

A diversidade na escola contemporânea: ações do Estado na condução das condutas escolares

Patrícia Gräff¹ (UNISINOS – São Leopoldo/RS) – patigraff@yahoo.com.br

Mesa 08: Presupuestos políticos y conformación de sujetos educativos

Nos últimos anos – com ênfase especial para a última década – temos vivido, no Brasil, um movimento governamental em direção ao reconhecimento, respeito e inclusão de sujeitos nomeados sob a categoria da diversidade, sobretudo na educação escolarizada. As ações empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sob o manto do movimento *Todos pela Educação*, passam a direcionar o olhar docente a partir de modos específicos de escolarizar na diversidade, com repercussão nas práticas pedagógicas. Sob um enfoque pós-estruturalista, de inspiração Foucaultiana, pretendo tensionar, ao longo deste texto, os discursos sobre a diversidade materializados nas publicações da *Coleção Educação para Todos*, organizada e distribuída pelo MEC. O conceito de *governamentalidade*, em Foucault, mostra-se como ferramenta fundamental para esse exercício, permitindo o entrecruzamento das ações do Estado sobre os sujeitos e dos sujeitos sobre si mesmos. Assim, observo nestes documentos três ênfases importantes e que serão problematizadas neste texto, são elas: 1) a caracterização da escola como lugar onde predomina o preconceito, a discriminação, o racismo e a homofobia; 2) o desenho do cenário inclusivo como meta a ser alcançada com o auxílio da escola; e 3) a exaltação do poder de mudança da escola e dos docentes, conduzindo as condutas dos professores para a constituição discursiva da diversidade como uma verdade do seu tempo. Por fim, os contornos de uma educação inclusiva e tolerante começam a ser desenhados pelo Estado brasileiro, por meio de investimentos específicos em pesquisas e publicações – em parceria, principalmente, com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – e em políticas públicas, pelas quais se torne possível conduzir as condutas docentes e, por consequência, as condutas escolares.

Palavra-chave: Diversidade. Educação escolarizada. Governamentalidade. Inclusão.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Agência financiadora: CAPES. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS). Educadora Especial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, Santa Rosa/RS. E-mail: patigraff@yahoo.com.br.

Para contextualizar o cenário educacional brasileiro na atualidade

“É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente” (Moreira; Candau, 2005, p. 54).

Na virada do século XX para o século XXI começam a emergir, no cenário educacional brasileiro, uma série de políticas públicas direcionadas à inclusão de sujeitos sujeitos classificados e nomeados sob a categoria da diversidade. Tal movimento volta suas intenções, sobretudo, para a educação escolarizada, na tentativa de trazer para a escola uma parcela considerável da responsabilidade pelo reconhecimento e pelo respeito a estes sujeitos sujeitos, pela via dos direitos humanos. A partir de tais políticas são produzidos modos específicos de escolarizar na diversidade, com repercussão nas práticas pedagógicas.

Tais movimentos governamentais refletem políticas públicas que vêm se constituindo no cenário internacional, com maior ênfase a partir da década de 1990, por meio de encontros, congressos e movimentos de organizações sociais, reivindicando direitos para aqueles sujeitos sujeitos que, durante a maior parte da história da escola, permaneceram distantes dos espaços escolares. Ou seja, as lutas pelo direito ao convívio de *todos* em uma mesma sociedade partem do pressuposto de que a escola é o primeiro lugar onde os sujeitos sujeitos podem compartilhar experiências em um espaço comum.

No Brasil é possível perceber os desdobramentos do *Movimento Todos pela Educação* na organização de duas grandes frentes de ação, vinculadas às políticas de inclusão: uma direcionada aos sujeitos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e, outra voltada para a diversidade centrada em aspectos referentes à cultura e à identidade de grupos específicos. Concentrarei o foco deste texto neste último grupo de ações, olhando especificamente para os materiais organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pela coleção *Educação para Todos*. Os textos publicados nesta coleção apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas no Brasil e artigos escritos por pesquisadores reconhecidamente importantes em suas áreas de atuação, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como textos elaborados e publicados por pessoas

ligadas ao MEC. Para tensionar os discursos presentes nos materiais, parto de um enfoque pós-estruturalista, de inspiração Foucaultiana. O conceito de *governamentalidade*, em Foucault (1992), mostra-se como ferramenta fundamental para esse exercício, permitindo o entrecruzamento das ações do Estado sobre os sujeitos e dos sujeitos sobre si mesmos – aspecto que perpassará todo o texto.

Assim, observo nesses documentos três ênfases importantes e que serão problematizadas nestes escritos, são elas: 1) a caracterização da escola como lugar onde predomina o preconceito, a discriminação, o racismo e a homofobia; 2) o desenho do cenário inclusivo como meta a ser alcançada com o auxílio da escola; e 3) a exaltação do poder de mudança da escola e dos docentes, conduzindo as condutas dos professores para a constituição discursiva da diversidade como uma verdade do seu tempo. Na sequência, serão apresentados os materiais escolhidos para análise, seguidos pelo desdobramento das três ênfases expostas acima, de modo a problematizar os discursos presentes nos referidos documentos.

Os materiais

O conjunto de documentos escolhidos para análise é constituído por materiais publicados pelo Ministério da Educação e que referem grupos denominados como minorias, constituídas, principalmente, por indígenas, negros e pelos grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Tais grupos são atendidos pelas políticas de atenção a diversidade, impelindo a educação a ocupar-se, também, com a produção de práticas de respeito e tolerância com os sujeitos abarcados por esta denominação. Dentre os 33 materiais publicados pela coleção *Educação para Todos*, escolhi dois para constituir o *corpus* analítico deste trabalho, motivada pela abrangência geral que empreendem sobre a diversidade, discutindo práticas voltadas a ela no espaço escolar, sem direcionar-se exclusivamente para uma de suas especificações, como fazem outros textos da coleção. Os demais documentos discutem temas relacionados à escolarização de um modo bastante específico, abrangente cada um dos grupos e trazendo problematizações que ampliariam demasiadamente os horizontes deste trabalho.

O primeiro material “Educação como exercício de diversidade”, publicado em 2005, já traz em seu título o imperativo da diversidade ao anunciar a possibilidade da educação como seu exercício. Trazendo a diversidade para dentro da escola ampliam-se as possibilidades de ação do Estado sobre todos e sobre cada um, posto que estes sujeitos – anteriormente vistos como estranhos – também passam a ocupar um lugar na escola e nas estatísticas, sendo, por esta razão, facilmente localizados, alvos fáceis para intervenções mais específicas. Nesta linha o Ministério da Educação (MEC) investiu em uma parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reconhecidamente importante no cenário educacional brasileiro, para compor esta publicação com textos avaliados e validados por esta associação, de modo a atribuir credibilidade a ela. A proposta do MEC, nesta edição, mostra-se materializável pela parceria entre Estado e sociedade civil e concentra esforços na “desejada transformação da realidade de exclusão social, com base no reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas a serem exploradas e não como o ‘exótico’ a ser observado, negado ou marginalizado” (Fávero, 2005, p. 09). Parte-se, então, de um cenário de exclusão que já se desenha na apresentação e que perpassa todos os textos com discussões variadas, mas que se mostra passível de reversão por meio da transformação, sobretudo, das condutas docentes. Ou seja, a inclusão é possível se todos mostrarem-se abertos ao diferente, se o reconhecerem e o respeitarem – este aspecto será aprofundado ao longo do texto.

O segundo material “Educação na diversidade: como indicar as diferenças?”, publicado em 2006, por sua vez, ocupa-se com “o desenho adequado de um programa social, orientado para garantir o máximo possível de efetividade” (Teles, 2006, p. 05). Por meio de um mapeamento das desigualdades educacionais brasileiras e de propostas que se destinam a solucionar tal problemática, o MEC empreende um exercício de levantamento de dados e proposição de soluções que pretendem a máxima eficácia para o acesso e permanência de todos na educação. Aqui aparece mais uma vez a necessidade de “transformação da realidade brasileira, em direção a um País de todos e para todos, com igualdade e equidade” (Idem, p. 06). A inclusão de todos na escola comum aparece como meta para todo o território nacional, sendo necessário, para isso, desmistificar os estranhos que nela passam a ser inseridos – ou que nela já estavam de uma maneira “invisível” –, por meio de investimentos rumo ao seu reconhecimento e respeito, viabilizados pela

transformação das condutas docentes. Contudo, o convencimento docente de que a escola se constitui em um espaço de exclusão é o primeiro passo para que a produção de uma necessidade de mudança possa ser operada. Na sequência estes aspectos serão discutidos, apoiados em excertos retirados dos materiais.

Exclusão na escola: a produção de um cenário educacional

“Na maioria das sociedades ocidentais, criou-se uma fronteira, mais ou menos visível, opondo os integrados aos excluídos” (Dubet, 2005, p. 20).

No manuseio e leitura dos materiais acima descritos, é possível perceber um acento direcionado as desigualdades educacionais, inferindo um cenário de exclusão que por um longo tempo se manteve no Brasil. Percebe-se um apelo bastante intenso a uma matriz histórica de segregação no país. Movimentos de lutas por direitos, principalmente o direito a educação são acionados para produzir um cenário onde a necessidade de mudança rumo a inclusão possa ser inserida. Pesquisadores ligados às minorias são convidados a apresentar seus estudos dizendo das desigualdades perpetuadas no Brasil e no mundo, ao longo de um grande número de anos. Mantidos fora da escola, diz-se que as oportunidades de acesso a melhores condições de vida destes sujeitos foram aniquiladas, suas possibilidades de acesso à informação, carreira e quiçá ascensão social, sequer existiram pela impossibilidade de adentrarem os portões escolares.

A desigualdade e as assimetrias socioeducacionais – em qualquer das suas dimensões – enfrentadas pelos segmentos da população historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional e, em consequência, do desenvolvimento socioeconômico e da própria vida republicana, representam uma dívida do País para com esses setores, que deve ser saldada com urgência (Fontes; Amrein; Amorin; Azevedo; Cossío, 2006, p. 39).

Para saldar essa dívida reclamada pelas minorias, o Estado cria políticas de inclusão que visam atender a diversidade. Desde então, estes sujeitos assumem como legítimo o direito de compartilhar as salas de aula comum com aqueles que já as ocupavam. Contudo, tal convivência se constitui atravessada por manifestações de preconceito e discriminação em escalas potencializadas pela proximidade criada entre os sujeitos. A disposição de todos

em um mesmo espaço possibilitou o contato entre distintos sujeitos, criando as condições para que concepções racistas, homofóbicas, machistas entre outras, pudessem materializar-se nos corredores e demais espaços escolares o que pode ser percebido no conjunto de excertos abaixo.

“Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade” (Moreira; Candau, 2005, p. 50).

“Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas” (Moreira; Candau, 2005, p. 49).

“Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (Haddad; Pierro, 2005, p. 117).

“Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono” (Gonçalves; Silva, 2005, p. 182).

Quadro 1 – Conjunto de excertos que caracterizam a exclusão, a discriminação e o preconceito escolar.

É perceptível a produção de uma matriz de exclusão na constituição dos espaços escolares. Alunos que por um longo tempo foram privados de escolarização, na atualidade enfrentam distintas manifestações de preconceito e exclusão. Dispostos em espaços comuns, mas sujeitos a práticas distintas, os sujeitos que frequentam a escola hoje, veem-se enredados em processos de “in/exclusão” (Lopes; Dal’igna, 2007), pelos quais se encontram em constante trânsito entre zonas de inclusão e zonas de exclusão, que mantêm entre si linhas frágeis, quase imperceptíveis. Ou seja, práticas inclusivas e de exclusão estão

dispostas em uma mesma escola, em uma mesma sala de aula, alternando ênfases e efeitos sobre cada um dos escolares.

Contudo, há uma ênfase nos materiais voltada para a produção de cenários de exclusão na escola, por meio de discursos que caracterizam a educação como preconceituosa e discriminadora. A produção destes cenários torna-se útil para que, convencidos da verdade da exclusão, os docentes possam mover-se em direção à transformação de suas práticas, para que se tornem, sempre mais, inclusivas. A qualificação negativa da exclusão e a constatação de sua presença no cotidiano escolar impelem os docentes a mover-se na direção oposta, produzindo sobre si efeitos que os direcionem para a inclusão – esta, por sua vez, produzida como o melhor caminho a seguir. A constatação de que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (Moreira; Candau, 2005, p. 45), cria a necessidade de mudança neste cenário, produzindo o desejo por um outro lugar, por outras práticas, distintas destas. Assim, pode-se dizer que “abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (Idem, p. 45). Criam-se assim, as tramas que oferecem as condições para que o deslocamento de ênfases se torne possível, esmaece a escola nos moldes padronizadores e que produzem a exclusão e emerge neste espaço a inclusão como contexto mais adequado para atender as necessidades do tempo presente. A seguir serão problematizadas as balizas que instituem a inclusão.

A desejável inclusão

A inclusão, vista como antônimo da exclusão, gera na população uma ideia de mudança plena, de comprometimento com as melhorias exigidas pela sociedade. Ela passa a ser entendida como a ‘salvação educacional’, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro
(Rech, 2011, p. 27).

A inclusão escolar vem se constituindo como um deslocamento de ênfase importante embora recente na história da escola. No Brasil, as primeiras indicações para a configuração de um cenário inclusivo emergiram no final do século XX, sendo intensificadas nos

primórdios do século XXI. Com maior precisão, Lopes e Rech (2013, p. 213) evidenciam que “o movimento pela inclusão escolar teve sua emergência na década de 1990, quando a palavra *inclusão* passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), datados do ano de 1997”. Pode-se dizer que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.396/96, também trazem elementos para a constituição de uma sociedade inclusiva por meio da promulgação da igualdade de direitos para todos e da tentativa de proporcionar igualdade de acesso ao ensino comum. A elas vem se somar, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ampliando as ações do Estado, por meio da obrigatoriedade da matrícula de *todos* no ensino comum. Reunidas, estas estratégias compõem o que, atualmente, denominamos inclusão escolar.

Uma das frentes de ação em prol da inclusão escolar no Brasil remete a educação para a diversidade que se desdobra em três pilares fundamentais, sejam eles: “diminuir as desigualdades socioeducacionais históricas entre diversos grupos e áreas; educar respeitando a diversidade do Brasil; e educar para a diversidade promovendo o respeito e a admiração pelo que é diferente” (Teles, 2006, p. 58). Há uma ênfase na desmistificação dos sujeitos marcados pela diferença, pela qual é outorgada à escola a responsabilidade pela criação de condições para a atenuação de manifestações de preconceito, racismo, homofobia, entre outras; práticas que podem causar o abandono escolar por parte de quem venha a sofrer tais processos discriminatórios. O acento na produção de um cenário de acesso, respeito ao e conhecimento do outro fica ainda mais claro na definição de educação para a diversidade, pela qual se introduz “no processo pedagógico o conhecimento do ‘outro’, pois uma das formas mais resilientes do preconceito e da exclusão é o desconhecimento do distinto e do diferente” (Teles, 2006, p. 58).

Na tentativa de viabilizar a ampliação de seus efeitos sobre as condutas docentes, as publicações da coleção *Educação para Todos* trazem textos que se direcionam aos distintos públicos a que a terminologia *diversidade* está disposta a atender, atuando sobre “diferentes diferenças”. Nestes documentos destinados aos professores, vê-se a materialização dos discursos em prol de reconhecimentos e respeito a características específicas e atribuídas a sujeitos, também, específicos. Nomeando e definindo tais sujeitos, espera-se atenuar os estranhamentos e possibilitar o compartilhamento de um mesmo espaço por todos, tarefas

para as quais o auxílio e o engajamento da escola e, sobretudo, dos docentes é fundamental. Aqui o Estado chama a escola a contribuir e convoca os professores a agirem sobre si e sobre seus alunos, provocando reverberações inclusivas dentro da sala de aula. “Para que se possa avançar nesse processo, o papel dos(as) professores(as) é fundamental” (Moreira; Candau, 2005, p. 54).

O lastro por onde as ações do Ministério da Educação pretendem se estender é ampliado “para o progresso do nível educacional geral da população, o que, por sua vez, *contribui* para o aumento das oportunidades de emprego e do nível de renda e, ao fim, *contribui* para a redução da pobreza no País, ou seja, para a *melhoria social ampla de longo prazo*” (grifo do documento) (Fontes; Amrein; Amorin; Azevedo; Cossío, 2006, p. 44). Dito de outro modo, reduzindo a pobreza, pela produção de sujeitos capazes de participar do jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009), a escola, por meio de suas práticas inclusivas, contribui para a manutenção da ordem social e reverte no bem de todos. Por fim, convencidos dos benefícios da inclusão, é necessário que os docentes se mobilizem para produzi-la em todo o território nacional, conscientes de seu potencial para exercer a mudança. Esta discussão permeará, na sequência, a última seção deste texto.

A escola como lugar de mudança

“Para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional” (Lopes; Fabris, 2013, p. 111).

O caminho trilhado até aqui nos conduz a um cenário em que a inclusão vem sendo produzida como verdade deste tempo. Os docentes têm sido convocados a investir esforços em práticas que possam atender a todos, observando as especificidades dos distintos sujeitos que habitam as escolas. Os modelos pedagógicos padronizadores, homogeneizantes e que preveem respostas semelhantes dos escolares aos estímulos oferecidos, não atendem as demandas do presente. Nem mesmo a previsão de respostas é possível no quadro de incertezas que constitui a Contemporaneidade. “É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos

ideais ‘modernos’ e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas” (Moreira; Candau, 2005, p. 44).

Frente aos “novos” habitantes da escola inclusiva, formas distintas de ensinar são requisitadas a todo o momento. A centralidade no aluno e em suas características estremece as bases sobre as quais a formação de grande parte dos professores se encontra ancorada. Olhar para o aluno, para cada um, constitui-se agora em um imperativo educacional. “O desafio aqui é duplo: por um lado, diminuir as assimetrias e desigualdades educacionais desses contingentes humanos; por outro, fazê-lo respeitando e valorizando as suas diversidades culturais, linguísticas e regionais” (Fontes; Amrein; Amorin; Azevedo; Cossío, 2006, p. 38). Transformar este espaço torna-se crucial para manter todos na escola e atenuar possíveis mal-estares de qualquer um de seus integrantes.

A intenção de transformar a escola – entendida como instituição independente do nível da Educação em que está inserida – em um *locus* transmutador das relações sociais e promotor do conhecimento em prol de uma sociedade mais igualitária e equânime, tem como um de seus pontos estruturantes o reconhecimento dos nós que impedem ou pelo menos atrapalham o acesso e a permanência na escola, a trajetória de estudos e o sucesso nas atividades escolares (Teles, 2006, p. 10).

A melhoria da qualidade do sistema educacional envolve não somente a capacitação do corpo docente e a viabilização da produção e distribuição de material didático e pedagógico, mas também o papel transformador da escola. Para isto, o apoio a programas que visem a aperfeiçoar o controle social, a garantia dos direitos cidadãos e a diversidade cultural é elemento chave das iniciativas da Secad neste campo (Teles, 2006, p. 11).

Quadro 2 – a escola como espaço a ser transformado

O convencimento do poder de mudança da escola e dos docentes, chamados a todo o momento a constituírem uma visão positiva da diversidade para que, convencidos dela como uma verdade do seu tempo, possam melhor agir nas escolas, começa a ser materializado nas práticas, em nome de uma sociedade democrática e inclusiva. Não sem resistência, lembrando que transformar práticas instituídas e perpetuadas durante anos não é uma tarefa fácil, não acontece espontaneamente e nem mesmo de uma forma rápida.

É necessário muito investimento e persuasão para que os professores comecem a desejar tal mudança para, enfim, produzi-la. Instituir a vontade é fundamental, tendo em vista que a transformação é operacionalizada pelos próprios docentes. Desejar reverter o quadro é o primeiro passo para a mudança. Os materiais do MEC trazem algumas sugestões para as práticas pedagógicas do presente, inferindo um desafio

a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante, e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos, de modo a favorecer ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra forma. Trata-se, em última análise, não de substituir um conhecimento por outro, mas sim de propiciar aos(às) estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados (Moreira; Candau, 2005, p. 47).

A escola do método único aos moldes de Comênios (Narodowski, 2006) perde espaço em favor de múltiplos métodos, de formas distintas de ensinar e que possam abranger a pertença cultural dos escolares. Uma educação muito mais individualizada começa a se desenhar a partir deste cenário e, olhando para todo o contexto de discriminação experimentado por distintos sujeitos, de diferentes formas, ao longo da história, faz-se oportuno atentar para os avanços trazidos pela escolarização comum, nestes moldes, principalmente no âmbito do reconhecimento e do respeito à diferença, mesmo admitindo que ainda exista discriminação.

Por fim, Moreira e Candau (2005, p. 38) discutem ainda a “justiça curricular” como critério para as práticas pedagógicas, instituindo a avaliação do grau de desigualdades que elas produzem no conjunto das relações sociais. Os autores sugerem que “a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades” (Idem, p. 38). Por meio da categoria da “justiça curricular” apela-se para o senso de justiça de cada professor levando-o, por mais este caminho, a refletir sobre a sua atuação e, por consequência, a agir sobre si transformando-se, a si e as suas práticas.

Provocações para o pensamento

Os contornos de uma sociedade inclusiva e tolerante começam a ser desenhados pelo Estado brasileiro, por meio de investimentos específicos em pesquisas, publicações e em políticas públicas, pelas quais se torne possível conduzir as condutas docentes e, por consequência, as condutas escolares. Os documentos da coleção *Educação para Todos* colocam em operação uma série de discursos que fornecem elementos para a constituição de um cenário escolar inclusivo. Ao longo do texto foram problematizadas três linhas de ação observadas nos documentos e que produzem a inclusão como uma meta a ser alcançada no presente.

A primeira linha atua na constituição discursiva da exclusão, por meio dos processos discriminatórios empreendidos por alunos e professores nos espaços escolares. Para a produção da verdade da exclusão são trazidos, nos materiais, textos que referem o preconceito, a homofobia, o racismo entre outros tipos de discriminação sofridos pelos sujeitosabarçados pelas minorias. Observa-se uma ênfase na exclusão escolar que oferece as condições para que estes sujeitossejam, também, privados de outras experiências que poderiam ser importantes e desencadear mudanças nas suas vidas. A escola aparecer como espaço privilegiado na constituição de melhores condições de vida.

A segunda linha desenha um cenário que venha a substituir a indesejada exclusão, trazendo outra perspectiva para as práticas pedagógicas. Há um investimento na produção da inclusão como verdade deste tempo e, neste sentido, a terceira e última linha age justamente sobre o poder de mudança da escola e dos docentes. Convencidos da necessidade da inclusão é necessário que os professores a desejem, queiram empreendê-la, para, a partir deste desejo agir sobre si e sobre os outros para operacionalizar a mudança.

Por fim, vê-se um investimento do Estado sobre as condutas, conduzindo os docentes para a inclusão por meio da mudança de suas práticas e de seus discursos. Mantendo todos na escola inclusiva, o Estado reúne os sujeitossejam em um mesmo espaço, tem acesso a eles e garante que lhes sejam oferecidas as condições para sua inserção e atuação no jogo econômico do neoliberalismo, como mão de obra para o trabalho, como engrenagem social, garantindo os proventos que lhe permitam sustentar seu consumo. Deste modo a inclusão torna-se produtiva para todos.

Referências

- Dubet, F. (2005). As desigualdades multiplicadas. In: Fávero, O.; Ireland, T. D. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Fávero, O.; Ireland, T. D. (Org.) (2005). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Fontes, A.; Amrein, C.; Amorin, E. P.; Azevedo, L.; Cossío, M. B. (2006). O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (sm&a-r) para as metas do Programa – Educação para a Diversidade e Cidadania. In: Teles, J. L.; Franco, C. T. S. (Org.). *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* Brasília: SECAD.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gonçalves, L. A. O.; Silva, P. B. G. (2005). Movimento negro e educação. In: Fávero, O.; Ireland, T. D. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Haddad S.; Pierro M. C. D. (2005). Escolarização de jovens e adultos. In: Fávero, O.; Ireland, T. D. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Lopes, M. C.; Dal'igna, M. C. (2007). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA.
- Lopes, M. C.; Rech, T. L. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*. v. 36, n. 2. Porto Alegre: PUCRS.
- Lopes, M. C.; Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*. V.34, n.2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Moreira, A. F.; Candau, V. M. (2005). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Fávero, O.; Ireland, T. D. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED.
- Narodowski, M. (2006). *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rech, T. L. (2011). A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: Thoma, A. S.; Hillesheim, B. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Teles, J. L.; Franco, C. T. S. (Org.) (2006). *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* Brasília: SECAD.