

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FERNANDA GOMES SERAFIM

**OS LABIRINTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O
PRECONCEITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

CORUMBÁ

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FERNANDA GOMES SERAFIM

**OS LABIRINTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O
PRECONCEITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

CORUMBÁ

2014

FERNANDA GOMES SERAFIM

Defesa intitulada **OS LABIRINTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O PRECONCEITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO** apresentada ao Programa de Pós-Graduação com Área de Concentração Educação Social à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dr^a. Adriana Lia Frizman de Laplane (Titular)
(Universidade Estadual de Campinas)

Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia (Suplente)
(Universidade Federal de Santa Catarina)

O POETA DA ROÇA

Patativa do Assaré (1909-2002)

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

*Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu seio o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.*

Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito
E às vezes, recordando feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos os sujeitos marginais e invisíveis que por meio do pagamento de tributos públicos, nos meandros de suas lutas permanentes pela sobrevivência, financiaram o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a minha Mãe, Rosa Gomes de Souza, que em todos esses anos de estudo, trabalho e resistência jamais negou seu incentivo, por todo amor e cuidado dedicados.

Agradeço especialmente a Josevânia Ibanhez responsável pela minha acolhida etnográfica e cosmológica nas multiplamente inundadas terras pantaneiras de Corumbá/MS.

Agradeço, sobretudo, a Erika Santana e toda sua família pela confiança e carinho declarados em cada atitude de potencialização e respeito aos meus projetos pessoais e profissionais.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Observatório da Educação pelo apoio à pesquisa.

Agradeço ao Professor Dr. Hajime Takeuchi Nozaki que mesmo diante das inconstâncias de minha proposta de pesquisa encontrou a possibilidade de lapidação epistemológica e científica.

Agradeço a Professora Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, por mesmo diante de um “governo transitório”, pós cem dias de greve, corajosamente assumir a continuidade aos itinerários da pesquisa proposta, com metade do tempo a nosso favor. Afetuosamente, agradeço por aceitar o desafio e por ser a clareza do meu contraponto.

Agradeço a Professora Dr^a. Adriana Lia Frizman de Laplane pelas criteriosas e sensatas ponderações sobre a pesquisa na banca de qualificação e pelos encaminhamentos da banca de defesa.

Agradeço ao Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro pela iniciação na reflexão científica e, principalmente, filosófica desde as Ciências Sociais, bem como, por participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho e, principalmente, pelas contribuições com referencial teórico-metodológico e o compromisso com a pesquisa.

Agradeço à Cleide Canela de Paula e Valcir Pereira Neco, servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal, sempre solícitos e atenciosos.

Agradeço às turmas de 2011, 2012 e 2013 do Curso de Pedagogia Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal, pela participação no meu processo formativo durante o Estágio em Docência. Em particular à turma de 2011 que disponibilizou os Relatórios de Observação e possibilitou o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos meus caríssimos amigos Ronaldo Maciel, Gustavo Vargas e Leonardo Borges que em conversas informais colaboraram substancialmente para o entendimento da batalha pela lucidez e comprometimento teórico.

Agradeço aos meus amigos Rafael Lemos de Souza, Sandra Helena de Oliveira Ruy Dias e Tatianne Brazil por, além do apoio operacional para o fechamento desse trabalho, terem a gentileza de cuidar das desventuras de minha alma e serem fundamentais para a concretização desse objetivo.

Agradeço a todas as pessoas que pelo meu caminho, de alguma forma, promoveram e/ou me desafiaram ao enfrentamento das incursões da pós-graduação no Brasil.

SERAFIM, Fernanda Gomes. **OS LABIRINTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O PRECONCEITO E O DIREITO À EDUCAÇÃO.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2014.

RESUMO

Desde a década de 1990 as políticas educacionais brasileiras - por meio de acordos internacionais, leis, programas e projetos - passaram a ser norteadas pela chamada Educação Inclusiva, que tem em seu princípio magno a defesa da universalização da educação, apresentando como instrumentos de ação o atendimento especializado de alunos com deficiência física, sensorial e/ou cognitiva; a formação contínua de professores e da flexibilização curricular de acordo com cada realidade enfrentada. Todavia, diante da centralidade das ações Estado em orientações econômicas que fortalecem a educação utilitária, as políticas de educação inclusiva atuam como estratégias de gerenciamento de riscos e conflitos sociais. De modo que a racionalidade estabelecida construa o projeto de sociedade alheio à possibilidade de questionamento e reconhecimento das instituições sociais criadas pela própria sociedade. Objetivamos, por meio desta pesquisa, analisar a proposição da educação inclusiva frente à existência de relações de preconceito na escola. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como procedimentos de pesquisa a revisão de literatura sobre as consequências do preconceito na educação, análise documental e da legislação brasileira e, ainda, estratégias combinadas de coletas de dados quantitativos e qualitativos. Inicialmente, verificamos possíveis decorrências educacionais da relação entre o perfil social dos alunos que iniciam a primeira e a segunda etapas do Ensino Fundamental regular, utilizando microdados relativos ao Ensino Fundamental regular, disponibilizados pelo Censo Escolar, com o auxílio do software IBM SPSS *Statistics*. Posteriormente analisamos relatórios de estágio dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Pantanal, com depoimentos e observações sobre a prática escolar na região. O campo empírico é o município de Corumbá – Mato Grosso do Sul. Para análise do material, fundamentamos nosso referencial teórico-metodológico no pensamento de Cornelius Castoriadis. Do conflito entre a sociedade heterônoma e o projeto de autonomia coletiva e individual, identificamos na rede escolar um discurso de negação da diferença que traz impactos na continuidade de alguns sujeitos em situação de vulnerabilidade social, especialmente, crianças pobres, estrangeiras e com deficiências, em contribuição para a construção da significação social-histórica da desigualdade e do preconceito.

Palavras-chave: Preconceito, Educação Inclusiva, Direito à Educação.

SERAFIM, Fernanda Gomes. **THE LABYRINTHS OF THE POLICY OF INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN THE PREJUDICE AND THE RIGHT TO EDUCATION** 2014. Dissertation (Master in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2014.

ABSTRACT

Since the decade of 1990 the Brazilian educational policies - by means of international agreements, laws, programs and projects - began to be guided by the so-called Inclusive Education, which has in its principle magnum a defense of the universalization of education, presenting as instruments of action the specialized care of students with physical disabilities, sensory and/or cognitive; the continuous training of teachers and diluting the curriculum according to each reality faced. However, before the centrality of State actions in economic guidelines that strengthens education utilitarian, the policies of inclusive education act as risk management strategies and social conflicts. So that rationality established build the project of society oblivious to the possibility of questioning and recognition of social institutions created by the company itself. For the development of this work, we used as research procedures to review the literature on the consequences of prejudice in education, documentary analysis and of Brazilian legislation and, still, combined strategies of collections of quantitative and qualitative data. Initially, we found possible consequences of educational relationship between the social profile of the students who begin the first and second stages of the regular Elementary School, using micro-data relating to Elementary Education, made available by regular School Census, with the aid of software IBM SPSS Statistics. Subsequently we analyzed probationary reports of pupils of the Pedagogy Course of Federal University of Mato Grosso do Sul - *Campus* Pantanal, with testimonials and comments about the school practice in the region. The empirical field is the municipality of Corumba - Mato Grosso do Sul. For analysis of the material, also plotted our theoretical-methodological framework in the thought of Cornelius Castoriadis. The conflict between society and the heteronomous and the project of collective and individual autonomy, we have identified in school network a discourse of denial of difference that brings impacts on continuity of some subjects in a situation of social vulnerability, especially poor children, foreign and with disabilities, in contribution to the construction of the meaning of social-historical inequality and prejudice.

Keywords: Prejudice, Inclusive Education, Right to Education.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED – Secretaria Estadual de Educação
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Distorção idade-série no Ensino Fundamental em Corumbá/MS por Localização (2007-2012).....	74
Gráfico 02:	Distorção idade-série no Ensino Fundamental nas esferas Federal, Estadual e Municipal (2007-2012).....	75
Gráfico 03:	Distorção idade-série no Ensino Fundamental por Município, Estado, União e Localização (2007-2012).....	75
Gráfico 04:	Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	77
Gráfico 05:	Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	79
Gráfico 06:	Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	81
Gráfico 07:	Total de matriculas de estudantes de nacionalidade boliviana nas escolas de Corumbá/MS (2007-2012).....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Distribuição de matrícula por Idade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	77
Tabela 02:	Distribuição de matrícula por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	78
Tabela 03:	Distribuição de matrícula por Idade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	79
Tabela 04:	Distribuição de matrículas por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	80
Tabela 05:	Distribuição de matrículas por Idade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	82
Tabela 06:	Distribuição de matrícula por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	82
Tabela 07:	Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	82
Tabela 08:	Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	82
Tabela 09:	Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	82
Tabela 10:	Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	83
Tabela 11:	Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	83
Tabela 12:	Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	84
Tabela 13:	Distribuição de matrícula por Nacionalidade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	84
Tabela 14:	Distribuição de matrícula por Código de País de Origem em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	85
Tabela 15:	Distribuição de matrículas por Nacionalidade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	85

Tabela 16:	Distribuição de matrículas por Código País de Origem em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	85
Tabela 17:	Distribuição de matrícula por Nacionalidade em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	85
Tabela 18:	Distribuição de matrículas por Código País de Origem em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	86
Tabela 19:	Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	87
Tabela 20:	Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	87
Tabela 21:	Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	88
Tabela 22:	Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	88
Tabela 23:	Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007).....	89
Tabela 24:	Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	89
Tabela 25:	Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011).....	90
Tabela 26:	Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	90
Tabela 27:	Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012).....	91
Tabela 28:	Proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola, por quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (%)......	120
Tabela 29:	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2011).....	121
Tabela 30:	Pessoas de 18 a 24 anos de idade, total e com 11 anos ou mais de estudo, total e respectiva proporção, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2011).....	122

Tabela 31: Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação às pessoas com necessidades especiais (deficiência).....	136
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Círculos de significações sobre violência e controle.....	97
Quadro 02:	Círculos de significações sobre práticas pedagógicas.....	100
Quadro 03:	Círculos de significações sobre avaliação de desempenho educacional.....	103
Quadro 04:	Círculos de significações sobre a recriação das significações imaginárias sociais.....	105
Quadro 05:	Círculos de significações referentes à família.....	116
Quadro 06:	Círculo de significações sobre identidade.....	117
Quadro 07:	Círculo de significações correlacionais entre preconceito e desigualdade social.....	119
Quadro 08:	Círculo de significações correlacionais entre preconceito e discriminação.....	123
Quadro 09:	Círculo de significações correlacionais entre preconceito e educação.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa com a localização político-geográfica de Corumbá/MS.....	72
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 Do problema à pesquisa.....	18
1.2 Dos Objetivos.....	27
1.2.1 Objetivo Geral.....	29
1.2.2 Objetivos Específicos.....	30
1.3 Dos procedimentos metodológicos.....	30
1.4 Do referencial teórico-metodológico.....	36
1.5 Da disposição do trabalho.....	37
Capítulo 1: O MUNDO FRAGMENTADO: RACIONALIDADE E PRECONCEITO	38
Capítulo 2: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO COM CORNELIUS CASTORIADIS	49
2.1 Pressupostos Ontológicos: A instituição imaginária da sociedade.....	49
2.2 Pressupostos Gnosiológicos: A descoberta da imaginação.....	57
2.2.1 Os aportes castoridianos sobre linguagem, identidade e preconceito.....	65
Capítulo 3: O TRATAMENTO DOS DADOS OFICIAIS	69
3.1 A procedência da pesquisa.....	69
3.2 O campo empírico: caracterização do município de pesquisa.....	71
3.3 O tratamento dos dados oficiais.....	76
3.3.1 Distribuição de Matrículas por Idade e Dependência Administrativa.....	77
3.3.2 Distribuição de Matrículas por Gênero.....	82
3.3.3 Distribuição de Matrículas por Etnia.....	83
3.3.4 Distribuição de Matrículas por Nacionalidade e país de origem.....	84
3.3.5 Distribuição de Matrícula por Localização Residencial.....	87
3.3.6 Distribuição de Matrícula por aluno com Deficiência e Tipo de Deficiência.....	88
4. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO	92
4.1 A linguagem como revelação do ser.....	92
4.2 a linguagem como criação de sentido.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143

ANEXOS..... 157

INTRODUÇÃO

1.1 Do problema à pesquisa

Para Aristóteles (1997) o Homem é entendido como um ser político (*anthropos physei politikon zoon*) instituído pela vida em comum e pelo objetivo de suprir as necessidades coletivas, acordadas em sociedade. Para tanto, a política é concebida junto à formação ética e moral dos cidadãos. Nesse sentido, três equívocos sobre a dimensão do político precisam ser esclarecidos. O primeiro é a concepção de causalidade entre poder e Estado, em que o Estado é o representante do poder. O poder da coletividade, de fabricação social do indivíduo pela incorporação permanente dos sentidos e instituições sociais, não está no Estado. Ao contrário, o Estado é uma criação histórica de um *eidōs* específico, caracterizado pela separação da coletividade e com a finalidade de garantir essa separação; seja pela organização hierárquica por meio da delimitação de competências, seja pela burocracia. Na maioria os casos essa é a configuração do Estado, contudo não a única, pois existem as sociedades sem Estado, sobretudo, as indígenas, como aponta Pierre Clastres (1978), o que não as identifica como sem vida política. E, também, a *polis* democrática grega, que não é um Estado, pois a participação deliberativa (*télos*) sobre as leis (*nomos*) e ações do governo (*diké*) pertence aos cidadãos. (CASTORIADIS, 1992)

O segundo mal entendido é conceber o político como a instituição da sociedade. Ao contrário do esvaziamento da concepção de político no presente, como se somente pela dilatação do sentido fosse possível reconstituir a política na instituição da sociedade, o político, nesse ponto, é responsável por instituir as relações entre os indivíduos (ontologia) e o mundo (cosmologia). Ou seja, assim como a educação e a linguagem, a política também é uma instituição social. Por sua vez, o terceiro esclarecimento está na atribuição dos créditos da criação do político aos gregos. É importante entender que o político, enquanto poder explícito pela instituição da sociedade, está em toda sociedade. “A política, tal qual os gregos criaram, foi o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade.” (CASTORIADIS, 1992: 135)

O movimento desencadeado pela criação da política foi a instituição da reflexão e do debate sobre as representações e normas estabelecidas pela sociedade, mas principalmente,

pela noção de verdade como movimento interminável do pensamento, colocando em xeque tanto os limites de noção de verdade como os desencadeamentos dessa noção sobre a sociedade. Essas considerações demarcam a radicalidade (de raiz) desse movimento histórico na criação da democracia e da filosofia, enquanto emergências do projeto de autonomia. Uma vez que, para ser livres precisamos fazer nossas leis, instituindo as formas e os limites, sempre alteráveis, de liberdade, isto é, instituir um novo indivíduo e uma nova sociedade.

O presente transforma sempre o passado em passado presente, isto é, pertinente agora, mesmo que seja “re-interpretando”-o constantemente a partir do que está sendo criado, pensado, estabelecido. É esse passado, contudo, e não qualquer passado, que o presente modela de acordo com seu imaginário. Toda sociedade deve projetar-se num advir que é essencialmente incerteza e probabilidade. Toda sociedade deverá socializar a psique dos seres que a compõem, e a natureza dessa psique impõe tanto aos modos como ao conteúdo dessa socialização pressões tão incertas quanto decisivas. (CASTORIADIS, 1992: 145)

Para que a sociedade tenha discernimento sobre qual relação deve estabelecer com seu passado é imperativo criar instituições que possibilitem a instrumentação concreta da coletividade pela reflexividade. Por isso, a autonomia é um projeto ontológico e político que encontra na *paidéia* – educação permanente, humanização – a dimensão central de sua instituição ao formar indivíduos que incorporem a necessidade de lei tanto quando a possibilidade de questionamento da lei.

Em contrapartida, mas não em oposição a esses apontamentos, temos após a II Guerra Mundial a instituição de regras e modelos para a elaboração, implementação e avaliação das ações do Estado, primeiramente com as políticas keynesianas¹ e presentemente com as políticas restritivas de gasto. Com isso, alguns governos condicionaram suas políticas públicas² ao ajuste fiscal e ao cumprimento orçamentário entre receita e despesa, diminuindo a intervenção do Estado na economia e transformando as políticas sociais de universais para

¹ As políticas keynesianas são um conjunto de ações propostas por diversos teóricos, em particular John M. Keynes (1883-1946) para o enfrentamento da crise econômica da primeira metade do século XX, fundamentada no desenvolvimento de políticas públicas para a proteção social e geração de empregos, para fortalecer o consumo e a economia. (MACIEL e KASSAR, 2011)

² “A política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. [...] Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados e ou mudanças no mundo real.” (SOUZA, 2012: 66 e 69)

focalizadas. Essa configuração assume forças predominantes a partir da década de 1980, especialmente em países da América Latina de democracia representativa recente, sem resistência política capaz de promover o consenso entre desenvolvimento econômico e social. (SOUZA, 2012)

A política pública, enquanto um campo de estudo da política, analisa as ações que o governo, escolhe ou não, fazer sobre as questões coletivas, ao mesmo tempo, é expressão da autoridade governamental com a intenção de intervir e controlar o posicionamento coletivo e individual. Todavia, enquanto espaço de conflito de interesses, as possibilidades de cooperação entre governos e os limites das decisões governamentais não podem ser descartados, em especial por a política pública ser um *locus* de correlações entre o Estado, a política, a economia e a sociedade. (SOUZA, 2012)

Ao contrário dos estudos em política pública, os trabalhos sobre políticas sociais têm a origem de suas fundamentações marcadas na academia europeia, a partir dos estudos sobre Estado do bem-estar social³. No caso brasileiro, essa área compreende pesquisas principalmente sobre saúde, educação, problemas sociais, segurança pública e grupos em vulnerabilidade social (étnico-racial, gênero, sexualidade, pobreza, desigualdade social).

O que distingue uma pesquisa em política pública de uma política social? Existem importantes diferenças, notadamente nos seus focos. Enquanto estudos em políticas públicas concentram-se no processo e em responder questões como “por quê” e “como”, os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como ‘pano de fundo’ e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez. (SOUZA, 2012: 71)

Portanto, o estudo da educação como política pública implica o enfrentamento da tensão entre a necessidade de uma postura objetiva nas práticas de investigação em consonância ao comprometimento político para a construção de alternativas de emancipação humana/social. “A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas nas *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias.” (AZEVEDO, 2004: 08)

³ “[...] freqüentemente associada aos partidos social-democratas europeus dos anos de 1990, em especial à “terceira via” e suas propostas de um Estado de bem-estar ativo (*active welfare State*), entendido como aquele que enfatiza a redução dos riscos sociais mediante a educação e capacitação, com o objetivo de transformar os cidadãos de meros receptores passivos de benefícios sociais em pessoas independentes, ativas, co-produtoras da sua própria proteção social.” (DRAIBE, 2012: 31)

Além disso, a nova orientação forjada nas relações entre política, governo e educação está permeada pelos desafios teórico-analíticos da supremacia da abordagem neoliberal das políticas educacionais e a direta relação com os princípios que regem a Reforma do Estado⁴, na extensão do gerencialismo⁵ para a orientação da educação. Dessa forma, as práticas descentralizadoras são convertidas em controles centralizados pelo aumento do poder regulador da ação estatal, evidente, por exemplo, a introdução dos critérios econômicos na avaliação dos resultados educacionais. Uma vez que, as políticas públicas estão profundamente relacionadas com as significações sociais específicas de cada sociedade que orientam os processos de decisão, formulação e implementação das ações de governo. (AZEVEDO, 2004)

Nesse contexto, as políticas públicas de caráter social, como a educação, são delineadas como um elemento de articulação e organização das relações entre Estado e sociedade, como um mecanismo de regulação do que é posto em prática (DRAIBE, 1988). Inclusive, dentro dos planos de controle dos gastos públicos apontados por Milton Friedman, a educação é caracterizada como um importante setor de intervenção estatal, tanto ideológica como estratégica, para a diminuição da desigualdade social. Para tanto, a opção postulada ao sistema educacional é a divisão das responsabilidades com o setor privado.

Quando, pois, a política educacional é estudada segundo as categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão como política pública – de total responsabilidade do Estado -, é sempre posta em xeque. [...] os problemas se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado no século XX. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado. (AZEVEDO, 2004: 17)

⁴ De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), o Brasil deveria deixar de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (p.11)

⁵ O termo gerencialismo é utilizado por pesquisadores da área educacional em referência à aplicação de instrumentos da gestão empresarial, pós década de 1980 e disseminação do neoliberalismo, na educação. Para o gerencialismo a administração pública deve orientar suas atividades de modo a garantir o controle, a eficiência e a competitividade. Na América Latina, as estratégias de gestão empresarial foram difundidas na década de 1990, no Brasil, especialmente, orientou a reestruturação do Estado durante o mandato de Bresser Pereira no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). De acordo com Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo vai além da mudança da organização da escola, ao atribuir a professores e diretores a gerência das intempéries educacionais, previsíveis e imprevisíveis, operando a transformação na subjetividade dos educadores com mecanismos de controle e avaliação que instituem outra lógica ao funcionamento do sistema educacional.

A genealogia da instituição da educação como política pública procede de Émile Durkheim, pelo reconhecimento da necessidade de submissão da educação à influência do Estado, em que mesmo a educação privada deve ser fiscalizada pelo Estado. Nesse sentido, a atuação do Estado corresponde ao direcionamento da sociedade demarcada pela convivência ambígua entre capitalismo e democracia que confere ao direito a finalidade de barganha de interesses e a disseminação do projeto de sociedade empreendido. “O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação.” (AZEVEDO, 2004: 59)

Presentes nesse quadro, também, estão as políticas públicas focais, fundamentadas na identificação de um problema que atinge determinada parcela da sociedade e, conseqüentemente, será alvo de uma política pública específica, elaborada pelo Estado. Por sua vez, essa política será responsável por garantir a predominância dos interesses acordados pela sociedade, que tanto podem ser interesse de emancipação ou de alienação, mas que não deixam de partir de uma questão socialmente problematizada que exige a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004). No entanto, se por um lado a garantia e a efetivação de determinados direitos são alcançadas, estrategicamente o Estado fragmenta a possibilidade de mobilização política e privatiza a cidadania, além de promover a estigmatização e vitimização dos sujeitos, pois ao espaço público estão anexadas tanto a predominância de algumas lutas como a as dimensões ideológicas e culturais instituídas pela sociedade.

Historicamente, no Brasil, a solução dos “problemas sociais” não tem se pautado em uma política global. Estes problemas são tratados como “desvios” que podem ser solucionados com políticas pontuais e focalizadas. Esta política fragmentada representa uma forma de ação do Estado que apóia uma política voltada para o resgate da economia de mercado e, ao mesmo tempo, reforça uma política anti-social, mesmo que nos discursos e planos governamentais se fale de *política social* no sentido estrito. (SENNA, 2000: 42)

Assim, mesmo a educação sendo considerada um investimento indispensável para o desenvolvimento econômico e social do país (UNESCO, 1975), a pobreza, as altas taxas de analfabetismo entre crianças em idade de escolarização, o trabalho infantil, a desigualdade de distribuição e qualidade entre escolas urbanas e rurais, além das especificidades educacionais regionais, contribuem para o descumprimento do compromisso com a universalização do

direito à educação no Brasil. Para a superação desse quadro é imperativo a confluência entre as políticas educacionais e as demais políticas de cunho social. (SENNÁ, 2000)

Sustentadas na disseminação da ideia de superação das desigualdades, as políticas sociais passaram a ser implantadas no Brasil, tendo como foco o discurso de inclusão social, especialmente a partir dos anos 2000.

O foco ao discurso da inclusão é justificado, ao menos, por dois motivos. Um seria a necessidade de compreender como esse discurso se dissemina em uma sociedade que se caracteriza historicamente pela existência de grande parcela da população em situação de pobreza, condição esta geralmente denominada de “exclusão”. O outro motivo se refere ao estabelecimento de direitos sociais em um contexto de retração econômica. (MACIEL e KASSAR, 2011: 21)

Dentre as políticas com foco na inclusão social, estão as educacionais e, especialmente, a política de Educação Inclusiva. De acordo com Stainback e Stainback (1999) a educação inclusiva teve sua origem nos Estados Unidos, na década de 1990, sendo desenvolvida posteriormente em outros países da Europa, como Itália, Espanha, Alemanha, França, Holanda e Bélgica, assim como, no Brasil. Gracia (2000) aponta que em cada país a implantação das orientações da política de educação inclusiva tem suas especificidades, porém, três características comuns podem ser elencadas: i) o professor tutor como principal agente do processo educativo; ii) o atendimento educacional especializado em contraturno para crianças providas pela Educação Especial⁶; iii) modificações curriculares de acordo com as especificidades das crianças a serem escolarizadas.

Esta perspectiva é apresentada por alguns autores e por documentos nacionais⁷ como uma “mudança de paradigma” em relação às abordagens educacionais em curso até esse momento (perspectiva integradora). Para Mantoan (2003) e Mittler (2003), a distinção entre a educação integradora e a educação inclusiva evidencia-se no seguinte ponto: para a primeira, estar inserido na sala regular sem adaptações didáticas e curriculares é suficiente; enquanto para a segunda, o currículo deve corresponder às necessidades pedagógicas de todas as crianças componentes da sala regular. Dessa maneira, diferente das políticas de Educação Especial, enquanto modalidade e com público-alvo definido, a educação inclusiva é entendida

⁶ De acordo com o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 - “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

⁷ O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva traz esse enfoque.

pela atenção e extensão do direito à educação para todas as crianças, principalmente, as que estão em situação de vulnerabilidade social.

Nos discursos pela inclusão, são ressaltados a importância do acolhimento e do compromisso pedagógico com a diferença. O acolhimento não é somente do “aprendiz”, pois a escola participa da formação da “pessoa”. Objetivos relativos aos conhecimentos escolares e, em parte à sociabilidade (no sentido de interações pessoais face a face) vêm tendo maior visibilidade. A este se soma o de formar indivíduos atentos à diversidade cultural, em um trabalho que envolve elaborações sobre semelhanças e diferenças, direitos e deveres, igualdade e desigualdade. (GÓES, 2007: 80)

Todavia, algumas pesquisas identificam o autoritarismo e o preconceito como entraves para a principal defesa dos acordos internacionais que orientam as políticas de educação inclusiva: o direito à educação (MONTEIRO e CASTRO, 1997; CROCHÍK, 2005 e 2006). Crochík (2009) identifica, ainda, a ideologia econômica, a racionalidade tecnológica, a sociedade hierárquica e a cultura narcísica instituídas, como limites para a efetivação do direito à educação. Uma vez que, não há como desconsiderar a tensão da proposta inclusiva de promover a universalização da educação de sujeitos historicamente heterogêneos sob as mesmas condições, priorizando a relação entre economia e política pública, assim como, a meritocracia⁸.

A partir de discussões e tratados internacionais, além da garantia da educação para todos, questões referentes à heterogeneidade da sociedade constituem o debate sobre a educação inclusiva. O objetivo compartilhado pelos encontros políticos internacionais, por exemplo, Jomtien (1990) e Salamanca (1994), em que foram originadas as diretrizes internacionais, era a diminuição das desigualdades sociais; em consequência, o debate sobre inclusão tornou-se uma orientação, sendo introduzida no Brasil por meio das políticas públicas, educacionais ou não. Porém, existem diversas inconstâncias no discurso de inclusão que, simultaneamente, desresponsabiliza o Estado frente às ações sociais e responsabiliza o sujeito pela desigualdade.

Nas políticas educacionais, as escolas devem conviver com a diversidade em resposta às exigências do contexto da economia de mercado e aos princípios de competência e eficiência (LAPLANE, 2007). Ou seja, a educação é reduzida ao espaço de convivência e programação dos sujeitos para a sociedade capitalista.

⁸ Pressuposto que cada sujeito tem méritos que determinam o sucesso ou o fracasso pessoal, independente de suas diferenças psíquicas e social-históricas constitutivas.

Outra face do discurso de inclusão é a pacificação das relações sociais e dos conflitos, como uma política de governo das diferenças para enquadrar a diversidade à normalidade, ao passo que, imprime a resignação como condição de garantir a reivindicação (MACHADO, 2011). Já no caráter político-ideológico as orientações conceituais presentes ressaltam a defesa dos caminhos do processo de ruptura das fronteiras econômicas (LAPLANE, 2007).

A inclusão está presente nos documentos educacionais brasileiros junto a uma multiplicidade de conceitos incoerentes e esvaziados, apoiada pelos representantes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas (ONU), pelas ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (MACIEL e KASSAR, 2011). Tais conceitos fazem parte tanto de documentos nacionais, quanto dos internacionais que norteiam diferentes ações. Garcia (2004) analisa as relações entre tais conceitos e as políticas de inclusão:

A administração das desigualdades sociais e educacionais é legitimada nas políticas de inclusão [...], por meio de vários conceitos, tais como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades. (p. 197)

Como já apontado acima, para o enfrentamento de situações emergenciais, o Estado brasileiro tem implantado programas focais como componentes das políticas universais, com abertura nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998-2002) e consolidação nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010). Em 2003, com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), problemáticas como a inclusão e a diferença (econômica e cultural) tornam-se frequentes tanto nas iniciativas governamentais como propostas de pesquisa em educação (SANTOS e AZEVEDO, 2007; CAIADO e LAPLANE: 2009; KASSAR 2011; KASSAR, 2012). A partir de então, diversas ações vem sendo propostas nas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal)⁹.

Contudo, a articulação entre políticas universais e focais caracterizam um enredo estratégico de ações do Estado para regular a consonância entre as políticas econômicas e as políticas sociais, correlacionando diretamente crescimento econômico e inclusão. O Plano

⁹ A título de exemplo, apresentamos anexo o levantamento dos programas, ações e projetos discriminados por dependência administrativa (Federal, no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá) e voltados para a educação inclusiva em 2012.

Plurianual do primeiro governo Lula (2003-2006) enfatiza a redução do desemprego e da desigualdade como ações de inclusão social, estabelecendo profundas relações entre cidadania e estabilidade macroeconômica do país, assim como, atribuindo ao aumento do consumo das famílias populares o caráter de política social. Dessa forma, o entendimento e o desvelamento dos meandros que vinculam o conceito de inclusão à história da educação no Brasil são colocados diante da maneira que nos constituímos enquanto sociedade.

Nesse sentido, temos a raiz de nosso problema de pesquisa: investigar os possíveis impactos da significação humana de alteridade como preconceito frente à construção histórica de desigualdades sociais em interface com as políticas inclusivas de garantia do direito à educação. Para tanto, partimos do princípio de que a vida comum é construída pela sociedade, sendo a educação uma das instituições sociais constitutivas do *ethos* e tem por finalidade a fabricação da própria sociedade (CASTORIADIS, 1992).

Uma vez que o processo educacional e a escolarização constituem e são constituídas pela sociedade é exatamente contra o estabelecimento do darwinismo social¹⁰ que trata essa pesquisa e sua procedência está na possibilidade de, por meio da investigação das relações que colocam as propostas políticas estatais em prática, ampliarmos o espaço deliberativo e questionador das políticas de educação inclusiva que, contemporaneamente, orientam os debates sobre a garantia do direito à educação. Ao mesmo tempo, que lutamos para tornar a análise das políticas públicas um instrumento de esclarecimento sobre as ações do Estado. Desse modo, a análise das inúmeras conexões entre a instituição escolar e a sociedade contribui para a problematização e esclarecimento das considerações e concretizações sobre a inclusão.

Na última década do século XX e primeira década do século XXI acompanhamos o aumento das pesquisas voltadas para políticas públicas educacionais no Brasil. Historicamente, esse movimento está relacionado ao longo processo de institucionalização da pesquisa em educação desde a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no final da década de 1930, até a implantação dos programas de pós-graduação em educação, no final da década de 1960. (GATTI, 2002)

A proposta configura-se a partir da análise dos possíveis impactos do preconceito na efetivação dos projetos políticos educacionais inclusivos. Deste modo, é importante destacar que a delimitação do objeto de estudo não está localizada em grupos historicamente

¹⁰ Concepção socioideológica herdada das Ciências Naturais que postula a resolução das desigualdades sociais, historicamente construídas, por meio da seleção natural: sobrevivência do mais apto.

segregados, mas na razão social-histórica e, principalmente, política da discriminação dentro da escola.

1.2 Dos objetivos

De acordo com Höfling (2001), as políticas públicas revelam o Estado em ação desde as ações investidas como prioridade ao estabelecimento da concepção de mundo e projeto de sociedade. Segundo Rech (2011), as políticas educacionais no Brasil buscaram desde 1970 a integração escolar de crianças que estavam fora do processo de escolarização regular. Porém, para o funcionamento do Estado neoliberal¹¹, fortalecido com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), manter a população dentro do limite de seguridade social torna-se investimento individual refletido nos projetos políticos.

Desde a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Jomtien/1990), transformações nos sistemas de ensino são propostas, debatidas e acordadas entre diversos países visando o acesso e a permanência de todos na escola, a universalização da educação básica, a disponibilização de educação infantil no ensino público, a alfabetização e fortalecimento da educação de jovens e adultos. Em 1994, a UNESCO promove a *Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade* na qual são problematizados os aspectos da educação não acessível para todos e originada a *Declaração de Salamanca*, motivando a reflexão das práticas educacionais em relação com as desigualdades sociais e discutindo a importância da escola no combate de atitudes discriminatórias. A partir do final da década de 1990, a presença dessas orientações em documentos educacionais brasileiros é predominante, conforme podemos identificar no documento sobre a Declaração de Salamanca e as linhas de ações em necessidades educativas especiais:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas,

¹¹ Entendemos como Estado neoliberal aquele que segue a política-econômica de Friedrich Von Hayek (1899-1992) formulada pós II Guerra Mundial contra o Estado Intervencionista da política keynesiana. Tal política defende que o Estado deve ser regulador, interferindo minimamente na economia em prol da livre concorrência. Todavia, as experiências neoliberais deflagram altas taxas de juros, baixos impostos para as corporações, massivo desemprego, institucionalização dos movimentos sociais, pulverização das greves, corte de gastos públicos e privatizações. (ANDERSON, 1995)

intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos de zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1997: 17/18).

Dentro desse movimento político-social não podemos deixar de atentar que tais debates ocorreram a partir da estreita ligação entre o Estado e os organismos internacionais representantes do poder econômico, como o Banco Mundial. Tal conduta está diretamente relacionada à política econômica neoliberal que gerou desmantelamento do papel do Estado, tanto na economia quanto na política (CASTORIADIS, 2004), enquanto transpôs o conflito para a dicotomia entre a *educação*, partilha do não-partilhável, e *educação utilitária* que objetiva o trabalho. (CASTORIADIS, 2002; VALLE, 1999)

É possível observar, nesse âmbito, que o processo de deliberação sobre a constituição da educação é realizado primeiramente na esfera econômica, na condição de poder idealizador. E somente num segundo momento as decisões públicas são elaboradas no âmbito estatal, enquanto gerenciador do poder econômico e controlador do poder político, inculcando a ausência da participação da sociedade nas decisões públicas. (CASTORIADIS, 2004)

Frente às relações históricas objetivas e subjetivas de dominação, entre dominantes e dominados, que compõem os meandros do entendimento da diversidade social-histórica, notamos as articulações estratégicas de gerenciamento de riscos entre o discurso político da inclusão social e a concepção de mundo estabelecida, que denunciam as limitações de sua efetivação enquanto bem comum (LASTA & HILLESHEIM, 2011). De acordo com os dados da UNICEF (2012), existem, no Brasil, 534.862 crianças entre sete e quatorze anos que não têm seu direito à educação garantido. Sendo que, desse total, 329.571 são negras, representando mais de 60% dos dados levantados.

Quando se trata da média de anos de estudos concluídos pela sociedade (IBGE, 2012), disparidades também são averiguadas: na população urbana o tempo de escolaridade é de oito anos, enquanto que a média da população rural é a metade desse período: quatro anos. E, ainda, no Nordeste a situação é agravada: a permanência na educação institucional é de aproximadamente três anos. De certa forma, tais estatísticas mostram outras questões sociais e regionais relacionadas às dificuldades para a efetivação de políticas de universalização do direito à educação no Brasil.

Em outras palavras, evidenciamos a visceral relação social-histórica entre o que consideramos diferença como combustível para o que constitui as relações de desigualdade. A

análise de dados oficiais nos aproxima das desigualdades de gênero e de raça que perpetuam política e cultura de discriminação presentes nas relações sociais, notáveis nas maiores taxas de analfabetismo e no tempo de trabalho entre as mulheres negras. (SOUZA, 2000; SANTOS, 1997)

Além disso, embora as deficiências físicas, sensoriais e cognitivas ocorram em toda parte de qualquer sociedade, 80% das pessoas com deficiência vivem nos países mais pobres, cujos recursos de reabilitação física e social são os mais escassos. Ou seja, há uma sobreposição de direitos negados, uma vez que, muitas deficiências estão relacionadas à ausência de atendimento médico especializado e às possibilidades de prevenção e tratamento, sendo que, as pessoas sujeitas a tal realidade já estão vulnerabilizadas pela deficiência e pela pobreza. (SOUZA e BRUNO, 2012)

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola quanto é deixá-los sem comida, sem casa, sem roupa, sem lazer, sem saúde, sem afeto, sem perspectiva de trabalho, sem segurança, sem orientação, sem cuidados. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades. (PADILHA, 2007: 97)

A problemática desta pesquisa foca-se justamente nesses aspectos, de modo que apresentamos nossos objetivos.

1.2.1 Objetivo Geral:

Analisar a proposição da educação inclusiva frente à existência de relações de preconceito na escola.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Analisar possíveis diferenças entre as características populacionais (faixa etária, gênero, etnia, zona residencial, nacionalidade, deficiência) dos alunos que iniciam a primeira e a segunda etapas do Ensino Fundamental regular no município de Corumbá/MS e o preconceito.
- Identificar e analisar a existência de relações escolares que podem ser identificadas como discriminatórias no âmbito educacional.

1.3 Dos procedimentos metodológicos

O desenvolvimento desta pesquisa foi possível com a interlocução de procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta de dados. Alguns autores, como Ferraro (2012) entendem que essa interlocução pode favorecer a ampliação do olhar do pesquisador para entender/analisar determinado fenômeno.

A análise do panorama social dos alunos que iniciam as primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental em Corumbá/MS foi realizada por meio dos dados oficiais do Censo da Educação Básica. Para tanto, é importante pontuar dois aspectos: primeiro, a análise qualificada de dados estatísticos, de acordo com a perspectiva assumida, não corresponde ao paradigma cartesiano de fragmentação ou empírico/positivista de ação-reação e/ou taxonomia social; segundo, a relevância do uso específico do banco de dados estatísticos educacionais desenvolvidos e atualizados pelas instâncias oficiais de tratamento de indicadores, em outras palavras, é a partir de tais dados que as ações governamentais são propostas e analisadas. Mesmo assim, não podemos nos isentar do comprometimento da análise teórico-metodológica assumida, assim como, não podemos desconsiderar as limitações objetivas e subjetivas das análises estatísticas e científicas. (CASTORIADIS, 1987)

Dessa maneira, o entendimento partilhado é de que os dados estatísticos não apresentam um fim em si e optamos, para além, em empreitar o trajeto de construção do conhecimento conciliando outras fontes de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, análise documental e análise dos relatórios de observação de estágio dos alunos/pesquisadores do

Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Corumbá. Como pesquisa bibliográfica compreendemos a revisão de literatura sobre a constituição social-histórica das relações de preconceito frente ao processo educacional, assim como sobre as políticas e as práticas de inclusão assumidas pelo Estado e pelos acordos internacionais visando à apropriação do problema e à fundamentação teórica e crítica da pesquisa. Quanto à análise documental, o objetivo foi o entendimento da concepção inclusão como norteadora das ações propostas pelo Estado em projetos e acordos orientadores e suas relações com o movimento social-histórico no qual está imerso.

Para possibilitar o conhecimento das relações escolares, optamos pela compilação de apontamentos de relatórios de observação de estágio do quarto semestre do Curso de Pedagogia, no ano de 2012, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal/ Corumbá/MS - registrados durante a disciplina obrigatória “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III – Educação Especial*”, sob supervisão da orientadora dessa dissertação. A análise desse material, assim como o contato com a legislação, foi possibilitada pela perspectiva de uma análise dos relatórios, a partir da compreensão da linguagem como uma instituição social reveladora das significações imaginárias sociais, tendo como referencial as contribuições de Cornelius Castoriadis.

O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) diretamente vinculado ao Ministério da Educação (MEC), com a colaboração de secretarias estaduais e municipais de educação, com as escolas públicas e privadas.

Para as análises pretendidas estabelecemos as seguintes delimitações:

- O banco de dados investigados é o de matrícula dos alunos;
- As etapas de ensino são: 1º ano, 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental;
- As variáveis investigadas: idade; sexo; cor/raça; deficiência; tipos de deficiência; zona residencial; nacionalidade; país de origem.

Os dados utilizados são públicos e estão acessíveis na rede mundial de computadores na página do INEP (www.inep.gov.br) havendo a necessidade de programas específicos para a leitura dos dados. O banco de microdados possui três arquivos: 1) *Leia-me* – que apresenta a descrição das variáveis a serem tratadas; 2) – *Inputs* – o acesso para abrir o software de leitura ou tratamento estatístico dos microdados; 3) *Dados* – os dados de todas as unidades federativas brasileiras distinguido em quatro partes – matrícula, turma, escola e docente – precisando ser descompactado para a leitura por meio dos softwares. Existem dois softwares

disponíveis para o tratamento dos dados estatísticos do Censo Escolar nacional: SAS – *Statistical Analysis Systems* - e IBM SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*; utilizamos para leitura e tratamento dos dados o IBM SPSS versão 17. (www.ibm.com/SPSS)

Primeiramente, realizamos o download dos microdados respectivo a cada ano correspondente a etapa de ensino a ser trabalhada: microdados 2007 para o 1º ano do Ensino Fundamental; 2011 para o 5º ano e 2012 para o 6º ano. Após desmembrar os microdados nas três partes componentes do banco, descompactamos o banco de “Matrículas Centro-Oeste” para utilizar especificamente os dados do Estado do Mato Grosso do Sul – “TS_MATRICULA_MS”. Posteriormente, delimitamos o código da cidade de Corumbá/MS de acordo com o caderno de instruções do Censo Escolar – 5003207 – junto ao código correspondente a cada etapa de ensino a ser investigada no menu “Data”→ “Select cases”. Depois que os dados foram lidos pelo comando “Run current” na seleção do menu “Analyze”→“Frequencies”, delimitamos as variáveis e as respectivas tabelas com os dados foram geradas, salvas e tratadas com a discriminação de cada código de acordo com o “Leia-me” de cada banco de dados e microdados do Censo Escolar correspondente a cada ano.

É importante esclarecer que nossa proposta original era realizar este levantamento no Ensino Fundamental e Médio de Corumbá/MS. Todavia, precisaríamos de dados do Censo Escolar referentes ao período de 2000 a 2012 e devido às modificações nas bases de dados oficiais disponíveis, anteriores e posteriores a 2007, a realização da proposta inicial não foi possível.

Os Relatórios de Observação analisados enquanto registros social-históricos e documentos constitutivos desse trabalho de pesquisa foram elaborados a partir da atividade para conclusão da disciplina semestral “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”¹², no ano de 2012. A atividade consistiu na sistematização de um diário de observações desenvolvido durante o estágio supervisionado em escolas do ensino regular, relacionado às bibliografias estudadas nas aulas presenciais. A disciplina é parte do currículo obrigatório para a graduação/licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* do Pantanal (UFMS/CPAN), localizado na cidade de Corumbá/MS.

A carga horária da disciplina é de 85 horas e é oferecida aos estudantes do 4º semestre de graduação em Pedagogia, portanto, os relatórios são registros dos mesmos, gentilmente cedidos para a contribuição com esta pesquisa, perante a autorização individual por Termo de

¹² Registra-se que esta é a terceira disciplina sobre Educação Especial que os alunos/pesquisadores cursaram até o quarto semestre do curso.

Consentimento¹³, que também discriminava sobre a identificação de autoria ou não. De acordo com a Ementa¹⁴, o objetivo dessa disciplina é articular a teoria estudada com a realidade escolar para o entendimento das demandas educacionais, e o desenvolvimento de práticas e de pesquisas sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, para promover proposta de práxis pedagógicas que considerem as particularidades de cada grupo.

O período de desenvolvimento das observações corresponde de novembro de 2012 a março de 2013, em decorrência da paralisação nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)¹⁵ em que os docentes reivindicavam ajuste salarial e reestruturação do plano de carreira. Por isso, devido a não correspondência entre o calendário das universidades e escolas públicas algumas observações foram comprometidas, pois o início das observações ocorreu no final do ano letivo (quarto bimestre) e o término no início do ano letivo de 2013 das escolas, enquanto a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul finalizava seu calendário 2012. As escolas exigiram uma Carta de Apresentação dos estudantes para autorizar as observações no início dos dois períodos.¹⁶

[...] fomos chamadas na coordenação para darmos satisfação do porque estávamos na sala de aula, pois a coordenadora do dia não estava ciente de que nossa observação estaria continuando neste ano corrente. Informamos a mesma que ao retornarmos em fevereiro havíamos comunicado a outra coordenadora que as observações continuariam em decorrência do nosso semestre não ter findado no ano anterior. (SILVA, 2013d)

É preciso considerar o processo de aprendizagem teórico-metodológica dos observadores/pesquisadores, em que são evidenciadas suas concepções de mundo como componente da análise científica, bem como, a centralidade da disciplina na modalidade de Educação Especial e nas práticas pedagógicas relacionadas a alunos com deficiência como delineadores da pesquisa realizada. Esta tênue condição caracteriza e, também, limita as observações realizadas, uma vez que, não foram desenvolvidas em resposta direta aos objetivos desta pesquisa, mas, concomitantemente, os respondem. A análise sob esse espectro institui dois triângulos analíticos confluentes nos sujeitos de pesquisa: a) Professora

¹³ Anexo 02

¹⁴ Anexo 03

¹⁵ A greve das universidades federais iniciou dia 17 de maio de 2012, mas a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul paralisou a partir de 21 de junho. As atividades foram retomadas dia 20 de setembro de 2012 totalizando 86 dias de greve. O movimento nacional contou com a paralisação de 57 das 59 universidades federais do país, totalizando 120 dias de greve. (<http://www.andes.org.br>)

¹⁶ As observações foram fragmentadas em dois períodos: o término do ano letivo de 2012 e o início do ano letivo de 2013 nas escolas de ensino regular do município.

orientadora da disciplina ↔ Observadores/Pesquisadores ↔ Alunos do Ensino Fundamental;
b) Orientadora da pesquisa realizada ↔ Orientanda/Pesquisadora ↔ Alunos do Ensino Fundamental.

*Pouco antes de ir embora perguntei a ela quem era o Gabriel, ela me apontou um menino moreno, de cabelos escuros e sorriso no rosto. Durante minha permanência na sala, **imaginei ser vários meninos, menos aquele que me parecia um dos mais enturmados de todos.** (OLIVEIRA, 2012b)*

*Em primeiro momento não identifiquei o aluno na qual iria profundar minhas atenções, pois todos me pareciam **agitados, falantes e animados, como se tivessem bichos carpinteiros nas calças.** Como eu era a novidade da sala, todos me olharam com certa desconfiança e receio, mas logo depois me esqueceram lá no canto e seguiram sua rotina. (OLIVEIRA, 2012b)*

*Percebemos que existe uma convivência entre os professores e coordenação que eles sempre vão ser os certos e os alunos os errados. Eu fiquei tão triste com essa situação, e no final ela levou três alunos para a coordenação que ficaram de castigo ao lado da lixeira e os colegas ainda tirando sarro deles, e a inspetora disse para os outros alunos: “saíam daqui se não vocês também vão para o paredão”. **Saí da escola depressiva pensando na situação desses alunos e imaginando se fosse com a minha filha, eu nem sei o que eu faria com aquela professora...** (ORTEGA, 2013)*

Duas condições principais são ratificadas nos excertos dos Relatórios de Observação citados: observador/pesquisador e indivíduo social não são dissociáveis, isso é notável nas impressões de preconceitos e percepções pessoais dos relatos; o exercício da alteridade e da cidadania é refletido quando as condições podem diretamente afetar o Eu, enquanto estiver afetando o Outro não há problematização. Assim como, a tensão pelo desvelamento do objeto de pesquisa tanto nas observações pedagógicas descritas como nas interpretações dos observadores/pesquisadores. Todos os grifos são nossos.

Foram analisados trinta e oito Relatórios de Observação referentes a oito escolas públicas: quatro escolas estaduais de Corumbá/MS; uma escola estadual de Ladário/MS; três escolas municipais de Corumbá/MS, e uma privada de Corumbá/MS. Alguns estudantes de Pedagogia UFMS/CPAN realizaram as observações em dupla e mais de uma dupla escolheu a mesma instituição de ensino para desenvolver as observações, o que justifica a menor abrangência de instituições em relação à quantidade de relatórios, que foram individualizados. É imprescindível ressaltar que a identidade dos alunos, das instituições de ensino e dos profissionais da educação está mantida em sigilo e quando referenciados são utilizados identificações fictícias; além disso, frisamos que o objetivo deste trabalho é identificar os

possíveis limites de efetivação das políticas educacionais inclusivas perante as relações sociais de preconceito evidenciadas na escola/sociedade, portanto, a centralidade da análise desse estudo não está na crítica ao trabalho docente.

A observação enquanto abordagem metodológica consiste em aplicar os sentidos para apreender informações determinadas sobre o objeto de pesquisa. De maneira sistematizada e objetivando a construção e verificação de hipóteses, bem como, a avaliação dos resultados a observação estabeleceu-se como procedimento fundamental para as pesquisas nas Ciências Exatas e Biológicas. Não é disso que trata esse estudo. Para além da tradição evolucionista e/ou positivista presente nas Ciências Humanas e Sociais, entendemos a observação como um elemento capital para a pesquisa qualitativa, no intuito de superar a social-histórica separação sujeito-objeto¹⁷ e gerar a reflexividade sobre nossa auto-alteração¹⁸.

De acordo com a Antropologia Social¹⁹ toda observação nas Ciências Humanas e Sociais é participante, uma vez que, a presença do Outro promove a alteração da dinâmica observada, desdobra relações e reações inesperadas como o estranhamento, desperta a curiosidade e, muitas vezes, para além do posicionamento ético do pesquisador, suscita relações de autoridade política e científica. Para Cardoso (1998) o caráter do olhar, ouvir e escrever nas ciências que desencadeiam a elaboração da teoria social é distintivo, pois é preciso responder a critérios específicos²⁰, ou seja, somente a proposição de observação já altera o olhar, no sentido de entendimento, sobre o objeto.

A organização e a apresentação dos dados dos Relatórios de Observação serão dispostas em dois blocos: o primeiro corresponde ao entendimento da linguagem como revelação do Ser, ou seja, identificando ontologia da instituição da sociedade; o segundo faz

¹⁷ A Revolução Científica (século XVI) além de separar Ciência e Filosofia, na ânsia em responder ao estatuto de cientificidade estabeleceu o critério de objetividade do conhecimento, para tanto, era necessário que sujeito e objeto permanecessem em antagonismo. “Em teoria do conhecimento, principalmente a partir de Descartes e do pensamento moderno, o sujeito é o *espírito, a *mente, a *cons-ciência, aquilo que conhece, opondo-se ao *objeto, como aquilo que é conhecido. Sujeito e objeto definem-se, portanto, mutuamente, como pólos opostos da relação de conhecimento.” (JAPIASSU e MARCONDES, 2001: 180)

¹⁸ “Criar é um processo contínuo alimentado de si mesmo. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscam uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte até o último vir a substituir o primeiro, criando uma nova forma, outra vez, agora, instituída, que estará ameaçada por outra forma instituinte. Isso porque só se pode entender o social- histórico como auto-alteração, resultando daí um processo que está sempre recriando o impulso que o criou.” (PERRUSI, 1999: 34)

¹⁹ A Antropologia Social estuda as relações e os sistemas sociais com o objetivo de entender como e por que os homens são constituídos de diferentes formas conforme a sociedade pertencente.

²⁰ A utilização da expressão “critérios específicos” aparentemente pode tratar de uma tautologia, pois toda observação, independente de área do conhecimento, delimita questões a serem problematizadas. Todavia, o sentido atribuído a expressão nesse estudo remete às características particulares e indispensáveis para a observação nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente, o questionamento do paradigma científico objetivista e da neutralidade científica e, ainda, a crítica à perspectiva dicotômica entre sujeito-objeto como condição de cientificidade e o fazer político do conhecimento. Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1998) a teoria social disciplina o olhar e sofisticada a capacidade de observação.

referência ao discurso como criador de sentido, em outras palavras, o entendimento do caráter social-histórico da palavra. Não trataremos a análise do discurso a partir do debate linguístico.

1.4 Do referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a teoria do conhecimento sobre o imaginário social presente na obra de Cornelius Castoriadis (1922-1997). De acordo com o seu pensamento, a análise da sociedade parte do entendimento do social-histórico, ou seja, o movimento da historicidade superando as dicotomias diacronia e sincronia, sociedade e indivíduo. É preciso superar a abordagem determinista da sociedade centralizada no tratamento de suas estruturas, assim como ir além das explicações somente de suas modificações. Por isso, a crítica realizada pelo social-histórico afirma que para analisar e compreender a instituição da sociedade, as duas abordagens devem ser aplicadas simultaneamente:

O exemplo mais claro é fornecido pela própria linguagem considerada em seu aspecto essencial, isto é, na sua relação com a significação. Pois uma propriedade essencial da linguagem enquanto sistema é a de não se esgotar no seu estado sincrônico, de não se reduzir jamais a uma totalidade fechada em significações fixas, determinadas, disponíveis, mas de comportar sempre um a mais eminente e constantemente iminente, de ser sempre sincronicamente aberta a uma transformação das significações. (CASTORIADIS, 1982, p. 254)

Ou seja, a sociedade existe porque ela pode relacionar sua história clássica com a história contemporânea, e também, pelas tantas outras significações presentes nas condições sociais, econômicas, políticas e culturais construídas e institucionalizadas pela própria sociedade. Em outras palavras, a abordagem social-histórica concebe a instituição da sociedade a partir da interdependência destas duas condições: das noções herdadas que também não deixam de ser fabricadas pela sociedade; e das significações imaginárias sociais que são incutidas e encarnadas na maneira do indivíduo social criar, orientar e conduzir a vida comum. (CASTORIADIS, 1982).

Todavia, tal análise não afirma que a sociedade pode ser assim reduzida, diferentemente, entende que as significações imaginárias sociais instituem continuamente a

sociedade, na qual a permanente transformação elabora as criações compartilhadas coletivamente. Por isso trata-se da instituição imaginária²¹ da sociedade, por que esta se forma primeiramente, na maneira de pensar comum a todos os indivíduos de determinada sociedade e é constantemente instituída e instituinte pela sua ação, impressa na maneira de agir dos indivíduos: Estado, mercadoria, ética, moral, regras sociais, capital, cidadania, etc. (CASTORIADIS, 1982)

1.5 Da disposição do trabalho

No primeiro capítulo trabalhamos a definição de preconceito, as delimitações de sua relação com desenvolvimento do processo educacional frente ao discurso da inclusão que orienta determinadas políticas educacionais.

No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico-metodológico assumido para a análise da construção social das possíveis relações de discriminação efetivadas no processo educacional a partir das características dos alunos matriculados nas primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental no município de Corumbá/MS.

O terceiro capítulo, por sua vez, traz os caminhos da pesquisa por meio da caracterização do campo empírico e o tratamento dos dados oficiais do Censo Escolar coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e Ministério da Educação – MEC – com o intuito de iniciar as análises sobre as características dos alunos que permanecem no processo educacional no município de Corumbá/MS.

E o quarto capítulo desse trabalho é dedicado à análise dos Relatórios de Observação de estágio dos alunos/pesquisadores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* do Pantanal com o objetivo de desvelar as relações sociais e pedagógicas institutivas da política educacional inclusiva.

²¹ É a unidade da instituição total da sociedade, que forma o todo coerente para a sua organização. “Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos ‘racionalis’ ou ‘reais’, e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais pois elas só existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo.” (CASTORIADIS, 1987: 231)

1. O MUNDO FRAGMENTADO: RACIONALIDADE E PRECONCEITO

A transição da Idade Média para a Idade Moderna é caracterizada por diversas rupturas no imaginário social instituinte²² e, portanto, de mudança no paradigma de sociedade. Estas transformações contornam a instituição da sociedade contemporânea com aspectos social-históricos fundamentais para o entendimento do problema de pesquisa configurado. Apresentamos, inicialmente, os meandros constitutivos desse *ethos*: a transferência da centralidade da vida política e econômica do campo para a cidade, conseqüentemente, a mudança na organização e nas relações do trabalho que marcam as revoluções burguesas e a passagem do feudalismo para o capitalismo; a alteração do paradigma científico das explicações teológicas para as explicações racionalistas e empiricistas, que determinam a revolução científica, a separação entre sujeito-objeto, a fragmentação das ciências em especialidades e a separação do conhecimento intelectual e do conhecimento manual; a oposição à soberania do monarca e a configuração do Estado Moderno baseado nas relações contratualistas; as navegações e as colonizações.

Em decorrência dessa ebulição político-cultural, a realidade passou a ser concebida como um sistema rigoroso de causalidades racionais que podem ser transformadas e conhecidas pelo homem que incorpora a ideia de experiência e técnica ao conhecimento científico e à vida social, bem como a concepção de dominação da Natureza e da sociedade para extrair delas o melhor. Dessa forma, a mudança do paradigma científico, enquanto projeto de sociedade, para além da dessacralização da natureza, matematiza e concebe a natureza como uma máquina, efetivando a importância do experimento (observação, intervenção, prevenção, previsão) e do método de análise para o conhecimento científico, ao mesmo tempo em que, separava a ciência da filosofia. (JAPIASSU, 1997)

A inteligibilidade mecanicista instaurada fundamenta seu pensamento na causalidade, que para ser considerada científica, tem de ligar um dado real a outro dado real, sendo possível, por meio da racionalidade, explicar o efeito causado e vice-versa, de maneira

²² “O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” e dessas significações como instituídas. [...] A instituição da sociedade pela sociedade instuinte apóia-se no primeiro estrato natural do dado – e encontra-se sempre (até um ponto de origem insondável) numa relação de recepção/alteração como que já tinha sido instituído.” (CASTORIADIS, 1982: 414)

coerente e lógica²³. Através das comprovações experimentais e dos argumentos racionais a ciência alia-se, cada vez mais, ao conhecimento prático e utilitário. (JAPIASSU, 1994; JAPIASSU, 1997)

Com o racionalismo de Descartes (1596-1650), intensificou-se a concepção de ciência como busca da verdade²⁴, inicialmente, através do pressuposto da dúvida (tudo deveria ser duvidado) e da verificação (só existe o que for comprovado). O pensador pressupõe que a capacidade de raciocinar (ideias) é inata ao homem, porém, desde seu nascimento o homem

²³ "Ao usarmos as palavras *lógica* e *lógico* estamos participando de uma tradição de pensamento que se origina da Filosofia grega, quando a palavra *logos* – significando linguagem-discurso e pensamento-conhecimento – conduziu os filósofos a indagar se o *logos* obedecia ou não a regras, possuía ou não normas, princípios e critérios para seu uso e funcionamento. [...] Duas grandes tendências adotaram posições opostas a esse respeito, na época do surgimento da Filosofia: a do filósofo Heráclito de Éfeso e a do filósofo Parmênides de Eléia. [...] O mundo, dizia Heráclito, é um **fluxo perpétuo** onde nada permanece idêntico a si mesmo, mas tudo se transforma no seu contrário. A luta é a harmonia dos contrários, responsável pela ordem racional do universo. Nossa experiência sensorial percebe o mundo como se tudo fosse estável e permanente, mas o pensamento sabe que nada permanece, tudo se torna contrário de si mesmo. O *logos* é a mudança e a contradição. Parmênides, porém, afirmava que o devir, o fluxo dos contrários, é uma **aparência**, mera opinião que formamos porque confundimos a realidade com as nossas sensações, percepções e lembranças. O devir dos contrários é uma linguagem ilusória, não existe, é irreal, não é. É o **Não-Ser**, o nada, impensável e indizível. O que existe real e verdadeiramente é o que não muda nunca, o que não se torna oposto a si mesmo, mas permanece sempre idêntico a si mesmo, sem contrariedades internas. É o **Ser**. [...] No momento de seu apogeu, isto é, de Platão e de Aristóteles, a Filosofia oferecerá as duas soluções mais importantes para o problema da contradição-mudança e identidade-permanência dos seres. [...] Platão considerou que Heráclito tinha razão no que se refere ao mundo material ou físico, isto é, ao mundo dos seres corporais, pois a matéria é o que está sujeito a mudanças contínuas e a oposições internas. Heráclito está certo no que diz respeito ao mundo de nossas sensações, percepções e opiniões: o mundo natural ou material (que Platão chama de mundo sensível) é o devir permanente. No entanto, dizia Platão, esse mundo é uma **aparência** (é o mundo dos prisioneiros da caverna), é uma cópia ou sombra do mundo verdadeiro e real e, nesse, Parmênides é quem tem razão. O mundo verdadeiro é o das **essências** imutáveis (que Platão chama de mundo inteligível), sem contradições nem oposições, sem transformação, onde nenhum ser passa para o seu contraditório. [...] Aristóteles, por sua vez, segue uma via diferente da escolhida por Platão. Considera desnecessário separar realidade e aparência em dois mundos diferentes – há um único mundo no qual existem essências e aparências – e não aceita que a mudança ou o devir seja mera aparência ilusória. Há seres cuja essência é mudar e há seres cuja essência é imutável. O erro de Heráclito foi supor que a mudança se realiza sob a forma da contradição, isto é, que as coisas se transformam nos seus opostos, pois a mudança ou transformação é a maneira pela qual as coisas realizam todas as potencialidades contidas em suas essências e esta não é contraditória, mas uma identidade que o pensamento pode conhecer. [...] Parmênides tem razão: o pensamento e a linguagem exigem a identidade. Heráclito tem razão: as coisas mudam. Ambos se enganaram ao supor que identidade e mudança são contraditórias. Tal engano levou Platão à desnecessária divisão dos mundos. [...] Aristóteles criou a **lógica** propriamente dita, que ele chamava de **analítica**. [...] A lógica aristotélica é um instrumento que antecede o exercício do pensamento e da linguagem, oferecendo-lhes meios para realizar o conhecimento e o discurso. [...] A lógica aristotélica oferece procedimentos que devem ser empregados naqueles raciocínios que se referem a todas as coisas das quais possamos ter um conhecimento universal e necessário, e seu ponto de partida não são opiniões contrárias, mas princípios, regras e leis necessárias e universais do pensamento." (CHAUI, 2000: 227 a 230)

²⁴ "Muitos começam a não acreditar no que lhes é mostrado. E, como Sócrates em Atenas, começam a fazer perguntas, a indagar sobre fatos e pessoas, coisas e situações, a exigir explicações, a exigir liberdade de pensamento e de conhecimento. Para essas pessoas, surge o desejo e a necessidade da busca da verdade. Essa busca nasce não só da dúvida e da incerteza, nasce também da ação deliberada contra os preconceitos, contra as idéias e as opiniões estabelecidas, contra crenças que paralisam a capacidade de pensar e de agir livremente. Podemos, dessa maneira, distinguir dois tipos de busca da verdade. O primeiro é o que nasce da decepção, da incerteza e da insegurança e, por si mesmo, exige que saíamos de tal situação readquirindo certezas. O segundo é o que nasce da **deliberação** ou **decisão** de não aceitar as certezas e crenças estabelecidas, de ir além delas e de encontrar explicações, interpretações e significados para a realidade que nos cerca. Esse segundo tipo é a busca da verdade na **atitude filosófica**." (CHAUI, 2000: 114-115)

está exposto às incertezas das crenças humanas. Para tanto, somente através do método rigoroso seria possível construir um conhecimento livre de controvérsias e passível de comprovação. (CHAUÍ, 2000)

Esse paradigma resguarda os princípios da ordem, objetividade, diferenciação e separação. Foi com esses atributos que a ciência provocou a simplificação e desconsiderou a desordem, os desvios, as incertezas, a subjetividade, o objeto e o contexto. Concomitantemente, esse mesmo paradigma ao romper com o domínio teológico da construção do conhecimento possibilitou a expansão do mesmo pela Razão em diversas áreas científicas. Portanto, a crítica é devido à abordagem disjuntiva de pensamento que fragmenta e reduz o conhecimento ao mecanicismo: “Tratava-se de promover uma inteligência redutora, preocupada em revelar relações constantes, em estabelecimento de escalonagens precisas e articulações operatórias.” (JAPIASSU, 1994: 52)

Dessa maneira, o conhecimento científico passa a explicar os acontecimentos humanos e desvendar a racionalidade neles existente. Seguindo esse sentido duas questões referentes à ciência são configuradas: primeiramente, o crédito de tudo ser explicado por ela e, posteriormente, a neutralidade político-ideológica. Com isso, o ideal de progresso do conhecimento como explicação e condução, principalmente pela técnica, da realidade ascende, sendo potencializado após as Revoluções Industrial e Francesa, e o Iluminismo; e com a separação o sujeito do conhecimento e o objeto, retirando do último os elementos subjetivos, o conhecimento passa a ser construído a partir da aproximação do modelo determinado como real, ou seja, o objetivo direcionado é reduzido ao resultado. (JAPIASSU, 1994; CHAUÍ, 2000)

A proeminência e o entendimento das nuances desse quadro social-histórico acentuam conjecturas demarcadoras da maneira da instituição da sociedade ocidental criar sentidos e significados para subsidiar historicamente o preconceito. A instituição do pensamento fundamentada na causalidade e na separação contribui para a significação da alteridade em preconceito, de modo que o fazer político da teoria promove, pelo estatuto de cientificidade²⁵, uma determinada forma de pensar (a racionalidade) e uma determinada sociedade (a européia). Posteriormente, esses constructos vão auxiliar movimentos como a colonização e

²⁵ “Este termo evoca os critérios que nos permitem definir o que constitui um conhecimento científico de fato e distingui-lo claramente das outras formas de saber não-científicas. Dois são os critérios mais correntes: o recurso à dedução racional e o recurso à verificação experimental. Só há conhecimento científico a partir do momento em que podemos repetir determinado fenômeno ou prever com certeza o aparecimento desse fenômeno, sob determinadas condições.” (JAPIASSU e MARCONDES, 2001: 36)

as taxonomias sociais significadas na vida em sociedade, na representação do outro discriminado.

A racionalidade²⁶ é configurada em norma social conformadora dos indivíduos, à medida que os aprisiona ideologicamente na interrelação meio-fim. De acordo com Weber (1968), a racionalidade e a técnica são o *ethos* da sociedade capitalista, em que os acontecimentos são explicados por si (causalidade) e, concomitantemente, os indivíduos executam suas ações fragmentadas e repetitivas como engrenagens, sendo distanciados de sua capacidade de interpretação, criatividade e criação.

Ainda para Weber (1968), a burocracia é adotada pelo Estado e pelas indústrias como uma implicação da racionalidade, uma vez que organiza a vida econômica, política e cultural da sociedade de modo a generalizar uma aparente harmonia. Dessa maneira, a racionalidade é uma coesão social, onde a dominação assume contornos racionais. A sociedade deixa de ser criação para ser aquela que age a partir dos parâmetros da racionalidade e a ascensão social é a incorporação dos valores da organização social capitalista.

Esse contexto contribui para a internalização da norma do outro, no sentido da instituição da sociedade heterônoma, pois o outro não é o discriminado, mas o tipo ideal²⁷ estabelecido e, principalmente, inquestionável. O desdobramento desse processo é notável quando o sujeito discriminado assume os valores daquele que o discrimina e age da mesma forma sobre aqueles que seriam seus pares.

A categoria ação racional é central no pensamento de Weber (1864-1920), pois é por meio do processo contínuo de racionalização do mundo que o sociólogo analisa e explica a sociedade capitalista ocidental. De modo que as regras objetivas, através da burocracia e da

²⁶ “Busco somente reunir alguns desses fatos em uma perspectiva particular, eliminando as explicações-justificações “racionais” de sua sucessão que normalmente se propõem (explicações-justificativas que constituem, evidentemente, uma auto-“racionalização” do racionalismo ocidental, tendendo a provar que há razões racionais que explicam e justificam o triunfo da espécie de “Razão” exibida no Ocidente). [...] a idéia de que o emprego apropriado da Razão é condição necessária e suficiente para que nos tornemos “senhores e possuidores da Natureza” (Descartes). [...] Temos de considerar estes dois processos: de um lado, a emergência da burguesia, sua expansão e sua vitória final são acompanhadas pela emergência, a difusão e vitória final de uma nova “idéia”, a idéia de que o crescimento ilimitado da produção e das forças produtivas é, *de fato*, o objetivo central da vida humana. Essa “idéia” é o que eu chamo uma *significação imaginária social*. A ela correspondem novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social de realidade e do ser, daquilo que *conta* e daquilo que *não conta*. Numa palavra: de agora em diante, o que conta é o que pode ser contado. Por outro lado, filósofos e cientistas impõem uma nova e específica torsão ao pensamento e ao conhecimento: não há limites para os poderes e as possibilidades da Razão, e a Razão por excelência, ao menos quando se trata de *res extensa*, é matemática: *Cum Deus calculat, fit mundus* (À medida que Deus calcula, o mundo se faz”, Leibniz).” (CASTORIADIS, 1987b: 144-145)

²⁷ O tipo ideal é um recurso metodológico desenvolvido por Max Weber que visa a identificação de categorias típicas e padrões de um fenômeno social, como uma acentuação das características representativas que instituem a ontologia de determinada concepção para cada sociedade, em tempo, espaço e circunstâncias específicas. Apontamos esse conceito para o entendimento e questionamento da instituição da normalidade sobreposta à alteridade.

legitimidade da dominação do Estado, pela transição da centralidade da vida social para a acumulação econômica, indicam como a racionalidade toma corpo coletivo, nas relações sociais, na modernidade. (GOMES & MAGALHÃES, 2008)

No bojo da sociedade burocrática são fixados os braços da desigualdade capitalista, tanto da instituição do mito de uma sociedade não discriminadora, ao reafirmar cordialmente os diferentes posicionamentos hierárquicos na capacidade e empenho individual, como por perpetuar preconceitos na eliminação de conflitos. A reafirmação da discriminação também ocorre nas instituições escolares, em diversas situações e sob diferentes formas. Dentre essas formas, Caudau (2012) ressalta a organização do currículo com a omissão e/ou privilégio de aspectos da história e da cultura de um país.

Em relação aos diferentes tipos de discriminação na escola, entre os quais destacamos o de etnia e de gênero, acreditamos que o currículo tenha uma importante contribuição no processo de inculcação desses valores no imaginário dos alunos e das alunas, através da omissão de componentes culturais diversos e da presença de estereótipos e preconceitos nos conteúdos curriculares. Neste sentido, a educação acaba sendo vivenciada de forma unilateral, uma vez que tem como preocupação central e quase exclusiva privilegiar conhecimentos considerados universais. (CANDAU, 2012: 23)

A maneira como o pensamento preconceituoso está presente na educação nos aponta a necessidade de nos repensar enquanto sociedade. As dificuldades de trabalhar a representação do outro, principalmente do discriminado no âmbito educacional são instituídas no silêncio da sociedade, na naturalização e, muitas vezes, no não-reconhecimento do preconceito como um aspecto constitutivo das relações sociais. É preciso ressaltar que não localizamos esse debate na concepção da educação como instrumento de reprodução da sociedade, pelo contrário, reafirmamos na relação educação-sociedade a possibilidade de instituir o questionamento e a autonomia.

O principal estudo de Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2005), concentra sua análise justamente na correlação entre a ética religiosa e o sistema econômico, apresentando, por exemplo, como os valores da conduta econômica são transpostos e fortalecidos pela religião protestante calvinista e, assim incorporados na vida em sociedade. Sendo as práticas sociais construídas para garantir uma organização racional da sociedade, bem como para potencializar a formação dos aspectos que favoreçam a expansão do capitalismo: a importância do trabalho; o controle; a racionalidade; o acúmulo de capital pelo trabalho sistemático (aceitação da riqueza); a superação da magia pela empiria; o caráter

metódico ascético. Tal conjectura instituiu nos calvinistas uma perspectiva de mundo e ética favoráveis ao capitalismo.

Além disso, a racionalidade está presente na organização política do Estado Moderno, que, enquanto instrumento legítimo (consenso coletivo) do monopólio da coação física, utiliza a burocracia administrativa e o poder centralizado para efetivar a dominação do homem sobre o homem. Para tanto, o Estado emprega valores como a tradição (hábito irrefletido), o carisma (submissão da sociedade através da devoção afetiva), a legalidade (direito racional e previsível executado por profissionais especializados e legislações específicas), o medo (punição) e a esperança (recompensa) para regularizar o poder e a dominação. (GOMES E MAGALHÃES, 2008)

A constatação da presença desses norteadores na educação, como política pública, pode ser encontrada tanto na disposição das orientações e no discurso dos documentos diretores, como no processo constitutivo dos conselhos que atuam diretamente na elaboração das ações. Há a sobreposição da organização sobre a participação dos sujeitos, dos resultados sobre o processo. Como a demonstra a educação utilitarista dispensada, em que não importa o conteúdo, a didática ou a aprendizagem e sim a avaliação, a aprovação e a certificação que atestam a capacidade de pensar do sujeito e a competência para o trabalho. Diferente da *paidéia*, preocupada com a formação do cidadão para a formação da cidade, a institucionalização está ocupada com o desenvolvimento da educação para a economia, conforme observa Apple (2003):

O plano de financiamento estudantil está no ar – e nos tribunais. Provas com alto nível de dificuldade também estão no ar – e nas matérias dos jornais que documentam problemas burocráticos e técnicos, perniciosos que surgiram quando essas provas foram instituídas, a toque de caixa, num grande número de cidades. (p. 02)

Obviamente, devemos esclarecer que Apple refere-se ao modelo de ensino estadunidense, entretanto, não podemos desconsiderar que as implantações de políticas educacionais no Brasil são, historicamente, influenciadas por ações políticas de diversos países, dentre eles os Estados Unidos, que estendem suas orientações desde a psicologia educacional e as bases curriculares aos cursos tecnológicos de nível médio e superior e as iniciativas público-privadas de financiamento educacional. Conforme observado, uma determinada concepção de mundo é instituída e partilhada coletivamente, de maneira que a privatização da política, a incapacidade de questionamento sobre as autoinstituições, o

individualismo, o domínio técnico-racional e a supremacia da economia sobre a vida pública fabricam uma visão dissociativa de sociedade. (CASTORIADIS, 1987; CASTORIADIS, 1992)

No Brasil, o processo dissociativo de formação da sociedade é potencializado pelo conflito da colonização, a violência histórica do massacre às sociedades indígenas e do regime escravocrata de africanos traficados, pela imposição hierárquica e autoritária da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica. Entendemos por paradigma dissociativo²⁸ o fortalecimento da visão liberal de direitos individuais de acesso privatizado aos direitos e a desvalorização do outro na constituição coletiva da sociedade para a universalização de direitos. (SILVEIRA, 2010)

Essa contextualização visa fundamentar o entendimento do processo social de atribuição de sentido aos estereótipos historicamente construídos frente à concepção ocidental contemporânea da diferença e do outro, com o objetivo de elucidar como o preconceito é legitimado e como é estabelecida sua relação com o processo educacional, uma vez que o problema é configurado quando o preconceito significa historicamente instrumento político-cultural de fortalecimento da desigualdade e discriminação, concebido dentro da análise desenvolvida como possíveis limitações para a efetivação da garantia da universalização do direito à educação.

²⁸ “De fato, esses termos colocam logo problemas consideráveis. O *justo* é o legal, o *nomimon* – de *nomos*, de lei, convenção, instituição, proveniente de *nemô*: repartir, atribuir. *Nomos* é portanto também a lei da atribuição ou da partilha – e é esse o sentido que encontramos por ocasião do exame da “justiça distributiva”. Mas tudo que é legal, tudo que a lei estabelecida (*keimenos*, positiva como se dirá a seguir) prescreve, seria *ipso facto dikaion*, justo? “De certa forma” (*pôs*), responde, para começar, Aristóteles: “O que foi determinado pela atividade legislativa é legal e chamamos (na linguagem corrente, *phamen*) de justa (ou direito, *dikaion*) cada uma dessas prescrições (I, 12). Mas essa primeira afirmação é logo limitada ou posta em dúvida pela frase que segue. Pois as leis são enunciados referentes “a todos e a tudo (*peri apanton*) que visam ou o interesse comum de todos ou dos melhores ou então dos dominantes (*kyriois*), segundo a virtude ou um outro modo similar” (*allon tina tropon toiouton, secundum aliquem alium modum talem*, I, 13). Mas leis que *só* visariam o interesse dos dominantes – e *só* o interesse de um tirano, por exemplo, exemplo que nada teme hipotético e que Aristóteles conhece e até bem demais – sem *nenhuma* relação com a virtude ou qualquer outro referente similar, definiriam ainda, e nada mais, o justo e o direito? Essas dúvidas são logo reforçadas pela frase que segue, já citada: “Assim chamamos, segundo uma aceção, de justo tudo que cria e salvaguarda, para a comunidade instituída/constituída, a felicidade e suas partes”. [...] A precisão vem aliás imediatamente: a lei ordena os atos conforme à virtude e interdita o ato que lhe são contrários [...] Essa justiça (da qual de acaba de falar, a justiça total, que se refere à lei) é virtude perfeita/acabada, não “parte da virtude mas a virtude inteira” [...] Mas – e é isso que sobretudo importa – a lei não se contenta em ordenar e interditar; a lei é “criadora da virtude total” mediante “as prescrições legais concernentes à educação orientada para a comunidade” (*peri paideian tén pros to koinon*, II, 11). A justiça total – e o essencial da lei – é portanto infinitamente mais do que injunção e interdição; ela é primeiramente e antes de tudo “criadora da virtude total” e isso pela *paideia*, a “educação” [...] a criação plena do cidadão.” (CASTORIADIS, 1987: 292-293) “Ora, a justiça total é precisamente isso: criação do participável social e das condições, vias, meios, assegurando a cada um o acesso a esse participável [...] É nesse sentido que ela é ao mesmo tempo idêntica à “lei” e também à “virtude total”. (CASTORIADIS, 1987: 297)

Além disso, é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. (APPLE, 2003: 07)

Dados de uma pesquisa realizada, no ano de 2009, em mais de quinhentas escolas públicas, em todos os estados do Brasil, demonstram que 99,3% de 18.599 entre estudantes, pais, professores e funcionários que trabalham com educação têm algum tipo de preconceito, uma vez que 80% destes gostariam de manter o distanciamento de deficientes, negros, homossexuais e pobres (IWASSO & MAZZITELLI, 2009). A pesquisa orientada pelo Ministério da Educação – MEC – e realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe – concluiu que em escolas, em que o preconceito e a discriminação são encontrados, o desempenho dos alunos é prejudicado. Outra contribuição problematizada pela pesquisa aponta que, quando são os professores que exercem atitudes discriminatórias sobre os alunos o declínio na aprendizagem é ainda mais grave. (BARROS, 2009)

De acordo com Bandeira e Batista (2002), o preconceito é o sentido de negação e/ou negativo, socialmente construído sobre a diferença do outro, legitimado por meio das relações sociais gerando desigualdades e discriminações. A instituição de “[...] uma sociedade que prega a construção diferenciada e não-plural de seus membros, como signo do preconceito, que admite o acesso particulalizado de alguns, seja aos bens materiais, seja aos bens culturais, que dá valoração positiva à desigualdade substantiva de seus membros está fadada à instauração da violência nas suas variantes materiais e simbólicas.” (p.121)

Para Goffman (2008), os estereótipos estabelecidos nas relações de preconceito causam estigmas sendo o indivíduo considerado sem aptidões para a aceitação social, em outras palavras, ele possui características socialmente menosprezadas. Uma vez que, as interações sociais - símbolos, palavras, expressões faciais e corporais – são instituídas por meio do seu significado coletivo. Quanto aos estereótipos:

Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões conseqüentes, porque geralmente associados a situações de apreciação/depreciação/desgraça. (BANDEIRA E BATISTA, 2002: 127)

Os estudos de Goffman são caracterizados pela análise da instituição da sociedade por meio das ações cotidianas, procurando entender as regras que a constroem e controlam presentes nas interações, de acordo com suas variáveis sociais e históricas. Segundo Goffman (2008), são nas interações que as identidades dos indivíduos são instituídas, de forma múltipla e contingente. Com isso, o estigma é demarcado pelas relações que ultrapassam os padrões de normalidade presentes na sociedade, denominando por normalidade a conformidade com um tipo de indivíduo, sociedade e relações ou por ausência de patologia: “[...] o que não é belo e semelhante não é aceito em nosso meio social.” (NASCIMENTO, 2009: 62)

Para tanto, o termo estigma foi criado pelos gregos em referência aos sinais corporais que evidenciavam o extraordinário ou o inadequado sobre o status moral de quem o apresentava, de modo que os ladrões, os escravos e os traidores eram identificados publicamente pelas marcas feitas com fogo e distanciados das pessoas de moral aceita pela sociedade. No sentido da relação com o outro, quando a estranheza da diferença é significada em inferioridade, quando a alteridade é tomada por preconceito, o sujeito é estigmatizado, ou seja, um descrédito social cumulativo que o acompanhará pela sua trajetória de vida. (GOFFMAN, 2008)

Todavia, as relações de preconceito não adquirem corpo exclusivamente na significação de características físicas e visíveis, mas também são encontradas na negação do preconceito por consequentes represálias, assim como em situações consideradas dentro da normalidade, atingindo até, status de regra social. Por exemplo, padrões de beleza e ocupação profissional. (BANDEIRA E BATISTA, 2002)

No Brasil, temos políticas e instituições históricas, asseguradas pelo Estado e pela sociedade, responsáveis pelo estabelecimento da higiene social. Por exemplo, as casas da roda para crianças que insistiam em sobreviver aos erros das mães, as instituições asilares religiosas, as Escolas de Reforma para as crianças infratoras, as escolas de trabalhos manuais rurais para as crianças abandonadas e delinquentes que viviam nas ruas no início da urbanização, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) com medidas repressivas e rigorosas para controlar as crianças com condutas que colocavam a sociedade em risco, os manicômios.

Para Chauí (1997) o preconceito é caracterizado por quatro aspectos: a negação do desconhecido/diferente; a transformação de visões superficiais em conceitos (estereótipos); o conservadorismo irredutível e inquestionável; a ambiguidade. O preconceito é considerado pela filosofia o maior obstáculo do pensamento e de qualquer ação ética e política.

Os homens aceitam servir para serem servidos. E combaterão até à morte na defesa das opiniões dos dominantes, passando ao ferro e ao fogo todos os que ousarem contradizê-las em nome de um conhecimento racional verdadeiro. Eles o fazem porque as opiniões dos dominantes formam um sistema explicativo para o mundo e as ações, livrando-os dos medos e dando-lhes esperanças de recompensas para os bons e castigos para os maus. Assim, o preconceito, que se origina em cada um de nós sob a forma de paixões, cristaliza-se em senso-comum social e em prática política. O preconceito é, pois, uma das armas mais potentes para o exercício da dominação, pois o dominado a deseja interiormente e não sabe viver sem ela porque ela se tornou a forma da segurança num mundo, enfim, tornado transparente. (CHAUÍ, 1997: 68)

Assim, existem estudiosos que consideram o preconceito oriundo fundamentalmente de uma relação de poder hierarquizada. Outros estudiosos afirmam que toda forma de conhecimento sobre o outro é violenta e preconceituosa, pois o próprio pensamento está imerso em condicionantes significativas determinadas e, ainda, há os que consideram o preconceito parte da constituição de identidade do indivíduo social. Todavia, a distinção é estabelecida quando o sentido atribuído socialmente à relação de diferença é significado em desigualdade e segregação, sendo necessário o entendimento social-histórico de sua constituição. (BATISTA E BANDEIRA, 2002)

Nesse sentido, a concepção de mundo criada socialmente por posicionamentos políticos que reafirmam a unilateralidade presente no processo de aceitação/valorização social, contribuiu significativamente para a fabricação ontológica de uma sociedade desigual. Como exemplo desses processos históricos, destacamos:

a) a visão europeia de mundo desenvolvido/mundo arcaico e sociedade primitiva/sociedade moderna – Eurocentrismo;

b) o domínio racional²⁹ estabelecido por paradigmas de construção do conhecimento como: Racionalismo, Empirismo e Positivismo, que concebem as relações analíticas e sociais de maneira mecânica, em que o conhecimento para ser constituído precisa ser fragmentado,

²⁹ “Sem dúvida alguma, e isso foi explicitamente formulado bem no começo da era científica moderna, o imenso trabalho realizado há séculos foi também em parte motivado pela idéia de que o homem poderia assim tornar-se senhor possuidor da natureza. Os resultados de sua atividade científico-técnica o fariam antes aparecer hoje como a mais nefasta escória do planeta. Lembrem-lhe de todo o caso e talvez sob pena de morte sua inscrição não ultrapassável numa natureza a cuja sutileza e a cuja profundidade suas atividades conscientes não conseguem comparar-se; que é seu habitat, mas não será nunca seu domínio e que o habita tanto quanto ele a habita, como o testemunham sua nova patologia tanto somática quanto psíquica, tanto individual quanto coletiva. E torna-se banal observar que o poder-fazer técnico unilateral exercido sobre as coisas, se conseguiu degradar, em grande escala e talvez irreversivelmente, o meio natural, em nada diminuiu a impotência dos homens face aos problemas de sua organização coletiva.” (CASTORIADIS, 1987: 158-159)

comprovado, demonstrar resultado, e ainda, a medida que fortalecem a hegemonia do conhecimento técnico separam conhecimento intelectual e conhecimento manual estabelecendo uma visão harmônica e orgânica de sociedade em que cada é uma engrenagem do mundo sem conflitos;

c) a religião, predominantemente a judaico-cristão, que dizimou e escravizou sociedades definidas como não-sociedades por não possuírem determinado corpo normativo e organizacional tido como correto;

d) a supremacia da economia sobre a política e a política privatizada, pela redução do espaço público deliberativo, hierarquizada e autoritária – em as oligarquias políticas se alternam no Estado determinando a vida em sociedade, sem a participação direta dos atingidos pelas ações nos processos decisórios e ainda, incorporando explicações externas à instituição da própria sociedade, favorecendo relações de obediência e ausência de questionamento da vida comum.

Para tanto, além de tais criações sociais ainda temos as de fundamentação político-ideológico perversa que constituíram relações social-históricas de imposição de determinados sujeitos sobre outros, como o caso do racismo e do patriarcado.

2. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO COM CORNELIUS CASTORIADIS

O objetivo desse capítulo é apresentar o percurso teórico-metodológico orientador da análise reflexiva desenvolvida nesse trabalho. Assim, nossa incursão pelas categorias do pensamento de Cornelius Castoriadis (1922-1997) busca o entendimento da instituição imaginária da sociedade e da construção social-histórica sobre o preconceito e a educação.

Para isso, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira parte trata dos pressupostos ontológicos da trajetória castoriadiana, em que serão abordados como a psique é constituída durante e por meio do processo de socialização, e como a sociedade é a referência do próprio mundo que constitui: o domínio do social-histórico; o conflito entre sociedade instituída e sociedade instituinte; da heteronomia ao projeto de autonomia. Além de tais categorias vamos percorrer a concepção de educação para Castoriadis a partir da oposição entre seu sentido grego de *paidéia* e o projeto institucionalizado pela escolarização pós as revoluções burguesas do século XVIII.

Na segunda parte do capítulo, as aproximações serão conduzidas sobre os pressupostos gnosiológicos apontados pelo pensador por meio do trabalho com as concepções de imaginário social, significações imaginárias sociais e a crise das significações. E ainda, serão contempladas ao domínio racional e à técnica, bem como a importância da lucidez e do questionamento filosófico para a superação do mundo fragmentado. Por fim, concluiremos a partir das contribuições social-históricas, filosóficas e psicanalíticas de Castoriadis quanto ao preconceito, à identidade e à linguagem.

2.1. Pressupostos Ontológicos: A instituição imaginária da sociedade

De acordo com Cornelius Castoriadis (1985), a humanidade emerge do Caos/ Abismo/ Sem-Fundo, enquanto psique é tudo que está atrás do concreto e, concomitantemente, o cria. Nesse momento constitutivo, por meio da mônada psíquica, o sujeito localiza em si a totalidade da satisfação de sua existência: eu sou tudo. Todavia, longe de assumir um posicionamento determinista ou naturalista da psique, o pensador não reduz sua análise ao biológico, pois para ele o que diferencia o ser humano dos outros animais é o imaginário

radical³⁰ constituído pela existência do Outro que no processo de socialização vai construir a representação do Eu, do Outro e do Cosmos. A formação social do indivíduo permite constatar que sujeitos com os mesmos caracteres biológicos constituem sociedades absolutamente diferentes entre si: politeístas ou monoteístas; poligâmicas ou monogâmicas; matriarcais ou patriarcais. Ou seja, nenhuma sociedade pode encontrar explicações fora de si mesma, pois a sociedade é autoinstituição, autocriação. (CASTORIADIS, 1982; CASTORIADIS: 2004)

Em outras palavras, o que caracteriza o sujeito é a capacidade de criar o próprio mundo, que, para além, do mundo concreto institui sua autorrepresentação ao passo que mantém o fluxo de criação³¹ (CASTORIADIS, 1999). Todavia, para que o recém-nascido supere a relação triádica e o fechamento da mônada psíquica, o processo de socialização institui os significados históricos e coletivos reconhecidos no indivíduo tornando-o um fragmento do caos:

É o que eu chamo de fase triádica, definida pela instalação de um jogo, pela criação de uma relação entre o recém-nascido, a mãe e o seio. A mãe aparece como quem dispõe do seio e do recém-nascido, na base de seu único esquema, a onipotência o “projeta” na mãe. Em outras palavras, o recém-nascido que “se acreditava” onipotente descobre que não o é e transfere essa onipotência para a mãe. Disso surgirá a ambivalência do bebê em relação à mãe. [...] Nessa etapa constitui uma relação entre os três termos, onde o objeto parcial, o seio, é a encruzilhada, a zona de entrecruzamento, da relação do bebê com a mãe. Mas ainda não se trata de um mundo aberto, embora se passe a três termos. (CASTORIADIS, 2004: 341)

O processo de socialização é traumático e violento, mas é o que constitui a psique, ao passo que é constituído pelo processo de significação – o magma de significações sociais que fabrica a sociedade e atribui sentido à vida individual e social. Isto é, a psique precisa de

³⁰ “*Imaginário Radical*: Puro surgimento através do qual, no qual, pelo qual e para o qual a subjetividade é ineliminável é descoberta de maneira difícil e antinômica por Aristóteles, redescoberta e re-ocultada por Kant, depois alucinante mímica do mesmo movimento por Heidegger à época do *Kantbuch* e depois nada e ao mesmo tempo nada (nada no *Ser e tempo*, escrito esquizofrenicamente à mesma época) situada no centro, embora anonimamente e como que envergonhada, de todo trabalho de Freud envergonhados todos os psicanalistas hoje ainda temerosos não ousando nomear a fantasiação como o que ela de fato é como uma das arborescências da imaginação radical do sujeito singular [...] nada existiria, nada existe para nós sem esse poder (*dumanis*) de *fazer surgir para si e diante de si alguma coisa*. (CASTORIADIS, 1987b: 14)

³¹ “Nele [no imaginário] está a determinação essencial (a essência) da psique humana. Esta psique é, antes de tudo, imaginação radical, na medida em que o fluxo ou torrente incessante de representações, desejos e afetos. Esta torrente é emergência contínua. É inútil fechar os olhos ou tapar os ouvidos – haverá sempre alguma coisa. Essa coisa se passa “dentro”: imagens, lembranças, desejos, temores, “estados da alma” surgem de modo que às vezes podemos compreender ou mesmo “explicar”, e outras vezes, absolutamente não.” (CASTORIADIS, 2004: 131) Grifos nossos.

sentido para existir e o social-histórico³² cria o sentido por meio das significações imaginárias sociais (CASTORIADIS, 2004). As “significações” são assim denominadas por não se limitarem às ideias ou representações, mas por serem o que unifica as ideias, as representações e as ações à vida em comum; são “imaginárias”, pois vão além do “concreto” e do “racional” ao instituir o sentido de cada um e a alteração do sentido reconhecido coletivamente de acordo com a historicidade e, por fim; são “sociais” por ser partilhadas por todos os fragmentos de cada sociedade, salvo as exceções. (CASTORIADIS, 1982)

A sociedade é instituída pela sobrevivência da psique, que por sua vez ocorre por meio da fabricação social do indivíduo. Aqui encontramos a origem da instituição imaginária da sociedade, em que diversas relações significativas são socialmente sancionadas a partir da unificação dos valores funcionais e imaginários das mesmas. Assim, a autoinstituição da sociedade cria e institui aquilo que é reconhecido como humano e o indivíduo incorpora a instituição socialmente reconhecida, esse processo é denominado modelo identificatório: (CASTORIADIS, 1982)

A instituição da sociedade é toda vez instituição de um magma de significações imaginárias sociais, que podemos e devemos denominar um *mundo* de significações. Porque é o mesmo que dizer que a sociedade institui cada vez o mundo como seu mundo ou seu mundo como o mundo, e dizer que ela institui um mundo de significações, que ele se institui instituindo um mundo de significações que é o seu correlativamente ao qual somente um mundo existe e pode existir para ela. A ruptura radical, a alteração que representa emergência do social-histórico na natureza pré-social é o estabelecimento de significações e de um mundo de significações. A sociedade faz ser um mundo de significações e é ela própria por referencia a um tal mundo. Correlativamente nada pode ser para a sociedade, se não está referido ao mundo de significações, tudo o que aparece é logo tomado por esse mundo – e já só pode aparecer sendo tomado nesse mundo. (CASTORIADIS, 1982: 404)

Dessa maneira, compete ao imaginário social instituinte criar e modificar a si por meio dos indivíduos socialmente fabricados, isto é, a socialização psique por meio da incorporação imposta das significações imaginárias sociais. Todavia, proporcional à possibilidade de autonomização das instituições sociais é a capacidade alienante das mesmas, para tanto, o

³² “O homem só existe na e pela sociedade – e a sociedade sempre é histórica” (CASTORIADIS, 1987:228). Ao delimitar os domínios do social-histórico Castoriadis parte de duas reflexões centrais: o tecido complexo de relações que mantém a sociedade coesa e o movimento constante de criação social. Assim, o social-histórico aponta para a superação da separação do entendimento diacrônico ou sincrônico da história da humanidade e a importância de coexistência das duas mediações para esclarecer o processo de criação da sociedade: como nos criamos e recriamos.

projeto fundamental na incursão castoriadiana é a fabricação de uma sociedade autônoma, isto é, aquela em que os indivíduos reconhecem que eles criaram as instituições regentes da vida comum e, logo, tais estão sempre abertas à modificação. Na modernidade, o processo de autonomização das instituições caminha junto à configuração de uma sociedade heterônoma, ou seja, os indivíduos não reconhecem que eles criam as instituições e concomitantemente colocam-se à deriva destas, em outras palavras, as instituições são concebidas como inquestionáveis e alheias frente a seus próprios criadores. (CASTORIADIS, 1982)

De acordo com o pensamento de Castoriadis, a autonomia é o objetivo e o percurso do projeto revolucionário de sociedade, no sentido de ruptura. Para que indivíduos autônomos sejam socialmente fabricados é preciso que a sociedade seja autônoma. Entende-se por autonomia individual a mudança de relação entre as instâncias psíquicas: “Onde era Id será o Ego”, como afirmou Freud; ora isso não significa a supressão das pulsões, mas que o Ego deve assumir o lugar deliberativo do Id. Para tanto, o projeto de autonomia é um projeto comum, pois enquanto questão política e social não há como conceber a autonomia sem estendê-la a todos e disso trata a autonomia coletiva.

Portanto, autonomia individual e autonomia social estão atreladas. Para a sociedade romper com a constituição heterônoma que aliena os indivíduos quanto a criação e ao estabelecimento de sentido e sanções sociais é imprescindível retomar a reflexividade e o questionamento das instituições sociais.

O projeto de autonomia é, justamente, a possibilidade de determinada sociedade questionar e modificar as leis (*nomos*) que a instituí. Como exemplo de sociedade autônoma temos a Grécia Antiga, cujo imaginário proporcionou a invenção da política e da filosofia como maneiras *sui generis* de questionar e alterar a realidade estabelecida. Enquanto para demonstrar um exemplo de heteronomia temos as sociedades religiosas tradicionais, que atribuem aos deuses a explicação da instituição de suas leis e significações. (CASTORIADIS, 1982)

Nesse momento, é essencial retificar que para a efetivação do projeto de autonomia, proposto por Castoriadis (1992) a partir do *gérmen* de democracia direta clássica, transformações econômicas, sociais e antropológicas devem acontecer na e para a concepção contemporânea do indivíduo social. Isto significa superar o embrutecimento das relações sociais, a fragmentação do mundo social-histórico, a privatização da política, o conformismo

generalizado³³ e o individualismo exacerbado. É evidente que não podemos afirmar categoricamente que esses caminhos seriam suficientes, pois são necessários, para além de tais apontamentos, que novos objetivos políticos sejam incorporados à concepção de mundo e às relações humanas, afinal, para modificar a sociedade ocidental contemporânea tal mudança precisa atingir a todos. (CASTORIADIS, 2002)

Os itinerários apontados têm a psicanálise e a autonomia, que são o meio e fim em si, como condições criativas para a transformação da sociedade. Dentre elas, outra importantíssima instituição constitutiva da sociedade é a educação, que conduz o indivíduo recém-nascido onipotente a sujeito socializado³⁴. A partir da herança grega clássica a educação é concebida, para o pensamento castoriadiano, como um processo amplo e coletivo apreendido desde o nascimento até a morte, não se restringindo a institucionalização por meio da escolarização, por isso a dupla relevância política da educação: como projeto de sociedade, criação humana da instituição; como desenvolvimento da capacidade de aprender, da reflexividade e do questionamento sobre o instituído. (CASTORIADIS, 1992)

E o essencial da educação que a sociedade contemporânea fornece aos indivíduos não é a educação formal dispensada pelas escolas, mas aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação sobretudo a televisão, a publicidade etc., e até mesmo além disso, por tudo o que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções... Já dizia Platão que os próprios muros das cidades educam as crianças e os cidadãos. É claro que alguém que vivia em uma cidade tal como deveria ser Atenas antiga ou como deve ter sido, e talvez ainda o seja, Florença era educado diversamente de alguém que vive em uma favela, na França ou em qualquer outro lugar. Aspira-se a sociedade por todos os poros. (CASTORIADIS, 2004: 286)

Ao diferenciar os domínios da educação e da pedagogia não se trata de colocar um em detrimento do outro, mas definir posicionamentos norteadores de ambas concepções:

³³ “A evanescência do conflito social e político na esfera “real” acha a contrapartida apropriada nos campos intelectual e artístico, com o esvaecimento do espírito crítico autêntico. Como já foi dito, esse espírito só pode existir na e pela instauração de uma distância com o que é, cuja instauração implica a conquista de um ponto de vista além do dado, portanto um trabalho de criação. O período presente é, assim, bem definível como a retratação geral no conformismo. Conformismo que se encontra tipicamente materializado quando centenas de milhões de telespectadores em toda a superfície do globo absorvem diariamente as mesmas inutilidades, mas também quando “teóricos” continuam repetindo que não se pode “quebrar a clausura da metafísica greco-ocidental.” (CASTORIADIS, 1992: 26)

³⁴ A concepção castoriadiana de educação é herança do pensamento grego clássico que postula a defesa de um processo contínuo e não mutilante de humanização do indivíduo, a *paidéia*. Isto é, todo o processo de socialização, o tornar-se humano, instituído pela coletividade constitui o processo educacional do indivíduo. “Mas essa *paidéia* não é, basicamente, questão de livros ou verbas para as escolas. Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *polis* é também cada uma delas, e de que o destino da *polis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem; em outras palavras: a educação é participação na vida política.” (CASTORIADIS, 1987b: 302)

Agora, no interior da educação no sentido amplo (mas rigoroso) assim definindo, existem decerto “setores” ou “momentos” mais particulares como a pedagogia, isto é, a educação dirigida aos indivíduos que ainda não estão formados como adultos [...] A diferença com a educação em um sentido mais geral, à qual eu visava agora há pouco, é que esta última se dirige a alguém nominalmente designado. Quando as autoridades, suponhamos os democráticos, o *dèmos* de Atenas, por exemplo, ou uma coletividade autogovernada, decidem organizar a cidade de tal maneira, colocar a *ágora* com a *ekklésia* ao lado, os edifícios públicos em um espaço aberto no centro da cidade e os habitantes privados na periferia, decisões que têm um sentido político evidente e profundo, elas visam tanto às gerações presentes quanto às futuras até um porvir indefinido, elas não visam seres nominalmente designados. Em compensação, se eu sou pai ou professor primário, professor em uma escola ou na universidade, tenho sempre diante de mim seres determinados, estou em interação direta com seu psiquismo, e aí começa outro componente da pedagogia num sentido mais próprio. (CASTORIADIS, 2004: 286-287 e 288-289)

Sendo assim, o que garante a realização do processo educacional e pedagógico é a reciprocidade, pois o conhecimento que o aluno/ a criança pode ensinar para o professor, tanto sobre o processo de aprender quanto às engrenagens de sua psique, vai além dos livros e adentra os meandros do ser-criança.

No entanto, enquanto instituição social, a educação ao mesmo tempo em que constitui é constituída pela sociedade. Portanto, a escola é, também, condição criadora do espaço público, uma maneira de assegurar aos cidadãos o acesso à elucidação política e às significações imaginárias socialmente instituídas. Mas se falamos em educação no significado dado pelos pensadores modernos, será que a escola contribui para formar para a participação política direta, sem representação e para a elucidação destas questões? Questionar os sentidos da política relacionada à educação, assim como os limites e as resistências que a constituiu, é fundamental para identificar suas relações com o processo de humanização e esclarecer o entendimento do imaginário social instituinte e da maneira de fazer a política.

Toda Filosofia da Educação está amparada, necessariamente, numa Antropologia Filosófica; isto equivale a dizer que, anterior a todo e qualquer intento de educação, subjaz uma concepção de homem. Kant já se perguntava: "que é o homem, para que seja educado?", dando a real dimensão que uma antropologia assume para qualquer processo pedagógico. Se a educação é um processo formador de pessoas, de homens, precisamos saber, de antemão, o que é e quem é esse homem que pretendemos formar. Acontece que ao pensarmos nosso conceito de homem, deparamo-nos com a questão política: tal conceito está estreitamente relacionado com a sociedade na qual este homem está ou estará inserido. Abrem-se então duas

possibilidades fundamentais para nosso processo educacional: ou formar homens comprometidos com a manutenção desta sociedade ou formar homens comprometidos com sua transformação. (GALLO, 1996: 01)

O importante filósofo e matemático Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794), também conhecido por Marquês de Condorcet e representante do Iluminismo, contribuiu para a discussão sobre institucionalização da educação problematizando a necessidade de universalização, laicização e gratuidade do ensino. Para Condorcet as potências individuais deviam ser desenvolvidas por meio da instrução pública para que o bem comum fosse garantido: é preciso esclarecer a humanidade pela razão.

Entendemos que o poder público devia dizer aos cidadãos pobres: a fortuna de vossos pais apenas pôde proporcionar-vos os conhecimentos mais indispensáveis; mas asseguram-se-vos os meios fáceis de os conservar e ampliar. Se a natureza vos deu talento, podeis desenvolvê-lo, a fim de que não se perca, nem para vós nem para a pátria. Assim, a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe. Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens, em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim, nenhum poder público deve ter autoridade, nem mesmo direito, de impedir o desenvolvimento de verdades novas, ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares. (CONDORCET, 1943, p. 9-10)

Assim observamos a intensa redefinição das práticas e sentidos associados à educação a partir da consolidação da burguesia. A deflagrada e íntima relação entre o Estado e a concepção liberal de escola cria uma instituição responsável por formar os cidadãos monopolizando tais iniciativas e descaracterizando o projeto coletivo de autonomia, uma vez que, após a Idade Moderna (século XV ao século XVIII) é marcada pelo princípio da individualidade. O que dantes caracterizava-se pela formação humana – *paidéia* – ou o processo constante e consciente de tornar-se humano, em desenvolver o *lógos* como a plenitude da humanidade coletiva e deliberativa, transmuta-se num sistema institucionalmente caracterizado pela diferenciação, portanto no individualismo, fragmentação e hierarquia; esvaziando a prática política da educação para a autonomia e reduzindo a formação do sujeito

a racionalidade instrumental³⁵ do imaginário capitalista dominado pela ideologia do progresso³⁶. (VALLE, 1997)

Dessa maneira, não podemos negar a escola contemporânea como uma produção social-histórica, uma fabricação social, reflexo de uma determinada sociedade, que se desenvolve em um contexto político específico. É competência da investigação não limitar a análise da educação as suas condições concretas ou simbólicas, mas principalmente compreender a escola como um espaço de criação do indivíduo social e da sociedade, logo, um “terreno oportuno para a elucidação das condições em que esta criação se dá, e é ocultada, no domínio educacional.” (VALLE, 1999: 139)

Assim sendo, a instituição da escola caminha junto com a instituição da sociedade frente a duas significações principais: a frenética ampliação do domínio racional sob a realidade social e ambiental (capitalismo e burocratização) e o projeto emancipatório de autonomia individual e coletiva (política). (VALLE, 1999)

Como se impõem as instituições - como podem elas assegurar sua validade efetiva? De modo superficial, e apenas em alguns casos, mediante a coerção e as sanções. Menos superficialmente, e de forma mais ampla, mediante a adesão, o apoio, o consenso, a legitimidade, a crença. Contudo, em última análise: por meio e através da moldagem (fabricação) da matéria prima humana em indivíduo social no qual estão incorporados tanto as próprias instituições, quanto os – “mecanismos” de sua perpetuação. (CASTORIADIS, 1987: 229)

Portanto, para Castoriadis, o sentido principal da escola é criar o indivíduo social e humanizá-lo - os aspectos principais do imaginário social - e se tais condições estão inseridas

³⁵ De acordo com Japiassu e Marcondes (2001), racionalidade instrumental é o processo de atribuição de sentido por meio da relação entre o estabelecimento de determinados meios para alcançar um fim, correspondendo a dominação da exercida pelo conhecimento técnico sobre a vida em sociedade.

³⁶ “Uma parte essencial desta significação [capitalista] era também a mitologia do “progresso”, que dava sentido tanto à História quanto aos objetivos relativos ao futuro, dando dessa forma um sentido à sociedade, tal como ela existia, considerada o melhor suporte deste “progresso”. Sabemos que essa ideologia está caindo em ruínas. Mas qual é hoje a tradução subjetiva, para os indivíduos, desta significação e desta realidade que é a “expansão” aparentemente “ilimitada” do “domínio”? Para uns poucos, ela significa, bem entendido, um certo “poder”, real ou ilusório, e seu aumento. Mas para a esmagadora maioria, isso não é e nem pode ser senão o aumento contínuo do consumo, inclusive dos pretensos lazeres que se tornaram um fim em si. [...] “Ganhar”, portanto; mas ganhar, apesar da retórica neoliberal, encontra-se agora quase que totalmente separado de qualquer função social e mesmo de qualquer legitimação interna ao sistema. Não ganhamos porque temos valor, temos valor porque ganhamos.” (CASTORIADIS, 2002: 152-153) Grifo nosso.

na crise das significações imaginárias sociais³⁷, a degradação da sociedade é potencializada, pois arruína seu projeto emancipatório coletivo. (VALLE, 1999)

2.2 Pressupostos Gnosiológicos: A descoberta da imaginação

Em seu estudo *A descoberta da imaginação* (1985) Castoriadis nos adverte sobre o quanto a concepção de imaginário foi ignorada ao longo da construção histórica do conhecimento humano ocidental. O primeiro filósofo a pensar sobre a questão foi Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), no capítulo IX do livro III do *Tratado da Alma*. Posteriormente, Kant (1724-1804) e Fichte (1762-1814) retomaram a imaginação como objeto de reflexividade. Hegel (1770-1831) é, também, responsável pelo ocultamento da imaginação ao transpor a ênfase de sua análise para a memória, uma vez que, tratou da relevância da imaginação em seus escritos da juventude. No entanto, foi com Kant e Heidegger (1889-1976) que a imaginação voltou a ser abordada como questão filosófica, de modo que o pensamento é concebido pela concomitância entre a imagem (*eidos*) e o ser (*ousia*): “é impossível pensar o que não está no tempo *sem o tempo*”. (CASTORIADIS, 1985: 88)

E é por isso que se não sentíssemos nada não poderíamos nada apreender nem compreender; e quando se pensa (*theorei*) é ao mesmo tempo (*ama*) necessário contemplar (*theorein*) algum fantasma; pois os fantasmas são como sensações, mas sem matéria. (CASTORIADIS, 1985: 71)

De acordo com as reflexões estabelecidas por Aristóteles, não pensamos sem fantasma (*phantasia* – imagem) e a imaginação é o movimento contido pela sensação em ato:

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seus produtos. (CASTORIADIS, 1982: 13)

³⁷ “Para Castoriadis, não é *apesar de*, mas *graças a* este conflito de significações [domínio racional capitalista/ autonomia individual e coletiva] que as sociedades modernas e a centralidade do capitalismo que as caracteriza se instituíram. Paradoxalmente, a crise atual deriva, justamente, da redução deste conflito, devida à presença dominante e monopolizadora da significação capitalista, continuamente esvaziada, porém, dos conteúdos que no passado lhe forneciam substrato. Grifo nosso. (VALLE, 1999: 140-141)

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico [...] Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas encontramos igualmente, num outro grau e de uma outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico (CASTORIADIS, 1982: 142)

Para o entendimento, é importante retomar as oposições fundamentais problematizadas pelos clássicos gregos, que constituem o pensamento ocidental, a saber: as diferenças entre ser e parecer (*einai* e *phainesthai*); entre verdade e opinião (*aletheia* e *doxa*) e entre natureza e lei (*physis* e *nomos*); em outras palavras, entre o que é natural e o que é social. Nesse sentido, para o pensamento castoriadiano, tais diferenças são parte da criação das significações imaginárias sociais, a partir do conflito entre sociedade instituída e sociedade instituinte. Além disso, são caminhos em que a razão questiona as instituições imaginárias da sociedade e, ao fabricar uma nova forma de conhecimento, indaga como pensar esse conhecimento a partir da razão. (CASTORIADIS, 2007)

As significações imaginárias sociais são responsáveis por atribuir sentido a tudo que está dentro ou fora da sociedade, sendo apropriadas pelo indivíduo por meio da socialização da psique, enquanto a instituição da sociedade ocorre entre a imaginação radical e o pensamento. Ou seja, a imaginação é livre, mas o sujeito pensa por meio das condições do mundo social, que é fabricado entre o Eu e o Outro. Portanto, os sujeitos existem por partilharem das significações imaginárias criadas e instituídas pela sociedade. “A sociedade é intrinsecamente história”, em outras palavras, o dito conflito entre sociedade instituída e sociedade instituinte não significa oposição, mas autoalteração permanente das significações imaginárias sociais, autoinstituição do social histórico, que é criação. (CASTORIADIS, 1982: 417)

Entretanto, o desmoronamento da autorrepresentação de si e da sociedade³⁸ denuncia a crise das significações imaginárias sociais, vivemos, destarte, o conformismo generalizado, caracterizado pelo desaparecimento do questionamento das instituições sociais, a apatia política, o individualismo, a ausência de criatividade e de imaginação. Estes fenômenos são

³⁸ O mundo comum criado por meio da partilha das significações imaginárias sociais está fundamentado no sentido constitutivo legitimado por cada sociedade: normas, valores, concepções, motivações, pontos de referência. Em outras palavras, tudo o que fabrica o indivíduo social e a própria sociedade, uma vez que, nenhuma sociedade pode encontrar explicações fora de si, pois ela é autocriação. Portanto, a ruína da autorrepresentação está no esvaziamento da capacidade das significações imaginárias sociais criarem sentidos para a vida em sociedade, para além do conformismo, da fragmentação e da insignificância. É preciso romper com a naturalização do absurdo e reaver o questionamento sobre as instituições criadas pela própria sociedade. (CASTORIADIS, 1982; CASTORIADIS, 1992; CASTORIADIS, 2002)

visíveis, por exemplo, por meio da esquizofrenia na mudança dos papéis sociais; a insuficiência e desesperança de perspectiva política; a desarticulação dos movimentos sociais; a descrença na possibilidade de mudança são características presentes na sociedade contemporânea. (CASTORIADIS, 2002).

Diante da fragmentação da vida social, do culto ao efêmero, a letargia contemporânea é rotulada de pós-modernidade. De acordo com o pensamento de Castoriadis (1992), esta tentativa de conceito retrata a incapacidade de deliberação da sociedade, que necessita remontar a uma referência não mais existente, ou que nem existiu. A representação da terminologia “modernidade” sugere que a História chegou ao fim e que vivemos num presente eterno, anulando a importância do desenvolvimento humano, social, científico, político e social-histórico, ponderando somente o presente.

O valor do “pós-modernismo” como teoria é refletir servilmente e, portanto, fielmente às tendências dominantes. Sua miséria é fornecer delas apenas simples racionalização por trás de uma apologética pretensamente sofisticada, mas que não passa de expressão do conformismo e da banalidade. Digerindo-se agradavelmente com os discursos fúteis, tão em moda, sobre o “pluralismo” e o “respeito da diferença”, o “pós-modernismo” deságua na glorificação do ecletismo, na recuperação da esterilidade, na generalização do princípio que “tudo o que funciona é válido”, tão oportunamente proclamado por Feyerabend em outro domínio. Sem sombra de dúvida, a conformidade, a esterilidade e a banalidade, o “tudo bem” são os traços característicos desse período. O “pós-modernismo”, honrado com um “complemento solene de justificação” pela ideologia, apresenta o mais recente caso de intelectuais que abandonam sua função crítica e aderem com entusiasmo àquilo que é assim, simplesmente porque assim é. O “pós-modernismo”, como tendência histórica efetiva e como teoria, é seguramente a negação do modernismo. (CASTORIADIS, 1992: 25)

A pós-modernidade acusa a crise do sentido nas sociedades ocidentais contemporâneas: a incapacidade de criação e autorrepresentação de sociedade, na qual a própria crítica tornou-se uma manifestação de crise geral, pois nega a racionalidade por meio da racionalidade. Para exemplificar essa condição, podemos pensar no caráter de comercialização que a significação “revolucionário” assumiu atualmente, enquanto característica publicitária. (CASTODIADIS, 1992)

Dessa maneira, as sociedades ocidentais são mantidas pela incrível adaptação das instituições capitalistas por meio do imaginário instituinte, pela corrupção da atividade política assimilada como sinônimo de comportamento errôneo e, principalmente, pelo desaparecimento da contestação social, pois os movimentos sociais, os sindicatos e os

partidos políticos atuam de maneira setorial e, portanto, distantes de um projeto global de sociedade. (CASTORIADIS, 2002).

Frente a essa atomização da sociedade, Castoriadis (1992) aponta a necessidade de analisar e compreender como as sociedades são capazes de fabricar o indivíduo compatível com a sua forma de organização contínua, uma vez que cada sociedade produz indivíduos capazes de manter as significações imaginárias sociais instituídas. A força capitalista não se encontra somente na permanente acumulação, mas, também, na modificação das condições e dos meios da acumulação, na contínua expansão da produção e do consumo. Pois é por meio de tais circunstâncias, que o sistema econômico assume o papel de significação imaginária que conduz a ampliação do domínio racional fazendo com que sua lógica adentre à totalidade da vida social: funcionamento e construção.

Ao abordar estes aspectos, o pensador considera três esferas fundamentais na construção do ser humano. O primeiro aspecto analisado é a família que se organiza e funciona como o principal ateliê de criação do indivíduo apropriado. Porém, atualmente, a família enfrenta a desintegração dos papéis tradicionais (pais e filhos). Anteriormente todos conheciam as diferenciações e colocações determinadas para cada indivíduo e as limitações de suas relações, mas, devido ao consumismo exacerbado, a indústria cultural, a mídia e a ditadura da juventude, os papéis familiares sofrem o mal-estar, a confusão e a desorientação característica da crise das significações imaginárias. (CASTORIADIS, 2002).

Com isso, ao observar a história da humanidade, notamos que conforme o papel da família diminui na construção do indivíduo, o de outras instituições aumenta, como a escola, o segundo aspecto de tal análise. No entanto, esta instituição também está em degradação, tanto pelo debate do currículo a ser transmitido, como pela relação educativa, na qual a tradicional autoridade constituinte da relação professor-aluno é substituída pela aproximação que caracteriza a nova relação professor-colega. Contudo, a principal crise de significações imaginárias que o sistema educativo encara é o caráter utilitarista e imediato de educação como acesso facilitado ao mercado de trabalho. (CASTORIADIS, 2002)

O desaparecimento das significações imaginárias constitui a terceira parte da análise. Não existe uma sociedade que não seja um projeto para si. As significações imaginárias sociais têm esse objetivo: atribuir sentido a tudo que pode se apresentar dentro e fora da sociedade. Com isso, o panorama das sociedades ocidentais contemporâneas, predominantemente, é caracterizado pela decomposição da atividade política, o desaparecimento do conflito e questionamento social, a crise da educação e da cultura, o

esvaziamento dos valores e a ruína da autorrepresentação da sociedade. (CASTORIADIS, 1982; CASTORIADIS, 2002)

Desse modo, a ideologia do progresso impulsionou a aliança entre a racionalidade, o sistema econômico e a construção do conhecimento científico, vinculando ao paradigma de desenvolvimento a maneira de pensar e agir da sociedade. Nesse período, depois de séculos das grandes navegações, da predominância do comércio e do trabalho escravo, vivemos as expedições etnográficas, bem como imperialistas, para expansão das fronteiras capitalistas e a imposição de parâmetros dos países ditos desenvolvidos aos países do “Terceiro Mundo”. (CASTORIADIS, 1987b)

Tal ideologia instituiu a racionalidade ocidental onde a chave dos problemas da humanidade era desenvolver os países não desenvolvidos ou fazê-los se desenvolver, sendo que por desenvolvimento compreende-se crescimento econômico dando suporte ao sistema social vigente, preocupado e promotor apenas da acumulação de capital. A partir disso, início do século XX, o desenvolvimento torna-se o valor primordial diante numa sociedade onde a economia é configurada como autônoma. Assim, o *ethos* ocidental torna-se universal e ilimitado político e geograficamente. (CASTORIADIS, 1987b)

Castoriadis (1987b) analisa que tais transformações social-históricas foram incorporadas pela sociedade, primeiramente, pela concepção de crescimento econômico ilimitado como objetivo central da vida humana, constituindo um modo de vida específico. E posteriormente, outra ideia visceralmente ligada a esta: os poderes ilimitados da razão. Dessa maneira, o ideal do progresso é a união do crescimento ilimitado da produção e acumulação do capital à utilização absoluta da razão³⁹.

Com isso, notou-se que pra desenvolver os países do Terceiro Mundo era necessário modificar totalmente tais sociedades: sua maneira de pensar; de se organizar; de sentir; de agir. Era preciso aplicar racionalmente à ciência a indústria, como analisou Marx (1818-

³⁹ “As questões aqui levantadas evidentemente se ligam de forma muito estreita à organização social em seu todo, tanto a nível nacional como a nível internacional. E sei ligam ainda mais às idéias e as concepções fundamentais que dominam e conformam a vida, a ação e o pensamento do Ocidente há seis séculos, e mediante as quais o Ocidente conquistou o mundo, e terá conquistado ainda que venha a ser materialmente vencido. “Desenvolvimento”, “economia”, “racionalidade” são apenas alguns dos termos que podem ser utilizados para designar esse complexo de idéias e de concepções, que em sua maior parte permanecem não conscientes, tanto para os políticos como para os teóricos. Assim ninguém, ou quase ninguém, se detém para se perguntar: *o que é o “desenvolvimento”, por que o “desenvolvimento”, “desenvolvimento” de que e em direção a que?* Como já se notou o termo “desenvolvimento” começou a ser empregado quando se tornou evidente que o “progresso”, a “expansão”, o “crescimento” não eram virtualidades intrínsecas, inerentes a todas as sociedades humanas, cuja efetivação (realização) se pudesse considerar como inevitável, mas propriedades específicas – dotadas de um “valor positivo” – das sociedades ocidentais. [...] e o problema parecia consistir unicamente nisto: conduzir as demais sociedades à “famosa etapa de decolagem”. Desse modo, o Ocidente se concebia, e se propunha, como modelo para o mundo inteiro.” (CASTORIADIS, 1987b:140-141)

1883), mas também aplicar racionalmente a indústria à ciência: “(...) uma auto-“racionalização” do racionalismo ocidental, tendendo a provar que há razões racionais que explicam e justificam o triunfo da espécie de “Razão” exigida no Ocidente”. (CASTORIADIS, 1987b: 144)

Quanto ao “progresso técnico”, Castoriadis (1987b) analisa que a técnica⁴⁰ inicialmente foi considerada positiva e sem possibilidade de não o ser mais e, a seguir, passou a ser boa em si, como se pudesse ser pura e neutra aos fins destinada. Todavia, depois de duas guerras mundiais, da corrida bélica e espacial, das diversas formas de totalitarismo e da bipolarização do mundo não havia possibilidade alguma de manter o engodo da separabilidade entre os fins e os meios, bem como, sobre a composição da técnica. “O sistema tecnológico de uma sociedade não pode ser separado, idealmente ou realmente, daquilo que essa sociedade é” (CASTORIADIS, 1987b: 152)

Todavia, este poder-fazer técnico unilateral dominador exercido pelo homem ao passo que destruiu o ambiente, “em nada diminuiu a impotência dos homens face aos problemas de sua organização coletiva, o dilaceramento da sociedade nacional e mundial, a miséria física de dois terços da humanidade e psíquica do terceiro”. (CASTORIADIS, 1987: 159)

Dessa maneira, a técnica tornou-se uma preocupação em vários âmbitos de conhecimento: o impacto da tecnologia sobre o homem; sobre o ambiente; sobre a sociedade e sua organização. Da interrogação filosófica a investigação sociológica. Onde a técnica convém ao poder real (principalmente econômico), assim como, ao conformismo político da sociedade que abomina os tecnocratas, ao mesmo tempo em que, lhes confere a solução de seus problemas, demonstrando claramente sua insuficiência para enfrentar o problema político. (CASTORIADIS, 1987)

Consequentemente, o homem social-histórico deixa de ser criador para ser dominador da mediação instrumental: a natureza racional e as necessidades humanas. É o homem que determina a direção e o sentido dessa dominação que atinge o progresso real na racionalidade.

⁴⁰ “Técnica, do grego *technè*, remonta a um verbo muito antigo, *teuchô* (única mas numerosamente testado pelos poetas, radical t (e)uch, indo-europeu *th (e)euch-*), cujo sentido central em Homero é “fabricar”, “produzir”, “construir”; *teuchos*, “ferramenta”, “instrumento”, é também instrumento por excelência: as armas. Já em Homero, realiza-se a passagem desse sentido ao de causar, fazer ser, trazer a existência, muitas vezes desligado da idéia de fabricação material, mas nunca da do ato apropriado e eficaz [...] Assim o termo chega a ser utilizado (frequentemente em Platão) como quase sinônimo de saber rigoroso, do *epistèmè*. No período clássico, é conotado pelas oposições *technè-paideia* (ocupação profissional lucrativa oposta ao aprender desinteressado), *technè-tuchè* (causação por um fazer eficaz porque consciente, que se opõe a um efeito do acaso), enfim *technè-physis* (cf. *infra*). Os estoicos definirão a *technè* como *hexis hodopoiètikè*, “hábito criador de caminho”. Paralelamente a esse resgate, que os documentos fazem aparecer de imediato, do sentido da habilidade apropriada e eficaz a partir de um sentido de fabricação, convém constatar o resgate infinitamente mais lento e incerto até o fim, a partir do “fabricar” material, do conceito de criação (*poièsis*) ao qual finalmente Aristóteles ligará a *technè*.” (CASTORIADIS, 1987: 236-237)

Portanto, não há imparcialidade no movimento tecnológico contemporâneo, este é “visivelmente materializado na vida social”. A técnica não é autônoma, ao contrário, ela é um conjunto de aspectos de orientação política da sociedade atual. “E onde podemos ver que “a essência da técnica não é absolutamente nada de técnico” mergulhamos imediatamente essa essência em uma ontologia que a subtrai ao momento decisivo do mundo humano – ao *fazer*.” (CASTORIADIS, 1987: 244)

Na contemporaneidade grandes problemas políticos são alastrados por todos os campos da vida social sendo o principal deles o “problema da reconstrução total da sociedade”, desde as relações familiares, o modo de educação, a cultura até a luta pela aniquilação do reducionismo da cidadania⁴¹ e do espaço público para a construção de um projeto autônomo de sociedade. (CASTORIADIS, 1982)

Por isso, a transformação consciente da tecnologia, o exercício livre da criatividade dos indivíduos, o desaparecimento da burocracia⁴² administrativa são possibilidades de mudança que promovem profundas interrogações sobre a direção da sociedade que podemos construir se quisermos. Para tanto, é preciso criar uma nova cultura humana, contra a divisão do trabalho, principalmente, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal constituição da sociedade ocorre junto com a mudança de racionalidade, de ciência e de técnica. “O que é necessário, na verdade, é refletir a própria situação do saber científico contemporâneo, sua problemática interna, seu enraizamento histórico, sua função social.” (CASTORIADIS, 1987: 161)

O programa e o ideal da ciência galileica propagou sua ideologia durante três séculos constituindo seu objeto em si, independente do sujeito, em que o progresso da técnica, do domínio exato sobre a realidade ausentava o homem mesmo das ciências onde o próprio era objeto. Os mesmos homens que trabalhavam nas fábricas eram condenados a desconhecer sua condição humana. As teorias de análise da realidade estabelecida acabavam por justificar a dominação da Europa Ocidental sobre a América Latina, a Ásia e a África, gerando um

⁴¹ “A participação se concretiza na *ecclèsia*, Assembléia do Povo, que é o corpo soberano efetivo. Nela, todos os cidadãos têm o direito de tomar a palavra (*isègoria*), suas vozes têm cada qual o mesmo peso (*isopsèphia*), e a todos se impõem a obrigação moral de falar com toda franqueza (*parrhèsia*). Mas a participação se dá também nos tribunais, onde não há juízes profissionais e a quase totalidade das cortes são formadas de júris, sendo os jurados escolhidos por sorteio.” (CASTORIADIS, 1987b: 295)

⁴² “A condição última dessa luta é a contradição fundamental do capitalismo burocrático. Na produção, como em todas as esferas da vida social, o regime visa a privar os indivíduos e os grupos da direção de suas atividades e a transferi-las para um Aparelho burocrático. Esse Aparelho, sendo exterior a essas atividades e enfrentando a oposição dos executantes, torna-se, na maior parte do tempo, de dirigi-las ou de controlá-las, e até mesmo de saber o que realmente se passa. Ele é obrigado, portanto, a apelar constantemente para a participação desses mesmos executantes que ele desejaria excluir, para a iniciativa daqueles que ele gostaria de transformar em robôs. Esta contradição poderia cristalizar-se numa simples oposição entre dois grupos, em uma sociedade estática.” (CASTORIADIS, 1987b: 186)

abismo entre a teoria e a prática e, ainda, ocultando da sociedade sua capacidade ontológica: a autocriação. (CASTORIADIS, 1987)

Após as duas guerras mundiais, os regimes totalitários, as experiências com seres humanos e a ilusão da revolução comunista, a incerteza tornou-se uma categoria do pensamento científico. Concomitantemente, os questionamentos e debates sobre a ética e o comprometimento da ciência e do cientista também se tornaram mais constantes. Logo, o posicionamento problematizou a não evidência das categorias científicas e a sua impraticável neutralidade, uma vez que, quem constrói o conhecimento o faz a partir de um determinado olhar e objetivo. (CASTORIADIS, 1987)

Ao pensar a história da ciência não podemos partir de uma perspectiva sincrônica, seu movimento constitutivo não é generalizado ou unificado. Não há uma adição ou continuidade, pois a ciência é estabelecida em um determinado contexto, a partir de condições e pensamentos específicos de cada período. Como pensar a historicidade da ciência se nossa maneira de pensar ainda está arraigada no objeto imediato e evidente? “Estaria talvez na hora de começar a refletir sobre essa extraordinária empresa que é o fazer teórico dos homens a partir dela mesma, e não a partir das representações do espelho, do pedreiro, da queda de dados ou da fabulação.” (CASTORIADIS, 1987: 185)

Portanto, se a ciência contemporânea retoma as questões filosóficas, outrora relegadas, como suas, porque não recuperar a interrogação filosófica como critério científico? Ao superar a cegueira que limita a interrogação filosófica à “coisidade da coisa” podemos superar a onipotência da técnica a construção social-histórica do conhecimento e enxergar a filosofia também como interrogação “sobre a própria coisa”. É preciso ultrapassar a separação radical entre teoria e prática, as considerando e pensando juntas. (CASTORIADIS, 1987: 188)

A lucidez e a transformação da realidade, conforme as particularidades de cada contexto, só são possíveis frente a uma reciprocidade entre teoria e *práxis*. É exatamente por meio de tal relação, íntima, entre a teoria aberta ao diálogo e longe da ciência como forma de verdade absoluta e a *práxis* como forma de política que permita a “autonomia de todos, reconhecendo que esta pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens” (CASTORIADIS, 1982: 97).

2.2.1 Os aportes castoriadianos sobre linguagem, identidade e preconceito

De acordo com a concepção ontológica assumida e conforme a trajetória previamente abordada, a construção social do sujeito acontece pelo processo de socialização, por meio da ruptura da fase triádica e da onipotência do Eu. Assim como, pela constituição do Eu a partir da referência do Outro, em que por meio da partilha do mundo social e das significações imaginárias sociais a autorrepresentação e a representação do Outro e da sociedade serão formadas. Nesse modelo identificatório, o sujeito estabelece a imagem de si, tanto pelas significações imaginárias sociais constitutivas quanto pelos papéis sociais instituídos pela sociedade. Todavia, diante desse movimento combinado entre imaginação radical e imaginário social de considerável variação, a presença do Outro é fundamental: para a criação do Eu e para a criação da sociedade. (CASTORIADIS, 1982)

Por isso, a linguagem ao desviar a psique dos processos instintuais de prazer e satisfação para o domínio da imaginação, em que a vida em comum possibilita a invenção das significações imaginárias sociais que criam o sujeito enquanto fragmento da sociedade partilhada, institui o autorreconhecimento e identidade social. Para Castoriadis (1982), a palavra é múltipla em criação e una, pois está ligada ao sentido que garante sua existência, ou seja, a linguagem é socialmente construída pela relação entre as significações imaginárias e representação do sujeito. A linguagem materializa o sentido de algo para o sujeito, por meio da mediação entre imaginário radical e imaginário social, por isso ela não pode ser percebida como estanque e determinada.

A linguagem, como toda construção da sociedade, tem sua dimensão conjuntista-identitária, referente à teoria dos conjuntos que apresenta a organização e a definição do novo, que tende a ser identificado a algo reconhecido pela sociedade. Quando uma nova terminologia é estabelecida, inicialmente, ela passa pelo processo de distinção – aquilo que ela não é – e posteriormente ela é reunida ao que a torna identificável, semelhante. Tudo que a sociedade estabelece é cunhado pela linguagem: *legein* é distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer.

Há vinte e cinco séculos, o pensamento grego-ocidental se constitui, se elabora, se amplia e se aprimora sobre esta tese: ser é ser algo de determinado (*einai ti*); dizer é dizer algo determinado (*li legein*); e, obviamente, dizer verdadeiramente, é determinar o que dizer e o que se diz pelas determinações do ser ou então determinar o ser pelas determinações do

dizer e, finalmente, constatar que umas e outras são a mesma coisa. Esta evolução, trazida pelas exigências de uma dimensão do dizer e equivalente ao domínio e à autonomização desta dimensão, não foi nem acidental nem inevitável; foi a instituição, pelo Ocidente, do pensamento como Razão. (CASTORIADIS, 1982: 259)

A linguagem cria e recria as significações imaginárias sociais, ao mesmo tempo em que, enquanto língua de uma determinada sociedade, a mesma é significação imaginária social. Mas também pode ser código ao estabelecer dimensões lógicas da própria língua, de acordo com a concepção conjuntista-identitária, essa condição ocorre, por exemplo, nas definições semânticas, morfológicas, etc. Para tanto, é importante não delimitar a linguagem somente a partir da relação signo/sentido e, contudo, reconhecê-la como parte das primeiras criações da humanidade, enquanto humanidade. A linguagem é criação radical, instituída e coletiva. (CASTORIADIS, 1982)

Dessa forma, segundo Castoriadis (1992), a instituição de cada sociedade é única, tanto no âmbito do imaginário social instituído⁴³ como no psiquismo⁴⁴ permeando a aparente incapacidade humana de constituir a si sem discriminar o outro, pois a formação da psique é orientada pelo processo de socialização, pelo contato com o Outro que forma aquilo que sou. Todavia, mesmo o Outro sendo o constitutivo do Eu, ele que não é o Eu e muitas vezes o ódio do Outro é o ódio de si inconsciente, oriundo da negação do mundo que não é mais o Eu onipresente. Dessa maneira, existem três possibilidades a serem consideradas na constituição da relação entre o Eu e o Outro: o outro como superior, inferior ou equivalente; todavia, considerar o outro como superior implicaria o desaparecimento da instituição social constituinte do eu; assim como, considerar o outro como equivalente significa torná-lo igual, portanto, indiferente. Porém, historicamente, aquele que não sou eu e nem os valores e as concepções de mundo das quais eu pertencço são instituídos como inferiores.

Ora, para além da afirmação da significação de verdade das próprias instituições criadas por cada sociedade, a complexidade da problemática acontece quando esse processo social-histórico de constituição do Eu e do Outro significa tal diferença em desigualdade, discriminação, preconceito, racismo. E ainda, outro conflito é configurado ao reconhecer que na qualidade de seres humanos todos têm o mesmo valor e, coletivamente, devem ter as mesmas possibilidades de desenvolvimento de suas faculdades; posto que não podemos

⁴³ Corresponde às significações imaginárias construídas pela sociedade em relação às regras do convívio na vida comum: valores, crenças, normas. (CASTORIADIS, 1982)

⁴⁴ Referente aos estudos da psique para o entendimento da “realidade psíquica que é constituída essencialmente de representações” a partir dos processos do pensamento do inconsciente. (CASTORIADIS, 1982: 334)

comparar culturas diferentes e toda cultura deve ser respeitada em seu direito universal de ser singular: a ideologia teórico-política de uniformização da sociedade mundial travestida da defesa dos direitos universais ocidentais⁴⁵. (CASTORIADIS 1992; CASTORIADIS; 2007)

Os “outros” assimilaram mais ou menos, na maior parte do tempo, certos instrumentos da cultura ocidental, uma parte do que decorre da conjuntista-identitária criada por ela – mas, de forma alguma as significações imaginárias da liberdade, da igualdade, da lei, da interrogação indefinida. A vitória planetária do Ocidente é a vitória das metralhadoras, dos jipes e da televisão – não é do *habeas-corpus*, da soberania popular, da responsabilidade do cidadão. (CASTORIADIS, 1992: 40)

Obviamente, não se trata de demérito da luta de inúmeros sujeitos pela conquista de seus direitos, mas de esclarecer as relações que permeiam a formação da sociedade e, principalmente a reflexividade⁴⁶ sobre qual o projeto político de sociedade que queremos construir. (CASTORIADIS, 1985)

Contanto, também não podemos negar a constatação social-histórica de quando uma determinada sociedade ou categoria de seres humanos estabelece relações de poder, dominando aqueles que são significados como inferiores: servidão, escravidão, colonização; o sentido da diferença entre a fabricação do Eu e do Outro é modificado, uma vez que, a

⁴⁵ “O que há por trás da ideologia dos direitos humanos, assim como por trás da ideologia marxista? Há uma pusilaminidade teórico-política travestida de filosofia da história: a história vai acarretar uma suficiente uniformização da sociedade mundial para que desapareçam para sempre tanto os fanatismos religiosos quanto os nacionalismos exacerbados e revanchistas. Os direitos do homem por toda parte e sempre, em uma grande república mundial ou na fase inferior do comunismo, é tudo a mesma coisa... Mas não foi o que se passou. Pelo menos não ainda, não é mesmo? E o problema permanece: esses princípios que chamamos direitos do homem – liberdade de opinião, presunção de inocência, direito a julgamento justo etc. – pelos quais me parece justo lutar, o que fazer com eles nos países que se pretendem verdadeiramente cristãos ou verdadeiramente islâmicos e matem disposições do direito canônico ou do Corão no que diz respeito a delitos e penas? O que fazer, portanto, em um mundo onde as pessoas, “enganadas” ou não pelo subdesenvolvimento, pelo imperialismo americano etc., não querem direitos do homem - ou os querem para si mesmo mas não para os outros?” (CASTORIADIS, 2007: 277-278)

⁴⁶ “A autonomia do indivíduo consiste ao no seguinte: outra relação é estabelecida entre a instância reflexiva e as outras instâncias psíquicas, como também entre seu presente e a história graças à qual ele se faz tal qual ele é, e pode escapar à servidão da repetição, refletir sobre ele mesmo, sobre as razões de seus pensamentos e sobre os motivos de seus atos, guiado pela intenção do certo e elucidação de seu desejo. Que essa autonomia possa efetivamente alterar o comportamento do indivíduo (como *sabemos* que pode fazê-lo) quer dizer que este deixou de ser puro produto de sua psique, de sua história e da instituição que o formou. Em outras palavras, a formação de uma instância reflexiva e deliberante, da verdadeira subjetividade, libera a imaginação radical do ser humano singular, como fonte de criação e alteração. E a formação dessa instância faz com que ele atinja a liberdade efetiva, que pressupõe certamente a indeterminação do mundo psíquico e sua permeabilidade de sentido. Contudo, essa mesma formação acarreta também que o sentido deixou de ser causa (o que também é sempre o caso no social-histórico) e que há *escolha do sentido* não ditado previamente. Em outras palavras, no desenvolvimento e na formação desse sentido, qualquer que seja a sua fonte (imaginação radical criadora do ser singular ou recepção de um sentido socialmente criado), uma vez constituída, a instância reflexiva desempenha um papel ativo e não predeterminado.” (CASTORIADIS, 1992: 140-141)

negação é convertida em exploração e isso não é invenção de terceiros, mas da própria sociedade. Para o entendimento de tal diferenciação observemos, por exemplo, os regimes totalitários europeus que antecedem a II Guerra Mundial fundamentados na defesa do nacionalismo e na crença da superioridade de alguns; indivíduos exterminaram aqueles que a partir de um silogismo básico não estavam enquadrados em tal classificação, ou seja, não havia a possibilidade de conversão daqueles tidos como inferiores em “cidadãos”. Dessa forma, a relação entre a negação do outro e a fabricação social do preconceito deve ser entendida a partir da especificidade de cada construção social-histórica, uma vez que concebe a diferença do outro, significada em inferioridade, como exploração, fortalecendo a desigualdade e a segregação. (CASTORIADIS, 2007)

3. DOS CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 A procedência da pesquisa

Primeiramente, solicito a gentil licença criativa (*poièsis*) para acolher ao convite da Banca de Exame de Qualificação deste trabalho e transcorrer alguns sutis apontamentos sobre o memorial intelectual/pessoal que estão a constituir a formação de pesquisadora/professora. Em 2003, as aproximações sistematizadas e aprofundadas a partir do pensamento herdado, para o entendimento da vida em sociedade e de como chegamos até aqui foram iniciadas por meio da graduação, bacharelado em Ciências Sociais, nesta mesma instituição – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no *Campus* de Campo Grande/MS. O primeiro contato com a pesquisa científica aconteceu como monitora voluntária da disciplina de *Introdução à Filosofia do Pensamento Social*, no ano de 2004, por meio da Iniciação Científica cujo projeto visou investigar as *políticas educacionais de financiamento dos cursos tecnológicos e profissionalizantes em Mato Grosso do Sul (1989-2003)*, orientada pelo Professor Dr. David Victor-Emmanuel Tauro. Durante o desenvolvimento desse estudo foi possível identificar a construção de alguns critérios e conceitos sobre o objeto de pesquisa e para com o referencial teórico-metodológico.

Ainda nesse aspecto constitutivo, trabalhamos com a formação de jovens educadores ambientais durante a *Atividade de Estágio Supervisionado*, em 2005, uma vez que, o curso de Ciências Sociais ainda continha em sua grade curricular a singularidade de disciplinas específicas (obrigatórias e optativas) referentes à problemática socioambiental. A conclusão desse passo foi consolidada com o estudo monográfico, realizado em 2006, sobre a análise de uma política educacional federal, na área da Educação Ambiental, que apresentava como proposta a *formação de educadores(as) ambientais populares*, sendo delimitado o pólo do Pantanal, discriminando as ações desenvolvidas em Mato Grosso do Sul. O estudo foi substancial para a reflexão epistemológica da ciência, assim como, sobre o fazer pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e maior apropriação das contribuições analíticas castoriadianas, sob orientação da Professora Dr^a. Suzete Rosana de Castro Wiziack.

Posterior ao bacharelado em Ciências Sociais foi iniciado um período de trabalho, respondendo aos contratos corriqueiros da sociedade capitalista contemporânea, ora na área

de formação, ora não. Desse período é preciso destacar o relevante caráter formativo extrainstitucional exercido pelas relações sociais, por meio de debates permanentes com exímios pesquisadores - artesanais, garimpeiros, autodidatas e marginais - que constituem ambientes formais e informais de atuação. No que tange aos espaços formais de atuação, sobressaem a contribuição de duas instituições cruciais para esse momento de formação: as escolas públicas e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); que durante o período de trabalho (março de 2008 - dezembro de 2009) ainda atuava sobre as questões de educação em saúde, saúde indígena e comunidades quilombolas.

Além disso, na tentativa de superar os obstáculos de ação dos professores⁴⁷ no Brasil, ainda em 2009, foi possível participar do *Programa Especial de Licenciatura em Sociologia* promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma vez que, até então, a instituição contava somente com o curso de bacharel. Por sua vez, essa única edição do programa em Campo Grande/MS, propiciou tanto o cumprimento do critério para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio quanto à possibilidade de trabalhar na educação pública regular, do âmbito profissional à investigação científica; esclarecendo as questões que envolvem o sistema educacional brasileiro da esfera burocrática ao domínio racional do capitalismo, assim como, aguçando o interesse pelo entendimento das relações entre política e educação diante da privatização e das concepções utilitaristas por ambas enfrentadas. Enfim, a ação político-pedagógica na condição de professora de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio, na educação pública regular, contribuiu para o questionamento dos limites (*einai e phainesthai*) das políticas de educação inclusiva frente à maneira que nos construímos enquanto sociedade, que significa a alteridade em desigualdade.

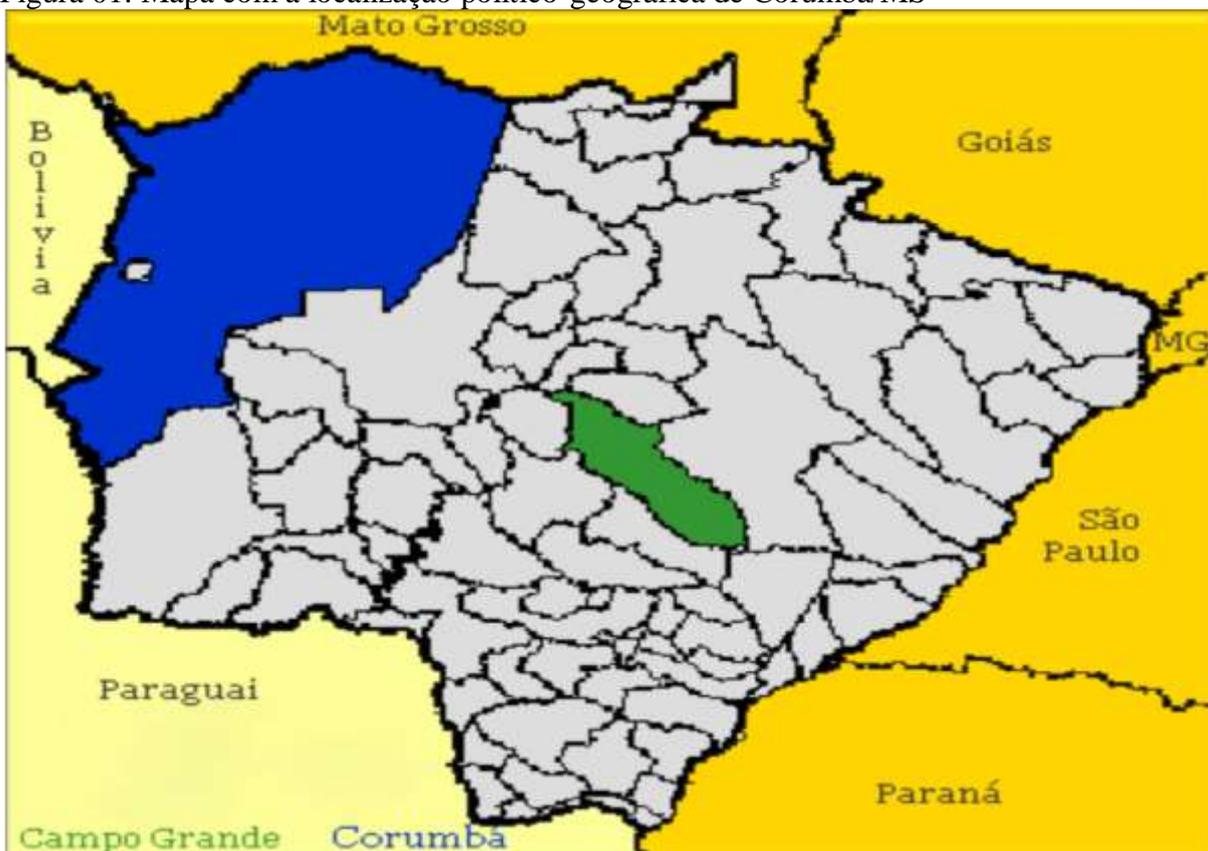
⁴⁷ No que tange a especificidade do Professor de Sociologia, podemos destacar o histórico processo de retirada (1964) e recente retorno (2003) dessa área do conhecimento, assim como da Filosofia, aos currículos educacionais regulares. Esse processo desencadeou tanto a instalação de uma disciplina moral e cívica na educação (Organização Social e Política Brasileira – OSPB), no sentido de controle e manutenção da ordem para o fortalecimento de valores como o nacionalismo; como a perseguição política de diversos profissionais e a fragmentação e enfraquecimento enquanto categoria, ocasionando a existência de poucos profissionais habilitados em que ensino fica a mercê de profissionais descredenciados das mais diversas áreas do conhecimento, de História à Química; assim como, a ínfima carga-horária curricular que dificulta mais ainda o trabalho docente: uma hora/aula por turma, somente no Ensino Médio, ou seja, para uma carga-horária de 40 horas/aula o professor terá aproximadamente 32 turmas e em média 1200 alunos, atuando entre três e quatro escolas. Dos obstáculos gerais, podemos apontar a conhecida pedagogia dos projetos, emaranhada desde o calendário comemorativo às iniciativas público-privadas cada vez mais presentes dentro da escola pública; temos ainda os exames de avaliação da educação que geram uma mobilização em torno de disputa de índices entre as escolas e mascaram diversos problemas do sistema educacional; e, ainda, os limites das relações hierárquicas e burocráticas de trabalho, bem como, a escassez de recursos e condições de desenvolvimento das atividades. (MORAES, 2003)

Diante de tais circunstâncias e interrogações germina a necessidade de desvelar o que está sob a superfície do discurso das políticas educacionais inclusivas, perante as relações sociais e a maneira que nos sustentamos como sociedade.

3.2 O campo empírico: caracterização do município de pesquisa

Localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul, na tríplice fronteira Bolívia-Brasil-Paraguai, a cidade de Corumbá, fundada em 1778, possui registros arqueológicos de humanização de 4.000 anos (OLIVEIRA, 2008) e sua população presente é de 107.347 habitantes. As principais atividades econômicas do 11º município do Brasil em extensão territorial (64.960.863 km²), o maior fora da Região Norte e o 5º município fronteiriço mais populoso (1.652 hab./km² em 32.259 domicílios), são a indústria de transformação (extração de minério) e a pecuária extensiva. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), Corumbá possui um Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente R\$ 3.602.829,508; representando mais de 7% do total das riquezas produzidas no estado e cerca de 0,1% do total nacional. Devemos considerar, também, em um país de proporções continentais, o isolamento político-geográfico do município, uma vez que, sua localização está mais próxima de departamentos bolivianos que de municípios brasileiros. Logisticamente, apenas uma empresa de transporte rodoviário atua no município e a maioria das rotas de saída está centralizada na capital do estado, Campo Grande, uma vez que, há somente um voo diário no Aeroporto Internacional de Corumbá/MS.

Figura 01: Mapa com a localização político-geográfica de Corumbá/MS



Os indicadores apontam que 40,37% da população corumbaense vivem em condição de pobreza, uma vez que, o Coeficiente de Gini⁴⁸ é de 0,550 que caracteriza o município com a maior taxa de desigualdade social de Mato Grosso do Sul. A cidade de Corumbá caracteriza-se pela baixa média salarial, sendo que, 42,2% da população têm rendimento mensal per capita inferior a meio salário mínimo (R\$ 255,00). (ONU/PNUD, 2010; IBGE, 2011)

A formação das fronteiras nacionais demarca, historicamente, o Porto Geral de Corumbá, fundado em 1853, como um dos mais importantes do Brasil: 3º maior porto da América Latina de 1914 até a primeira metade do século XX, considerando os portos marítimos (FERNANDES, 2009). Por sua posição estratégica para escoação de mercadorias e domínio imperial da fronteira oeste, em seu ápice chegou a ter 25 bancos internacionais instalados na cidade. Além do Exército Brasileiro, a participação dos Kadiwéu e dos Terena

⁴⁸ O Coeficiente de Gini é um parâmetro internacional usado para medir a desigualdade distribuição de renda entre os países, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado Gini, em 1912. A medida varia entre 0 e 1, quanto mais próximo de 0 menor é a desigualdade de distribuição de renda de um país e quanto mais próximo de 1 maior a concentração de renda. O Coeficiente de Gini do Brasil é 0,519 (IBGE,2012)

na Guerra do Paraguai (1864-1870) foi fundamental para a demarcação territorial (OLIVEIRA e PEREIRA, 2007).

O caráter polissêmico do conceito de fronteira percorre desde os traçados românticos de convivência pacífica entre distintas sociedades até a predominância histórica de critérios estratégicos político-geográficos. A concepção de fronteira associada aos limites territoriais do Estado assume a transformação do registro espacial das relações interculturais, no símbolo de determinada orientação político-administrativa (RAFFESTIN, 1993). De acordo com as análises antropológicas, a fronteira não está reduzida às demarcações geopolíticas, pois o permanente porvir e criar instituem inumeráveis relações no processo identitário das culturas. Portanto, pela porosidade da autoinstituição singular a cada sociedade, a fronteira além de um limite espacial revela os contornos das concepções de mundo, história, sociedade, humanidade (MARTINS, 2009).

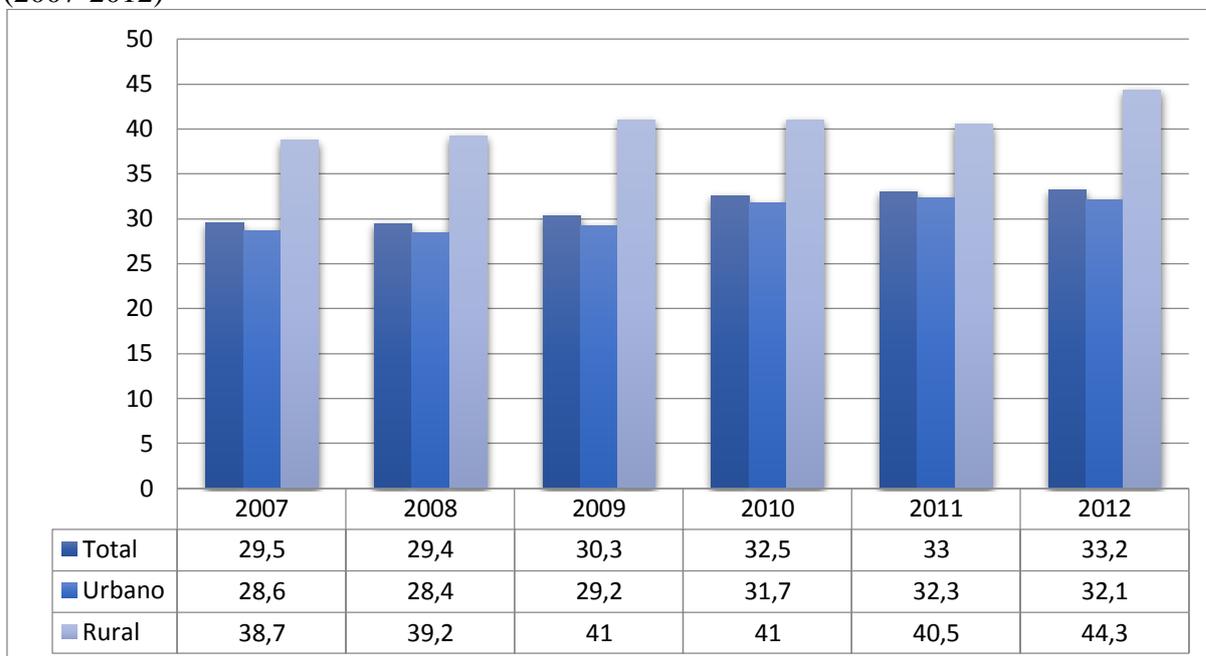
Em primeiro lugar fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. [...] Em segundo lugar, descobre-se que as relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância social vital, são mantidas através dessas fronteiras. (BARTH, 1998: 188)

Em outras palavras, as fronteiras conferem aos que as cruzam situações específicas, que por meio de sua dinâmica social são incorporadas nas relações de sustentação entre os sujeitos. A importância do estudo da fronteira por meio de bases antropológicas evidencia a crucial participação dos sujeitos na formação de identidades, tanto em relação com os territórios como com a alteridade.

Corumbá, enquanto fronteira, apresenta uma conjectura de heterogeneidade político-cultural, marcada pela preeminência da população indígena e negra, além da forte migração árabe, boliviana e paraguaia. Esse contexto é contornado pela luta contra a exploração sexual infanto-juvenil, a prostituição, o tráfico de entorpecentes, armas e pessoas (PAIR, 2009). O sistema educacional em Corumbá dispõe de 57 instituições do ensino regular: 01 federal; 11 estaduais; 28 municipais e 17 particulares. Segundo os microdados do Censo Escolar de 2012, as instituições registraram 35.345 matrículas e a taxa de analfabetismo é de 8,2%, considerando as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos (Data Escola, 2012). De acordo com o IBGE, em 2010, 13,3% das crianças com idade entre 7 e 14 anos não estavam

cursando o Ensino Fundamental, e a taxa de distorção idade-série⁴⁹ eleva-se à medida que avança os níveis de ensino: séries iniciais do Ensino Fundamental 25,9%; séries finais 43,2% e no Ensino Médio a defasagem alcança 46,8%. E ainda, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2009/2011) aponta Corumbá na 4.003ª posição respectiva ao 5º ano do Ensino Fundamental e 4.327ª referente ao 9º ano, em uma avaliação de 5.565 municípios. Assim sendo, os indicadores gerais de desempenho escolar municipal demonstram o aumento significativo da taxa de distorção idade-série e evidenciam os limites do processo de universalização do direito a educação. (Censo Escolar/INEP, 2012).

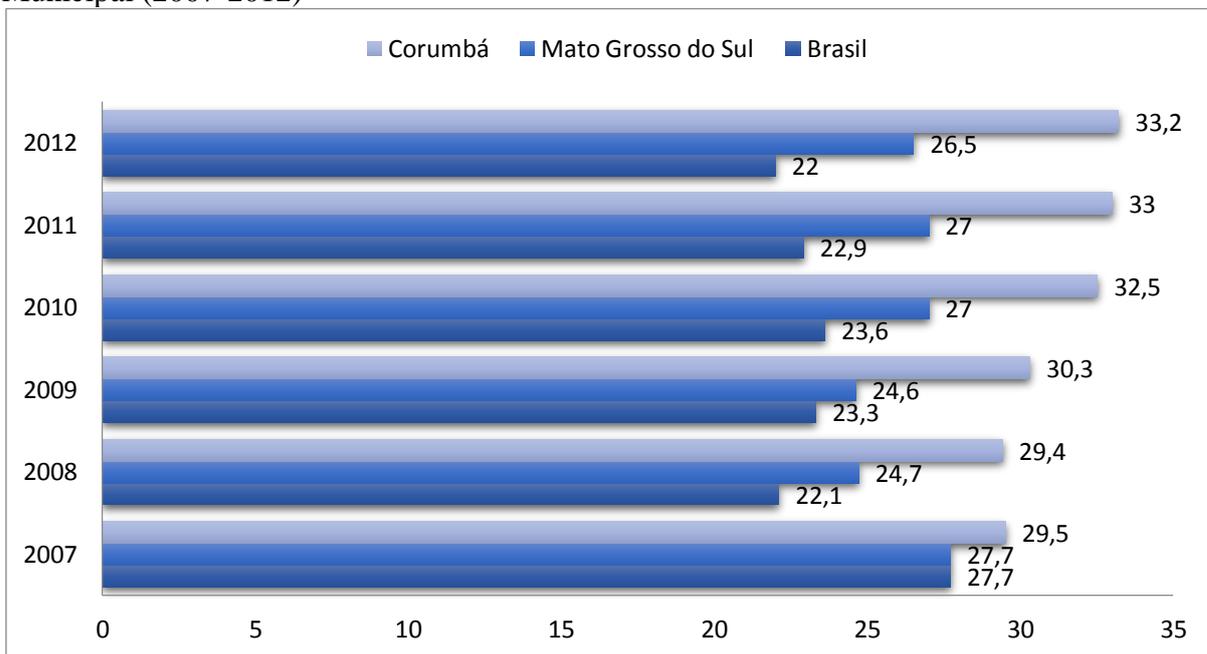
Gráfico 01: Distorção idade-série no Ensino Fundamental em Corumbá/MS por Localização (2007-2012)



Obs.: A partir de 2007, os dados do Censo Escolar, incluem as taxas do Ensino Fundamental de oito e nove anos. **Fonte:** MICRODADOS CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

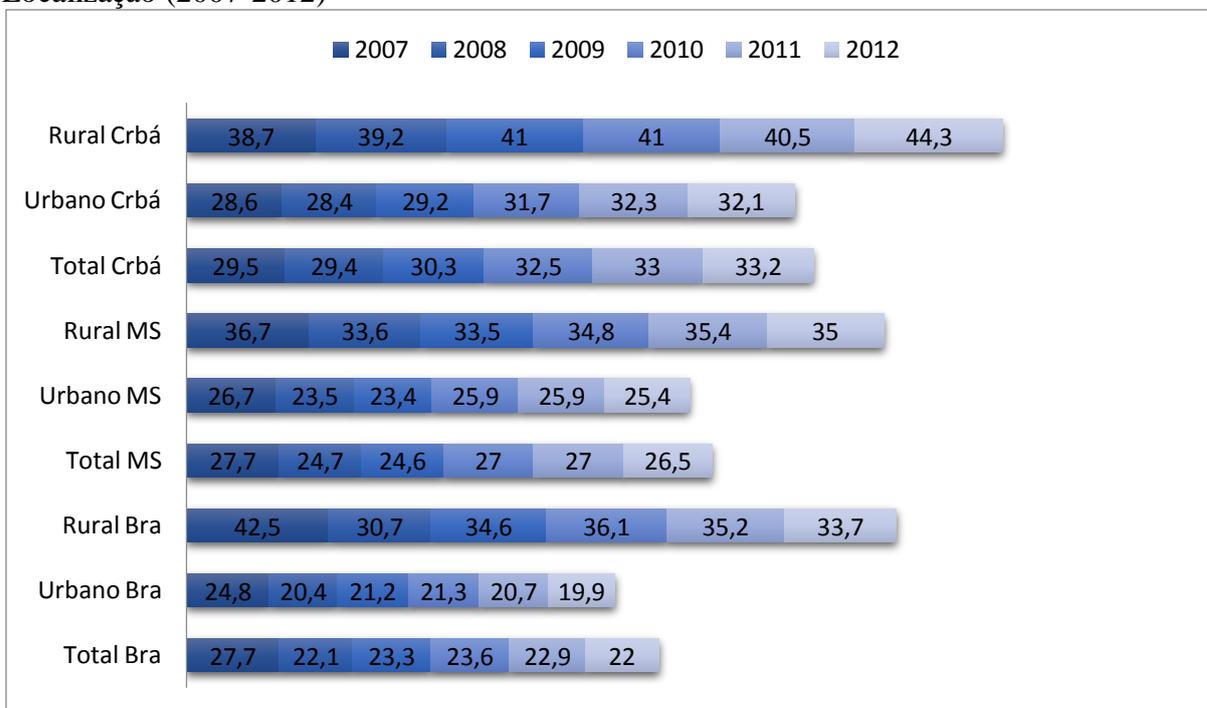
⁴⁹ Em tese, há uma adequação entre idade e série que o estudante frequenta, pois o Estado delimita a idade inicial para matrículas no Ensino Fundamental regular: após a Lei 11.274/06 aumentou a duração do Ensino Fundamental para nove anos e as matrículas passaram a ser obrigatórias a partir dos seis anos de idade. A distorção-idade série é o resultado da divisão da quantidade de matrículas em idade superior a recomendada respectivamente para cada etapa pela quantidade de matrículas em idade correspondente à etapa, multiplicado por cem.

Gráfico 02: Distorção idade-série no Ensino Fundamental nas esferas Federal, Estadual e Municipal (2007-2012)



Fonte: MICRODADOS CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Gráfico 03: Distorção idade-série no Ensino Fundamental por Município, Estado, União e Localização (2007-2012)



Fonte: MICRODADOS CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Conforme os dados enunciados, a taxa de distorção idade-série tanto de Mato Grosso do Sul, quanto de Corumbá é superior ao indicativo nacional. Uma vez que, quando os indicadores diminuem entre os anos de 2008-2009 e 2011-2012 no Brasil, no estado e no município eles permanecem em elevação. A condição evidencia, ainda, maior desigualdade quando os dados apontam as taxas referentes às áreas rurais, maiores nas três variáveis de análise em Corumbá/MS.

Nesse sentido, é importante retomar a dimensão territorial desse município, as condições geográficas de planície alagada, a produção econômica marcada pela pecuária extensiva, em que distantes propriedades rurais não favorecem a manutenção de escolas regulares no campo. Bem como, as dificuldades oriundas das desigualdades sociais, em que o trabalho infantil, o descaso dos poderes públicos, a concepção de educação institucionalizada, utilitarista e dual perpetuados contribuem substancialmente para a gravidade das nuances desse quadro.

3.3 O tratamento dos dados oficiais

O objetivo do tratamento dos dados oficiais, que orientam a formulação das políticas públicas educacionais, é conhecer e analisar as características atuais do Ensino Fundamental da região sob a proposição da educação inclusiva. Acreditamos que esses dados juntamente à identificação de possíveis diferenças de características entre os alunos que iniciam e concluem a primeira etapa do Ensino Fundamental podem fornecer informações relevantes para o desvelamento dos meandros das práticas escolares.

Dessa forma, inicialmente propomo-nos a apresentar as características dos alunos matriculados no 1º ano (2007), no 5º ano (2011) e no 6º ano (2012) do Ensino Fundamental em Corumbá/MS, confrontando, assim, possíveis diferenças de características dessas turmas. Para isso, dispomos os dados do Censo Escolar, respectivos a cada ano investigado, de acordo com as variáveis delimitadas para análise: idade; gênero; etnia; nacionalidade e país de origem; localização residencial do aluno; deficiência e tipos de deficiências; dependência administrativa.

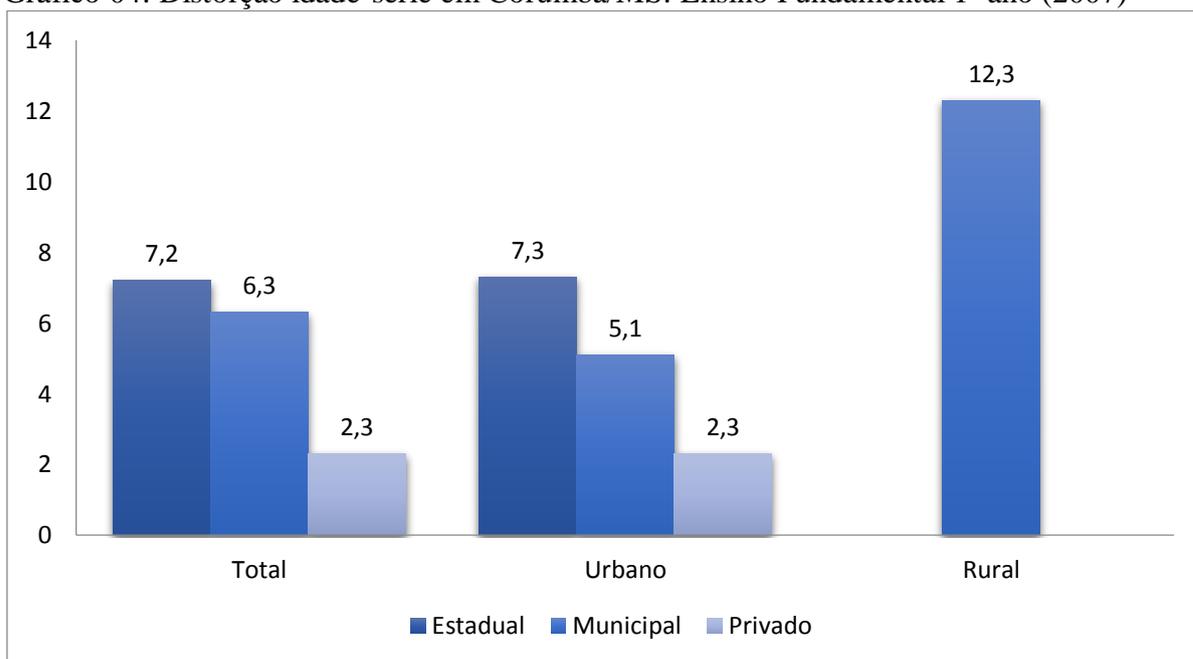
3.3.1 Distribuição de Matrículas por Idade e Dependência Administrativa

Tabela 01: Distribuição de matrícula por Idade em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Idade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	3	1	0
	4	5	0,2%
	5	13	0,6%
	6	1709	77,9%
	7	329	15,0%
	8	58	2,6%
	9	27	1,2%
	10	16	0,7%
	11	12	0,5%
	12	8	0,4%
	13	2	0,1%
	14	5	0,2%
	15	3	0,1%
	16	1	0
	19	1	0
	20	2	0,1%
	26	1	0
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Gráfico 04: Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007)



Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

De acordo com os dados do Censo Escolar observamos, primeiramente, que cerca de 20% das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2007 não correspondem à idade indicada para a etapa. De forma geral, somando os índices das três dependências administrativas, por meio da distorção idade-série a condição de reprovação dos alunos fica evidente numa proporção de seis pontos percentuais abaixo do discriminado na tabela 01. Todavia, o índice das escolas rurais representa mais da metade em proporção ao indicativo da respectiva tabela.

Além disso, ainda localizamos dados de crianças de três e quatro anos, que deveriam estar na Educação Infantil, matriculadas no ensino Fundamental, em que a idade de ingresso é praticamente o dobro da que as crianças apresentam. No outro extremo, temos alunos de até vinte seis anos de idade no, geralmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), também, no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, essa constatação indica a possibilidade de erros no preenchimento e realização do Censo Escolar.

Tabela 02: Distribuição de matrícula por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Dependência Administrativa	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Estadual	443	20,2%
	Municipal	1514	69%
	Privada	236	10,8%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

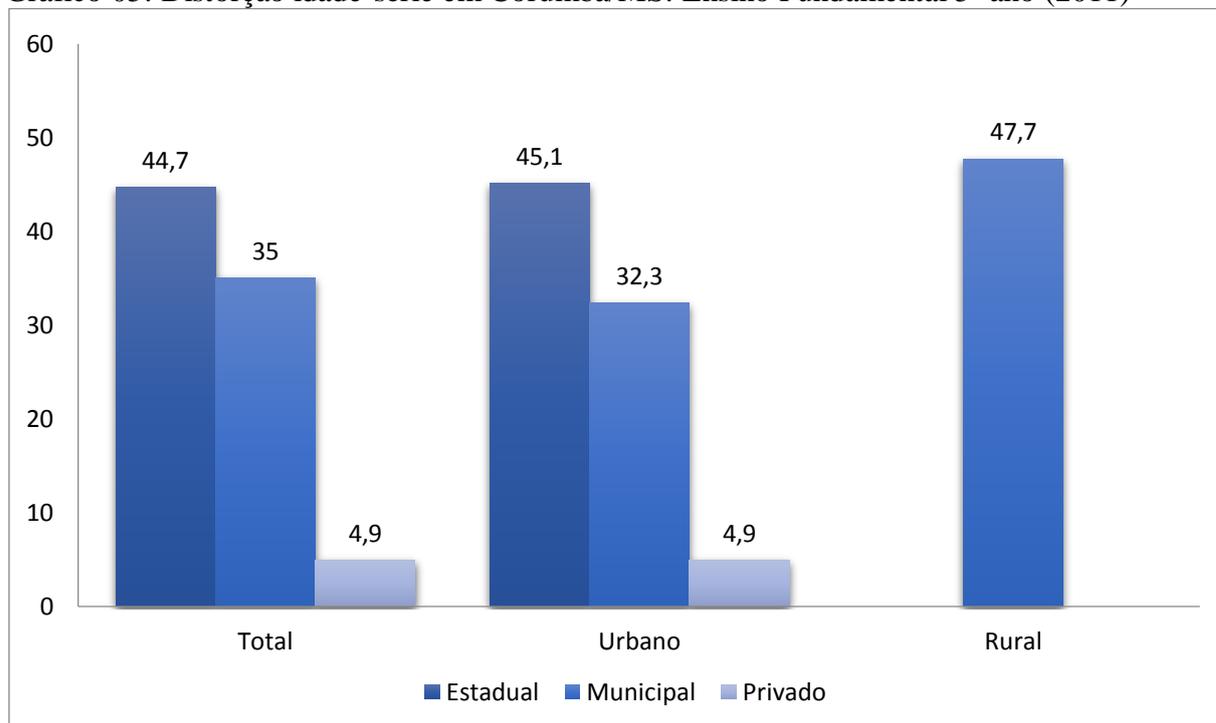
Devido à municipalização do Ensino Fundamental observamos nos dados correspondentes aos anos delimitados a concentração de matrículas das etapas na rede municipal.

Tabela 03: Distribuição de matrícula por Idade em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Idade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	9	12	0,5%
	10	891	39,1%
	11	578	25,4%
	12	339	14,9%
	13	204	9,0%
	14	132	5,8%
	15	74	3,2%
	16	32	1,4%
	17	13	0,6%
	18	1	0
	19	1	0
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Gráfico 05: Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011)



Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Observamos por meio dos dados que aproximadamente 60% dos alunos matriculados no último ano da primeira etapa de Ensino Fundamental estão fora da faixa etária correspondente, apresentando, também, alunos em maioria legal. Contudo, são os dados referentes a distorção idade-série que proporcionalmente denunciam um crescimento de cerca de oito vezes acima em relação ao 1º ano, na rede pública, e o dobro em relação ao 1º ano, na rede privada. Nas escolas do campo o aumento da distorção idade-série nas matrículas do 5º ano do Ensino Fundamental foi de quatro vezes, em relação ao 1º ano.

Tabela 04: Distribuição de matrículas por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Dependência Administrativa	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Estadual	752	33%
	Municipal	1271	55,8%
	Privada	254	11,2%
	Total	2277	100%

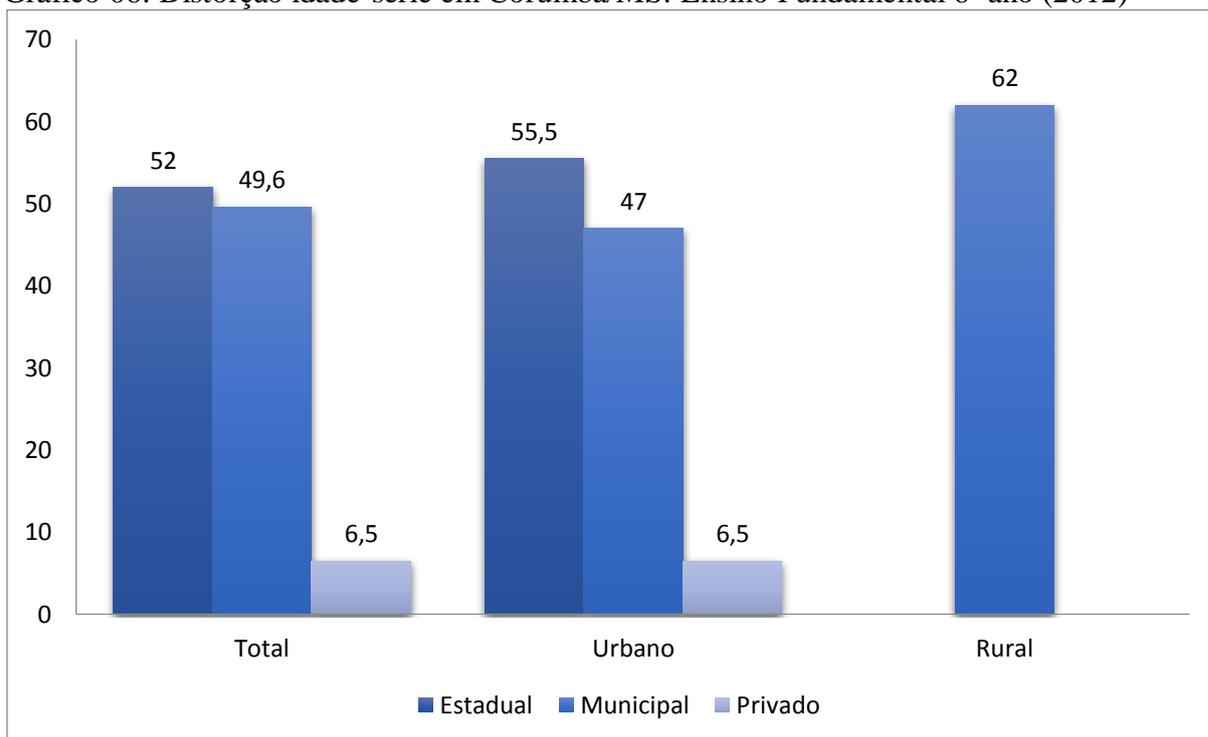
Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 05: Distribuição de matrículas por Idade em Corumbá/MS Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Idade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	10	11	0,4%
	11	786	30,1%
	12	576	22%
	13	452	17,3%
	14	326	12,5%
	15	222	8,5%
	16	131	5%
	17	65	2,5%
	18	27	1%
	19	9	0,3%
	20	6	0,2%
	21	2	0,1%
	22	1	0
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Gráfico 06: Distorção idade-série em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012)



Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Os dados do Censo Escolar evidenciam pela distribuição percentual de matrícula no 6º ano do Ensino Fundamental que conforme o processo educacional é desenvolvido maior é a taxa de reprovação: os 20% em idade não correspondente ao ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental correspondem a 70% no 6º ano; da mesma forma que existem alunos de até vinte e dois anos matriculados no primeiro ano da segunda etapa do Ensino Fundamental. A taxa de distorção-idade série em proporção aos que iniciaram em 2007 é em torno de nove vezes maior nas matrículas do 6º ano da rede pública e três vezes maior na rede privada. Os indicadores denunciam que a maioria dos alunos que se matriculam no 6º ano, na rede estadual, não são aprovados, enquanto nas escolas rurais os índices de reprovação são acima de 60% das matrículas.

Tabela 06: Distribuição de matrícula por Dependência Administrativa em Corumbá/MS: Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Dependência Administrativa	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Estadual	976	37,3%
	Municipal	1387	53,1%
	Privada	251	9,6%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

3.3.2 Distribuição de Matrículas por Gênero

Tabela 07: Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Sexo	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Feminino	1070	48,8%
	Masculino	1123	51,2%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 08: Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Sexo	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Feminino	1101	48,4%
	Masculino	1176	51,6%
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 09: Distribuição de matrícula por Sexo em Corumbá/MS Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Sexo	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Feminino	1219	46,6%
	Masculino	1395	53,4%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Conforme o constatado pelos dados oficiais do Censo Escolar, em Corumbá a distribuição da quantidade total de matrículas entre feminino e masculino tem uma variação

mínima na primeira etapa do Ensino Fundamental, em torno de três pontos percentuais. As pesquisas realizadas por Moreira e Santos (2002) sobre a relação atribuída pelos profissionais da educação entre gênero e indisciplina apontam a preferência por meninas na escola denunciando a atribuição social de indisciplina e agressividade como características masculinas que passam a justificar a resistência quanto à permanência de meninos na escolarização. No entanto, também demonstra que a preferência por meninas, geralmente, está relacionada à concepção de fácil condicionamento e obediência como características do ser feminino. Diferente do que apontam os trabalhos acadêmicos os números não registram os conflitos da diferença de gênero no contexto escolar de Corumbá/MS (2007-2012).

3.3.3 Distribuição de Matrículas por Etnia:

Tabela 10: Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Cor/ Raça	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Não declarada	1036	47,2%
	Branca	255	11,6%
	Preta	31	1,4%
	Parda	862	39,3%
	Amarela	2	0,1%
	Indígena	7	0,3%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 11: Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Cor/Raça	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Não declarada	1098	48,2%
	Branca	247	10,8%
	Preta	31	1,4%
	Parda	891	39,1%
	Amarela	3	0,1%
	Indígena	7	0,3%
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 12: Distribuição de matrículas por Cor/Raça em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Cor/ Raça	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Não declarada	1192	45,6%
	Branca	254	9,7%
	Preta	33	1,3%
	Parda	1125	43%
	Amarela	3	0,1%
	Indígena	7	0,3%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Segundo os dados do Censo Escolar discriminados acima observamos que a maioria dos alunos, nos três anos analisados, não declara sua etnia e dos alunos que declararam a predominância crescente é de pardos e a quantidade de brancos é aproximadamente mantida, com um déficit no 5º ano no Ensino Fundamental. Nesse sentido, é importante ratificar que a predominância da problematização histórica de nossas análises sobre discriminação não estão evidenciadas nos indicadores educacionais, mas nas circunstâncias em que eles são instituídos. As relações de preconceito são notórias na análise dos relatórios de observação delineadas no próximo capítulo desse trabalho.

3.3.4 Distribuição de Matrículas por Nacionalidade e País de Origem

Tabela 13: Distribuição de matrícula por Nacionalidade em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Nacionalidade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Brasileira	2185	99,6%
	Brasileira/ Naturalizada	3	0,1%
	Estrangeiro	5	0,2%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 14: Distribuição de matrícula por Código de País de Origem em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Código do país	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Brasil	2185	99,6%
	Bolívia	7	0,3%
	Portugal	1	0
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 15: Distribuição de matrículas por Nacionalidade em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Nacionalidade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Brasileira	2269	99,6%
	Brasileira/ Naturalizada	3	0,1%
	Estrangeira	5	0,2%
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 16: Distribuição de matrículas por Código País de Origem em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental					
Ano	Código	país	de	Nº de Matrículas	Porcentagem
			origem		
2011		Bolívia		1	0%
		Brasil		2272	99,8%
		Martinica		3	0,1%
		Uruguai		1	0
		Total		2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 17: Distribuição de matrícula por Nacionalidade em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Nacionalidade	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Brasileira	2607	99,7%
	Brasileira/ Naturalizada	3	0,1%
	Estrangeiro	4	0,2%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

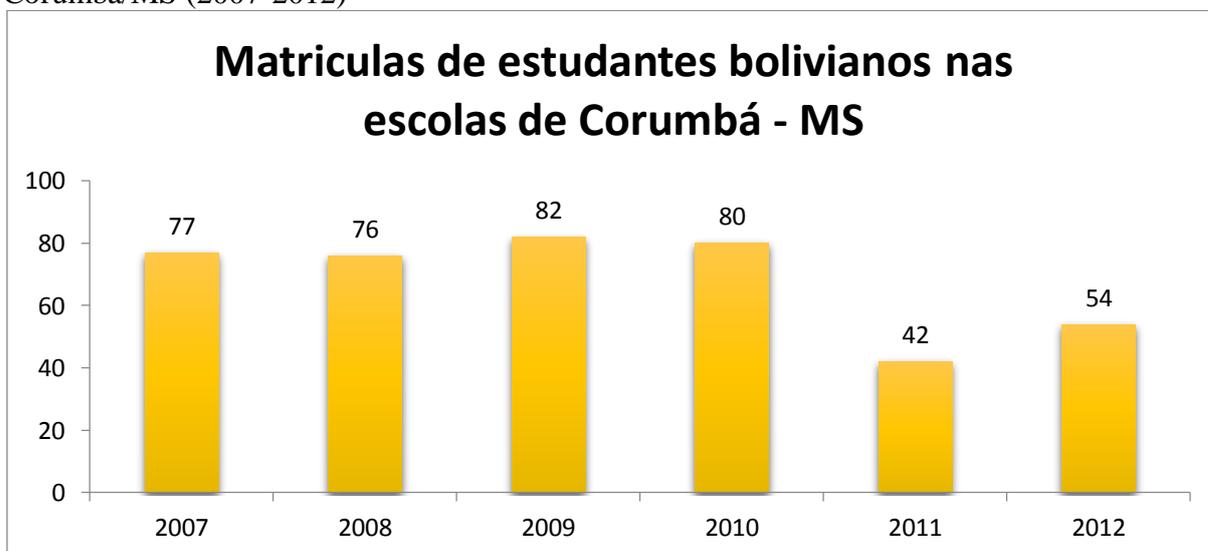
Tabela 18: Distribuição de matrículas por Código País de Origem em Corumbá/MS Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Código do país	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Bolívia	3	0,1%
	Brasil	2610	99,8%
	Martinica	1	0
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

O objetivo do levantamento de dados do Censo Escolar sobre a nacionalidade dos matriculados e de seu país de origem no município de Corumbá/MS está ligado à localização geográfica da cidade em virtude da fronteira Brasil-Bolívia e a decorrente matrícula de crianças bolivianas nas escolas do Brasil. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2012 as 57 instituições de ensino de Corumbá/MS registraram o total de 35.345 matrículas, sendo 45 de brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados e 92 de estrangeiros. O Censo Escolar aponta ainda a presença de 54 estudantes bolivianos nas escolas de Corumbá em 2012: 01 matriculado na escola federal; 09 nas escolas privadas; 18 na rede estadual e 26 na rede municipal. (Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>; acesso em: 22/05/2013)

Gráfico 07: Total de matrículas de estudantes de nacionalidade boliviana nas escolas de Corumbá/MS (2007-2012)



Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>; acesso em: 02/02/2013. Elaborado por Rafael Verão França.

É importante destacar que os dados referenciados no Gráfico 07 contabilizam a totalidade de alunos matriculados na cidade de Corumbá/MS e não somente aos anos delimitados para a pesquisa apresentada. Os dados das tabelas apresentam a rotatividade dos países de origem dos estudantes e ao confrontarmos tais dados com o gráfico questionamos a confiabilidade do preenchimento do Censo Escolar, uma vez que, no ano de 2007 de 77 alunos bolivianos em Corumbá/MS somente sete estão matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o Censo Escolar representa uma estimativa, pois não existe uma abrangência plena dos dados, por exemplo, alunos declarados brasileiros, mas que são bolivianos. Tais ambiguidades são ainda mais inquietantes frente aos dados disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Corumbá/MS que afirma acolher 659 alunos bolivianos na rede municipal de ensino. (Disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/noticias/corumba-trabalha-para-ser-uma-referencia-nacional-em-educacao/13981/> acesso em: 15/06/2013)

3.3.5 Distribuição de Matrícula por Localização Residencial

Tabela 19: Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Zona Residencial	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Urbana	1955	89,1%
	Rural	238	10,9%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 20: Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Zona Residencial	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Urbana	2017	88,6%
	Rural	260	11,4%
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 21: Distribuição de matrícula por Zona Residencial em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Zona Residencial	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Urbana	2338	89,4%
	Rural	276	10,6%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Os dados identificam o predomínio das matrículas por alunos residentes em área urbana, uma vez que, houve o aumento proporcional, ao total de matrículas registrado, de alunos residentes em áreas rurais que permaneceram no processo educacional.

3.3.6 Distribuição de Matrícula por aluno com Deficiência e Tipo de Deficiência

Tabela 22: Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Não	2166	98,8%
	Sim	27	1,2%
	Total	2193	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 23: Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 1º ano (2007)

Etapa de Ensino: 1º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Tipo de Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2007	Cegueira	1	0
	Baixa Visão	0	0
	Surdez	0	0
	Deficiência Auditiva	5	0,2%
	Surdo-cegueira	0	0
	Deficiência Física	1	0
	Deficiência Mental	11	0,5%
	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TDI)	2	0,1%
	Deficiências Múltiplas	2	0,1%
	Superdotação	0	0
	Síndrome de Down	5	0,2%
	Total porcentual	27	1,2%
	Total de Matrículas	2193	98,8%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 24: Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011).

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Não	2258	99,2%
	Sim	19	0,8%
	Total	2277	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 25: Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 5º ano (2011)

Etapa de Ensino: 5º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Tipo de Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2011	Cegueira	0	0
	Baixa Visão	1	0
	Surdez	1	0
	Deficiência Auditiva	1	0
	Surdo-cegueira	0	0
	Deficiência Física	3	0,1%
	Deficiência Mental	8	0,4%
	Deficiências Múltiplas	0	0
	Autismo	0	0
	Asperger	0	0
	RETT	0	0
	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TDI)	5	0,2%
	Superdotação	0	0%
	Total de alunos com deficiência	19	0,8%
	Total de Matrículas	2277	99,2%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 26: Distribuição de matrícula por Aluno com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Não	2600	99,5%
	Sim	14	0,5%
	Total	2614	100%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Tabela 27: Distribuição de matrícula por Tipo com Deficiência em Corumbá/MS
Ensino Fundamental 6º ano (2012)

Etapa de Ensino: 6º ano – Ensino Fundamental			
Ano	Tipo de Deficiência	Nº de Matrículas	Porcentagem
2012	Cegueira	0	0
	Baixa Visão	0	0
	Surdez	0	0
	Deficiência Auditiva	1	0
	Surdo-cegueira	0	0
	Deficiência Física	3	0,1%
	Deficiência Mental	6	0,2%
	Deficiências Múltiplas	0	0
	Autismo	0	0
	Asperger	0	0
	RETT	0	0
	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TDI)	5	0,2%
	Superdotação	0	0
	Total de alunos com deficiência	14	0,5%
	Total de Matrículas	2614	99,5%

Fonte: MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR, disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br/>

Essa reflexão toma corpo nos dados levantados referentes aos alunos com deficiência no município de Corumbá/MS. Ao confrontar o quantitativo de matrículas dos alunos com deficiência que iniciam as primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental identificamos uma diminuição no total de alunos com deficiência que permanecem no processo educacional de 51,8%. Quanto às especificidades de matrículas por tipo de deficiência evidenciamos que cegos, surdos e baixa-visão não chegam a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ano), assim como, deficientes auditivos apresentam a diminuição de 80% de matrículas e deficientes mentais decaem 54,4% das matrículas registradas no início do processo.

4. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

4.1 A linguagem como revelação do Ser

Para além de um mero instrumento, a linguagem é entendida nesse trabalho como a primeira instituição imaginária social que contribui substancialmente, como ato de socialização, para a instituição do Ser e sua relação com o mundo. Em outras palavras, a linguagem é estabelecida por meio das significações imaginárias e concomitantemente consolida o que faz sentido em uma sociedade. Para Castoriadis (1987b), o homem é criação, no sentido de que para a sobrevivência da sociedade a psique precisou ser humanizada para a instituição do mundo.

A instituição do mundo e da sociedade acontece por meio da criação das significações, feita pela própria sociedade. É a faculdade da imaginação que institui o que é o Ser, uma vez que a universalidade da condição humana não está na racionalidade humana, mas no imaginário radical que cria a psique e o social-histórico e, enquanto imaginário social, é estabelecido pelos acordos elucidados nas práticas sociais e na vida em comum. As duas dimensões do imaginário radical não assumem uma configuração dicotômica na instituição do Ser e da sociedade, pois mesmo a dimensão psíquica sendo camuflada na criação social ela é revelada nos sonhos, nas psicopatias e nas modificações do imaginário social.

Afirmar que o social-histórico é criação é legitimar a instituição da sociedade como auto-alteração contínua do elemento biológico enquanto emergência de uma ontologia que pressupõe a si, estabelecendo condições de existência. Por isso a criação é *ex nihilo*⁵⁰, ao elucidar que a criação acontece a partir do nada se assume que a sociedade é sua própria origem. Distante do Demiurgo de Timeu (Platão), a criação de que tratamos sustenta a possibilidade de novos *eidos*, isto é, fazer ser o que não estava dado, sem predeterminações.

Em Platão (1972), a *poièsis* é imitação e diferencia-se da verdade, enquanto para Aristóteles (1973) a *mímesis* é recriação. Por exemplo, nos mitos, no teatro, nas tragédias gregas clássicas evidenciamos tanto a formação das representações/imagens que o homem é quanto a recriação daquelas que ele deveria ser:

⁵⁰ “Criação aqui quer dizer criação *ex nihilo* [em latim, do nada], o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser.” (CASTORIADIS, 2004: 129) Grifo nosso.

A obra de arte só existe suprimindo o funcional e o cotidiano, revelando um Reverso que destitui de toda significação o Anverso habitual, criando assim uma fresta através do qual entrevemos o Abismo, o Sem fundo sobre o qual vivemos constantemente, esforçando-nos constantemente por esquecê-lo. A arte é - tanto e mais e de outro modo que o pensamento, e antes e depois desse: ela falou antes que ele falasse e fala ainda quando ele não pode deixar de se calar - apresentação / presentificação do Abismo, do Sem-fundo, do Caos. Fica-se extasiado diante da Forma da arte: mas essa Forma é o que lhe permite mostrar e fazer ser, para nós, o que está além da Forma e do Informe. (...) A arte apresenta sem ocultar. Quando a tragédia termina, nada permanece oculto: tudo está desnudado, os próprios espectadores estão nus, sem pudor e sem vergonha. E é porque realizam essa apresentação do Abismo que as obras de outrora e de alhures podem falar a nós e nos despertar. Não é a 'forma' enquanto tal que confere à obra de arte sua 'intemporalidade', mas a forma enquanto passagem e abertura para o Abismo. (CASTORIADIS, 1982b: 234)

Dessa forma, a relação de significados e representações na linguagem não pode ser vista como determinada, uma vez que, o Ser é o Caos e o Cosmos. Diferente do proposto por Saussure⁵¹ (1857-1913), para Castoriadis é na multiplicidade e mutabilidade de significados que a linguagem constrói permanentemente o magma de significações necessário para a instituição da sociedade. Todavia, para o entendimento da constituição da linguagem, acrescenta-se a sua instituição a dimensão conjuntista-identitária, em resposta à teoria dos conjuntos e apresentando a lógica organizável: tudo o que é novo tende a identificar-se o reconhecido, com a finalidade de pertencer ao conjunto já existente e objetivo de sustentar a parcela essencial da vida em sociedade. Pois tudo que é estabelecido em sociedade passa pela linguagem.

É essencial que a linguagem forneça sempre a possibilidade de tratar as significações que ela acompanha com um conjunto formado por termos determinados, rigorosamente cingíveis, cada um idêntico a si e distinto de todos os outros, separáveis e separados. (CASTORIADIS, 1982: 398)

⁵¹ “Durante os séculos XIX e XX, a luta contra a influência excessiva da psicologia na filosofia, nas ciências e nas artes levou a uma revolta geral, sobretudo, na área da epistemologia. No caso da linguagem, Ferdinand de Saussure e seus seguidores esforçaram-se na tentativa de criar uma ciência da linguagem: a lingüística. Essa ciência era pautada numa separação radical entre “forma” e “conteúdo”, “signo” e “significado”, “sinal” e “sentido”, “representação” e “substância”. O conteúdo, a substância, o sentido e o significado foram descartados como irremediavelmente tingidos de subjetividade e, por consequência, imprestáveis para a produção da ciência positiva e “exata”. Os praticantes da lingüística produziram tratados sobre formas, sinais, signos e representações num esforço de tirar algum proveito lógico em nome dessa “ciência” objetiva, logo, verdadeira. O resultado prático foi que a linguagem se perpetuou como um mero “meio” ou “instrumento” para comunicação.” (TAURO, 2003:1)

Para além da estrutura, Castoriadis (1982) afirma que a sociedade não é um sistema ou hierarquia de conjuntos e sim, o magma⁵² dos magmas, pois mesmo, toda e qualquer, atividade social sendo composta pela dimensão fundamental do fazer/representar que a antecede, é, também, refazer, propor, modificar a dimensão conjuntista-identitária, no sentido do constante porvir. Portanto, a instituição da sociedade acontece por meio das significações imaginárias sociais constituídas por ela, que atribuem sentido a lógica conjuntista-identitária. Uma vez, que as criações e recriações das significações imaginárias sociais da sociedade são realizadas pela linguagem.

É a instituição da sociedade que determina o que é o que não é “real”, o que tem um sentido e o que é desprovido dele. Toda sociedade é um sistema de interpretação do mundo. Toda sociedade uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo. (CASTORIADIS, 1987: 232)

A linguagem pode ser língua quando relacionada ao magma de significações e código quando se refere à dimensão conjuntista-identitária. Em ambos os casos os elementos revelam significados fechados, restritos, seja como palavras e frases ou semântica e sintaxe, respectivamente. Porém, é pelo e no discurso que a linguagem permite ao homem criar e recriar os significados apresentados pela sociedade. Desse modo, configuramos a relevância da análise dos relatórios de observação dos estudantes de Pedagogia UFMS/CPAN a partir do entendimento de linguagem como ato de cidadania, de acordo com a construção do sentido social-histórico atribuído à palavra.

Longe de ser uma mera coisa, meio, ferramenta, composta de sinais e ou de signos de um lado, e de sentidos e significados doutro, radicalmente separáveis, a linguagem existe apenas como uma criação radical e profunda da humanidade, instituída e convencionalmente sancionada (CASTORIADIS, 1982, p. 390). A instituição da linguagem faz parte das primeiras criações da humanidade como humanidade, isto é, como seres sociais que precisam uns dos outros. Reduzi-la a um mero código ou instrumento técnico significa decepá-la deste carácter criativo e radical, com conseqüências óbvias para o homem, sobretudo da relação aos fazeres como membro de uma comunidade, como parte de um processo coletivo onde ele é criativo mais onde tem deveres públicos e políticos. (TAURO, 2003:3)

⁵² “[...] neste magma há fundições mais espessas, pontos nodosos, zonas mais claras ou mais escuras, pedaços de rochas. Mas o magma não para de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada. E é porque o magma é assim, que o homem pode se mover e criar no e pelo discurso, que ele não é aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega – ou seja, que a linguagem é linguagem.” (CASTORIADIS, 1982: 284)

É devido à herança do pensamento ocidental conceber o Ser como determinado que tudo o que não pode ser definido não é digno de ser considerado pensamento. Por isso, a ocultação da imaginação na instituição da sociedade. A imaginação é a faculdade humana que possibilita o pensamento pela apreensão de imagens do sensível: os *noemas* (conceitos) não são apenas imaginação, mas não existiriam sem ela; pois o reconhecimento da imaginação radical só é possível por meio da dimensão social-histórica do imaginário social. Ou seja, a história e sociedade são formas ontológicas do fazer humano e por meio delas o sentido do fazer e do dizer são instituídos.

Kant na introdução à *Crítica da Faculdade do Juízo* (1974) elucida as faculdades de determinar e refletir do Juízo. O juízo determinante é o universal, as condições dadas. O juízo reflexionante, também denominado de faculdade de julgamento, é responsável por pensar o universal a partir do particular, da reflexão. Podemos nos enganar ao tratar a faculdade de julgamento unicamente pela esfera privada, todavia, o conhecimento não é estabelecido pelo julgamento do objeto, mas pela correlação do sujeito diante do objeto. Não existe “julgamento puro” para Kant, retomando o círculo originário da criação, a educação só existe na criação e a criação só é possível na história, em um movimento simultâneo. Nas entrelinhas do pensamento de Kant, Castoriadis afirma:

[...] a beleza é reconhecida porque existe o gosto; e há o gosto porque os homens foram educados; e os homens foram educados porque já estavam em contato com a beleza e, portanto, porque reconheceram a beleza antes de estarem, em princípio, capacitados a fazê-lo. (1987b: 287)

Dessa maneira, a criação estabelece regras acordadas por meio da socialização da psique e instituição do imaginário social, incorporadas pelo coletivo. Por isso, a imaginação deve ser entendida para além do sujeito, porquanto, é por meio da criação das significações imaginárias sociais que o homem recobre o Caos do Ser, que enquanto essência jamais pode ser totalmente ocultado. Ao recriar o Ser a sociedade cria a si, seja da maneira atual heterônoma em que o Ser é determinado, seja de forma lúcida e autônoma em que o Ser é alteridade.⁵³

⁵³ O sentido da palavra alteridade foi mudado historicamente e sua atual relevância estabeleceu formas que dizem respeito à tolerância e à convivência de culturas e sociedades heterogêneas frente ao contexto de expansão das fronteiras político-econômicas. O Ser e o Outro na antiga ontologia grega, especificamente em *A ética a Nicômaco* (1984), em que a partir do ponto de apoio da reflexão sobre a amizade Aristóteles afirma a importância do conhecimento do próprio Eu, uma vez que, este conhecimento não é suficiente se o conhecimento do Ser no Outro não for, também, refletido; pois o exercício das faculdades humanas acontece na

Portanto, ao conceber a educação como os gregos clássicos (*paidéia*) somos constituídos não somente pela institucionalização da educação, mas por todo processo de socialização que vai além da materialidade arquitetônica das construções. Na condição de instituição social, a educação contribui visceralmente para a sobrevivência da sociedade, assim como a sociedade fabrica os sujeitos pela educação e ambas, não separadas, podem construir tanto uma sociedade heterônoma como autônoma. Discutimos aqui, o direito elementar de universalização da educação na ânsia de elucidar as políticas presentes nas relações sociais no entendimento de educação como um projeto de sociedade.

Por meio da reflexão sobre as significações instituídas a partir da linguagem, buscamos refletir sobre as questões que envolvem o Ser pela inseparabilidade constitutiva do pensar-falar. A expressão da linguagem é a atribuição compartilhada de uma intenção coletiva que é ou será ação. “Toda organização da língua apoia-se na organização do mundo, pois ela se apoia necessariamente no invisível do visível.” (CASTORIADIS, 1987: 141)

Iniciaremos a análise dos dados contidos nos relatórios pela organização em círculos de significação, em alusão ao círculo⁵⁴ de criação elucidado por Castoriadis, uma vez que, os círculos são formas contínuas que originalmente não remetem ao *eidós* de separação. Os círculos de significações são as encruzilhadas que criam o sentido dentro do labirinto da existência. De acordo com Vernant (1990), Anaximandro (611 – 546 a.C) cria uma concepção cosmológica que marcará profundamente a concepção de universo e de mundo dos gregos. Diferente de Tales (640 – 550 a.C) e Anaxímenes (585 – 525 a.C), que entendem a origem do universo a partir de um elemento específico, água ou ar respectivamente, para Anaximandro o princípio originário da Terra é o *apeíron*, o ilimitado. Ou seja, o infinito e indeterminado é constituinte do Cosmos e a partir do ilimitado é possível construir o limitado, ontologicamente, a partir do indeterminado o determinado pode ser estabelecido pela vida em sociedade.

Para Anaximandro, a geometrização do universo, a sustentação da Terra no espaço, é garantida pela igualdade de distância dos raios circulares para com o Sol: pela negação constitutiva de uma posição de domínio entre as partes, tudo está relacionado de forma interdependente; pela possibilidade infinita de expansão e desdobramento das relações nos

vida em sociedade. Por isso, o entendimento da alteridade não pode acontecer distanciado da política e da ética. Nesse sentido, a elucidação da relação de amizade acontece quando Aristóteles concebe o Outro como parte do Eu, ultrapassando a percepção das diferenças, uma vez que, o Outro é semelhante a nós e, no entanto, diferente, ou seja, a vida do Outro não vivida pelo Eu, todavia, nos aprimora a nos tornarmos mais nós.

⁵⁴ “Sófocles quebra essa lógica aparentemente irrefragável e afirma claramente algo que eu chamaria de círculo primitivo da criação: os “resultados” são pressupostos pela atividade que os fez ser, o homem ensina a si mesmo algo que não conhece e assim aprende aquilo que deve ensinar-se.” (CASTORIADIS, 2004:56)

círculos espaciais. Todo esse debate modifica o entendimento do espaço público, para além da complexa disposição da *ágora*, e invade as discussões sobre a vida política, formação da cidade e, principalmente, dos cidadãos⁵⁵.

Para identificar a instituição da sociedade desvendaremos o social-histórico, em que cada círculo de significação apresenta as questões norteadoras do desvelamento. O primeiro círculo discute as *significações de violência e o controle* evidenciados nos Relatórios de Observação:

Quadro 01: Círculos de significações sobre violência e controle.

VIOLÊNCIA E CONTROLE

A professora chama a atenção dela em relação ao comportamento, mas não ao aprendizado, deixando-a ficar sem fazer nada, onde seu maior interesse é desenhar e pintar. (ALLE, 2012)

[...] durante a atividade o aluno LE falou para a professora que o aluno RV iria arrebentar ele, ela respondeu que iria arrebentar os dois, depois ia cortar a cabeça e jogar no rio para as piranhas comerem. (CAMACHO, 2012)

*Hoje cheguei um pouco mais cedo na escola e pude presenciar a primeira agressão física da professora com os alunos. Fiquei fora da sala esperando minhas amigas de grupo chegarem e presenciei a professora puxando o cabelo de um aluno e pude perceber o quanto ele ficou envergonhada e eu fiquei apavorada sem saber o que fazer, mas optei por me manter neutra. [...] A professora nos recebeu bem, mas ela estava diferente, não era mais tão serena e sim agressiva e gritava muito. Agredia os alunos verbalmente e **isso de certa forma afetava a convivência dela com os alunos**. Por exemplo, um aluno D que foi agredido verbalmente e fisicamente pela professora, ele também a agredia verbalmente e também se distanciava dela e tinha uma cara bem amarrada. (SILVA, 2012c)*

E assim foi a aula quando ela percebia que eles não estavam fazendo, os agrediam verbalmente e fisicamente, os alunos T, U, B V9. Infelizmente, verificamos que a professora continuou com a mesma postura de antes gritando, dando beliscões, balançando o aluno pelo braço. (SANTANA, 2013)

[...] quando um aluno ia até ela com a letra errada só se ouvia os gritos na sala. [...] Os alunos novos são bem agitados, conversam bastante, brincam uns com os outros, bem diferentes da turma que a professora já havia “controlado” que quase não ouvíamos a voz em sala de aula. (SILVA, 2013)

*Ele tirou o material da mochila, como todas as outras vezes bem devagar e já foi mostrar seu material para a professora, o que fez com que ela brigasse com ele e o trocasse de lugar de novo e a mesma disse também que não era para ele ficar vindo até nós [estagiários] e se **isso voltasse a acontecer ela o colocaria de castigo na coordenação**. (SILVA, 2013d)*

⁵⁵ “A igualdade dos cidadãos é naturalmente igualdade em relação à *lei (isonomia)*, porém, no fundo, é bem mais que isso. Ela não se resume na outorga de “direitos” iguais passivos – mas conscientes na *participação* geral ativa dos negócios públicos. Essa participação não é deixada ao acaso mas é, ao contrário, ativamente encorajada pelas regras formais, bem como pelo *éthos* da *polis*. Pelo direito ateniense, um cidadão que se recusasse a tomar parte nas lutas civis que agitavam a cidade tornava-se *átimos* – ou seja, perdia seus direitos políticos.” (CASTORIADIS, 187b: 295)

[...] ela pegou o aluno 06 pelo braço e saiu puxando até a cozinha e disse: “**você só existe para me dar trabalho.** Agora você vai comer todinha essa laranja”, e ele foi obrigado a comer. Os alunos estavam inquietos, e já não estavam prestando atenção na história, e **foram ameaçados** que se continuassem com a conversa iriam ficar ali até as 17h00min, e sem lanche e depois aumentou a ameaça para as 21h00min. E disse para os alunos ficarem quietos que respeito é bom e todo mundo gosta. [...] E os alunos a questionavam: “e a senhora vai dar presente para gente?” e ela disse: “e vocês merecem, por acaso.” (ORTEGA, 2013)

O desenvolver da aula foi tranquilo, tirando o fato da professora titular continuar nervosa, gritando com os alunos, buscando respostas rápidas deles. [...] **Quando ele disse que ia contar que ela estava gritando com ele, ela se acalmou e sentou do lado dele, que foi quando ele começou a desenvolver as atividades corretamente e rapidamente.** [...] houve momentos que me chamaram bastante atenção, por exemplo, existe uma aluna que também é especial e a professora titular gritou bastante com ela, exigindo que ela fosse rápida, e citava o nome de outro aluno dizendo que ele era mais rápido que a menina [...] exigindo que todos fossem iguais. [...] a mesma agressão, física, verbal, a não compreensão da individualidade das crianças, a falta de respeito, as gritarias, foram as mesmas durante todas as atividades. [...] **No decorrer das observações em grande parte a professora não respeita, não sei se por considerar que sejam crianças e não estão entendendo.** Em diversos momentos presenciamos as crianças chorando. (SILVA, 2013c)

Na sociedade instituída o Caos é o Outro que ameaça constantemente as significações instituídas. Numa sociedade autoritária e dominadora como pensar o Outro? Como pensar no Outro? Historicamente, a instituição da sociedade é marcada por conflitos dos primeiros clãs de humanos sedentarizados e de família extensiva à família monogâmica e nuclear capitalista; dos colonos e nativos às monoculturas e agricultura familiar; dos homens e mulheres aos travestis e transexuais. Reflitamos sobre isso numa sociedade marcada por um impetuoso e extenso processo de colonização em que povos indígenas foram dizimados e negros traficados para o trabalho escravo; numa sociedade em que a presente democracia representativa é marcada pela história de personalismo e paternalismo; numa sociedade em que a política é assinalada pelo clientelismo⁵⁶; numa sociedade em que a educação é utilitarista e diferenciada entre técnicos e intelectuais. (FAORO, 2001; GHIRALDELLI JR, 2001)

Em diálogos entre Einstein e Freud, oriundos de uma série de correspondências trocadas e intituladas *Para que a Guerra?* (1933), Freud considerando a história da humanidade conjectura sobre a normalidade dos vencedores matarem seus adversários derrotados, afirmando que não podemos negar a presença da violência como componente da psique e comprovando a permanência de sua existência em nós pelos diversos fenômenos

⁵⁶ Para denominar as características políticas do Estado brasileiro: Autoritarismo – caracterizado pela autoridade absoluta do Estado em detrimento das liberdades individuais e participação deliberativa da sociedade; Clientelismo – sistema extraoficial de troca de favores, em que o bem coletivo e o direito são reduzidos a negociações eleitorais de apoio; Paternalismo – ação que visa legitimar a submissão, como uma tutela que assume caráter de proteção; Personalismo – utilizar a esfera pública para benefício privado; Patrimonialismo – forma de dominação política que o governante trata a administração política como patrimônio pessoal. (BOBBIO, MATEUCCI & PASQUINO, 2000)

aceitos ou patológicos da internalização do desejo de destruição. Todavia, o processo de socialização da psique também sanciona o *nomos* da sociedade e a violência e seus limites são significados. Eis a importância do projeto de autonomia para sociedade, ao entendermos que a criação exige participação humana e que precede de nós a revelação do Ser, dessa forma, a sociedade, poderá retomar o questionamento e a reflexividade sobre as próprias instituições, conseqüentemente, sobre si.

Todavia, evidenciamos no Quadro 01 situações que não deveriam fazer parte do contexto pedagógico, ao menos desde a Carta Magna de 1988 e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90). Não podemos justificar e, principalmente, não podemos omitir a impressão histórica de opressão e disciplina assumida pela escola pública brasileira, sobretudo, para os sujeitos em condição de vulnerabilidade social.

Além disso, destacamos o autoritarismo das relações de poder e obediência entre adultos e crianças. A invenção da infância e o reconhecimento social-histórico da criança como sujeito de direitos no Brasil possui uma história recente, afirmada por meio das escolas rurais, da trajetória da atual Fundação Casa, do permanente estigma dos abrigos infantis, bem como da existência do trabalho, da exploração sexual e do tráfico de crianças e adolescentes. As crianças eram concebidas como seres incompletos que necessitavam de tutela, ora essa tutela nem sempre possuía a referência do cuidado e do respeito.

Afirma Clastres (1978: 29): “A lei escrita sobre o corpo é uma lembrança inesquecível.” Fazemos a ressalva de que não somente a violência física é considerada violência. Algumas leis brasileiras, como a Lei 11.340/06, tipificam violência como psicológica, moral, física e patrimonial, em que calúnia, ameaça, agressão verbal, insinuações infundadas são consideradas violência. Pontuando a importância da ação política-pedagógica, os danos éticos e morais da violência e do autoritarismo para a formação dos sujeitos são imensuráveis, favorecendo a ascensão da insignificância das instituições sociais (distanciamento das instituições sociais da sociedade) e a propagação do conformismo generalizado (apatia política). Pelos contornos da alienação sobre a sociedade, muitos professores podem nem ter discernimento da violência e do controle exercidos, menos ainda dos desdobramentos dessa postura na formação dos sujeitos; ao mesmo tempo, torna-se questionável a existência da fiscalização e avaliação permanente do trabalho docente, o desconhecimento desses ultrajes por parte da escola, assim como, as possibilidades de penalidades legais desses posicionamentos.

O segundo círculo de significações apontado nessa primeira parte da análise é referente às *práticas pedagógicas* e as imagens, os sentidos e as referências criadas especificamente por meio desse processo:

Quadro 02: Círculos de significações sobre práticas pedagógicas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Infelizmente não percebi nenhuma ajuda ou uma atividade diferenciada para Sorriso, onde a professora mesma dizia que tinha que tratar ele como os demais para que ele não se sentisse discriminado, essa foi a explicação dada por ela por não oferecer a ajuda. (ALLE, 2012)

*[...] a professora precisava sempre **voltar o conteúdo**. [...] Percebemos que P. tem razoável noção de números, a professora precisa auxiliá-lo para achar a páginas das lições propostas na cartilha. Por vezes **ele só reproduz o que foi falado pela professora, repete por repetir as palavras**. (NOLASCO, 2012)*

*A J. esta fazedo a mesma prova, mas percebi que ela tem dificuldades em fazer a prova, pois enquanto alguns estão terminando, ela está tentando escrever o nome do primeiro desenho, **ela só consegue com a ajuda da professora, soletrando várias vezes** (ORTEGA, 2012)*

*Sorriso tem alguma dificuldade para desenvolver as atividades, toda hora se levanta para perguntar para a professora se está certo ou errado. A professora faz perguntas para os alunos pra ver quem está fazendo certo. Sorriso responde errado, não consegue responder o feminino de algumas palavras que a professora pergunta para ele e demora muito para escrever. Agora vão sair para lanchar. [...] A professora dá um grito para que fiquem quietos e comecem a fazer as atividades. **Sorriso parece não estar a fim de fazer nada**, a professora chama a sua atenção somente assim ele começa, mas com aquele desinteresse total. [...] Mas Sorriso acaba falando a resposta e a professora fica zangada. [...] Vejo que a grande **dificuldade dele é mesmo em acompanhar as atividades dentro da sala de aula**, pois sempre é o último a terminar. (PEDRO, 2012)*

Ajudei o aluno X e o aluno D (que não tem nenhuma deficiência, apenas dificuldades para aprender), eles se saíram muito bem. (SILVA, 2012c)

*[...] pois logo depois **Sorriso já estava novamente dando as respostas da atividade para os colegas** e as colas estavam certas, inclusive a da palavra “morrer” chamando o outro aluno de burro, pois era para se escrever com dois “RR” de acordo com as palavras de Sorriso. [...] ele o faz sem a menor culpa, dando a entender que acredita estar ajudando seus amiguinhos. [...] Ele realiza bem esses exercícios, apesar de confundir algumas sílabas, **aliás algo que não acontece somente com Sorriso**, mas com a maior parte dos alunos. [...] Sorriso participou satisfatoriamente acertando, nestas atividades em grupo Sorriso interagiu muito bem com os outros alunos, apesar das diferenças de idade. [...] **A professora não elabora nenhum plano de aula para atender as necessidades dos alunos deficientes. Ela alega falta de apoio da escola e falta de tempo em preparar algo diferente**. Pude perceber que ele sente dificuldades para copiar do quadro negro, mas quando produz algum texto ditado o seu desempenho é igual aos outros alunos. [...] Não há nenhum plano de aula diferenciado para os alunos com necessidades especiais. [...] Depois que os alunos copiaram do quadro a atividade, **ela leu para eles e explicou, mas não deu tempo de terminar porque o sinal para a próxima aula tocou**. (SILVA, 2012b)*

[...] a professora chamava um a um para seu desenvolvimento, alguns acertavam, outros erravam e precisavam do auxílio dos demais, até que chegou a vez do G., que resolveu um dos problemas mais difíceis do teste na qual acertou sozinho. [...] O nível de leitura da sala era muito bom, alguns liam

alto outros baixo, mas a maioria com clareza e G. não estava fora desse padrão. (OLIVEIRA, 2012b)

*[...] acontece que muitos dos alunos ali mal conheciam as vogais direito e outros de fato não conheciam e **a professora nem se quer fez uma apresentação das vogais para os alunos antes da atividades** o mesmo aconteceu na semana passada, como consequência os alunos durante a atividade “chutavam” qualquer letra e iam mostrar a ela, gritando é claro a professora só dizia que estava errado mas não ajudava os alunos.* (SILVA, 2013)

*Na próxima aula, de História, Florzinha passa no quadro a atividade, ela utiliza duas cores para escrever no quadro. Com essa atividade pude perceber que na sala há um aluno que tem muita dificuldade para enxergar o que está escrito. A todo momento ele levanta da sua carteira para ir até no quadro ver o que está escrito, por mais que ele sente na primeira carteira, ainda não consegue entender algumas palavras. [...] **Eu vejo que ele se esforça muito para enxergar, encosta o rosto perto do quadro e traz a folha para perto do seu rosto.** [...] **Acho que a dificuldade de Pequeno em Português é interpretar o texto da maneira solicitada e não na sua compreensão.** [...] Não há diferença no tratamento dos alunos uns com os outros e nem da professora com eles, as atividades também são as mesmas [...] não trabalha diretamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, **só avalia de forma diferenciada suas produções.** [...] **Ela nos disse que avalia as provas dele com uma visão diferenciada, mas não detalhou seu método de avaliação por mais que eu tenha solicitado.** (SILVA, 2013b)*

A professora passou hoje no quadro “encontro vocálico” e ele reclamou que já sabia fazer e que era chato e que de novo ele iria acertar tudo. (SILVA, 2013d)

Para Castoriadis, a educação é o pressuposto fundamental para a instituição da sociedade, porquanto, é por meio da educação que a psique é humanizada e o sujeito torna-se capaz de distinguir os arranha-céus da existência internalizando o processo de criação das significações imaginárias, para além do determinado. A sociedade precisa da formação contínua de seus membros, que ocorre em duas dimensões: o social-histórico, pela vida comum, anônima e clara; a magmática, necessariamente pedagógica e composta por todas as instituições presentes no Ser.

E o essencial da educação que a sociedade contemporânea fornece aos indivíduos não é a educação formal dispensada pelas escolas, mas aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão, a publicidade, etc., e até mesmo além disso, por tudo que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções... Aspira-se a sociedade por todos os poros. (CASTORIADIS, 2004: 286).

Nesse sentido, a permanente condição de educação como humanização tem por objetivo formar o cidadão, ou seja, aquele que contribui para a vida em sociedade de maneira

lúcida, criativa e autônoma⁵⁷. Esse era o objetivo da *paideia* grega, essencialmente diferente dos objetivos expressos nos discursos acima. A embrionária luta dos trabalhadores pelo direito a escola pública e a presente peleja pela universalização do direito a educação pública desequilibra-se frente às condições operacionais empresariais instaladas nas escolas públicas e a educação duplamente utilitarista que demarca a relação professor-estudante: pelo primeiro ela é vista simplesmente como um emprego; pelo segundo, como uma credenciadora para a sobrevivência na sociedade do desemprego. O professor politicamente consciente que percebe a ação pedagógica como essencialmente formadora de cidadania e transformadora da sociedade não justificaria sua ausência de planejamento e acompanhamento específicos numa desigualdade disfarçada de igualdade, uma vez que, historicamente, só existe direito entre os iguais, isto é, aqueles que marcados pelo mesmo imaginário social. (TUCÍDIDES, 2001)

Elucidamos ainda, ao abordar da educação em seu sentido mais rigoroso, no domínio da pedagogia, a transferência da importância da faculdade de ensinar e formar sujeitos num âmbito determinado para a concepção do assistencialismo, em que o ensinar é percebido como uma maneira de ajudar desfigurado de seu caráter político-pedagógico formativo. Dessa maneira, notamos nas observações a afirmação pelo desinteresse e acomodação do aluno sem o questionamento do distanciamento entre o conteúdo a ser aprendido e o entendimento da realidade que o aluno constitui, dos currículos regulares ou das possibilidades de mudança das práticas de ensino. Assim, as atividades e os currículos que deveriam ser instrumentos pedagógicos são transmutados em cumprimento de protocolo, sem o devido acompanhamento; sufocado pelo fracionamento do tempo e das disciplinas; enfraquecido pelos limites da infraestrutura da escola, expandindo as dificuldades de aprendizagem para todos os alunos e construindo deficientes para mascarar as causas reais do problema do sistema educacional.

Com isso, podemos averiguar que a escola não cumpre duplamente seu papel na instituição da sociedade, o político e o pedagógico. O aluno não desenvolve suas capacidades cognitivas autônomas e, menos ainda, exerce sua participação política efetiva. O mesmo aluno que transmite as respostas corretas para os outros alunos é aquele que não estabelece as mudanças de gênero dos substantivos. O aluno discriminado, também discrimina. E o professor que não oferece condições iguais de ensino-aprendizagem ao negar as

⁵⁷ “Ora, isso não é verdade; mais exatamente, esta realidade forma ao mesmo tempo educadores e educandos no espírito da sociedade existente. Apenas uma coletividade autônoma pode formar indivíduos autônomos - e *vice-versa*, donde, pela lógica habitual, um paradoxo. Eis um dos aspectos desse paradoxo: a autonomia é a capacidade de colocar em questão a instituição dada da sociedade - e é esta instituição que, por intermédio sobretudo da educação, deve torná-los capazes de colocá-la em questão.” (CASTORIADIS, 2004: 286)

especificidades, favorece, ainda mais, as desigualdades ao assumir que avalia os alunos de maneira diferente e sem delinear os critérios utilizados.

O terceiro círculo de significações trabalhado é o de *avaliação educacional*:

Quadro 03: Círculos de significações sobre avaliação de desempenho educacional.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EDUCACIONAL

Apesar desse progresso P não irá ser passar para o terceiro ano. (NOLASCO, 2012)

A J não vai passar ano,[a professora] disse que não tem condições, que agora no final de ano que ela apresentou melhora, mas disse que ela não iria passar principalmente pela dificuldade de aprender a ler e escrever. (ORTEGA, 2012)

Quando perguntei se o G. passaria para a próxima série, ela nos respondeu que ele continua na mesma porque ela teme que o avanço que fez nesse ano poderia se perder em outra série. Por mais que tenha apresentado esse avanço, ainda não é o suficiente para ele ser promovido. (SILVA, 2012b)

Ele reprovava porque não tinha condições de ser aprovado. (SILVA, 2012c)

Sorriso não foi promovido para o terceiro ano, o motivo alegado pela coordenadora é que ele não tem maturidade para acompanhar os outros alunos “emocionalmente”. (SILVA, 2012d)

[...] o W6 de 12 anos [...] repetindo o 2º ano do ensino fundamental. [...] Vale ressaltar que nessa sala de aula também estava à aluna H7, que antes estava no 3º ano, agora retorna ao 2º ano, porém, não sabemos o motivo de sua volta. (SANTANA, 2013)

[...] a própria professora que mantém pela quinta vez na segunda série do ensino fundamental, não acredita que ela seja capaz de aprender e se desenvolver, a única coisa boa que percebi em relação a Sol é que ela aumentou o seu círculo de amizade. (SILVA, 2013)

[...] pelo fato de ser considerado deficiente intelectual e diagnosticado como hiperativo isso se torna um empecilho para o ser considerado capaz, pois alguns alunos com dificuldades bem maiores de escrita e leitura conseguiram passar de ano e ele ficou retido no mesmo ano pelo fato de ser bagunceiro e indisciplinado na concepção da escola. [...] não apenas Sorriso se encontra dentro desta estatística de fracasso escolar, mais seus cinco colegas do ano interior que não possuem nenhum tipo de deficiência, mas que também assim como ele cursam o segundo ano pela segunda vez. (SILVA, 2013d)

[...] ela reprovou novamente. Das crianças deficientes que estavam presentes no ano de 2012 dois reprovaram e uma mudou de escola. (OLIVEIRA, 2013)

Os sujeitos estigmatizados pelo desvio da estabelecida “normalidade social” são a centralidade analítica de Goffman (1992; 2008), para quem a linguagem é concebida como principal mecanismo de humanização, pois as relações sociais estabelecem e propagam o sentido atribuído a partir da mesma, deflagrando a importância crucial da relação entre o Eu e o Outro para o permanente processo de reconhecimento de si. Uma vez que, é por meio das

relações estabelecidas nas instituições sociais que o sujeito se apropria das normas e dos valores acordados socialmente. Além disso, as normas são instituídas pelas e nas relações com as imagens e os sentidos que essas imagens possuem para cada sociedade, assim são construídos os modelos aceitos ou não.

As imagens constituem os estereótipos e seus sentidos são fabricados pelo imaginário social e pelo social-histórico, associando e caracterizando culturas, histórias e sociedades. A transmissão dos sentidos pode ocorrer por intermédio de imagens de contraposição entre o prestígio e o descrédito, atuando de modo a restringir ou potencializar a aceitação social. Desse modo, são estabelecidas as marcas que delimitam as relações sociais opressivas do estigma. Para Goffman (2008), a estigmatização de determinados sujeitos pode ser entendida, não somente como uma problemática identitária ou constitutiva, mas, ainda, como relações de poder, em que a dominação e o controle desses grupos são realizados pela discriminação e pelo preconceito ao delimitar qual parcela da vida social é tolerante de ser partilhável com os sujeitos estigmatizados.

Nesse sentido, a avaliação de desempenho educacional nos apresenta tanto como uma possibilidade de fiscalização e avaliação das instituições educacionais limitadas ao desempenho dos alunos, assim como um instrumento de controle e propagação da lógica dominante. Por exemplo, o sistema de avaliação invisível, ou pelo invisível, analisado e criticado por Maurício Tragtenberg (1990), em que as relações privadas interferem diretamente no andamento e entendimento do processo de ensino-aprendizagem, por meio de apadrinhamento, associações e troca de favores; sendo que são professores que formam professores. Qual a interferência dessas avaliações invisíveis no ensino-aprendizagem dos alunos?

O que identificamos são professores que personificam no aluno o trabalho realizado ao longo do ano letivo e ainda desabilitam a possibilidade de continuidade realizada por outro professor ou que justificam a retenção do aluno pelo nível de “maturidade emocional”; quando alunos sem deficiência são admitidos mesmo apresentando maiores dificuldades de aprendizagem que os alunos deficientes. A descrença na capacidade de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do aluno junto à concepção de instituição educacional como espaço exclusivo para socialização favorece os casos ratificados de alunos com faixa etária superior à indicação de série estudada, alunos que avançam e retrocedem no mesmo ano letivo, alunos que repetem inúmeras vezes a mesma série.

O último círculo de significações dessa primeira parte de compilação dos Relatórios de Observação é o de *recriação das significações imaginárias sociais*:

Quadro 04: Círculos de significações sobre a recriação das significações imaginárias sociais

REcriação DAS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS

*Percebi uma carência de sua parte, ao pedir para que a professora cheirasse o seu cabelo, que segundo ele, fora lavado com shampoo. **Sinto então em Sorriso, uma necessidade de mais carinho e atenção.*** (ALLE, 2012)

*Como estávamos no intervalo, as crianças conversavam umas com as outras, brincavam e neste momento a professora entra na sala com um geladinho na mão, as crianças olharam para aquele geladinho como que olhando para um oásis, **mas a professora não se incomodou em nada**, um aluno até perguntou, quanto custava ela respondeu e sentou. [...] Tem um menino sentado a minha frente que não está acompanhando a atividade, ele escreve alguma coisa, depois apaga, escreve de novo e apaga, e o que percebo é que a professora já sabe que ele não consegue fazer, **mas fica insistindo em perguntar e ele vai ficando constrangido por não saber e começa a se encolher na cadeira.*** (OLIVEIRA, 2012)

Basta que se tenha um profissional, mais preparado e que tenha mais conhecimento das especificidades de cada criança, que seja um mediador, para que esse desenvolvimento ocorra satisfatoriamente para ambos. (PEDRO, 2012)

*[...] **suas atitudes não o difere muito de outras crianças**, pois também algumas da classe só iniciaram a atividade após serem advertidas. Na hora da entrada após o recreio reage como as demais crianças que entram gritando e empurrando os colegas.* (SILVA, 2012d)

*A interação do G. com a turma é boa. Ele participa das atividades, acompanha o ritmo da turma e se mistura. **A deficiência fica imperceptível no seu desenvolvimento e interação com todos da sala.** A professora trabalha com ele da mesma forma como com os outros. [...] **Quase não há o que relatar sobre o G. porque ele não se diferencia dos outros.*** (SILVA, 2012b)

*Pude o conhecer melhor, como por exemplo **a sua devoção pela sua prima mais velha, que o ensinava xingamentos e algumas agressões e palavras.** [...] Durante a conversa com ele, ele me disse que não gostava da escola e que iria mudar de escola ano que vem. **Ele também fantasiava bastante.*** (SILVA, 2012c)

*Uma coisa que me chamou bastante atenção, foi a postura da professora que antes do recreio mandou o Jonas ir pegar o lanche e pediu ao resto dos alunos para ficarem de olho nele, **para não deixar ele passar a mão nas meninas, porque os outros mandam ele fazer isso, e como ela fez “ele não sabe o que faz”,** e que se alguém visse ele fazer isso era pra chamá-la na hora, e não era pra deixar ele fazer isso.* (SOUZA, 2012)

*Depois fizeram uma roda para ouvir uma leitura do livro “O Ratinho, o morango vermelho e O grande Urso Esfomeado” que ela trouxe de casa. **Antes de começar a história, perguntou aos alunos quem iria conseguir comer o morango vermelho? E quem era o mais forte?** Então começou a ler a história e mostrava as gravuras do livro e pedia aos alunos para descrever os desenhos, depois perguntou o que era morango e um dos alunos respondeu que era uma fruta, em seguida perguntou onde encontramos o morango, se é no pé de uma árvore ou numa planta rasteira. [...] Ela respondeu que o pé de morango é igual ao pé de tomate. [...] **E sempre interrompia a história para dizer que o urso era maior e que por isso iria pegar o morango, durante a leitura um dos alunos***

disse que não estava conseguindo enxergar, então ela gritou com ele e pediu que parasse com a palhaçada se não iria para a direção. [...] a turma dela era dos fracassados. (CAMACHO, 2012; 2013)

Os alunos que passam pela sala 'Protegida', logo em seguida são instruídos e preparados ao mercado de trabalho, porém C. infelizmente não irá ingressar no mercado de trabalho por conta de sua deficiência. [...] É interessante ver como esses momentos são importantes para os alunos porque são nesses momentos que os alunos mostram que são capazes de fazer muito mais coisas, coisas que vão além de sua deficiência, coisas que vão além da expectativa de muitas pessoas diante de alunos especiais. (NAVARROS, 2013)

Dengosa parece bem agitada, ela fala junto com a professora e fica procurando sempre alguma coisa no caderno, no estojo e na mochila. (SILVA, 2013b)

As análises das observações pertinentes ao Quadro 04 sobre os círculos de recriação das significações imaginárias sociais estão diretamente relacionadas ao primeiro capítulo desse estudo, “*Mundo Fragmentado: Racionalidade e Preconceito*”. Em que buscamos demonstrar a relação entre a instituição da sociedade e o estabelecimento de relações de preconceito, ou seja, desvelar as condições que mesmo diante da possibilidade de nos instituir de outra forma, optamos por esse paradigma de criação: a heteronomia.

Há o primeiro levantamento inicial que a língua considerada opera sobre possibilidades indefinidas oferecidas pelo mundo: como a expressão singular, a obra ou a palavra, mas em outro nível, a língua acha-se diante de um mundo que pode ser dito de uma infinidade de maneiras. (CASTORIADIS, 1987: 142)

A linguagem não é total, capaz de somente em si gerar o entendimento, mas é completa ao estabelecer ao mesmo tempo o Ser e a própria língua. Em outras palavras, a linguagem existe devido à necessidade de humanização, pois as palavras não podem significar aquilo que desejamos aleatoriamente, por isso seus significados são instituídos coletivamente, pelo social-histórico.

A organização particular efetuada cada vez mais pela língua não pode ser simplesmente pensada como levantamento prévio num pré-constituído definido; não apenas porque este não existe como tal (que o mundo chame de uma indefinidade de organizações possíveis não significa absolutamente que estas aí são precontidas como grãos de uma romã), mas porque o mundo que a língua faz existir como mundo é sempre um mundo histórico. (CASTORIADIS, 1987: 144)

Portanto, assumimos o discurso como recriação permanente das significações imaginárias sociais pelo ato político de instituir a sociedade, pois a linguagem não se reduz à expressão do mundo e da cultura, mas sim os cria (pensar-dizer-fazer). Quando o professor utiliza a estória para instituir valores de justiça, merecimento e recompensa, ele está recriando as significações imaginárias sociais reconhecidas pela sociedade heterônoma: como o distanciamento do sujeito e da autoinstituição da sociedade; a importância do direito privado em oposição ao direito coletivo; a necessidade de recompensa individual para que a mobilização aconteça; a significação do maior como melhor.

A instituição do melhor é estabelecida em relação a algo ou alguém e, de acordo com a lógica conjuntista-identitária, primariamente essa correlação é constituída a partir do reconhecimento do que é não-melhor. Com isso, as significações são fabricadas e os sentidos são atribuídos por meio das representações de cada significado. Assim, uma sociedade instituída pelo reconhecimento do maior como melhor, pela superioridade da disputa sob a solidariedade pode naturalizar a projeção do fracasso do professor como o fracasso dos alunos, concomitantemente, podemos elucidar o entendimento da interface do maior como melhor diante de uma turma de fracassados. O desdobramento dessa significação no constrangimento imposto ao aluno, por ele não saber desempenhar a atividade quando é responsabilidade da educação institucionalizada ensiná-lo, ou ainda, no ambiguidade de exigir que o aluno deficiente seja visivelmente diferente dos não-deficientes e, ao mesmo tempo, reconhecer que as atitudes dos alunos deficientes não diferem dos não-deficientes.

Outra recriação do domínio racional capitalista é enunciada na concepção de educação como preparação para o “mercado do trabalho”, em que o fazer utilitário é entendido como condição para a superação do estigma da deficiência. Todavia, ao mesmo tempo, o aluno deficiente é instituído como aquele que não tem ciência de suas atitudes, logo, precisa de tutela recriando a significação de incapaz, independente de suas possibilidades de autonomia. Ou seja, não reflexão ou proposta de superação sobre o imaginário social instituído: o trabalho é o objetivo da conclusão do credenciamento educacional, sem o questionamento sobre a sociedade do desemprego⁵⁸ ou das inúmeras desigualdades sociais fortalecidas pelo capitalismo; perdura, ainda, a recriação da crença da qualificação redentora, em que o

⁵⁸ Em contexto de intensa flexibilização do trabalho e de reconfiguração normativa dos direitos conquistados pela luta histórica dos trabalhadores, o hiato entre o mito da qualificação profissional, que institui a meritocracia responsabilizando o indivíduo coletivo pelo desemprego, e da garantia do emprego assume proporções de abismo frente ao aumento de sujeitos desempregados por um longo período. Dessa forma, não podemos desconsiderar o desemprego como condição histórica de subsistência da dimensão racional capitalista, assim como, não podemos desconsiderar a intensificação das estratégias de reestruturação produtiva presente na difusão dos altos índices de desemprego e condições irregulares de emprego. (GUIMARÃES, 2006)

profissional devidamente capacitado é sinônimo de solução de todos os problemas do sistema educacional, em resposta a perspectiva do mediador de conflitos⁵⁹ e distante da problematização sobre as limitações dos cursos de licenciaturas ou das condições de trabalho docente no Brasil. (PLETSCH, 2005; PLETSCHE, 2009; MACHADO, 2011)

As questões elencadas são permeadas pelo entendimento da fantasia como algo negativo, assim como, a “agitação” das crianças. O pensamento herdado fundamentado na determinação do Ser e em princípios de causalidade, objetividade e verificação de resultados instituí o indeterminado e a incerteza como inválidos. Porém, fantasia, do grego *phos* (luz) *phaínein* (verbo, fazer aparecer), tem a mesma etimologia de fantasma, que nos remete a Aristóteles e sua afirmação de que não pensamos sem fantasmas, que expõe a fantasia (*phantasia*, imagem) como parte da imaginação, que em sua essência é a criação da sociedade. É a condição para transformar a animalidade em humanidade, de superar a representação constante do animal e representação variável, assim, a centralidade do prazer é dilatada para o sentido da representação. (CASTORIADIS, 1999)

Em outras palavras, podemos ilustrar esse entendimento por meio da relação entre afetividade e conhecimento. No excerto em que é observada a necessidade de carinho e atenção demonstrada pelo Sorriso, além dos estudos que ratificam a importância do carinho para o desenvolvimento da cognição, encontramos o amor pelo conhecimento, fazer identitário do aluno, significado em amor pelo professor concebido como a representação da ascensão ao conhecimento. Com isso, o objeto de prazer é transmutado em objeto de necessidade, potencializando a dedicação total do sujeito ao objeto e conseqüentemente à falta do objeto.

A psique, sem dúvida, nasce com a exigência do sentido, ou antes, ela nasce no que é, para ela, sentido e que permanecerá, durante toda sua vida, modelo de sentido: o fechamento sobre si da mônada psíquica e a plenitude que a acompanha. Fechamento e plenitude que só podem ser rompidos sob a pressão, ao mesmo tempo, da necessidade corporal e da presença do outro humano de quem a satisfação dessa necessidade depende. A não-satisfação

⁵⁹ Em referência específica à política de formação de professores a partir das perspectivas da educação inclusiva presentes no Projeto Educar na Diversidade, o professor assume o papel fundamental na universalização da escolarização: os professores são concebidos como constantes aprendizes frente à diversa gama de alunos que devem saber conduzir, promovendo, de maneira pacífica e ordenada, uma educação solidária e tolerante e prevenindo riscos. Portanto, a formação de professores atrelada à educação inclusiva contribui para a concepção do professor polivalente, visto como um banco de dados autodidata, capaz de conhecer todas as nuances da diversidade. Formar o professor polivalente também é mais econômico, uma vez que, este é responsabilizado por sua formação continuada e, concomitantemente, passa a atuar de acordo com os objetivos políticos estatais (MACHADO, 2011)

da necessidade aparece e só pode aparecer como não-sentido (“o fim do estado de tranquilidade psíquica”, escreve Freud); portanto, aquele que assegura a satisfação dessa necessidade é, imediatamente, erigido à posição de Mestre do sentido. (CASTORIADIS, 1999: 148)

O Eu enquanto fonte sem fim de criação está sempre aberto e negar a incerteza como seu caráter constitutivo é negar a possibilidade de formação de sujeitos autônomos, como negar a amplitude do caráter pedagógico da inquietude do Ser e a brincadeira dos infantes.

4.2 A linguagem como criação de sentido

A linguagem enquanto criação humana cumpre o papel de criadora e criatura, uma vez que é elemento basilar para a nossa capacidade de imaginação, pensamento e ação. Converter pensamentos em palavras que criam sentidos não é um movimento fácil, simples ou automático, mas uma instituição social-histórica desenvolvida quando realizamos nossa humanidade em diversas dimensões, sobretudo na dimensão radical do fazer para viver em comunidade.

A criação como capacidade de fazer o que não estava feito e a imaginação como capacidade de instituir uma nova forma estão subordinadas ao imaginário social por meio da constituição do sentido. Sendo que, como fruto do imaginário radical, a linguagem não é somente forma de expressão das significações imaginárias sociais, como ainda, sua principal maneira de existir. Em outras palavras, é por meio da linguagem que as significações imaginárias são instituídas e o Homem, enquanto aquele que possui o *logos*, cria a linguagem e pode a partir dela questionar tudo, inclusive sua relação com a mesma. (CASTORIADIS, 1982)

O homem não “tem” o *logos* como uma faculdade humana “natural” nem como uma dádiva – e seu ser político também não lhe foi simplesmente dado e adquirido de uma vez por todas. O homem ensinou a si mesmo – ele criou - a língua (*phthegma*), o pensamento (*phronèma*) e seus *astunomus orgas* [...] as paixões, as disposições, as pulsões que dão leis às cidades – que instituem as cidades. (CASTORIADIS, 2004: 42)

A interface entre os complexos de significações imaginárias sociais presentes no social-histórico e, simultaneamente, a instituição imaginária do mesmo, num movimento contínuo, cria a sociedade ao atribuir sentido aos elementos que constituem o que cada coletivo reconhece como a vida. A antropogonia da tragédia grega de Ésquilo, *Prometeu acorrentado* (2005), apresenta o que é ser homem antes e depois da instituição da vida social. Essa é a dádiva que Prometeu deu aos homens: o discernimento sobre os signos - o tempo, os números, a combinação de letras, a memória e todas as artes. O contrapeso da dádiva do fogo e da mortalidade humana clarificados é o desconhecimento do porvir, que está relacionado com aquilo que o homem faz ou pode fazer. Em Sófocles, por sua vez, na tragédia *Antígona* (2005) os homens nada adquiriram dos deuses e os deuses nada lhe deram, os homens são autocriação e podem ser às vezes bons, às vezes maus. Todavia, o bom não é definido pela moral e sim pela política, ou seja, a constituição humana acontece enquanto membro de uma comunidade política. Por isso, a diáspora está configurada em Creonte ao considerar-se o único a poder julgar ou como quem possui uma alma ou um discurso incógnitos por outrem, uma vez que, todos somos seres políticos formados pelo imaginário social de cada coletivo a partir das instituições sociais tecidas e encarnadas pelo e no indivíduo.

Em outras palavras, os versos antigos dessas duas tragédias gregas desvendam as concepções de mundo e de homem há mais de vinte e cinco séculos e, também, instituem elementos fundamentais, principalmente por meio do caráter político da palavra e da linguagem, para a criação do sentido da vida. A linguagem é *conditio sine qua non* para a existência do mundo e da vida em sociedade, para além de atividade produtiva ou estrutura hierárquica que responde às perspectivas mecanicistas e causais ao tratá-la como um símbolo em que signo e sentido estão separados. Ao contrário, é criação humana fundamental que possibilita as relações sociais e a instituição dos significados coletivamente legitimados que constituem a vida: a instituição do Ser é concomitante a instituição da linguagem. Por meio da linguagem o mundo é significado pela recriação permanente da cultura e das instituições sociais, mas, também, é fundamento de elaboração e de formação do pensamento.

A instituição da linguagem faz parte das primeiras criações da humanidade como humanidade, isto é, como seres sociais que precisam uns dos outros. Reduzi-la a um mero código ou instrumento técnico significa deceptá-la deste caráter criativo e radical, com conseqüências óbvias para o homem, sobretudo da relação aos fazeres como membro de uma comunidade, como parte de um processo coletivo onde ele é criativo mas onde tem deveres públicos e políticos. (TAURO, 2003: 3)

O magma, como modo de ser do imaginário, é o fluxo permanente de representações criadas pelo imaginário radical por meio da possibilidade de surgimento da subjetividade – afeto-intenção-representação – e transcendência da determinação biológica. O contínuo processo de criação do mundo e autocriação do indivíduo social é caracterizado pela ausência da sujeição ao determinado, uma vez que, jamais pode ser delimitado ou descrito em absoluto. Assim, a representação, enquanto fruto da psique, germina de algo inicialmente sem sentido, mas que a partir das significações presentes nas relações sociais adquire sentido e assume a forma de representação. Com isso, a correlação intrínseca entre afeto-intenção-representação institui a razão de ser das substâncias do inconsciente por meio da humanização constituída pelas relações sociais, pelas relações com o outro que fabricam o eu. Todavia, historicamente o pensamento herdado trata a representação como uma derivação genérica de mundo, retirando do sujeito sua faculdade criadora, assim como, desvalorizando a importância da representação para a incorporação do mundo na constituição do eu.

Originalmente, a representação faz parte da formação da psique no sujeito, porém, como não houve o rompimento da mônada psíquica e o indivíduo não foi socializado não é possível esclarecer a representação de si para si. Por isso, a socialização da psique é visceral para os encaminhamentos que possibilitem sua existência e funcionamento, bem como, para a fabricação e sobrevivência da sociedade. Dentre esses desdobramentos, o fundante e fundamental é o processo de aquisição de significados, por meio do qual o indivíduo social é construído pelas instituições que constituem a sociedade pertencente, importa “ensinar-lhe que ele não pode fazer com que as palavras da língua signifiquem o que ele gostaria que significassem” reconhecendo a legitimidade da vontade e do discurso daquele que não sou eu. (CASTORIADIS, 1982: 354)

A ruptura total da mônada psíquica é um processo violento e complexo, em que o indivíduo reluta contra a destituição de sua onipotência e saciedade de seus desejos, devido aos significados não terem se desprendidos das representações subjetivas do sujeito. Contudo, é a partir do reconhecimento do outro que o indivíduo corporifica as representações legitimadas coletivamente, devido ao caráter social-histórico da psique: primeiro o sujeito projeta sua onipotência no outro ao pensá-lo como controlável e controlado e, posteriormente, reconhece o mundo exterior como aquilo que lhe falta; logo, o outro também está inserido nas significações instituídas, sendo pela relação estabelecida entre eles, constituído o processo constante de apropriação do mundo.

Dessa forma, a instituição da sociedade define, por meio do universo de discurso infinito e particular, o que é pertinente em sua constituição e o que não é, desde sua organização do conjunto de dispositivos identificatórios para superação da esfera constitutiva natural às instâncias de significação social-histórica que estabelecem a pertença da vida em sociedade. É a partir das operações identitárias instituídas pela linguagem pela nomeação das formas que em sociedade podemos reconhecer e discernir sobre o sentido social-histórico, não menos político, da palavra.

Mas o léxico das significações é universalmente aberto; por que a significação plena de uma palavra é tudo aquilo que, a partir ou a propósito dessa palavra, pode ser socialmente dito, pensado, representado, feito. [...] Uma significação não é nada “em si”, ela é apenas um gigantesco empréstimo – e portanto ela deve ser *este* empréstimo; poderíamos dizer que ela é inteiramente fora de si – mas é *ela* que é fora de si. (CASTORIADIS, 1982: 284)

A linguagem cria o Ser ao criar o sentido da vida em sociedade, mas a linguagem e a significação do mundo não são criações em si e sim criações do Ser. É ocupação original da linguagem nomear o mundo (signo) conforme as circunstâncias que constroem a identidade⁶⁰ de cada coletivo instituído pelo imaginário social ao estabelecer a relação signitativa com o objeto (signo-objeto). Nesse momento, o objeto é caracterizado como a unidade definida de uma multiplicidade, visto que não há dicotomia separável-separado: forma e conteúdo são constituídos mutuamente e de maneira indeterminada; por que esse é o caráter da significação (sentido) tornando universal e genérico o significado legitimado pelo coletivo. Em outras palavras, a sociedade instituí a linguagem por meio da relação entre o *eidos* do signo e o *eidos* do objeto, permeados pelo fluxo indefinido e permanente de representações.

Assim sendo, a relação signitativa evidencia as categorias discriminativas do processo de nomeação e reconhecimento, mas não é constituída apenas por elas à medida que na figura constitutiva concreto-sensível são elementos da instituição da sociedade e sustentados pelo

⁶⁰ “As grafias ou fonias diferentes de *x* não estão para o *eidos* de *x* assim como o cachorro concreto não está para a espécie cachorro ou para o conceito cachorro. Se *x* está suficientemente formado, ele esgota “*x*” como *eidos*; ele não difere “em si” de nenhum outro *x*, ele só pode diferir por posição, ele é idêntico a todos os *x* sem ser eles, e não enquanto instância diferente do mesmo conceito, posto que *x* não é um “conceito”. Ele é idêntico a eles enquanto *figura*, e esta identidade é análoga à universalidade ou, melhor, à *genericidade* da figura (o triângulo em todo triângulo), sem, de maneira alguma, ser ela assimilada. [...] *X* é ou *não* é *x*, ele é ou não reconhecível como *x*; se o é, ele é representante canônico de uma classe indefinida, ele equivale absolutamente, enquanto signo, a todos os *x* possíveis. Estabelecendo o signo, o imaginário social faz existir, pela primeira vez no desenvolvimento do universo, a *identidade*, como ela não existe e não pode existir em nenhum lugar fora disso; ele *institui* a identidade e a institui em e pela *figura*.” (CASTORIADIS, 1982: 284-285)

social-histórico (representação social). Isto é, a figura/representação social (signo) cria, concomitantemente, a possibilidade de representação e de recriação do sentido formando o indivíduo enquanto ser social e político, em que a condição para tal é a própria sociedade e sua história. “Isso implica não apenas que o indivíduo fala na e pela representação, mas ainda que ele só pode falar na medida em que a representação é descentração e alteridade: falar, existir nos signos é literalmente ver no que é aquilo que absolutamente não é.” (CASTORIADIS, 1982: 287)

A relação signitativa traz consigo o esquema operativo da reunião circular em que é possível reunir separando, todo signo existe por sua delimitação, e só é possível separar reunindo em que o co-pertencer é significado atribuindo sentido ao objeto. O co-pertencer signitativo não pode ser pensado somente de maneira lógica e/ou real, pois existem representações individuais entre a “imagem de palavra” e a “imagem de coisa” que tornam as relações diferentes de outras simples associações. Falar não é associar, falar é criar sentido, imaginar, criar uma coisa a partir de outra coisa.

Esse enigma é presentificado no esquema operativo do valor, pela equivalência do *valor como* e o *valor para* na linguagem. O valor como opera sob o caráter genérico do signo, ou seja, as determinações da lógica conjuntista-identitária que o torna pertencente a um grupo e não a outro. Já o valor para implica a combinação passível de realização entre o signo e o significado. O caráter indivisível das duas formas do esquema operativo do valor é considerado a partir da relação signitativa na e pela ligação entre a aplicação do signo e a aplicação do objeto que institui a relação significativa (sentido). Por meio do cruzamento das duas criações entendemos a linguagem como uma instituição social, bem como, a importância da linguagem para a instituição da sociedade justamente por que todo signo existe a partir de várias circunstâncias distinguidas pelo imaginário social. Com isso, a instituição da linguagem é indissociável da instituição do indivíduo como ser social, pois o signo existe pelo sentido que ele tem para o coletivo.

O dizer implica o pensar e o fazer, enquanto o *legein* encarna o representar social, o *teukhein* encarna o fazer social, de maneira diretamente entrelaçada. Da mesma forma que a o signo é inseparável do significado, o fazer é inseparável da criação das significações imaginárias sociais (magma). Para tanto, no mundo das significações, não podemos pensar a linguagem pela separação entre o determinado e o indeterminado, o limitado e o ilimitado, o certo e o incerto. Mas como posição original do social-histórico e do imaginário social instituído em cada sociedade de maneira *sui generis*. Portanto, a linguagem é o domínio de

constituição, apresentação e representação da posse humana do *logos*, isto é, nossa faculdade de humanização: pensar, distinguir, dizer e criar o Ser como um contínuo de relações sociais.

Uma vez que a linguagem considerada somente como denominação torna-se um sistema hierárquico e formal, fechado em si, enquanto, o fazer considerado somente como recriação torna-se um fim em si, como a presente configuração da técnica. Os dois casos são delírios sociais, na medida em que se afastam do caráter questionador e elucidativo da política e da autoinstituição da sociedade.

As conseqüências do fetichismo da linguagem é a despolitização. De um ato expressando nosso ser "gente", passamos a tratar a linguagem como ferramenta, a ser cujo manuseio deve ser aperfeiçoado e o linguajar, o ato de expressar nosso ser como conjunto de relações sociais é esquecido. A atomização das relações sociais, a cretinização cultural via novelas e programas vulgares da, mais baixa categoria redundam na perda da consciência cívica em nossa sociedade. O silêncio assinala a indiferença, a indiferença leva à apatia, a apatia coroa a abstinência de assumir as responsabilidades como membros de uma comunidade. De tanto trabalhar sobre o como dizer, chegamos ao ponto de ter esquecido que devemos ter algo para dizer. (TAURO, 2003: 3-4)

Retomando a proeminência do *gérmen* da democracia grega, em que palavra representava o exercício da cidadania, junto ao comprometimento moral de falar com honestidade, por conseguinte, é pela linguagem que podemos analisar nossos limites, enquanto sociedade heterônoma, e, também, é pela linguagem que podemos fortalecer a constituição de sociedade autônoma.

Insistimos sobre o peso dado à autocriação humana, aos talentos de trabalhar a natureza, à humana que se dá a palavra, o pensamento e, sobretudo, as paixões cívicas. Mas junto com toda essa criatividade, vem, precisamente, a terrível disposição humana: sua capacidade de ir não apenas ao bem mas, também, ao mal. Os conceitos de “bem” e “mal” não são orquestrados em relação à ética [conduta moral pessoal], mas à política, isto é, a capacidade de tecer juntamente as leis da cidade. (TAURO, 2007: 109-110)

As sociedades autônomas superam essencialmente do capitalismo burocrático total historicamente evidenciado no socialismo real⁶¹, pois o indivíduo social não é entendido a partir dos paradigmas de causalidade e racionalidade, em que a matemática é tomada como

⁶¹ Entendemos por socialismo real o regime totalitário implantando na extinta U.R.S.S. em que, assim como nas repúblicas do capitalismo ocidental, a dominação da concentração de renda é institucionalizada nas concepções de mundo e necessidades modernas expressas nas relações diretas entre liberdade-propriedade.

ciência completa e a economia elemento determinante dessa constituição. Esse processo social-histórico distancia substancialmente o indivíduo social da instituição da sociedade, e disso trata a heteronomia. Do contrário, o projeto de autonomia trata da lucidez política presente no entendimento de que a sociedade é autocriação permanente por meio das significações imaginárias sociais que instituem o tempo, o espaço, as leis e todas as representações que criam a sociedade.

Para isso, a correlação entre a autonomia individual e a autonomia coletiva é imprescindível, uma vez que, o que faz indivíduos famintos não roubar para prover o alimento é justamente a adesão dos mesmos às explicações que a sociedade estabelece a cerca de si por meio das significações. Por exemplo, a pólis ateniense enquanto instituição autônoma da sociedade é assim definida por Tucídides (2001) por circunscrever em sua invenção da democracia e da filosofia a soberania do povo por meio do *autonomos*, *autodikos*, *autotéles* reconhecendo o radical, a recriação e o fundamento/decisão da lei. A *ekklésia* legitima sua igualdade diante do direito de falar de o compromisso de falar a verdade, pois no debate político, aquele que não se posiciona é considerado privado de direitos (*atimos*). Ao ser a sociedade instituída pelas significações por ela estabelecidas, somente ao firmar significações autônomas a sociedade e seus fragmentos anônimos serão autônomos e cientes do processo social-histórico em que a lucidez política é a forma extraordinária de aperfeiçoamento humano, pois o objetivo coletivo é a constituição do cidadão responsável com o bem comum.

Enquanto eixo do projeto revolucionário⁶² a autonomia é a retomada da definição de realidade e desejo⁶³, implica ao sujeito reconhecer e questionar o processo de instituição da sociedade. Não são as normas da vida em sociedade, mas o que incorpora tais normas no discurso do Outro que institui o Eu - cuja ação não é neutra, nem tão pouco altruísta. O sujeito autônomo não é aquele que retira totalmente o discurso do Outro de si, mas o estabelecimento de uma relação lúcida entre o imaginário do discurso do Outro e o discurso do sujeito. Por isso, não é possível a autonomia individual sem a autonomia coletiva, pois para que o

⁶² “É projeto de uma sociedade onde todos os cidadãos têm a mesma possibilidade efetiva de participar da legislação, do governo, da jurisdição e por fim da instituição da sociedade. Esse estado de coisas pressupõem mudanças radicais nas instituições atuais.” (CASTORIADIS, 2006: 16)

⁶³ “O essencial da heteronomia - ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arroja a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto o seu desejo. A “repressão das pulsões” como tal, o conflito entre o “princípio de prazer” e o “princípio da realidade”, não constituem a alienação individual que é, no fundo, o império quase ilimitado de um princípio de *dês-realidade*. A esse respeito o conflito importante não é o que ocorre entre pulsões e realidade (se esse conflito bastasse como causa patogênica, jamais teria havido uma só resolução mesmo aproximadamente normal do complexo de Édipo desde a origem dos tempos e jamais um homem e uma mulher teria andado sobre a terra). É o conflito entre pulsões e realidade, de um lado, e a elaboração imaginária no interior do sujeito, de outro lado.” (CASTORIADIS, 1982: 124-125)

indivíduo seja autônomo é preciso que a sociedade que o forma também seja. Assim, o desafio da autonomia remete imediatamente ao social-histórico em que a autonomia da maneira empreendida não existe na presente formação social; encontramos aqui o significado da educação como projeto de sociedade para a constituição do projeto de autonomia, ultrapassando a inversão histórica da sociedade a serviço das instituições.

Retomando a análise dos relatórios de observação iniciaremos essa segunda parte pelos círculos de significações referentes à *família*:

Quadro 05: Círculos de significações referentes à família.

FAMÍLIA

*E que a família não acompanha nos estudos, não dão devida atenção. A professora ainda pensa que o aluno W, não tem tomado seus remédios e isto, dificulta na aprendizagem, e afirma **coitadinho dele**. (SANTANA, 2013)*

No decorrer da entrevista, a professora relatou que na sala os problemas maiores são referentes à família, totalizando, só há quatro famílias estruturadas. Na sala há alunos que tem pais viciados, mães prostitutas e adolescentes que já fugiram de casa por maus tratos. Para professora, essas situações contribuem significativamente para o insucesso na escola. (SILVA, 2012b)

O professor de jogos me disse que acredita que ele seja assim, por problemas familiares, coisas que acontecem na casa dele. (Aluno do Curso de Pedagogia, 2012)

Também fez alguns alunos passassem por situações vergonhosas, como dizendo que ele não aprende que o pai não liga, que a menina não sabe falar, entre tantos outros absurdos. (SILVA, 2012c)

Em uma conversa que tivemos a professora Zuzu nos disse que nenhum dos alunos sabem ler e que em outras turmas de segundo ano tem alunos que sabem ler, mas que a sua turma era de alunos fracassado [...] a maioria das famílias dos alunos eram problemática [...] iria pedir ajuda para o conselho tutelar se necessário. (Podemos perceber nesse relato a Resistência). [...] indignada disse que a mãe não podia despachar na escola o filho assim como se fosse um objeto, para que a escola serve só de depósito, o aluno não vai fazer nada [...] estava trabalhando com a turma com material de pré-escola, pois eles não sabiam nada. Disse que ela não queria trabalhar com aquela turma, que isso lhe foi imposta, e que a especialização dela era de Educação Infantil e não de séries iniciais, e nem alfabetização, disse que ela preferia trabalhar com os pequenos, pois os menores tudo que se propõe aceitam, que gostam de desafios, já esses maiores quando põe algo na cabeça ninguém tira, assim como “Estrela”, onze anos, disse que não quer estudar e nem aprender nada, disse isso na família e a escola, e fica mas difícil a aprendizagem. (Acredito que por ter vindo da fazenda a aluna “Estrela” não dá importância na escola, e também não tem incentivo, fica difícil mesmo.). [...] Nenhum dos pais a procurou para conversar, mas ela ficou sabendo que alguns tinham problemas em casa, que tinha problemas familiares que poderiam influenciar na aprendizagem dos alunos. (ORTEGA, 2013)

O conformismo generalizado, caracterizado pela inexistência do projeto de autonomia, apatia política, individualismo, ausência de criatividade e imaginação são elucidados pela da crise das significações imaginárias vivida pela sociedade contemporânea. Por exemplo: a

esquizofrenia na mudança dos papéis sociais; a ausência e desesperança de perspectiva política; a desarticulação dos movimentos sociais; a descrença na possibilidade de outro paradigma; são características presentes na sociedade contemporânea. (CASTORIADIS, 1987; 1992).

A gravidade das concepções de mundo instituídas é tamanha que não encontramos em momento algum o questionamento sobre a constituição da família hoje, seus desafios e transformações. O retrato de uma sociedade conservadora que trata problemas sociais históricos, profundos e complexos como a interferência da dependência química na família e, principalmente, na formação das crianças; ou a prostituição, a venda literal do corpo, mas não de qualquer corpo, em maioria mulheres, homossexuais, travestis expostos cotidianamente à violência desconhecida e invisível para a maioria da sociedade; e mesmo a violência infantil, transformadas em explicações para o fracasso educacional de determinadas crianças, ou mesmo vitimização destas, mas não em problematização da sociedade instituída e questionamento do sistema educacional em vigente. Ao contrário, testemunhamos a atribuição à família de problemas da escola.

Resistimos sob a égide da família heterossexual, nuclear e patriarcal historicamente instituída, utilizada para responsabilizar exclusivamente a mãe pelos cuidados com a criança, bem como para diferenciar os ditos fracassados, discriminar aqueles que não têm tais origens familiares e justificar a ausência de ocupação da sociedade e do Estado das questões pertinentes ao bem comum. Encontramos ainda nos relatórios de observação a recriação dos modelos de dominação das áreas rurais pelas áreas urbanas, em que o simples fato de aluna morar na área rural, em um município caracterizado por sua atividade pecuária e extensão pantaneira, convém de predicado para o valor, em tese, atribuído pela cidade à escola não ser correspondido em conformidade; apesar de todas as limitações da educação no campo e das diferentes condições de sobrevivência dos alunos do campo na cidade.

O sexto círculo de significações corresponde à *identidade*, que diretamente podem não apresentar relação com o objeto de pesquisa, porém, perante a análise problematizam significados importantes entre imagem e sentido.

Quadro 06: Círculo de significações sobre a identidade.

IDENTIDADE

<i>Na hora do recreio ele se dirigiu ao refeitório como as demais crianças, sem nada de diferente em seu comportamento, segurando perfeitamente os utensílios utilizados para a refeição, e na hora do intervalo, correu para o pátio onde brincou com as demais crianças.</i> (SILVA, 2012c)

Apresentadas à diretora e à professora da sala multifuncional e depois para a professora do 4º ano, que nos apresentou a aluna que tem D.I. com 17 anos, vinda da APAE, já não frequenta a sala AEE e tem se socializado muito bem agora na escola normal. (OLIVEIRA, 2012c)

[...] a Sol aumentou seu círculo de amizade [...] não são conversas longas, mas já é um avanço, ainda mais para ela que é uma mulher em uma sala só de crianças. (SILVA, 2013)

É interessante ver que todos os outros alunos sempre se preocupam com a C., sempre algum deles empurra sua cadeira, auxilia no banheiro, auxilia no refeitório, é bom ver que essa relação de carinho atenção acontece entre eles. (NAVARROS, 2013)

Retomando a leitura castoriadiana assumimos a socialização da psique como condição indispensável para a sustentação do indivíduo e da sociedade. É por meio do contínuo processo de tornar-se humano, presente na intensa relação entre imaginário radical e imaginário social no e pelo social-histórico, que somos cotidianamente instituídos a partir das relações sociais. Cada sociedade, por sua vez, estabelece concepções específicas de mundo, de Homem, de humanidade, de família, de educação. Dessa maneira, somos instituídos à medida que instituímos a sociedade e, portanto, impreterivelmente, pela relação que estabelecemos com o outro, que pode ou não compartilhar do mesmo reconhecimento identitário.

Todavia, mesmo que o outro considere importante em sua constituição as mesmas instituições que as vividas pelo eu, o outro é significado, inicialmente, como uma ameaça a constituição do eu. No social-histórico essa ameaça pode tomar proporções de genocídios totalitários e xenofobia ou conflitos político-culturais por território e condições de subsistência. No entanto, essas circunstâncias possuem veredas confluentes com a extensão das relações entre estereótipo e preconceito: a criação de uma representação que inferiorize aquele ou aquilo identificado como negativo.

Encontramos no primeiro excerto do Quadro 06 a recriação do estereótipo da incapacidade do aluno deficiente, em coerência com a análise. O desconhecimento sobre as deficiências, suas características e seus desdobramentos são encontrados mesmo em profissionais/pessoas responsáveis em trabalhar com a problemática. Uma vez que, o desconhecimento, a falta de informação e a naturalização de questões médico-sociais contribuíram e contribuem para dizimar muitas populações ao longo da história da humanidade. Por sua vez, estas condições revigoram concepções discriminatórias que instituem a desigualdade: somente as pessoas com características severas de deficiência são

consideradas deficientes (visibilidade); a pessoa com deficiência não pode se comportar como as pessoas que não têm deficiência (incapacidade).

Além disso, conforme observado no Quadro 02 sobre os *círculos de significações das práticas pedagógicas* e no Quadro 03 referente aos *círculos de significações sobre a avaliação do desempenho educacional* as possibilidades de interação podem ser comprometidas pelo descredenciamento *a priori* do aluno com deficiência, pelas retenções sucessivas e inexistência de processo avaliativo diferenciado a que esses alunos permanecem expostos, bem como, pela manutenção de alunos com idade superior a relação idade-série na Educação Infantil. Da mesma maneira que ainda assistimos a fabricação de deficientes no longo embate entre medicalização e déficit de atenção, também atestamos, pela recriação do estigma de incapaz, alunos deficientes que, de acordo com as observações, têm as mesmas dificuldades de aprendizagem e o mesmo comportamento de alunos sem deficiência sendo mantidos na mesma série.

Contudo, temos duas condições espelhadas nas observações muito pertinentes: alunos com deficiência que saíram da instituição especializada/privada e estão interagindo melhor em escolas regulares; e alunos com deficiência que estabelecem interações afetuosas, para além da socialização, na instituição especializada/privada. O primeiro espelho trata da possibilidade de alunos com deficiência superarem, de alguma forma, a desigualdade das relações sociais permeadas por preconceito, uma vez que, desconhecemos descrições detalhadas dessa interação. O segundo espelho, por sua vez, nos remonta a um problema muito sério perpetuado há séculos em nossa sociedade: o gueto, em que pessoas que destoam daquilo que é reconhecido coletivamente como normalidade estabelecem relações sociais, mais próximas do que celebramos como humano, somente entre seus pares.

Nesse ponto, alcançamos nos três quadros finais o cerne de nosso trabalho: a tensão entre a origem da pesquisa e a decorrência revelada. Abordaremos no próximo círculo de significações as relações social-históricas entre *preconceito e desigualdade social* evidenciadas no discurso:

Quadro 07: Círculo de significações correlacionais entre preconceito e desigualdade social.

PRECONCEITO E DESIGUALDADE SOCIAL

O aluno M se levanta e justifica que não realizou a tarefa, porque tem que ajudar no orçamento de casa vendendo verdura para que a família pudesse ter o que comer, percebi alguns problemas sociais naquela sala, fazendo-me recordar de outras matérias que tive durante o curso de Pedagogia. (OLIVEIRA, 2012b)

[...] *“eu não falei que era pra vocês ficarem sentados, por que se levantou em seu palhaço não sabe ficar quieto, não faz nada só sabe comer, só vem para escola para comer”, na hora todos os outros da turma começaram a rir dele, perceberam que a professora falou daquele jeito por que o M é gordinho [...] só disse para não ligarmos, que com eles só funcionava desse jeito.* (SILVA, 2012)

Já no espaço do refeitório obrigava as crianças a pegar o lanche, ressaltando que não aprendiam, por falta do alimento e por isso, o cérebro não funcionava e que poderiam desmaiar dentro da escola, falando coisas pouco agradáveis às crianças O, P, G e M8. (SANTANA, 2013)

Os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) entre 2002 e 2012 apontam a desigualdade como principal obstáculo para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), adotado como base para o desenvolvimento da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por exemplo, a primeira meta do PNE é a universalização da Educação Infantil até 2016, porém, o acesso a creche (crianças de zero a três anos) é 2,9 vezes maior para o quinto mais rico em relação ao quinto mais pobre da população, de acordo como rendimento mensal familiar. O mesmo acontece com a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos) em que o acesso a educação entre os 20% mais ricos do Brasil são de 92,5% enquanto entre os 20% mais pobres são 71, 2%. Os dados de matrícula da pré-escola frente às extensões espaciais brasileiras exemplificam, também, a realidade da desigualdade regional do acesso a escola: enquanto o Sudeste apresenta a proporção de 82% de crianças com quatro e cinco anos matriculadas; a Região Norte dispõe de 63% e a Região Centro-Oeste de 57,5%. Em Mato Grosso do Sul, menos da metade das crianças em idade pré-escolar têm garantido seu direito à educação: 48%. (IBGE/SIS, 2012).

Outro ponto que pode ser averiguado a partir dos indicadores é a razão entre menores tempos de estudo e rendimento mensal familiar *per capita*. Conforme os dados abaixo, notamos que o quinto mais pobre da sociedade permanece menos tempo na educação institucional.

Tabela 28: Proporção de pessoas de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam escola, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita* (%)

Grandes Regiões	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Brasil	52,7	44,0	34,0	23,4	9,6
Norte	53,2	48,9	40,0	29,1	17,1
Nordeste	55,0	49,5	40,6	30,3	15,2
Sudeste	49,8	38,6	27,7	17,9	6,3
Sul	60,4	44,8	37,1	18,1	9,7
Centro-Oeste	46,6	45,2	31,9	20,8	11,2

Fonte: IBGE/PNAD/2011

As taxas de frequência líquida entre as etapas de ensino e a faixa etária também problematizam as correlações entre preconceito e desigualdade no processo educacional. Por meio dessa estimativa temos a dimensão por região e cor/raça de quem permanece na escolarização. De acordo com a tabela abaixo observamos que tanto entre brancos como entre pretos ou pardos existe uma diminuição da abrangência de matrículas conforme aumenta o nível de ensino. Todavia, a variação dessa razão negativa é em torno de 10% a 15% maior entre os pretos ou pardos.

Tabela 29: Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2011)

Grandes Regiões	6 a 14 anos, no Ensino Fundamental	15 a 17 anos, no Ensino Médio	18 a 24 anos, no Ensino Superior (1)
BRANCA			
Brasil	92,2	60,0	21,0
Norte	90,7	47,9	16,8
Nordeste	90,0	48,9	17,5
Sudeste	93,3	66,4	21,6
Sul	92,4	59,2	21,6
Centro-Oeste	92,2	62,4	26,6
PRETA ou PARDA			
Brasil	91,7	45,3	9,1
Norte	90,1	39,6	8,5
Nordeste	91,1	40,4	7,7
Sudeste	92,8	52,5	9,6
Sul	92,6	42,5	8,2
Centro-Oeste	92,3	53,0	14,8

Fonte: IBGE/PNAD/2011

(1) Exclusive Mestrado e Doutorado

Ao relacionarmos maior tempo de estudo e cor/raça ratificamos a diferença negativa para pretos ou pardos em todas as regiões do país.

Tabela 30: Pessoas de 18 a 24 anos de idade, total e com 11 anos ou mais de estudo, total e respectiva proporção, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões (2011)

Grandes Regiões	Pessoas de 18 a 24 anos de idade				
	Total – 1000 pessoas	Total – 1000 pessoas	Com 11 anos ou mais de estudo		
			Total	Proporção (%)	
				Branca	Preta ou Parda
Brasil	22.497	12.204	54,2	65,0	45,2
Norte	2.098	875	41,7	54,4	38,2
Nordeste	6.399	2.813	44,0	54,1	40,1
Sudeste	9.144	5.709	62,6	71,1	52,7
Sul	3.129	1.799	57,5	62,8	39,5
Centro-Oeste	1.757	1.008	57,4	65,2	51,9

Fonte: IBGE/PNAD/2011

O quadro discriminado contribui junto à maior taxa de desigualdade econômico-social de Mato Grosso do Sul localizada em Corumbá, para o entendimento da dificuldade de alunos para a permanência no sistema de ensino, uma vez que, vivem em condições de trabalho infantil. A ausência de articulação entre o aumento da escolaridade da população e o combate ao analfabetismo denuncia que 35% dos analfabetos brasileiros já frequentaram a escola, em que a sobreposição de pobreza, trabalho precoce e despreparo do sistema educacional para o atendimento de populações vulneráveis e em situações adversas esboçam alguns dos problemas enfrentados pelas crianças; que muitas vezes, não atingem o tempo médio de continuidade no processo educacional. (MEC/INEP, 2003)

De outra forma, ilustramos tais condições pela história da educação no Brasil, que tanto revelam a recente extensão do direito a escolarização pela população pobre, como a pretensa concepção de educação para o trabalho. Seja por meio das escolas agrícolas em que alunos pobres viviam em regime de internação para a aprendizagem de uma profissão e consequente saída das ruas e da malandragem; e/ou a partir das escolas de tempo integral do escolanovismo⁶⁴, precursoras do ensino técnico e fortalecedoras da educação dual⁶⁵. (GHIRALDELLI JR, 2001)

⁶⁴ As propostas da Escola Nova no Brasil apresentaram diversas ambiguidades, como o liberalismo humanista de Anísio Teixeira em defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Concomitante ao positivismo funcionalista durkheimiano de Fernando de Azevedo com a manutenção da educação dual, curso de passagem e classe seletiva. Além dos exames avaliativos, comparativos e classificatórios de Lourenço Filho. Por meio dos interesses liberal-democratas o movimento renovador caminhava entre os meandros da ideologia desenvolvimentista, pautada no progresso econômico e nos valores de competência e mobilidade social e a ampliação do acesso à institucionalização da educação através de escolas profissionalizantes e com gestão descentralizada dividida entre a meritocracia e o direito. (GHIRALDELLI JR, 2001)

O caráter social-histórico assistencial tanto das escolas agrícolas como das escolas profissionalizantes em confluência com as altas taxas de desemprego e a concentração de renda favorecem a concepção de que a educação deve assumir outros papéis além do pedagógico. Além disso, a crise das significações imaginárias tolhe a possibilidade de interrogação e recriação de estereótipos, bem como, encarna as relações de violência e autoridade instituídas na maneira como nos reconhecemos como sociedade. Em outras palavras, identificamos nos excertos dos relatórios de observação a incoerência entre a naturalização entre fome e não-aprendizagem e, simultaneamente, a correspondência da fome como característica daquele que é pobre.

Para finalizar esse círculo de significações analisamos a discriminação daquele que não responde ao imaginário social instituído, presente no aluno caracterizado pela professora como aquele que frequenta a escola com a exclusiva finalidade de saciar sua fome, a partir do estigma da representação de ser acima do peso estabelecido. Não se trata somente de estética e/ou daquilo que é reconhecido como saudável, mas, também, da representação de si: aquilo que o Ser odeia no Outro não deixa de ser o que odeia em si; nos círculos consecutivos iremos abordar com maior profundidade esse aspecto da análise. (CASTORIADIS, 2004)

O próximo círculo de significações apresenta relações entre *preconceito e discriminação* cunhadas no processo educacional, conforme o material disposto nos relatórios de observação:

Quadro 08: Círculo de significações correlacionais entre preconceito e discriminação.

PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Um colega usa de P. para ofender outra colega. O menino pediu a P. para falar um palavrão a uma colega da sala que também é D.I. A professora chamou P. e disse a ele para não repetir o que os colegas falavam e que aquela palavra era “feia” e ofendia a colega, por fim, P. se desculpou com a colega de sala (NOLASCO, 2012)

A professora pede para que os alunos entrem na sala e pega JV pelo braço e pergunta por que ele fez aquilo, com os olhos já lacrimejando o aluno responde que não viu e ela disse que ele viu sim, por que não é cego e segunda-feira era para trazer outro todinho para o colega. [...] a coordenadora chamou a atenção do aluno na frente de todos, usou as mesmas palavras da professora, que claro que foi de propósito, porque ele não é cego. (CAMACHO, 2012)

A professora tenta fazer a interação dela com o resto dos alunos mandando os colegas ajudarem nas

⁶⁵ “Para Azevedo, a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjaría os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas de acordo com seu talento.” (GHIRALDELLI JR., 2001: 43)

tarefas de matemática, mas é muito difícil ela falar com eles, só tem uma menina com quem ela é próxima, que a ajuda nas atividades. (SOUZA, 2012)

[...] ele é um menino carinhoso e vejo que só precisa de mais um pouco de atenção e incentivo para que seu desenvolvimento seja melhor, pois é um menino que apesar de ser diagnosticado com DI é como os outros gosta de brincar, correr, se diverte, mas também tem seus momentos de distração. (PEDRO, 2012)

Logo após esse episódio um tanto conturbado, a sala voltou aos preparativos da semana da Consciência Negra, a professora informou à turma que fariam um trabalho sobre a religião africana. Poucos alunos se animaram com a notícia. [...] onde foi debatido com os alunos o tema preconceito, basicamente foi discutido a utilização correta das palavras preto e negro. (OLIVEIRA, 2012b)

O segundo encontro me casou revolta, essas “deficiências” mais pareciam justificativas, ou melhor, mais pareciam que já tinha que achar um “culpado” é melhor culpar uma deficiência, nem que seja uma deficiência inventada. (SANTOS, 2012)

João era uma criança que logo via que tinha alguma coisa de “diferente”, pois era muito quieto, tranquilo demais para sua idade, não falava com ninguém (nem com a professora), ou seja, um menino isolado. Naquela sala ele não existia para os demais “colegas” e muito menos para a professora. (SILVA, 2012e)

Neste dia um de seus colegas ficou zombando e implicando, se referindo a deficiência da menina, a ação da professora foi pedir que ele se sentasse e ficasse quieto. (OLIVEIRA, 2013)

Só dois alunos tinham laudos que era o M. de 17 anos e a J., mas que era perceptível observar uns cinco alunos com necessidades especiais. Mas no ver da professora Z. todos eram especiais, pois tinham déficit de aprendizagem, a maioria era repetente e não sabia ler. (ORTEGA, 2013)

É lamentável que Sol seja mais uma vítima do descaso e da falta de “inclusão” tanto por parte da escola, quanto por parte da professora que faz com que Sol se resuma apenas a um corpo presente na sala. (SILVA, 2013)

Ao contrário dos demais animais, para o humano não existem apenas os sinais fixados a um objeto ou a uma situação, há, principalmente os símbolos. É por meio do processo de atribuir sentido ao símbolo, orquestrado pela sociedade, que é possível se tornar humano, é sobre isso que a linguagem é fundada. Porém, a imaginação radical não é domínio exclusivo do inconsciente, mas está presente, também, no consciente, no ponto que podemos tanto criar novas ideias como aceitar novas ideias procedentes dos outros, ou seja, enquanto faculdade de extrapolar a repetição e instituir novas representações no plano consciente. Em decorrência, aprendemos a ser humanos tanto pelo conflito entre as múltiplas instâncias da psique como pela coexistência social-histórica do posterior e do anterior, que criam o sentido na e pela vida em sociedade.

O primeiro conflito violento enfrentado pela instituição do Ser é a socialização da psique, uma vez que, a primeira instância do inconsciente é marcada pela onipotência em que

o ser vivo possui e persegue o “ser para si”, a intenção da sobrevivência e a autofinalidade de criação de um mundo próprio, entre a busca e a fuga. Aqui a imaginação radical atua no surgimento de representações, afetos e desejos que serão significados no recém-nascido pela relação com a mãe, que é o fragmento do coletivo. Dessa forma, o inconsciente tem de sobreviver a violência da interpretação, em que mesmo o desejo encontrando o afeto de prazer por meio da representação não existe como predeterminar que o desejo é causa da representação, nem o reverso. Esse é o objetivo da lógica de magmas: a indissociabilidade dos componentes, que não se diferenciam entre o que é e o que não é, assim como, não separam o que é exterior e o que é interior.

Esse primeiro momento psíquico é marcado pela concepção do sujeito de que nada existe fora de si, isto é, o egocentrismo fundamental como raiz do egocentrismo absoluto que irá caracterizar a violência da socialização da psique. Se outrora o vivente institui como realidade uma experiência totalitária, com a ruptura do fechamento da mônada psíquica impulsionada pela presença do outro surge a necessidade de dar sentido a alienação do desejo do sujeito ao desejo do outro. Assim, a psique atribui ao exterior o sentido de fonte de insatisfação e a partir de então, cada vez mais, o prazer de representação será predominante sobre o órgão. Essa é a primeira ação do vivente como humano.

Dessa forma, quando o outro surge como aquele que dispõe do objeto de satisfação do sujeito (o seio), a fase triádica é constituída (recém-nascido-mãe-seio) e o único esquema de satisfação/sobrevivência que o sujeito dispõe (onipotência) é destituído, inaugurando a fragmentação do inconsciente e a transferência da onipotência para o outro (a mãe). A diáspora entre a projeção do esquema de onipotência para o outro e o simultâneo reconhecimento deste como fator de alienação institui o processo de introjeção, essencial para a socialização. A partir da introjeção será possível a comunicação entre os sujeitos que implica a incorporação de sentidos e significações. Esse processo é denominado por Piera Aulagnier (ano) como nomeação dos afetos, em que o outro (predominantemente a mãe) vai atribuir o sentido a cada situação e coisa, assim como, vai instituir o que é bom e o que é mau.

Portanto, o processo de socialização é estabelecido no e pelo processo de significação, pois são as significações imaginárias sociais que dão sentido a vida individual e coletiva instituindo a sociedade. O entendimento da organização psíquica é relevante para a ruptura da concepção negativa da sociedade (recalque), na valorização do que foi recusado ou retirado do sujeito; para que vejamos, também, o caráter positivo da sociedade (significações), na construção do sentido que sustenta a necessidade da psique.

A exigência a instituição do sentido pela psique se desenvolve pelo eixo subjetivo da organização da instituição social, pela sublimação, pelo investimento em objetos socialmente reconhecidos.

[...] assim que a criança começa a falar, ela realiza uma atividade sublimada, ela está sublimando. Ela não busca nenhum prazer de órgão, ela procura comunicar e, para fazê-lo, investiu – e utiliza – um objeto social, a linguagem. Se a criança quer ser a melhor da turma ou a melhor no futebol, é porque de trata de objetos socialmente investidos que não proporcionam prazer de órgão nem satisfação pulsional. (CASTORIADIS, 2004: 347)

Aulagnier (1979) ao analisar a articulação entre a psique e o social-histórico delimita como *discurso de conjunto*, o discurso social, por meio do qual são reconhecidos o que é real, verdadeiro e correto; e como *contrato narcísico*, o reconhecimento social de determinado comportamento, apreendido pela psique como uma recompensa pelo abandono da onipotência original. Para tanto, *as raízes psíquicas e sociais do ódio*⁶⁶ pelo outro têm duas fontes: a psique rejeita aquilo que não é ela mesma; o quase-fechamento da instituição social e das significações imaginárias sociais que a constituem.

Além disso, inicialmente o processo de humanização torna o sujeito objeto de estranhamento para si quando sua onipotência é quebrada e, simultaneamente, a dupla representação para si é estabelecida: a transferência do amor de si e o objeto de ódio das próprias instâncias psíquicas. Obviamente, na ambivalência dos afetos o amor para si é mais forte, o que garante a sobrevivência do sujeito, mas não extermina o ódio. Desse modo, existem duas razões o ódio: o ódio do outro e o ódio de si. O primeiro está fundamentado na representação positiva de si: Eu sou o bem; O bem sou eu; O outro não sou eu; Logo o outro não é bem. O segundo é o reconhecimento do Eu como Outro, como fabricação social. Ou seja, ou o sujeito sobrevive controlando o ódio de si ou ele o desloca para objetos externos. Notamos esse processo em fenômenos como racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, genocídios.

O vínculo entre a raiz psíquica e a raiz social, no caso do ódio como em tantos outros, é o processo de socialização imposto à psique, através do qual a psique é forçada a aceitar a sociedade e a “realidade”, desde que a sociedade cuide, bem ou mal, da necessidade primordial da psique: a

⁶⁶ CASTORIADIS, Cornelius. As raízes psíquicas e sociais do ódio. In: CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto VI – Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Bibliografia *in fine*)

necessidade de sentido. [...] A dimensão doadora de sentido da instituição social é, evidentemente, muito mais que multidimensional e extraordinariamente complexa; com efeito, ela consiste na criação de um mundo, do mundo dessa sociedade. Uma das múltiplas dimensões é, bem entendido, a linguagem. A linguagem não é um “instrumento de comunicação”, como se existissem indivíduos prontos e plenamente formados que morressem de vontade de comunicar e só precisassem de um “instrumento” a isso destinado. A linguagem é o elemento no interior do qual são estabelecidos “objetos”, “processos”, “estados”, “qualidades” e diversos tipos de relações e laços entre eles. (CASTORIADIS, 2004: 256-257)

Por isso, o fechamento do sentido que define de maneira rigorosa como o indivíduo social é instituído para pertencer à sociedade considerada é o elemento fundamental para o discernimento social-histórico das relações de discriminação e violência. Uma vez que, a partir daqui são tecidas significações que podem provir ou desprover de sentido, tanto a organização psíquica do sujeito como seu processo identificatório⁶⁷ referente ao modelo pertencente. Em consequência desse processo podemos ter o desdobramento das principais características das sociedades heterônomas: a constituição de uma garantia extrainstitucional de criação da sociedade e a exigência de tornar inquestionável a instituição social.

Esta estrutura ontológica do ser humano impõe obrigações insuperáveis a toda organização social e a todo projeto político, sobre as quais não posso me deter aqui; basta dizer que ela condena irrevogavelmente qualquer idéia de uma sociedade “transparente”, qualquer projeto político que vise a reconciliação universal imediata pretendendo curto-circuitar a instituição. [...] Durante o processo de socialização, as duas dimensões do ódio são refreadas em um grau importante, ou não, no mínimo, as duas manifestações são dramáticas. Em parte, isso é feito por meio de uma diversão permanente da tendência destrutiva para fins sociais mais ou menos “construtivos”, a exploração da natureza, competição interindividual de diversas formas (*potlatch*, atividades agonísticas “pacíficas” tais como jogos atléticos ou outros, competição econômica, política, de prestígio, lutas interburocráticas etc.), ou então simplesmente para a malevolência intersubjetiva banal. (CASTORIADIS, 2004: 261-262)

Duas ressalvas são necessárias antes de encaminharmos a análise do discurso dos relatórios de observação: primeiramente, estamos analisando a articulação entre a psique

⁶⁷ “O sentido para a psique é idêntico à indivisão de sua totalidade inicial. [...] Está aí o processo de identificação que transfere inicialmente para os objetos imediatos, depois para diversas formas de coletividades instituídas e para as significações que as animam – os *quanta* de investimento retirados do investimento inicial de si. [...] Esta identificação com coletividades fornece também, evidentemente, um substituto para a onipotência perdida da mônada psíquica. [...] É também esta identificação que tem um efeito desculpabilizante ou desinibidor que possibilita o desenrolar sem freios de uma destrutividade assassina.” (CASTORIADIS, 2004: 260-261)

humana e a instituição da sociedade perante o ódio de si e o ódio do outro, portanto, impreterivelmente, não se trata de justificar os fins pelos meios; a heteronomia é a maneira social-histórica, predominante, de nos organizarmos enquanto sociedade, não a única. Aprofundaremos a questão da heteronomia adiante.

Observamos nos excertos do círculo de significações correlacionais entre *preconceito e discriminação* a problematização do processo matizado: na culpabilização imediata da criança recriando a valorização da desconfiança e a violência como autoridade na relação entre adulto e criança; na utilização das características que identificam o outro como ofensa. Os contornos da maneira como nos instituímos como sociedade são evidenciados, também ao na interpretação do observador ao recriar a discriminação na exigência de que aluno com deficiência seja visivelmente identificado, assim como, pela significação social-histórica de limitação, em que a condição de deficiência é sobreposta ao direito de ser criança.

As antinomias reveladas do sistema educacional denunciam em um extremo a generalização de alunos com deficiência e sem diagnóstico adequado como justificativa para os problemas educacionais: repetência, dificuldade de alfabetização. Em outro extremo temos o isolamento dos alunos com deficiência, reduzindo a socialização e a aprendizagem do aluno à presença física, sem atendimento especializado, sem processos pedagógicos adequados. O desdobramento dessa conjectura, conforme demonstram os observadores/pesquisadores, é a fabricação de alunos com deficiência e a redução da política educacional inclusiva ao discurso, não respondendo nem aos limites políticos e, muito menos, aos limites pedagógicos da educação/sociedade brasileira.

Sobre a reflexividade do que é ser negro em um país que a história corresponde, predominantemente, pelo tráfico negreiro e trabalho escravo, além da contribuição da representação do processo de colonização e da aplicação das teorias evolucionistas às análises sociais para a instituição do modelo ocidental identificatório/civilizador, estão presentes no desanimo e na resistência dos alunos em trabalhar com uma cultura discriminada. Identificamos ainda, a discriminação da criança com deficiência conjeturada nas dificuldades e nas limitações da interação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, ao ponto de terceiros alunos utilizarem o aluno deficiente para insultar outra deficiente como aval. No entanto, perante o posicionamento e explicação da professora o aluno com deficiência entende

a falta de honestidade da situação e solicita da aluna insultada a retratação⁶⁸. Um transparente exemplo do entendimento das responsabilidades coletivas para a vida em sociedade.

Contudo, em oposição ao discernimento político apresentado pelo aluno significado como deficiente evidenciamos dois grandes problemas do fazer político-pedagógico: a omissão da professora diante da discriminação e o limite da abordagem sobre o preconceito. O fazer político da ação pedagógica, na dimensão de instituição de significações e de fundador e fundamental instituição social, está na mesma razão do dizer-fazer da linguagem, enquanto ato de cidadania, para a instituição da sociedade. Na vida em comum, o não-fazer também é fazer, assim como, a supressão do discurso também é discurso. Portanto, a relação historicamente instituída de autoridade/obediência entre a criança e o adulto, potencializada pela representação do professor como aquele que ensina ao aluno, assume o caráter formativo ontológico da vida coletiva.

Nesse sentido, o fazer da pedagogia está para além da capacidade de ensinar o conhecimento herdado pela história da humanidade, em direção ao desenvolvimento da capacidade de aprender do sujeito, desde a invenção e o questionamento ao aprender a ser sujeito. Para tanto, dois princípios são assumidos: “a inibição mínima de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade”; a superação da incapacidade do sistema educativo de fornecer uma resposta racional às perguntas dos alunos, principalmente sobre a relevância do conhecimento, em tese, ensinado. (CASTORIADIS, 1992: 157)

Entretanto a impossibilidade parece consistir, também, em particularmente no caso da pedagogia, na tentativa de fazer homens e mulheres autônomos,

⁶⁸ Apresentamos o contraponto do aluno da escola regular Rodrigo, com deficiência visual, atendido pela Sala de Recurso Multifuncional do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento infanto-juvenil (CMADJ), que conhece a existência da máquina de braille e reivindica sua utilização, ao invés do ditado e cópia: “Ao decorrer da aula, o Aluno Rodrigo começa a reclamar pelo fato de que o texto que a professora havia “riscado” para ele copiar (em Braille) era muito grande e ele estava cansado, que sua mão estava doendo de tanto escrever e que seu reglete estava ruim. Então ele vai à sala de recurso e troca o reglete. Após a troca ele continua a escrever e começa a “negociar” com a professora para terminar em sua casa o resto do texto. A professora não concorda e diz para ele copiar todo o texto independente de quantas folhas fossem. O Robson (estava Rodrigo) a partir desse momento se indigna e diz: “Eu não vou terminar o texto, minha mão está doendo, nem adianta ninguém vai me obrigar. [...] Eu não vou ficar aqui me matando escrevendo se tem uma máquina aqui, a professora me disse que ia regular e até hoje não fez isso. Eu não vou escrever em Braille no reglete, só se for na máquina. (registro diário de campo, 02/04/09).” Nesse momento, ela começa a falar da máquina de escrever em Braille que a sala de recurso possui. Segundo a fala do próprio Rodrigo, a professora não havia ensinado ele a “mexer” na máquina porque faltava regular. A professora Rosana nesse momento vai até a coordenação e volta dizendo ao Rodrigo que havia conversado com a coordenadora para a aquisição de uma máquina, mas ele responde dizendo que já existe a máquina e a professora da sala de recurso havia falado que iria regular, mas ele mesmo “não havia nem visto a cor dela”. E ainda questionava a professora o porquê dele estar utilizando somente o Braille, fazendo a comparação com o ano de 2008, quando utilizava a tinta (caneta piloto).” (LEIJOTO e KASSAR, 2009: 18-19)

no quadro de uma sociedade heteronômica; e, além disso, no seguinte enigma aparentemente insolúvel: ajudar os seres humanos a aceder à autonomia, ao mesmo tempo que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disso. (CASTORIADIS, 1992: 158)

O conteúdo disposto nos relatórios de observação clarifica a correlação intrínseca do ódio com aquilo que condiciona a discriminação: o preconceito, como uma manifestação surda e naturalizada. O que acontece é uma conjunção fatal entre o psiquismo humano e suas disposições destrutivas em concordância simbiótica à quase-necessidade de fechamento para a instituição da sociedade e fortalecer suas significações como únicas, por meio da afirmação de inferioridade e negação das leis dos outros. Uma vez, que, para a organização identificatória da psique do indivíduo tudo que está além do círculo de significações que ele investiu ao longo caminho de sua socialização é falso e sem sentido.

A falácia capital é sempre: nossas normas são o bem; o bem é nossas normas; as normas deles não são as nossas, logo não são o bem. [...] Sempre pareceu quase impossível para as coletividades humanas considerar a alteridade como precisamente isso: alteridade, simplesmente. Assim também, tem-lhes sido quase impossível considerar as instituições dos outros não como inferiores ou superiores, mas simplesmente como instituições outras e, na verdade, na maioria, incomparáveis com suas próprias instituições. (CASTORIADIS, 2004: 263-264)

Por isso, o movimento para o reconhecimento dessa alteridade essencial é confluyente com as profundas motivações para a ruptura do fechamento das significações imaginárias, ou seja, para o questionamento das instituições sociais e fim da heteronomia. Diante da multiplicidade de maneiras de autoinstituição da sociedade, devemos reconhecer que somente pesquisas históricas profundas tornam possível o entendimento correspondente às minúcias extraordinárias. Distante de generalizações e tentativas simplistas apontamos a necessidade de considerar tanto o psíquico como o social-histórico para o entendimento do preconceito.

Além disso, a pulverização das instituições significantes intermediárias da sociedade e das possibilidades alternativas identificatórias para os sujeitos contribuem, substancialmente, tanto para o aparecimento de vicissitudes nas concepções de religião, nação e raça em algumas sociedades como para o aumento do conservadorismo e fanatismo religioso e/ou nacional. As conjecturas apresentadas favorecem a expansão das relações de preconceito, pretensamente as de foro biológico significadas em discriminações sociais, pela impossibilidade de conversão do objeto de desprezo; contornando a visibilidade da estranheza

e a repulsa pela mestiçagem, circunstâncias viscerais para o estabelecimento da fronteira entre o que é representado e reconhecido como bom e o que é representado e reconhecido como ruim. De tal modo, essa forma extrema de ódio do outro está diretamente vinculada à forma mais sombria do ódio: o ódio de si. Ratificamos que o ódio dessa parte inaceitável de si projetada no outro, não é uma tentativa de isenção de responsabilidade, pelo contrário, é a denúncia da culpabilização do outro nos processos de discriminação e preconceito. (CASTORIADIS, 2004)

O último círculo de significações analisado responde às correlações entre *preconceito e educação* dispostas nos relatórios de observação:

Quadro 09: Círculo de significações correlacionais entre preconceito e educação.

PRECONCEITO E EDUCAÇÃO

*Porque todos os meus colegas estão fazendo dever e eu não? **Porque não tenho livros?*** (OLIVEIRA, 2012)

*Chegando em frente à sala **logo na porta havia uma lista de chamada com o nome dos alunos e em frente ao nome da menina que observamos havia a identificação da sua deficiência assim como no nome de outras crianças deficientes também.** [...] Nesse momento fiquei me perguntando o porquê da identificação da deficiência.* (OLIVEIRA, 2013)

*Segundo a professora Sol já estava naquela turma já havia quatro anos, ela não deveria estar em uma sala de alfabetização comum com crianças de sete e oito anos, **Sol, assim como Lua, têm vinte e sete anos e deveriam estar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.** M, a professora regente da turma diz que se dedica mais aos alunos “normais” porque são eles que têm que passar e os deficientes ela já sabe que não vão passar para outra série. [...] Como havia acontecido semana passada a professora chegou na sala e distribuiu um livro para cada um, menos para Sol, novamente a professora não passou nenhuma atividade para ela fazer antes de começar o ditado com os outros [...] a aluna que se torna apenas um corpo presente [...] ela parece um peixinho que tiraram do mar e colocaram em um aquário, com outros animais que são indiferentes a ele. [...] Hoje foi como todos os outros dias em que estive aqui, todos os alunos sentados um atrás do outro com o livro acompanhando a professora e a Sol sem nenhuma atividade para fazer se distraía rabiscando o caderno e às vezes levanta para cantar funk e dançar, mas logo parava quando **era chamada atenção pela professora que aos berros mandava ela sentar e ficar quieta.** [...] No dia vinte e seis de novembro de 2012 a atividade que me referi que a professora passou para Sol (Down), não era a mesma realizada pelos alunos, naquele dia a professora estava trabalhando ditado para os outros e **quando se deu conta de que não havia passado nada para Sol.** (SILVA, 2012)*

*Logo na entrada da sala, mais especificamente na porta **me deparei com uma situação totalmente constrangedora, a lista de chamada da turma, estava pregada na porta, com os nomes da Sol (Down) e da Lua (DI) escritos em negrito e com a deficiência especificada** logo a frente de seus nomes [...] duas alunas diferentes. [...] A Sol (Down) também recebeu atividade, porém a professora nem se preocupou em ajudá-la, Sol ate tentou mostrar a atividade para a professora que **a ignorou e fingiu que não estava vendo ela chamar,** sem nenhuma atenção por parte da professora Sol resolveu apenas pintar as figuras. [...] Não sei se a professora de artes só fez isso por estávamos ali, não tive oportunidade de perguntar a Sol se ela sempre a ajudava, mas no momeno fiquei feliz em ver a cena, durante o mês em que fizemos observações com a professora regente nunca vi ela fazendo isso com a*

Sol, apesar dela dizer que “sempre”, procura dar uma atenção a mais aos alunos com necessidades especiais, acho que estou tão acostumada a não ver o tipo de tratamento que a professora de artes deu a Sol que é até difícil acreditar, mas sei que não podemos generalizar, temos de acreditar que ainda existem professores mesmo que com dificuldades fazem a diferença para melhor. [...] é bem explícito que a professora prefere ignorar a Sol ao invés de ajudá-la a aprender alguma coisa. (SILVA, 2013)

Foi passado um texto no quadro dizendo da importância de não se ter preconceitos contra as pessoas diferentes, sejam por questões étnicas, raciais e por diferenças por necessidades especiais. Sorriso comentou em aula que não fazia mal para ninguém e era amigo de todos. Algumas crianças riram de seu comentário. [...] poucos disseram que batiam em todo mundo e não gostavam de respeitar ninguém. (SILVA, 2013d)

A J. começou prestando atenção, mas depois, para tudo batia palma. E a professora dizia “Jota!”. E quando era outro aluno que batia palma na hora errada, ela dizia: “para de gracinha, aqui não tem T, aonde tem T aqui?” E escrevia a palavra no quadro questionando. (ORTEGA, 2012)

A J. nos disse que gosta da aula da professora Lili porque ela não faz nada. (ORTEGA, 2013)

As nuances investigativas das inquietudes científicas que definem a raiz deste trabalho estão localizadas na profunda relação entre política e educação, principalmente, por meio das elucidações da invenção da filosofia e da democracia pelos gregos em que a ação pedagógica está intensamente ligada ao projeto de sociedade autônoma. Entretanto, se a sociedade não questiona suas instituições, como a educação pode contribuir para a instituição da autonomia? Para isso, quais são os projetos de sociedade e de política instituídos no sistema educacional? A educação extrainstitucional delimitada do nascimento à morte do sujeito e instituída por todas as significações imaginárias sociais é, como a linguagem, o permanente exercício de cidadania. E ainda, enquanto uma das primeiras instituições sociais é essencial para a instituição da sociedade e deliberação reflexiva dos cidadãos na vida coletiva.

Já então a interiorização ineliminável da instituição envia o indivíduo para o mundo social. Quem diz querer ser livre e não ter nada a fazer com a instituição (ou, o que vem a das no mesmo, com a política) deve ser devolvido à escola primária. Entretanto, a mesma devolução se faz a partir do próprio sentido de *nomos*, de lei [...] Posso dizer que estabeleço a minha lei – quando vivo necessariamente sob a lei da sociedade? Sim, num caso: se puder dizer reflexiva e lucidamente, que *essa também é minha lei*. Para que possa dizer isso, não é necessário que a aprove: basta que eu tenha a possibilidade efetiva de participar ativamente da formação e do funcionamento da lei. (CASTORIADIS, 1992: 143)

As práticas políticas e educacionais brasileiras caminham entre os tênues meandros da apatia política em concordância com as privatizações do espaço público. A histórica aliança

entre as oligarquias, disfarçadas de democracia representativa, e o capitalismo subverte as ações do governo em lobbies, instituídos entre a impunidade generalizada diante da corrupção e a reeleição quase dinástica de um partido, em tese, constituído pela resistência popular e pelos trabalhadores, mas que mantém o viés de alternância representativa sem a mudança de projetos e discursos políticos. (TAURO, 2012; MACIEL, 2011)

Uma vez que a instituição ontológica correlacional da educação e da política caminha entre o avanço tecnológico, cada vez mais distante das melhorias para a vida em comum, e o consumo frenético, inversamente proporcional à distribuição de riqueza e diminuição da miséria. Dessa forma, a pesquisa é evidenciada na problematização dos possíveis limites das políticas educacionais inclusivas fundamentadas na autonomia e igualdade dos sujeitos e universalização do direito à educação, mas instituídos a partir das fronteiras de sentido⁶⁹. “A humanidade cria com o que tem, o que aprendeu e o que inventa a partir do que existe.” (TAURO, 2012: 42)

Porém, justamente por ser um elemento constitutivo e não um imperativo que a sociedade é autoalteração, que, por sua vez, firma a relevância do caráter político da educação enquanto instituição social na e pela sociedade. Por um lado, na humanização da mônada psíquica a educação trabalha para a instituição das significações imaginárias sociais que permitem a criação do indivíduo por meio das relações sociais pelas quais o sentido é estabelecido. Por outro lado, na irredutibilidade do imaginário radical individual ao imaginário social, as relações com a sociedade concebem o mundo do indivíduo. “Ora, a representação, a partir do momento em que deixa de ser ininteligível e irrepresentável estado monádico, implica sempre multiplicidade e diferenciação.” (CASTORIADIS, 2004: 277)

A vida subjetiva, para começar, relaciona tudo a si. O mundo é minha representação (e meu humor, e o material infinitamente plástico de meu desejo). E é necessário sair disso para entrar na vida adulta. No início, as “palavras” têm o sentido que eu lhes dou (e os resíduos disso permanecerá até o fim). É preciso aprender penosamente que as palavras têm um sentido

⁶⁹ “Precisamos antes retomar e terminar, pelo menos provisoriamente, o que dizíamos da última vez sobre a fronteira da sociedade, a questão do outro da sociedade, dos modos específicos de existência da sociedade [...] Eu sublinhei porque, no caso da sociedade, essa questão da fronteira se coloca com particular insistência: contrariamente ao ser humano singular, a fronteira aparece como relativamente indeterminada. A sociedade não tem *pele*. E nós zombamos, pelo menos alguns de nós, da utilização habitual do termo fronteira, de sua artificialidade. Pascal já se espantava com essa fronteira da verdade que os Pirineus constituiriam, da mentira além deles, ou o inverso, pouco importa. Essa discussão nos levou a constatar que a fronteira é estabelecida a cada vez, construída, criada pela própria sociedade e que é essencialmente uma fronteira de sentido. Toda sociedade constitui seu mundo em geral, sendo ele um mundo de significações. É assim que ela dá sentido às coisas, aos fenômenos, que estabelece relações, constituindo por si mesmo um mundo fechado, encerrado sobre si mesmo, que possui uma fronteira e em relação ao qual há sempre os “outros”.” (CASTORIADIS, 2007: 267)

socialmente estabelecido, e que não se pode fazê-las dizer o quisermos. (CASTORIADIS, 2004: 281)

Encontramos as instituições sociais no discurso presente nos relatórios de observação. Sobretudo, no que tange a tensão da humanização da psique e nas implicações no social-histórico. Por exemplo, a interferência do processo identificatório de diferenciação do outro na ruptura da justaposição de negação de direitos educacionais: a disponibilidade de materiais didáticos; a atividade pedagógica diferenciada; o atendimento educacional inadequado. Mas, principalmente, a utilização de preconceitos e estereótipos para justificar a responsabilidade e a preocupação político-pedagógica exclusivamente com os reconhecidos socialmente. É a culpabilização da vítima!

Diante dos excertos denunciemos a taxonomia dos alunos, significando o sujeito às representações sociais de contrapartida com as características não identificadas como componentes da sociedade. Assistimos a priorização de alunos sem deficiência tanto para a distribuição de materiais didáticos como para a responsabilidade com a aprendizagem, enquanto, no outro ponto, evidenciamos a generalização das dificuldades de aprendizagem. Ou seja, nem dos alunos que o professor se ocupa a aprendizagem é alcançada; está condição aponta para os limites da formação pedagógica e, principalmente, para os problemas que assolam o sistema educacional brasileiro: uma política de inclusão que não assegura o direito à educação nem aos incluídos.

De acordo com Paulo Freire (1997), a educação é uma forma política de intervenção na realidade e para entender o processo educacional é importante responder a duas questões fundamentais: para que educar e em favor de quem pensar e realizar a educação? O não posicionamento diante de tais questões também caracteriza uma cosmovisão e uma postura política. O professor ao problematizar tais pontos atua politicamente na sociedade, tanto para a recriação quanto para a ruptura da heteronomia. Contudo, presentemente, os espelhos expostos nos relatórios demonstram o descaso, o desrespeito e o descomprometimento com a ação político-pedagógica.

Não há pedagogia se o aluno não investe ao mesmo tempo, no sentido mais forte do termo, o que aprende e o processo de aprender; e ele não pode fazê-lo, pois o ser humano é feito assim, senão por intermédio do investimento de uma pessoa concreta, por intermédio de um Eros platônico. [...] O ofício de professor não é um trabalho como os outros. É claro, os professores devem ser pagos e muito mais do que o são; é claro, eles devem ter condições de trabalho que lhes permitam realizar sua tarefa. Mas não serão medidas sobre

esses planos – as únicas que sindicatos e ministros são capazes de contemplar – que responderão à crise do ensino. Sem isso, pode-se eventualmente sair de um liceu como uma besta de concurso, não como alguém aberto ao mundo e apaixonado por esta enorme dimensão da existência humana que é o saber. (CASTORIADIS, 2004: 289)

Em contrapartida, identificamos duas situações: a imunização do aluno com deficiência e a atividade diferenciada para aluna com Síndrome de Down. No primeiro ponto, temos uma postura de compensação, em que devido à ausência de atividade pedagógica diferenciada, a professora favorece a participação da aluna na aula, amenizando as correções e agindo com violência com outros alunos. No segundo ponto, temos a ação pedagógica lúcida, em que por meio de planejamento e comprometimento político de seu fazer a professora desenvolve a atividade pedagógica de acordo com a necessidade da aluna.

Em conformidade com a concepção de que a alteridade limita a vida em sociedade, alguns alunos assumem a violência e o desrespeito como componentes de suas relações no âmbito educacional. O relatório final do Projeto de Estudo das Ações Discriminatórias no âmbito escolar (MEC/INEP, 2009) aponta os sujeitos da comunidade escolar que apresentam, em maior proporção, relações afirmativas ao preconceito são os alunos, os pais e as mães. Mas quando a ação preconceituosa e violenta advém dos professores, o efeito negativo sobre a aprendizagem dos alunos é maior evidenciando o histórico processo de tutela e hierarquia vivido pela criança, o caráter político-formativo representado nas ações do professor, as dificuldades do professor em desenvolver as mediações pedagógicas e políticas incumbidas, a permanente busca pela onipotência original do indivíduo diante do conflito entre a negação e a necessidade do exterior. Essas consequências podem proceder a ausência de reflexividade e deliberação direta da sociedade tanto na educação como na escolarização do indivíduo, em que não há o cumprimento da formação política do cidadão.

Apresentamos abaixo os dados do relatório final da pesquisa nacional sobre ações discriminatórias nas relações escolares em relação aos alunos com deficiência, no intuito de ilustrar as discussões entre a instituição do ser e a instituição da política educacional.

Tabela 31 – Percentual de Concordância com frases que expressam o preconceito em relação à pessoas com necessidades especiais (deficiência)

FRASES	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais/Mães
	N= 501	N= 1.005	N= 1.004	N= 15.087	N= 1.002
O número de deficientes físicos na	7,9	11,3	18,1	32,0	24,1

escola é muito pequeno para se preocupar com eles.					
Os estudantes cegos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência visual.	42,2	55,7	61,1	69,8	64,4
Um professor deficiente físico tem dificuldade de controlar a turma.	11,7	11,2	23,2	41,9	25,7
Estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar.	11,0	12,4	15,8	20,9	16,5
Tem que separar uma sala para alunos normais e outra sala para alunos com deficiência.	8,2	20,0	23,2	28,2	23,2
Todo professor deficiente tem dificuldade de dar aulas.	11,1	12,6	20,7	33,5	22,4
O número de deficientes na escola é muito pequeno para se preocupar com eles.	5,7	8,3	18,1	27,1	22,6
Para dar aulas para deficientes, só se o professor ganhar mais.	13,4	16,8	20,9	20,9	20,2
Os estudantes surdos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência auditiva.	31,2	44,8	55,3	58,7	58,6
Um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo.	20,1	25,8	28,2	37,0	33,3
Para cuidar de alunos deficientes, só se o funcionário ganhar mais.	10,4	13,7	15,2	18,8	15,4
O número de cegos na escola é muito pequeno para se	6,6	9,0	15,3	26,2	21,2

preocupar com eles.					
O estudante com deficiência cria problemas na escola.	12,5	10,5	16,7	19,0	20,0
Pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais.	31,5	32,9	35,7	31,0	29,7

Fonte: MEC/INEP, 2009

Por outro lado, há a aluna com deficiência que admite a preferência pela aula de determinada professora que não prepara nenhuma atividade, de certa forma rompendo com os estereótipos de ingenuidade e infantilização, uma vez que, como diversos alunos sem deficiência, a aluna prioriza/denuncia o ócio presente na ação pedagógica. No entanto, o que salta aos olhos é o discernimento político do aluno com deficiência na representação de si para a turma, esclarecendo que ele não é uma má pessoa por ser deficiente.

De acordo com Castoriadis (1992), entendemos por política a atividade lúcida (deliberativa e reflexiva) que busca a instituição da sociedade por ela mesma. Uma vez que, para a ampliação nesse domínio, é imprescindível pensarmos nossas concepções de instituição da sociedade: aquela que temos e aquela que aspiramos. Por isso, a articulação entre política e educação é fundamental para a instituição da sociedade, pois o objeto da verdadeira política é transformar as instituições de forma de os indivíduos sejam educados para a autonomia. “Para cima do monopólio da violência legítima, há o monopólio da palavra legítima; e este, por sua vez, é ordenado pelo monopólio da significação válida. O Dono da significação reina acima do Dono da violência” (p.32).

Ao mesmo tempo, os gregos sabem muito cedo que o ser humano será o que farão dele os *nomoi* da pólis (claramente formulada por Simômides, a idéia é ainda repetida, várias vezes como evidência por Aristóteles). Eles sabem por tanto que não há ser humano que valha sem uma pólis que valha, que seja regida pelo *nomos* apropriado. (CASTORIADIS, 1992: 137)

Dessa forma, entendemos o reconhecimento das leis que regem a sociedade distante da naturalização, pois é por meio da descoberta da incerteza e do efêmero que o debate constante sobre o bom governo é aberto. É pela criação da política e da filosofia que os gregos

inauguram a história do projeto de autonomia coletiva e individual⁷⁰, marcado pela emergência da instituição de outra sociedade, mas, também, da instituição de outro indivíduo. A possibilidade de liberdade das duas dimensões é decorrente do compromisso com a instituição de nossas próprias leis. O indivíduo de que tratamos pode estabelecer outra relação entre a instância reflexiva e as instâncias psíquicas, deixando de ser resultado da instituição que o formou, escapando das repetições e refletindo sobre si. Enquanto, a sociedade permita o questionamento pela coletividade.

Com isso, as questões norteadoras são alteradas, afinal, além das dificuldades de participação política extensiva numa sociedade reconstituída diariamente pela desigualdade, como pensar a política reconhecimento público de acordos internacionais de combate à discriminação e promoção da igualdade de movimentos emancipadores heterogêneos, que continuam sendo tratados como cidadãos de segunda categoria. Seja pelo significado social assumido por esses movimentos, seja pela privatização da cidadania.

Devemos entender a educação como dimensão central do projeto de autonomia, como instituição responsável pela interiorização da autonomia e fortalecimento da participação política. É por meio da educação que podemos instituir tanto a incorporação da necessidade da lei como a possibilidade de questionamento da mesma, criando indivíduos que deliberem com liberdade e responsabilidade orientada para a coisa pública. Para isso, tanto a formação continuada dos professores não deve ser negligenciada, assim como a política deve ser componente da formação docente e discente tanto quando a didática.

⁷⁰ “O surgimento da interrogação ilimitada cria um *eidos* histórico novo, a reflexividade no sentido pleno, ou auto-reflexividade, como o indivíduo que a encarna e as instituições onde ela se instrumenta. O que se pergunta é, no plano social: nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis *devemos* fazer? E, no plano individual: o que eu penso é certo? Posso saber se é certo, e como?” (CASTORIADIS, 1992: 139)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do percurso analítico realizado para o entendimento da interface entre a política de educação inclusiva e a instituição da desigualdade e da discriminação, diante dos impactos da significação da alteridade em preconceito, problematizamos os meandros das orientações da política inclusiva, que apresenta na educação uma de suas ações, e evidenciamos a inconsistência do discurso fundamentado na dissimulação da desigualdade. Uma vez que, a constituição social-histórica do preconceito apontado como limite para a universalização do direito a educação e procedência do trabalho, também, insurge como condição para o esclarecimento da naturalização da desigualdade. Obviamente, assim como os problemas da educação não estão reduzidos a esta discussão, as reflexões sobre a relação entre preconceito e educação e/ou preconceito e inclusão não estão aqui esgotadas.

A despeito dos avanços do país, principalmente após o processo de redemocratização, com a aprovação da Constituição Federal (1988) e a implantação de várias políticas sociais, ainda é grande o desafio da efetivação dos direitos fundamentais expostos no Artigo 5º da Carta Magna. Esse desafio é evidenciado quando tomamos como foco a política educacional. Nas últimas décadas, a política educacional está pautada em um discurso de educação inclusiva, materializada em inúmeros programas e ações em todas as esferas da administração pública. Todavia, com a investigação podemos constatar a imprecisão desse discurso na antinomia entre a promoção da diversidade em circunstâncias históricas de desigualdade (dissimulação) e a permanente necessidade de igualdade, no sentido de encaixe, para a sustentação da sociedade heterônoma (recriação).

Nossas análises mostraram que alguns aspectos dos problemas educacionais são revelados nos dados estatísticos do Censo Escolar, como as taxas de distorção idade-série, por exemplo, outros não, quando apenas comparamos as características de alunos que iniciam e terminam a primeira etapa do Ensino Fundamental. Por outro lado, evidenciamos as suspeitas quanto à integridade do sistema de coleta e alimentação dos dados oficiais do Censo Escolar brasileiro, uma vez que, as características da população matriculada podem não corresponder à realidade estabelecida, bem como, à garantia da universalização do direito à educação. Ressaltamos que mesmo com possíveis limitações são esses os dados orientadores da elaboração e implementação das políticas públicas educacionais.

Para tanto, partimos do pressuposto que em caso de identificação de relações preconceituosas no âmbito escolar, seus impactos comprometessem a universalização do direito à educação. Nesse sentido, objetivo deste trabalho foi analisar a proposição da educação inclusiva frente à existência de relações de preconceito na escola. Todavia, nenhuma discriminação foi indicada somente pelos números, por conseguinte, a partir da incongruência em relação aos indicadores educacionais e na tentativa de conhecer melhor a rede educacional de Corumbá/MS, nos propusemos a “entrar na escola”, por meio dos registros dos relatórios de observação de estágio dos estudantes/pesquisadores de Pedagogia. Através dessa imersão no universo escolar, alguns aspectos diários e permanentemente presentes são desvelados, denunciando a existência de relações de preconceito em diversos âmbitos, situações e condições. Se os indicadores não indicam os problemas, salvo os dados sobre distorção idade-série e deficiência, quando entramos na sala de aula as análises revelam que o preconceito pode ser um dos determinantes para o impedimento de desenvolvimento escolar.

Portanto, apontamos o equívoco da existência de relações discriminatórias, fundamentadas no preconceito e presentes na escola, diante do discurso de educação para todos. Por outro lado, identificamos que somente por meio da análise dos dados do Censo Escolar os problemas entre preconceito e educação não são demonstrados, uma vez que, diante das características político-geográficas do município e sua diversidade populacional/cultural os impactos do preconceito sobre a relação educação e sociedade, além de assumir contornos específicos, podem ser acentuados.

Em suas raízes históricas o preconceito é sustentado, principalmente, por relações em que processos de dominação, desempenhados pela representação do outro discriminado e em condições desiguais de embate, acarretam a sobreposição de direitos. A partir de nossas análises assinalamos as circunstâncias social-históricas que favoreceram a significação da alteridade em preconceito: o pensamento científico herdado; a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual; a colonização e a escravidão; a educação utilitarista e a privatização da política.

Nas raízes do inconsciente o preconceito está relacionado com a incorporação das significações imaginárias sociais que atribui sentido à humanização da psique, mas, também, com o conflito de incompletude, em que por meio da relação com o Outro o eu é instituído, mas, simultaneamente, o Outro não é o eu. Nesse processo de formação do indivíduo social o eu é suporte de transferência do amor de si e objeto de ódio das instâncias psíquicas “não

reais”. Esse ódio, por sua vez, atinge tudo o que é exterior ao psíquico e que é reconhecido como ausência de sentido. Dessa forma, o ódio do outro é “real” enquanto investimento positivo de si e está presente nas formas coletivas de discriminação, todavia, o ódio do outro é, ainda, ódio de si, tanto pelo indivíduo social ser o primeiro estrangeiro que se apresenta à psique quanto pelo outro representar o que eu sou e o que eu não sou.

No domínio educacional o elo entre a raiz social-histórica e a raiz psíquica do preconceito acontece pelo processo de socialização em que a instituição social, enquanto dimensão doadora de sentido constituinte da realidade, cristaliza a fronteira de sentido. Ou seja, as significações imaginárias sociais daquele que não sou eu não têm sentido. Esse fechamento é responsável pelo reconhecimento das significações que o outro institui como estranhas. Por isso, a necessidade de esclarecimento das relações sociais com as políticas educacionais, inicialmente, pela ambiguidade do discurso inclusivo em um contexto de desigualdade, e conseqüentemente, pelos impactos do preconceito na efetivação do direito à educação.

Uma vez que, a linguagem institui as significações imaginárias sociais e supre a necessidade de humanização, ser e sentido estão revelados no discurso, na ontologia e na história. Portanto, pela análise dos relatórios de observação de estágio identificamos as nuances social-históricas do preconceito nas relações de violência, autoritarismo, controle e hierarquia componentes dos itinerários constitutivos sociedade-escola e escola-política educacional. As circunstâncias nos inquietam a refletir sobre o funcionamento do projeto inclusivo em que estão opostos o êxito de seu planejamento e a instituição da sociedade autônoma, apresentando tênues limiares entre o sucesso da política educacional inclusiva e o fracasso da sociedade.

Por outro lado, não podemos recusar as extensões fundamentais do domínio do social-histórico na construção do indivíduo social, no presente da sociedade heterônoma, em que, por entre os labirintos da inclusão, caminham tanto o controle da diversidade disfarçado de igualdade e reconhecimento social como o conflito entre o ódio do outro e o ódio de si diante das marcas identificatórias do processo de humanização. Em outras palavras, os desafios para a superação do preconceito, dentro e fora da educação, não estão somente na fronteira entre dominantes e dominados, mas, principalmente, nas questões ontológicas solidificadas em muitas de nossas significações sociais que impedem o reconhecimento da alteridade essencial: os significados não são comparáveis (inferiores/superiores), são outros significados.

O movimento em direção à ruptura do fechamento das significações é concomitante ao questionamento da instituição da sociedade. Para a criação do sentido de que os outros não são perversos nem inferiores e a instituição do declínio do preconceito, do racismo, da xenofobia, é imperativo retomar a autonomia como projeto de sociedade. O domínio indispensável para a instituição da autonomia é a educação, enquanto ato pedagógico e político, para o aprendizado do saber e do conhecimento, mas, ainda, para o reconhecimento da existência do outro, seus significados e desejos. Para além da educação, da forma que é despendida, devemos educar os sujeitos tanto para incorporar a necessidade de lei (instituição social) quanto para interiorizar a necessidade de questionamento da lei, em atividades reflexivas e deliberativas promovendo a elaboração e a implementação de projetos coletivos. Esse é o enigma fundante e fundamental da relação entre política e educação: a criação de instituições que ampliem a capacidade de autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALLE, Soraia. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2012.

ALLE, Soraia. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2013.

ALMEIDA, N. P. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ/ MN/ PPGAS 2008. 153 p.

ALUNO DO CURSO DE PEGAGOGIA. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2012.

ALUNO DO CURSO DE PEGAGOGIA. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2012b.

ALUNO DO CURSO DE PEGAGOGIA. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2013.

ALUNO DO CURSO DE PEGAGOGIA. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS 2013b.

AMARAL, Lígia, A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In.: AQUINO, Julio, G. **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL JUNIOR, Alberto de & JUBILUT, Liliana Lira. O Direito Internacional dos Direitos Humanos e o Supremo Tribunal Federal. In: AMARAL JUNIOR, Alberto de & JUBILUT, Liliana Lira (Orgs.). **O STF e o Direito Internacional dos Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Pedro Rabello Paes de, NASCIMENTO, Valdir Aragão do e BANDUCCI JR., Álvaro. Breves considerações sobre as contribuições teóricas de Fredrick Barth: itinerários e veredas sobre questões de fronteira. In.: COSTA, G. V. L. da e BIVAR, V. dos S. B. (Orgs.). **As fronteiras em perspectiva interdisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica: José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, 2003.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. Prefácio Eliane Brum. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARISTÓTELES. Poética. In: **Aristóteles**. Tradução: Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, p. 443-533, 1973.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ARISTÓTELES. **A Política**. 14ª edição. Coleção Clássicos de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ATAL, J, P; ÑOPO, H; WINDER, N. **New Century, old disparities : gender and ethnic wage gaps in Latin America**. Inter-American Development Bank: Felipe Herrera Library, 2009.

AULAGNIER, Piera. **A violência da interpretação: Do pictograma ao enunciado**. Editora Imago: Rio de Janeiro, 1979.

AZEVEDO, Janete M. de Lins. **A educação como política pública**. 3ª Edição. Campinas: Autores Associados: 2004. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, L. & BATISTA, A. L. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estudos Feministas, 1º semestre 2002, p. 119-141.

BARATTO, Márcia. **Diálogo intercultural e direitos humanos: possibilidades e limites**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

BARROS, M. **Preconceito piora desempenho de alunos, diz pesquisa**. *Folha de São Paulo*. Folha Online. 18. jun. 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u582787.shtml> Acesso: 18. mar. 2013 às 23:09.

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, P. e STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade; seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Millet. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 01º de Agosto de 2013.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2003

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Departamento de Política da Educação Especial Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão. Brasília. DF. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar**. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**. Brasília, DF: 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimento salarial per capita**. Brasília, DF: 2011.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, IBGE: 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto dos Municípios**. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Ordinária 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.340/2006**. Da violência doméstica e familiar contra a mulher.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2003.

BRASIL. **Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.

BOBBIO, N., MATEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de Ciência Política**. 13ª Edição. Brasília: Editora UnB, 2000.

CAIADO, K. R. M. & LAPLANE, A. L. F. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMACHO, Cícera. **Relatório de Observação**. “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lamrapina, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da UNESP, 1998.

CARVALHO, M. P de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Cadernos Pagu nº 22, p.247-290. 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª Edição. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Diante da Guerra**. Volume 1. As realidades. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Tradução: Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Revisão técnica: Denis Rosenfield. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto II – Domínios do Homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Revisão técnica: Renato Janine. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto III – O Mundo Fragmentado**. Tradução: Maria Rosa Boaventura. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto IV – A Ascensão da Insignificância**. Tradução: Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito. As encruzilhadas do Labirinto V.** Tradução Lílian do Valle. DP&A Editora, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto VI – Figuras do Pensável.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates (1974-1997).** Tradução Claudia Berliner. Aparecida: Idéias e Letras: 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico.** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2007.

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência. In.: LERNER, J (Editor). **O Preconceito.** São Paulo: Imprensa Oficial (IMESP), 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado: pesquisa de Antropologia Política.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CONDORCET. **Instrução pública e organização do ensino.** Porto: Educação Nacional, 1943.

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Viabilizando a participação em Conselhos de Políticas Públicas Municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e *policy communities*. In.: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade.** *Estudos de Psicologia* (Campinas), 2005, 22(3), 307-319.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura** (3a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DRAIBE, Sônia Miriam. O Welfare State no Brasil: Características e Perspectivas. In.: **Cadernos de Pesquisa do NEPP**, Campinas, n. 8, UNICAMP/NEPP, 1988.

DRAIBE, Sônia Miriam. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In.: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia.** Volume 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34: São Paulo, 1995.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado.** Tradução J. B. de Mello e Souza. eBooks Brasil: 2005.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: **formação do patronato político brasileiro.** 3ª Edição. Editora Globo: São Paulo, 2001.

FERRARO, Alceu Ravello. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERNANDES, Hélènemarie Dias. **A (re)territorialização do patrimônio cultural tombado do Porto Geral de Corumbá – MS no contexto do desenvolvimento local.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund e EINSTEIN, Albert. **Por que a Guerra?** Instituto Internacional para Cooperação Intelectual. Tradução: de Stuart Gilbert, 1933.

FURTADO, Vanessa Clementino e TAURO, David Victor-Emmanuel. **From language as in instrument to language as a social relation: in incursion in to the socio-historical and social-historical theories.**

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In.: **Educação Libertária: textos de um seminário.** Organizado por Maria Oly Pey - Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial.** Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, vol.1.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JR., PAULO. **História da Educação.** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

GOMES, José Vitor Lemes & MAGALHÃES, Raul Francisco. **Max Weber e a Racionalidade: Religião, Política e Ciência**. Revista Teoria e Cultura: Juiz de Fora, MG. v. 3, n. 1/2, p. 79-92, jan./dez. 2008.

GRACIA, V.S. **La Educación Integradora en Europa**. Valencia: Artes Gráficas Soler, 2000.

GUIMARÃES, N. A. **Trabalho em transição. Uma comparação entre São Paulo, Paris e Tóquio**. Novos Estudos. CEBRAP, v. 76, p. 159-177, 2006.

GUIMARAES-IOSIF, R. **Educação, Pobreza e Desigualdade o Brasil: Impedimentos para a Cidadania Global Emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2006b.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In.: AQUINO, Julio, G. **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

IWASSO, S. & MAZZITELLI, F. **Escola é dominada por preconceitos, revela pesquisa. Onde há mais hostilidade, desempenho em avaliação é pior; deficientes e negros são principais vítimas**. *O Estadão de São Paulo*. Estadão Online. 18. jun. 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escola-e-dominada-por-preconceitos-revela-pesquisa,389064,0.htm> Acesso em: 18. mar. 2013 às 22: 57.

JAPIASSU, Hamilton. **Introdução às Ciências Humanas: Análise de Epistemologia Histórica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1994.

JAPIASSU, Hamilton. **A Revolução Científica Moderna: De Galileu a Newton**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

JAPIASSU, Hamilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2001.

KANT, I. Fragmentos da Crítica do Juízo. In: **Crítica da Razão Pura e Outros Textos Filosóficos**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 273-363. (Coleção Os Pensadores)

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Das propostas políticas às interações em sala de aula: desafios educacionais.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

LASTA, L. L. & HILLESHEIM, B. **Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal.** In.: THOMA, A. da S. & HILLESHEIM, B. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

LEÃO, R. F. **As condições de vida e trabalho dos professores no Brasil.** *Le Monde Brasil Diplomatique.* Diplomatique Online. 01º. mar. 2013. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/artigo.php?id=1383> Acesso em: 22. Mar. 2013.

LEIVA, Karine. **Relatório de Observação.** “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

LOPES, M. C. **Políticas de Inclusão e Governamentabilidade.** In.: THOMA, A. da S. & HILLESHEIM, B. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. & MACHADO, F. de C. **Polivalentes, Generalistas e Tolerantes: formando professores na lógica inclusiva.** In.: Reunião Anual da ANPEd, 32., 2009, Caxambu. Anais 2009.

MACHADO, F. de C. **Formação Docente e Educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade.** In.: Reunião Anual da ANPEd, 30., 2007, Rio de Janeiro. Anais 2007.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Políticas de Educação Superior no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): Diferentes sentidos do discurso de inclusão.** Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2011.

MACIEL, Carina Elisabeth e KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão? In.: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão.** Campinas: Mercado das letras, 2011.

MACHADO, F. de C. **Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente.** In.: THOMA, A. da S. & HILLESHEIM, B. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva**. In.: MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racista**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira e degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. B. e CASTRO, P. **Cada cabeça sua sentença**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

MORAES, Amaury César. **Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de Sociologia: entre o relato e o balanço**. Tempo soc. vol.15 n.1 São Paulo Abr. 2003

MOREIRA, Maria de Fátima Salum e SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. **Indisciplina na escola: uma questão de gênero?** Educação em Revista, Marília, n.3, p. 141-160, 2002.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Preconceito, Sexualidade e Práticas educativas. In.: LIBÓRIO, Renata M. C. & SILVA, Divino J. da. **Valores, Preconceito e Práticas educativas**. São Paulo: Livraria e Editora Casa do Psicólogo, 2005.

MORGENSTERN, J. M. **A produção de sujeitos flexíveis na esteira da governamentalidade neoliberal: discussões curriculares**. In.: THOMA, A. da S. & HILLESHEIM, B. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A dimensão política da formação de professores/as**. In.: CANDAU, V. M. & SACAVINO, S. (Orgs.). Educar em Direitos Humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NASCIMENTO, Manuel Alves do. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Sobre a fronteira: Alguns conceitos e aportes. In.: COSTA, G. V. L. da e BIVAR, V. dos S. B. (Orgs.). **As fronteiras em perspectiva interdisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

NOLASCO, Andreliza. **Relatório de Observação**. “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º

semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994. Coleção Magistério – Formação e trabalho pedagógico.

OLIVEIRA, J. E. de & PEREIRA, L. M. “**Duas no pé e uma na bunda**”: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 1 n. 2 – UFGD - Dourados Jul/Dez 2007.

OLIVEIRA, J. E. de. **Arqueologia Pantaneira: História e Historiografia (1875-2000)**. Editora UFGD: Dourados, 2008.

OLIVEIRA, Eliani de. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

OLIVEIRA, Eluska. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012b

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano**, 2010.

ORTEGA, Nadia. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

ORTEGA, Nadia. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... . In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de e LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEDRO, Elizeth. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”, Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa & SILVA, Itamar Nunes da. Direitos Humanos e Democracia: um desafio para as Ciências Sociais. In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PERRUSI, Martha S. **Aspectos da criação no pensamento de Castoriadis**. Revista Symposium. Universidade Católica de Pernambuco. Nova Fase, Ano 3, Número Especial • junho-99, p. 32-44.

PINSKY, Jaime e ELUF, Luiza Nagib. **Brasileiro(a) é assim mesmo: cidadania e preconceito**. São Paulo: Contexto, 1993.

PIOVESAN, Flávia. Hierarquia dos Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos: Jurisprudência do STF. In.: AMARAL JUNIOR, Alberto de & JUBILUT, Líliliana Lira (Orgs.). **O STF e o Direito Internacional dos Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

PLATÃO. **Diálogos**. Tradução: José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os Pensadores)

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Brasil**. In.: THOMA, A. da S. & HILLESHEIM, B. (Orgs.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SANTANA, Danieli. **Relatório de Observação**. “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)”, Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012.

SANTANA, Danieli. **Relatório de Observação**. “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013.

SANTOS, M. As cidadanias multiladas. In.: LERNER, J (Editor). **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial (IMESP), 1997.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. **A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação**. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2007, v.1. p. 1-12.

SCOTT, J. W. **O enigma da igualdade**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, jan-abr/2005.

SENN, Ester. Estado, economia e políticas públicas em Mato Grosso do Sul: balando da década de 80. In: SENNA, Ester. **Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R.F. La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myriam Feldfeber; Dalila Andrade Oliveira. (Org.). **Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** 1ª Edição. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, v. , p. 221-23

SILVA, Giseli. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013.

SILVA, Juliane. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012b.

SILVA, Juliane. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”, Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013b.

SILVA, Liziane da. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012c.

SILVA, Liziane da. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013c.

SILVA, Maria da Penha da. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”, Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012d.

SILVA, Maria da Penha da. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2013d.

SILVA, Steffanie. **Relatório de Observação**. “*Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III (Educação Especial)*”. Curso de Licenciatura em Pedagogia. 4º semestre. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal: Corumbá/MS, 2012e

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, Universalidade e Particularidades: a problematização para a educação. In.: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares & DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a**

Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SÓFOCLES. **Antígona.** Tradução: J. B. de Mello e Souza. eBooks Brasil: 2005.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In.: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil.** 3ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Direito à educação: entre anúncios, denúncias e violações. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão & SACAVINO, Suzana Beatriz (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SOUZA, V. P. da S. & BRUNO, M. M. G. As crianças indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência: ausências e emergências para a efetivação das políticas públicas de saúde e educação. In.: BRUNO, M. M. G. & SUTTANA, R. **Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão.** Dourados: Editora UFGD, 2012.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Planejamento da Educação.** Conferências promovidas pela UNESCO. Um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Tradução: Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **A escola pública contemporânea em questão: a Cornelius Castoriadis (1922-1997) com lembranças de seus seminários (1979-1987).** Revista Intermeio. Campo Grande: UFMS, v. 4, n. 8, p.18-25.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **A linguagem como ato da cidadania .** Revista Papéis, Campo Grande, v. 7, p. 145-150, 2003.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **Cornelius Castoriadis (1922-1997).** Revista Intermeio. Campo Grande: UFMS, 2003b, v.9, n.18, p. 05-17.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **Itinerário no Labirinto.** Revista Intermeio. Campo Grande: UFMS, 2003c, v.10, n.19, p. 25-37.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **Notas sobre algumas considerações filosóficas de Cornelius Castoriadis sobre as letras: as letras e o linguajar.** Papéis (UFMS), v. 11, p. 101-112, 2007.

TAURO, David Victor-Emmanuel e SILVA, Vivian Veiga. Olhando a sociedade contemporânea sob a ótica de Cornelius Castoriadis (1922-1997). Revista Composição. Campo Grande: UFMS, 2007b, Ano 01, n.01, p. 04-22.

TAURO, David Victor-Emmanuel. **Cornelius Castoriadis – Anotações sobre o referencial teórico-metodológico.**

TAURO, David Victor-Emmanuel. **Educação e Democracia nas Encruzilhadas da Filosofia Política: incursões a partir da obra de Cornelius Castoriadis**. Relatório Final do Estágio de Pós-Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2012.

TRAGTENBERG, M. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. 2ª Edição. Volume 1. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1990. (Coleção Teoria e Prática Sociais)

TUCÍDIDES. **História da Guerra do Peloponeso**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 2001. Coleção Clássicos IPRI.

VALLE, LÍlian do. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VALLE, LÍlian do. **Cornelius Castoriadis: Da paidéia a elucidação da escola pública**. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 32, p. 135 -150, jul./dez.1999.

VALLE. LÍlian do. **Castoriadis: Uma Filosofia para a Educação**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. Tradução: Haiganuch Sarian. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Cláudia & RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: da diferença ao preconceito. In.: AQUINO, Julio, G. **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

WEBER, M. Burocracia. In: GERTH, H. H.; MILLS, W. (Orgs.). **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

ANEXOS

ANEXO A: Levantamento dos programas, projetos e ações de educação inclusiva, nas esferas federal, estadual e municipal (2012)

* FEDERAL

PROGRAMAS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Programa Escola Acessível	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.	Disponibilização de recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais . Adequação arquitetônica: Aquisição de materiais, móveis e tecnologias acessíveis.	Início: 2011 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.	Início: 2011 Implantação: 2013	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
Programa BPC na Escola - Acompanhamento e	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do	Pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do	Início: 2011 Implantação: 2013	Ministério da Educação.

<p>Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social</p>	<p>Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.</p>	<p>BPC DATAPREV do Ministério da Previdência Social/MPS e identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.</p>		<p>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.</p>
<p>Educação Inclusiva: Direito à Diversidade</p>	<p>Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.</p>	<p>Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.</p>	<p>Início: 2011 Implantação: 2011 Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.</p>
<p>Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e</p>	<p>Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.</p>	<p>Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.</p>	<p>Início: 2005 Implantação: 2006 Término: 2011.</p>	<p>Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas</p>

Interpretação da Libras/Língua Portuguesa				de Educação Especial
***	***	***	***	***
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo.	Promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.	Início: 2009 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação do Campo	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica –	Início: 2010 Implantação: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas

		RENAFOR.		de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
Programa Nacional do Livro Didático para o Campo	Prover com livros didáticos específicos as escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e estejam situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais.	Aquisição das obras aprovadas e selecionadas, de forma democrática e autônoma, pelas unidades escolares das redes públicas municipais estaduais e do Distrito Federal;	Início: 2010 Implantação: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
Programa Dinheiro Direto na Escola - Campo	Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, localizadas no campo.	Contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas a realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas.	Início: 2011 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações

				Étnico-raciais.
Programa Dinheiro Direto na Escola - Água	Promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano.	Aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra voltada à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água.	Início: 2012	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
<u>PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas</u>	Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.	Habilitar professores indígenas para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.	Início: 2008 Sem dados de continuidade	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.

<p><u>Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões de Saberes</u></p>	<p>Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das Universidades públicas brasileiras, contribuindo para a inclusão social de jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social</p>	<p>Ofertar curso de formação, extensão e pesquisa.</p>	<p>Início 2006 Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.</p>
<p><u>UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra no Educação Superior</u></p>	<p>Apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03 e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES</p>	<p>Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores</p>	<p>Início 2010 Implantação: 2011 Em vigência</p>	

		na Educação Básica – RENAFOR.		
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas indígenas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.	Início: 2010 Implantação: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
***	***	***	***	***
<u>Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos</u>	Apoiar a formação continuada de profissionais da rede pública de educação, inserindo a educação ambiental e a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas à construção da	Ofertar cursos de formação continuada nos níveis de extensão e aperfeiçoamento e especialização, nas modalidades presencial, semi-presencial e à distância nas temáticas de educação ambiental, direitos da criança e adolescente, gênero e diversidade sexual.	Sem dados	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

	sustentabilidade socioambiental e proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana.			
***	***	***	***	***
Programa Brasil Alfabetizado - PBA	Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.	Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal.	Início: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA
<u>Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos</u> - PNLDEJA	Disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das	Escolha e distribuição trienal de forma integrada dos livros didáticos considerando todas as matrículas; Reposição anual de forma	Início: 2009 Implantação: 2010 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,

	entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.	integral dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais.		Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA
--	---	---	--	---

PROJETOS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Projeto Livro Acessível	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos	Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura	Início: 2010 Implantação: 2013	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

	estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.	do livro; Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em braille; Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy.		Diretoria de Políticas de Educação Especial.
***	***	***	***	***
<u>Projovem Campo - Saberes da Terra</u>	Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino	Promover a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental, integrada a qualificação social e profissional inicial para educandos; Oferecer a especialização “lato senso” aos educadores e coordenadores das áreas do conhecimento em efetivo exercício e curso de	Início: 2009 Implantação: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do

	Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo.	atualização pedagógica para os educadores da qualificação profissional.		Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.
***	***	***	***	***
Projeto Escola que Protege	Capacitar profissionais de educação, membros dos conselhos de educação, conselhos escolares, além de profissionais da saúde, assistência social, conselheiros tutelares, agentes de segurança e justiça, entre outros profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes para promoção e a defesa dos direitos dessa população e o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar.	Ofertar a formação continuada aos profissionais envolvidos na Rede de Proteção	Sem dados	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

***	***	***	***	***
Projovem Urbano	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Início: 2008 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude

ACÕES

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
<u>Transporte Escolar Acessível</u>			Início: 2011 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

				Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
<u>Salas de Recursos Multifuncionais</u>	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.	Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.	2007 2010 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
Acessibilidade à Educação Superior	Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.	Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;	Início: 2010 Sem dados de continuidade	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

		Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros; Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.		Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
Centros de Formação e Recursos	CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual. CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação	Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; Produção de material didático	Início: 2011 Sem dados de continuidade	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.

	<p>bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.</p> <p>NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/super dotação.</p>	<p>em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros.</p>		
<p>Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças</p>	<p>Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.</p>	<p>Inscrições das experiências e textos narrativos; Seleção das experiências e textos narrativos; Julgamento para premiação; Apresentação da experiência premiada no Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.</p>	<p>Início: 2011 Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação.</p> <p>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação Especial.</p>
***	***	***	***	***
<p>Educação Quilombola</p>	<p>Fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de</p>	<p>Formação de Professores; Produção de material didático específico; Construção de escolas quilombolas, com vistas a</p>	<p>Início: 2008 Implantação: 2011 Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação.</p> <p>Secretaria de Educação</p>

	<p>infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização e a afirmação dos valores étnico-raciais na escola e proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos.</p>	<p>dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade.</p>		<p>Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.</p>
<p>Educação Escolar Indígena – Territórios Etnoeducacionais (TEES)</p>	<p>Apoiar a implementação, avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos</p>	<p>Formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; Elaboração e publicação sistemática de material didático específico; Elaboração de projetos para afirmação das identidades étnicas, valorização das culturas dos povos indígenas e o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua</p>	<p>Início: 2009</p> <p>Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação.</p> <p>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.</p> <p>Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais.</p>

		materna de cada comunidade indígena, priorizando os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena; Apoio técnico e financeiro para o transporte escolar e a construção de escolas indígenas.		
***	***	***	***	***
<u>Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família - PBF</u>	Responder ao compromisso do MEC no Programa Interministerial Bolsa Família, acompanhando a frequência escolar e diagnosticando as razões da baixa ou não frequência, objetivando enfrentar a evasão e estimular a permanência e a progressão educacional de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.	Monitorar a frequência escolar de estudantes incluídos no Programa Bolsa Família, que deve ser de 85%, no mínimo, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, que recebem o Benefício Variável Jovem (BVJ). Realizar a gestão do Sistema Presença, que recebe os registros da frequência escolar e dos motivos de baixa frequência, realizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Consolidar dados e disponibilizá-los ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) a fim de subsidiar a gestão do Programa Bolsa Família (PBF).	Início 2004 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
Prêmio Construindo a	Estimular a produção científica e	Premiar projetos e ações	Início: 2006	Ministério da

Igualdade de Gênero	a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e das carreiras acadêmicas. O Prêmio é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (Onu Mulheres).	pedagógicas para a promoção da igualdade de gênero desenvolvidos por escolas públicas e privadas; Premiar 27 textos de estudantes do ensino médio; Premiar seis artigos científicos;	Em vigência	Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
<u>Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente</u>	Apoiar as Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal para a implementação da educação ambiental em todas as etapas e modalidades de ensino, contribuindo para que as unidades educacionais se tornem espaços educadores sustentáveis.	Realização das etapas preparatórias para a Conferência Nacional, que incluem a formação de professores e facilitadores, oficinas temáticas e conferências nas escolas municipais, estaduais e distritais do segundo ciclo do ensino fundamental (6º a 9º ano) e conferências estaduais; Disponibilizar materiais de referência para todas as escolas de ensino fundamental a fim de subsidiar o processo de discussão e mobilização dos estudantes nas conferências municipais/	Início: 2003 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

		regionais/ estaduais/ distrital; Realizar a etapa nacional da Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, congregando delegações de todo o Brasil que participaram das etapas locais e estaduais.		
<u>Comissão de Meio-Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida)</u>	Potencializar as ações de educação ambiental nas escolas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e de ensino médio, por meio da criação e manutenção de um espaço democrático e participativo que congregue toda a comunidade escolar e fomenta iniciativas voltadas para a sustentabilidade socioambiental e à melhoria da qualidade de vida na escola e sua comunidade, assim como o diálogo sobre temas socioambientais contemporâneos.	Apoiar a implantação e fortalecimento da COM-VIDA nas escolas. Realizar ações voltadas à gestão e ao planejamento da Agenda 21 nas escolas; Elaborar e distribuir material de referência para as escolas - Cartilha COM-VIDA.	Início: 2010 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
***	***	***	***	***
Concurso Literatura para todos	Estimular a criação de obras literárias específicas para neoleitores jovens, adultos e idosos, ampliando o acesso das pessoas em processo de alfabetização à literatura.	Realização de concurso literário para a escolha das obras; Reprodução e distribuição das obras premiadas nas turmas de alfabetização e de educação de jovens e adultos.	Início 2005 Último concurso realizado: 2010	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

				Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA
Educação em prisões	Apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.	Elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas prisões Oferta de formação continuada para Diretores de estabelecimentos penais, Agentes Penitenciários e Professores. Aquisição de acervo bibliográfico.	Início: 2009 Implantação: 2011 Sem registro de desenvolvimento.	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA
Medalha Paulo Freire	Identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil.	Identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil, por meio de premiação a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da	Início: 2009 Implantação: 2011 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de

		alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil.		Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA
--	--	---	--	---

Ministério da Saúde:

Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) – Garantir a qualidade de alimentos consumidos, bem como práticas alimentares saudáveis e prevenir distúrbios alimentares.

Política Nacional de Humanização (SUS) – Construção de estratégias para qualificar a gestão e atenção em saúde.

Pacto pela redução da mortalidade infantil no Nordeste-Amazônia legal – Redução de desigualdades regionais.

Programa Saúde da Família (1993) – Prevenção de doenças.

Programa de controle dos cânceres no colo do útero e na mama.

Programa Farmácia Popular – Ampliação do acesso aos medicamentos.

Programa de volta para casa (2003) – Reintegração de pessoas com transtornos mentais.

Programa Melhor em casa (2011) – Atendimento médico domiciliar.

Programa Academia da Saúde (2011) – Espaços públicos de incentivo a prática de atividades físicas e lazer.

Projeto Expande (2001) – Expansão do atendimento oncológico no Brasil.

Projeto Olhar Brasil (2007) – Identificar problemas visuais em alunos matriculados na rede pública de Ensino Fundamental e em pessoas com mais de 60 anos de idade.

Ministério da Integração Nacional:

Programa Água para todos – Expansão da rede de água para a população rural do Sertão da Bahia.

Programa mais irrigação – Aperfeiçoar a ocupação agrícola e a gestão da infraestrutura de produção. (MG/ BA/ PE/ PI/ CE)

Projeto São Francisco – Disposição de rede de água para a população do Agreste nordestino (PE/ CE/ PB/ RN).

Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação:

Implantação de tecnologias assistivas – Recursos e serviços para proporcionar e ampliar habilidades funcionais para deficientes.

Implantação de telecentros – Inclusão digital

Secretaria de Políticas para as Mulheres:

Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - Atua para reverter o padrão de desigualdade entre homens e mulheres no Brasil.

Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – Diagnóstico e ampliação da participação política das mulheres.

Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres – Combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres.

Programa pró-equidade de Gênero e Raça – Objetiva a igualdade de oportunidades e tratamentos para homens e mulheres. (selo pró-equidade)

Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades de Matriz Africana (2013) – Enfrentamento da pobreza, defesa do patrimônio cultural e garantia de direitos.

Políticas Públicas para as Comunidades Tradicionais – Quilombolas, Matriz Africana, Cultura Cigana (articulação e diagnósticos).

Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) - Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

* ESTADUAL

PROGRAMAS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Programa Nacional de Alimentação Nacional	Contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de bons hábitos alimentares, além de, suprir, no mínimo, 20% das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados na educação básica, 30% dos alunos indígenas e quilombolas, em período parcial, e 70% daqueles que frequentam a escola em período integral.	Estabelecer as normas gerais de planejamento, execução, controle, monitoramento e avaliação, bem como pela transferência dos recursos financeiros para a aquisição de gêneros alimentícios.		Secretaria Estadual de Educação
Programa Escola Aberta	Propõe a abertura das unidades escolares	Promover a melhoria da qualidade da educação	Sem dados	Secretaria Estadual de Educação

	<p>públicas nos finais de semana, com atividades de esporte, cultura e lazer, numa perspectiva de promoção da cidadania de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.</p>	<p>de Mato Grosso do Sul, contribuindo para a diminuição dos índices de violência escolar, ampliando as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda por meio de ações oferecidas durante o programa.</p> <p>A iniciativa visa, também, à implantação de um processo de intervenção nos problemas de violência nas escolas, através de estudos, debates, palestras e seminários com o objetivo de promover uma cultura de paz e desenvolver um maior comprometimento coletivo e o convívio democrático nas escolas da rede estadual de ensino.</p>		
<p>Programa Nacional do Livro Didático</p>	<p>Promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;</p>	<p>A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, o</p>	<p>Início: 1985</p> <p>Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação</p> <p>Secretaria de Educação</p>

	<p>oferecer padrões de melhor qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diversas regiões brasileiras; incentivar a participação do professor do ensino fundamental no processo de seleção dos livros didáticos; e garantir a melhoria física dos livros didáticos, que são utilizados por três anos.</p>	<p>Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança, a cada três anos, edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados.</p>		<p>Básica</p> <p>Secretaria Estadual de Educação</p>
<p>Programa Segundo Tempo</p>	<p>Possibilitar o acesso à prática esportiva aos alunos matriculados no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social.</p>	<p>Os alunos têm acesso à prática esportiva no contra-turno escolar e recebem reforço alimentar. Em Mato Grosso do Sul, são oferecidas aulas esportivas de quadra, dança, capoeira, tênis de mesa, entre outras atividades, de acordo com o interesse e o espaço disponibilizado pela escola. Na prática esportiva, os estudantes ficam sob orientação de um professor de educação física e dois estagiários.</p>	<p>Início: 2007</p> <p>Em vigência</p>	<p>Ministério da Educação</p> <p>Ministério do Esporte</p> <p>Secretaria Estadual de Educação</p>

Programa Estadual de Transporte Escolar	O programa visa assegurar o direito aos alunos da zona rural a uma educação de qualidade (estabelecidos nos artigos 205, 206, 208 e 211 da Constituição Federal); garantir o acesso e permanência do aluno na escola; e diminuir a evasão e reprovação dos alunos que moram fora do perímetro urbano.	Garante que os alunos matriculados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e residentes na zona rural sejam transportados gratuitamente até a escola mais próxima.	Sem dados	Secretaria Estadual de Educação
---	---	---	-----------	---------------------------------

PROJETOS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Projeto Ára Verá	O trabalho visa formar professores indígenas guarani/kaiowá em nível médio, com habilitação para o exercício do magistério junto a alunos de educação infantil das séries iniciais do ensino fundamental nas comunidades indígenas.	Curso Normal em Nível Médio de Formação de Professores Guarani/Kaiowá, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com municípios e universidades.	Início: 2003	Secretaria Estadual de Educação
Projeto Comunidade Digital	O trabalho está voltado à inclusão social e digital de alunos, pais,	O projeto é executado em parceria com o Serviço Nacional de	Início: 2004	Secretaria Estadual de Educação

	funcionários de escolas públicas estaduais e comunidade em geral que vive no entorno da escola.	Aprendizagem Comercial (Senac), responsável pela capacitação dos multiplicadores. Eles são bolsistas do programa Bolsa Universitária, do Governo do Estado. Visa abrir a escola pública à produção de conhecimento e à integração social.		
Projeto Especial - Curso Estadual Preparatório para o Vestibular	Oportunizar aos jovens e adultos, egressos e concluintes do Ensino Médio e oriundos da escola pública, uma preparação de qualidade para exames de diversos vestibulares.	As aulas são oferecidas de segunda a sexta-feira, no período noturno, com 4 aulas diárias de 45 minutos cada.	Início: 2001 Em vigência	Secretaria Estadual de Educação
Projeto Escola Autônoma de Gestão Compartilhada	Ação de fortalecimento da administração colegiada voltada à formação de consciência cidadã na comunidade escolar das escolas estaduais, incentivando a economia e a preservação do patrimônio público.	A iniciativa busca promover a mudança de postura e de valores em relação ao consumo dos bens renováveis e não-renováveis, uma vez que a preservação e a conservação do meio ambiente começam na escola. O projeto propõe a garantia da autonomia financeira,	Início: 2003 Em vigência	Secretaria Estadual de Educação

		administrativa e pedagógica às unidades escolares, através da economia dos gastos.		
Projeto Informática na Educação: Preparando o Cidadão do Século 21	Trabalho de democratização do acesso às novas tecnologias nas escolas estaduais.	Disponibilização de serviços que democratizam o acesso às escolas e às novas tecnologias, em um processo contínuo de inclusão digital e aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.	Início: 2004 Em vigência	Secretaria Estadual de Educação
Projeto de Atendimento Educacional às Pessoas Surdocegas e com Múltiplas Deficiências Sensoriais	Não havendo a possibilidade de serem integrados em programas educacionais exclusivos para deficientes auditivos ou deficientes visuais, os surdocegos necessitam de atendimento específico e individualizado, e nem sempre podem ser inseridos no ensino regular comum.	A meta para é capacitar mais profissionais de forma direcionada, orientando como deve ser o diagnóstico e o atendimento aos surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais na prática,	Início: 2003	Secretaria Estadual de Educação

ACÕES

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Altas Habilidades/ Superdotação	Desenvolver ações interinstitucionais destinadas à Formação de Profissionais e ao Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.	Identificação das habilidades dos alunos; Elaboração e acompanhamento de alternativas de trabalho pedagógico; Orientação às famílias dos alunos identificados; Pesquisa e formação de profissionais; Captação de recursos e avaliação das ações do Programa.	Início: 2006	Secretaria Estadual de Educação

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

* MUNICIPAL

PROGRAMAS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Programa Segundo Tempo	Possibilitar o acesso à prática esportiva aos alunos matriculados no ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de educação do Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social.	Os alunos têm acesso à prática esportiva no contra-turno escolar e recebem reforço alimentar. Em Mato Grosso do Sul, são oferecidas aulas esportes de quadra, dança, capoeira, tênis de mesa, entre outras atividades, de acordo com o interesse e o espaço disponibilizado pela escola. Na prática esportiva, os estudantes ficam sob orientação de um professor de educação física e dois estagiários.	Início: 2007 Em vigência	Ministério da Educação Ministério do Esporte Secretaria de Educação do Estado
Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Apoiar a formação de gestores e educadores,	Realizar Seminário Nacional de Formação	Início: 2011 Implantação: 2011	Ministério da Educação.

	a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.	dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.	Em vigência	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial.
--	--	--	-------------	---

PROJETOS

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Projeto Especial - Curso Estadual Preparatório para o Vestibular	Oportunizar aos jovens e adultos, egressos e concluintes do Ensino Médio e oriundos da escola pública, uma preparação de qualidade para exames de diversos vestibulares.	As aulas são oferecidas de segunda a sexta-feira, no período noturno, com 4 aulas diárias de 45 minutos cada.	Início: 2001 Em vigência	Secretaria Estadual de Educação
Projovem Urbano	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o	Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o	Início: 2008 Implantação: 2012 Em vigência	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

	ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.		Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude Secretaria Estadual de Educação
--	--	--	--	--

ACÕES

Nome	Definição	Ação	Temporalidade	Localização
Altas Habilidades/ Superdotação	Desenvolver ações interinstitucionais destinadas à Formação de Profissionais e ao Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.	Identificação das habilidades dos alunos; Elaboração e acompanhamento de alternativas de trabalho pedagógico; Orientação às famílias dos alunos identificados; Pesquisa e formação de profissionais; Captação de recursos e avaliação das ações do Programa.		Secretaria Estadual de Educação
Centro Multiprofissional de Apoio ao	Dar suporte à inclusão escolar, como previsto nas Diretrizes Nacionais	Dar suporte à frequência de alunos com deficiências nas salas de aula regulares	2004	Ministério da Educação

Desenvolvimento Infante-Juvenil - CMADIJ	de Educação especial para Educação Básica (Resolução 02/2001).	do município de Corumbá, sustentando, desse modo, o processo de inclusão educacional na região		Secretaria Estadual de Educação
--	--	--	--	---------------------------------

FONTES:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>

<http://www2.planalto.gov.br/>

<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/area/342/acoes-e-programas.html>

<http://integracao.gov.br>

<http://mct.gov.br/>

<http://www.sepm.gov.br/>

<http://www.portaldaigualdade.gov.br/>

<http://www.sed.ms.gov.br/>

www.corumba.ms.gov.br

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

www.scielo.br



Termo de Consentimento para utilização de material escrito para Pesquisa

Eu,, aluno/a de Pedagogia do Campus do Pantanal da UFMS **autorizo** a utilização de meu relatório da disciplina “Atividades Orientadas em Pesquisa e Prática Pedagógica III – Educação Especial” para fins de pesquisa, bem como a citação de trechos deste material em publicações em meio acadêmico.

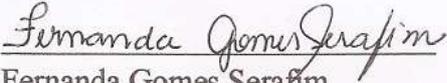
Na ocorrência de publicações, nos créditos de trechos de meu relatório deverá constar:

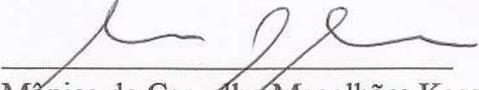
() “acadêmico do Curso de Pedagogia”

() Meu sobrenome e as referências completas do relatório no final do trabalho.

Este termo é assinado em duas vias, sendo que uma ficará sob minha guarda e a outra com as pesquisadoras. Declaro, ainda, que é de livre vontade que faço essa autorização.

Nome e assinatura do acadêmico


Fernanda Gomes Serafim
Pesquisadora/Mestranda


Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Pesquisadora/Orientadora

Plano de Ensino

CPAN - CÂMPUS DO PANTANAL
[0568] PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Período Letivo: 2013/2

Disciplina: [0505.000890-1] ATIVIDADES ORIENTADAS EM PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III (EDUCAÇÃO ESPECIAL)

C.H.: 85 horas

Professor(es): MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR (T01)

1. Ementa:

Espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso, a realidade escolar e as demandas educacionais. Desenvolvimento de práticas e de pesquisa sobre a Educação Inclusiva e sobre a Educação Especial.

2. Objetivo:

Possibilitar aos acadêmicos o contato com questões referentes à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados em escolas comuns ou especiais. Elaborar propostas de praxis pedagógica que atente a turmas de alunos em que se encontra essa população, considerando-se suas especificidades.

3. Programa:

1. Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola e a perspectiva de modificações na organização da sala de aula. 1.1. Escolarização segundo a literatura especializada; 1.2. Identificação das especificidades; 1.3. O aluno e o grupo na escola; 1.4. A organização de um plano de aula considerando-se as especificidades dos alunos; 2. Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola e a perspectiva de acompanhamento individualizado 2.1. A possibilidade de desenvolvimento de um Plano de Atendimento Individual 3. Processos de avaliação da escolarização dos alunos na escola

4. Procedimentos:

Aulas expositivas na UFMS; Frequências às escolas para contato com professores e alunos; Exibição e debates de filmes; Estudos em sala sobre situações escolares; Entrevistas com profissionais da Educação Especial atuantes nos municípios de Corumbá e Ladário.

5. Recursos:

Os recursos estão disponíveis no CPAN: Biblioteca, computadores, projetor.

6. Bibliografia:

BAPTISTA, C.R. (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. (Orgs). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; Professores e educação especial em foco. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; Professores e educação especial em foco. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. KASSAR, M.C.M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas, SP: Papyrus, 1995. MENDES, E. G. Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Revista Brasileira de Educação Especial. Vols..Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso Virgolim, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

7. Avaliação:

Avaliação 1: trabalho escrito em sala: Previsão: setembro/2013 Avaliação 2: relatório de atividades desenvolvidas: Previsão: dezembro/2013 Substitutiva: dezembro de 2013.

8. Atividade Pedagógica de Recuperação de Desempenho em Avaliações:

Os acadêmicos serão acompanhados durante o semestre e, quando necessário, receberão atividades orientadas individualizadas e leituras complementares

9. Aprovação:

Professor(es): MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

Conselho de Curso:

Em / /