sentidos sobre identidades e diferenças e seus efeitos no fazer docente. Parte dos dados aqui apresentados foram obtidos através de questionários enviados a professores da rede pública de ensino e a educadores sociais atuantes em projetos sócio-educativos, em processo de formação docente. Esses dados estão sendo cruzados com o empírico da pesquisa Formação de Educadores em Práticas Socioeducativas (CNPq).

2. Silva (2000) Duschatzky; Skliar (2000), Veiga-Neto (2001), em uma perspectiva foucautiana, argumentam que identidades e diferenças não existem por si só. Elas se constituem nas relações de poder-saber em que os sujeitos são nomeados e narrados em referência a uma norma, também ela constituída nessas relações. Assim, cada grupo, em tempos e espaços historicamente demarcados, *inventam* seus diferentes – anormais.
3. Algumas das unidades analíticas estabelecidas na pesquisa foram: os sujeitos das políticas (como são descritos); concepção de inclusão; prescrições que conduzem o fazer docente; entre outros.
4. A expressão *direito* pode ser considerada uma marca lingüística no texto, na medida em que é reiteradamente citada. Mesmo que neste artigo não se realize uma análise discursiva lingüisticamente orientada este é um destaque que nos parece relevante, uma vez que tal marcação tem produzido múltiplos sentidos, inclusive entre o senso comum. Isso pode ser confirmado na III Conferência Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, no ano de 2002, quando foram destacados pelos participantes os mitos produzidos pelo Estatuto. Segundo Lemes, 2003, são eles: 1) O ECA só fala em direitos; 2) O ECA é benevolente e paternalista; 3) O aumento da violência se deve aos jovens; 4) A solução está na redução da idade penal; 5) Com o ECA, os professores *e os pais* (inclusão realizada pela autora) perderam a sua autoridade; 6) A criança que trabalha fica mais esperta e tem mais condições de vencer.
5. No título II do ECA, discriminam-se desde os direitos fundamentais até o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.
6. Esses discursos são evidenciados continuamente entre educadores sociais e professores da escola pública que freqüentam disciplinas ministradas pelas pesquisadoras. Também aparecem nas respostas aos questionários aplicados na atual fase da pesquisa a que se refere este artigo e nas entrevistas realizadas na pesquisa Formação de Educadores em Práticas Socioeducativas (CNPq).
7. Depoimentos de professores da rede pública de ensino que freqüentaram a disciplina “Ação Social e Educação”, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas do Centro Universitário Feevale, no decorrer dos semestres entre os anos 2000 e 2006.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: www.educafro.org.br/noticia/Assuntos/Estatuto_da_Igualdade_Racial.pdf. Acesso em: 7 out. 2002.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.
- BRASIL. Lei Federal 10.639/2003. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras Providências**. Brasília: Imprensa Nacional, 2003.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC: SEESP, 2001.
- CRUIKSHANK, Bárbara. **The Will to Empower**: democratic citizens and other subjects. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- DA MATTA, Roberto. Ser Criança no Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 maio 2002. Caderno 2.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Os Nomes dos Outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez. 2000.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- _____. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997c.
- FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, Diferença e Diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-118.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- KLEIN, Madalena. **Tecnologias de Governo na Formação Profissional dos Surdos**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- LEMES, Marilene Alves. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**: o direito de ter direitos, o direito de ser cuidado. 2003. [No prelo].
- POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em Defesa da Alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIZZINI, Irene (Org.). **A Criança no Brasil Hoje**: desafios para o terceiro milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 247-258.
- _____. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105 – 118.
- _____. Michel. Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 9-56.

Dinora Tereza Zucchetti é Doutora em Educação pela UFRGS, professora Pesquisadora da Feevale, membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Trabalho/Feevale e do Grupo de Estudos Gestão do Cuidado em Educação FAGED/UFRGS.

Endereço para correspondência:

Santa Sofia, 646 – Bairro Ideal
93336-200 – Novo Hamburgo – RS
dinora@feevale.br

Madalena Klein é Doutora em Educação pela UFRGS, Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPel e membro do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente/UFPel e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos.

Endereço para correspondência:

Rua Andrade Neves, 1122/23 – Centro
96020-080 – Pelotas – RS
kleinmada@hotmail.com

Ruth Sabat é Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS e membro do Grupo de Estudos sobre Educação e Relações de Gênero e do Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade.

ruthsabat@gmail.com

