

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ANA SARA CASTAMAN

**DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE SUJEITOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

IJUÍ – RS – BRASIL

2006

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS -
MESTRADO

ANA SARA CASTAMAN

**DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE SUJEITOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências junto ao programa de Pós-Graduação em educação nas Ciências – Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Boeira Garcia

IJUÍ – RS – BRASIL

2006

Dedicatória:

Dedico este trabalho a minha família, por me apontar um Ideal e sustentar esta busca.

A todos que são responsáveis pela educação como uma possibilidade de ver além do que simplesmente aparece, e ouvir além do que simplesmente é falado.

RESUMO

O trabalho dissertativo intitulado **Discursos sobre Inclusão Escolar de Sujeitos Com Necessidades Educativas Especiais** reconhece, em nosso contexto, percursos e legados discursivos dos deficientes e da sua escolarização. Partindo do referencial dos Estudos Foucaultianos apresenta discussões sobre os temas: como se constituíram os regimes de verdade; o normal e o anormal; a inclusão e a exclusão; como as relações de poder/saber atuam nessa dinâmica produzindo de modo subjacente às práticas discursivas e sociais. Dialoga com autores de referência sobre os temas da educação especial, da inclusão escolar e da figura do professor no processo inclusivo. Aborda documentos constitucionais, especialmente, os PCNs – Adaptações Curriculares, que envolvem um conjunto de discursos (pedagógicos, econômicos, psicológicos), os quais articulam e justificam por meio de enunciados científicos, medidas educacionais a serem implementadas e envolvidas nas instituições escolares. Analisa, a partir das contribuições teóricas de Foucault, a produção do discurso legal nos dispositivos das políticas públicas educacionais vigentes acerca da Educação Especial, buscando elucidar as formas de poder, os princípios de controle, normatividade, seleção e exclusão, assim como as práticas específicas de inclusão/exclusão que atuam sobre as crianças com necessidades educativas especiais. Trata-se de analisar a literatura acerca dos discursos legais atuais sobre o deficiente e a educação inclusiva, levando em consideração que lidar com a inclusão é reconhecer a diferença, uma vez que a premissa da inclusão é a contra-face da exclusão.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais; Educação Especial; Relações de Poder.

ABSTRACT

The dissertation work entitled **Discursive on pertaining to school Inclusion of Citizen of Educative Necessities Special** recognizes, in our context, courses and the discursive legates of the deficient and of their education. Leaving of the reference of the Foucaultianos studies it presents quarrels about the themes: as the truth regimes were constituted on the deficiency, the inclusion and the exclusion; as the relationships of power/know acts in this dynamics producing from an underlying way to the discursive and social practices. Dialogue with references authors about the themes of special education, school inclusion, the teacher representation in the inclusive process. It approaches constitutional documents, especially, the PCNs – Curricular Adaptations, that involve a set of speeches (pedagogical, economic, psychological) which they articulate and day justify by means scientific utterances, educational measures to be implemented and involved in the pertaining to school institutions. Analyzes, from the theoretical contributions of Foucault, the production of the legal speech in the devices of the effective educational public politics concerning the Special Education, searching to elucidate the forms of being able, the principles of control, normativity, election and exclusion, as well as practical the specific ones of Inclusion/Exclusion that act on the children with Educative Necessities Special. It is treated to analyze the literature, concerning the speeches about the deficient and the inclusive education, taking into account that to work with the inclusion is to recognize the difference, once the premise of the inclusion is the against-face of the exclusion.

Key - Words: Educative Necessities Special; Special Education; Relations of Being Able.

Agradecimentos:

Agradeço a meus pais, Marilene e Juraci Castaman, por acreditarem que eu deveria vir-a-ser.

Ao meu orientador, Cláudio Boeira Garcia, pelo interesse, sustentação e competência dedicado à leitura e análise desta pesquisa, direcionando e apontando-a sempre que necessário.

As professoras Anna Rosa Santiago e Noeli Valentina Weschenfelder pelas valiosas contribuições e direções apontadas.

A meu padrinho, Valdemar de Carli, pela força, reconhecimento e pelo apoio constante.

Ao Magnus, pela compreensão, pela cumplicidade e pelo tempo compartilhado, que muitas vezes se deu a nível imaginário.

Aos amigos, pelo carinho, pela prontidão, pela acolhida e principalmente, pela valiosa amizade.

As crianças com necessidades educacionais especiais, por me lançar desafios e interrogantes que permitiram a experiência desta produção.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	09
I. LEGADOS DISCURSIVOS SOBRE A DEFICIÊNCIA E A ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA.....	27
1. Linguagem: <i>médium</i> da constituição do ser.....	28
2. Normal/anormal?	36
3. Quem são, para onde vão e quem educa nossas crianças?	46
II. AS RELAÇÕES DE PODER NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	59
1. Educação e as diretrizes da Educação Especial.....	59
2. Políticas de Educação Especial: dispositivos de normalização das diferenças.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	110

O Mundo

*“Um homem da aldeia de Neguá.
no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.
Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado,
lá do alto, a vida humana.
E disse que somos um mar de fogueirinhas.
O mundo é isso – revelou.
Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.
Cada pessoa brilha com luz própria
entre todas as outras.
Não existem duas fogueiras iguais.
Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e
fogueiras de todas as cores.
Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento,
e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas.
Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam
nem queimam; mas outros incendeiam
a vida com tamanha vontade que é impossível
olhar para eles sem pestanejar,
e quem chegar perto pega fogo”*

Eduardo Galeano

INTRODUÇÃO

O ser é sempre um ser ente. O todo dos entes ode tornar-se, em suas diversas regiões, campo para se liberar e definir determinados setores de objetos. Estes, por sua vez, como por exemplo história, natureza, espaço, vida, presença, linguagem, podem transformar-se em temas e objetos de investigação científica. A pesquisa científica realiza, de maneira ingênua e a *grosso modo*, um primeiro levantamento e uma primeira fixação dos setores dos objetos. A elaboração do setor em suas estruturas fundamentais já foi, de certo modo, efetuada pela experiência e interpretação pré-científicas da região do ser que delimita o próprio setor de objetos. Os “conceitos fundamentais” assim produzidos constituem, de início, o fio condutor da primeira abertura concreta do setor. Se o peso de uma pesquisa sempre se coloca nessa positividade, o seu progresso propriamente dito não consiste tanto em acumular resultados e conservá-los em ‘manuais’ mas em questionar a constituição fundamental de qualquer setor que, na maioria das vezes, surge reativamente do conhecimento crescente das coisas
(Heidegger).

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar
(Wittgenstein).

Atualmente, verificamos a presença crescente, na rede regular de ensino, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). Esta evidência, convoca aos que atuam nas áreas de políticas públicas, de educação e de saúde (embora outras áreas também despertam interesse sobre temática) para discutirem e tomarem providências quanto à garantia da criação de condições de acesso aos meios e apoios socialmente disponíveis, principalmente no que concerne a escola que deve permitir o acesso ao conhecimento, socializando a produção e respeitando cada sujeito a partir de suas condições de aprendizagens. Esses acontecimentos, desafios e assuntos são de grande pertinência social uma vez que há um movimento mundial, que impulsiona e delinea as políticas públicas educacionais no interesse de ofertar escolas em que todos tenham as mesmas oportunidades e que se ampliem espaços educativos que assistam alunos com diferentes ritmos, capacidades e necessidades, através do acesso e da qualidade no atendimento segundo as necessidades de cada um.

No entorno, dessa erupção em curso acerca do sistema educacional para os sujeitos com necessidades educativas especiais aparece uma multiplicidade de compreensões, de apresentações, de entraves, de interrogantes, de representações, que emergem em um contexto no qual a inclusão escolar para as crianças com deficiência ou problemas mais ou menos graves, ainda é um ideal distante. Foi, deste panorama constituído por demandas sociais e por diálogos que buscam olhar a inclusão escolar como algo complexo, que nos provoca, que surgiu o *corpus* desta pesquisa, ou seja, tive como fio condutor a necessidade de infiltrar-me nos focos que iluminam o devir do sujeito com necessidades educativas especiais e sua escolarização. Este estudo delimitou-

se em torno das muitas inquietações que me acompanharam em meu primeiro estágio, o de psicopatologia I e II e nas práticas de ensino, realizado na APAE¹ de Ijuí/RS, ainda no quinto semestre da graduação em psicologia.

Desde o início do estágio, vi-me confrontada com um desafio, feito pela psicóloga da instituição, para atuarmos juntas no atendimento das crianças que freqüentavam "classes especiais". Concomitante ao estágio, ainda, havia as práticas de ensino (avaliação e testagem psicológica) que se davam na escola de educação especial, com os alunos inscritos nas oficinas. Nesse período, impactada pelas dificuldades de lidar com as crianças com deficiência durante o estágio, pela marca que elas carregavam como incapaz e ao mesmo tempo pela pressão escolar e social do discurso da inclusão; pela falta de materiais nas escolas e também pela intuição da complexidade advinda das dificuldades concretas desse desafio; e como destaca Costa (2000 c) de “[...] um tempo em que um elenco significativo de problematizações vêm se apresentando com configurações inusitadas, sugerindo a iminência de profundas transformações” (p.14), que tentei elaborar uma compreensão mínima desses problemas em meu texto de conclusão de curso “Algumas considerações na Escolarização Inclusiva”. Nessa pesquisa procurei pensar a diversidade e a inclusão escolar através da apropriação de uma gama de conhecimentos que se ocupam em conhecer e refletir a respeito da escolarização do outro como diferente, da inversão do olhar e da compreensão da “imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos interpela” (LARROSA; LARA, 1998, p. 08).

¹ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Hoje atuando na escola pública, como docente e psicóloga escolar, vivencio um vasto limiar de insatisfação com o já-sabido, pois tenho a ‘missão’ de atender e avaliar todas as crianças da classe especial, para o possível ingresso das mesmas no ensino comum. Há momentos em que me sinto desconfortável quando sou solicitada pela escola e pela Coordenadoria de Educação para avaliar, através de testes e entrevistas se as crianças portadoras de necessidades educativas especiais podem ingressar na escola regular, ou mesmo, se há potencialidades para serem ‘desabrochadas’ em programas compensatórios como a Educação Especial. Essa experiência suscitou antigas e novas inquietações e angústias frente à realidade vivenciada, provocando a continuação da minha pesquisa, no intuito de buscar um outro ponto focal, que servisse de alicerce para (des) construir arraigadas verdades ou no mínimo pô-las em questão e, assim trilhar por caminhos, abrindo sendas que permitam lidar ou pelo menos entender o emaranhado desse tema.

Nos textos lidos durante o mestrado, reconheci novos aspectos direta ou indiretamente convergentes com o meu tema. Comecei a perceber que o processo de constituição de identidades infantis, no caso desta pesquisa, da criança com necessidades educativas especiais, poderia ser também considerado, entre outros elementos importantes da configuração dos valores e das representações da modernidade, como inserido no projeto da constituição do sujeito moderno. Talvez, sobre isso, possa ser lembrado o que escreveu Veiga-Neto (2000): “[um] sujeito entendido como unidade indivisível – que tem num ‘eu profundo’ a sua essência de sujeito – quanto como uma unidade que é única, singular, e que o diferencia de qualquer

outro sujeito” (p. 50). Essa perspectiva de consideração, enfatiza que, cabe ao social, através das instituições e outras tecnologias, fazer dos sujeitos “cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino” (LYOTARD, 1993, p. 101), possibilitando a ‘cidadania plena’. Os modos de olhar e as significações sobre a diferença se enredam numa trama maior, ou seja, nas relações de poder e saber que se disseminam no social e governam, sobretudo, de modo crescente, as identidades das crianças com necessidades educativas especiais.

Tal é uma descrição sumária do contexto que me motivou a investigar as noções sujeito com necessidades educativas especiais e de educação a partir de alguns documentos legais, e como tais significados constituíram o espaço escolar e social, os sujeitos envolvidos e os pressupostos que sustentam os discursos acerca da educação. Não pretendi nesse estudo estabelecer uma estratégia ossificada, mas algumas reconstruções foram necessárias, por isso, no método dessa pesquisa esteve implicados, por conseguinte, o tema a ser exposto, a sua relevância no social, assim como as interlocuções, as análises através das quais os assuntos foram abordados e constituídos.

Os recortes da investigação foram delineados pelas correntes da dissertação que se explicitam em torno dos temas: a instauração das identidades das crianças com necessidades educativas especiais e sua formação no social; a inscrição do sujeito com necessidades educativas especiais na cultura a partir das narrativas e dos discursos instituídos pela linguagem; os discursos sobre o normal e o anormal; as instituições escolares para os sujeitos com NEE; o percurso entre a exclusão e a inclusão escolar; a

educação inclusiva; a escola inclusiva; as diferenças existentes entre inclusão e integração; o problema da diferença; a educação para todos; a força da lei que prescreve a presença do NEE na classe regular, e o modo de acolhê-los no espaço escolar; a formação de professores que atuam e atendem as crianças com NEE.

Minha intenção foi examinar algumas experiências e ações do político que se estendem nas práticas humanas, ou seja, o que se fez foi um aprofundamento crítico em torno da temática dos processos de subjetivação, a partir da investigação e delineamento de algumas particularidades dos movimentos de narração que instituem a identidade das crianças com necessidades educativas especiais e das suas instituições, das modernas formulações científicas, dos documentos legais. Considerei importante pesquisar, o que me faz ‘questão’ com àquilo que faz ‘questão’ no social que é a educação inclusiva e os sujeitos com necessidades educativas especiais, levando a sério essa multiplicidade de questionamentos e os pressupostos que sustentam tais discursos.

Parti do reconhecimento de que existem discussões relevantes realizadas em escolas e instituições preocupadas com o tema da inclusão. Por isto, foi imprescindível a leitura de alguns autores e comentaristas referenciais que se ocupam com o assunto da genealogia do campo da deficiência para entender as figurações e as representações atuais assumidas e sobre as intervenções e práticas escolares e institucionais construídas no espaço social, visto que assim poder-se-ia ampliar horizontes de algumas questões iniciais, bem como trazer à discussão outras possibilidades de compreendê-las, na

medida em que se expressam e traduzem o querer daqueles que falam sobre esse(s) objeto (s).

Nesta dissertação abordei os problemas da diferença existente entre as crianças e da inclusão escolar, especialmente, com o termo “*deficiência*” e ainda, a partir de outras nomenclaturas genéricas, tais como: sujeitos com necessidades educativas especiais, alunos com distúrbio na aprendizagem, indivíduos com deficiência (s), diferente, anormal..., pois, a Modernidade designa, inventa, adjetiva, nomeia e qualifica por medidas comuns, cada vez mais e numerosos grupos dos diferentes, multiplicando: os sindrômicos, os deficientes, os monstros, os psicopatas, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os miseráveis ... Skliar (1999, p.18) salienta sobre a alteridade excluída da normalidade: “[...] a lista de alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável, majoritária. A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, de invenção desses outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para poder ser nós mesmos”. Acredito que é nessas denominações que se abrigam às identidades flutuantes cujos significados se formam discursivamente pelas políticas de identidade, que são, inevitavelmente, atravessadas pelas relações de poder-saber.

Em outras palavras a pesquisa examinou alguns discursos legais, pedagógicos e psicológicos sobre: a constituição e legitimação dos regimes de verdade acerca da deficiência, da inclusão e da exclusão; a atuação nessa dinâmica das relações de poder/saber que produzem de modo subjacente às práticas discursivas e sociais; as

práticas e os discursos que compõem e determinam o social, fabricando os seus objetos culturais (no caso da pesquisa, a criança com necessidades educativas especiais), delineando ‘políticas de identidades’ e possibilitando entendimentos particulares a propósito de como se dão as relações de poder e saber; o conjunto de estratégias e dispositivos por meio dos quais o poder investe nas crianças com NEE; os PCN’s, como um dispositivo pedagógico que enuncia os aparatos de verdade sobre a escolarização da criança com necessidades educativas especiais, dominando a subjetividade infantil; os efeitos ao significarmos a criança com NEE nas práticas historicamente organizadas para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade; os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades das crianças com NEE.

Esse conjunto de elementos, em especial, as que dizem respeito às noções de sujeito, poder e regimes de verdade foram abordados sobre as perspectivas de análise empreendidas por Foucault, por seus comentadores.

Uma das preocupações de Foucault (1995, p.232) foi “estudar o modo pelo qual o ser humano torna-se sujeito”; sujeito como “maquinação – um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica” (ROSE, 2001, p. 08). Foucault (1995), em sua conferência “O sujeito e o poder”, apresenta duas formas distintas para pensar a subjetividade – “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por consciência ou autoconhecimento” (p. 235). Por isso, foi notável, sobretudo, suscitar o debate sobre os discursos oficiais que produzem o sujeito com necessidades educativas especiais, sua (s) identidade (s) e sugerem práticas e relações

pedagógicas afirmativas, mas que, enquanto fenômenos culturais acabam por constituir as práticas culturais de significação, no/do mundo social.

Hall (1997) enfatiza que:

A identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre conceitos e definições que são representações para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo [...], de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...]. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (p.26).

Esta abordagem concebe a noção de constituição da criança com necessidades educativas especiais, permeada pelo meio social, cultural e histórico, pensando “em razão do outro com quem essa criança vive” (DEMARTINI, 2002, p.08). Costa (2006) alude a “um sujeito que se constitui no interior da história e que está, inexoravelmente, conectado a ela” (p. 03), sendo, portanto uma invenção historicamente datada através dos discursos e das práticas sociais de poder. Foucault (1995) chama a atenção sobre as práticas sociais e suas produções – “as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos do conhecimento” (p. 08).

Lopes (2002) assinala que as “[...] identidades são produzidas nas diferentes redes de poder e nos diferentes sistemas de significação que estão em ação na linguagem. Tais sistemas de significação e de representações culturais se multiplicam de acordo com as possibilidades lingüísticas de narrá-los” (p. 30). As múltiplas

possibilidades de narrar e inventar os sujeitos a partir dos grupos culturais aos quais se inscrevem, no caso da pesquisa, das crianças com necessidades educativas especiais, traz à tona uma multiplicidade de espaços, grupos e posições que podem ocupar.

[...] São os grupos sociais que, tensionados por diferentes discursos, criam formas de nomear e de identificar os sujeitos. A ordem discursiva que estabelece as sujeições, também estabelece as identidades e as diferenças. Nesse sentido uma identidade só existe se relacionada ‘comparada’ com outra. [...]. A lógica binária que carrega a compreensão da identidade como sendo determinada por um esquema discursivo de diferenciação, serve para definir as relações polares que se estabelecem na modernidade (LOPES; ACORSI, 2005, p. 02-04).

“As sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (COSTA, 2006, p. 03). Os discursos “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p. 146); se constituem como práticas sociais, se produzem em razão das relações de poder e fabricam, a partir de suas técnicas e efeitos e, de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento histórico, os objetos sobre os quais fala, as identidades culturais.

Segundo Foucault (2002):

O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o

poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade (p.172).

Os discursos são dispositivos de governo, produzidos por diferentes instâncias de poder e enredam os sujeitos em suas tramas promovendo, conforme os significados, as normas, as regras e as medidas inscritas às políticas de verdade em ação no social, sujeitos normalizados. Por isso, “[...] que os significados estão sendo constantemente negociados e que estão conectados a políticas de verdade em ação na sociedade” (BUJES, 2002, p. 20). Rose (2001) marca que “[...] o ser humano é aquele tipo de criatura cuja ontologia é histórica. [...] o ser humano tem, historicamente, constituído a si próprio” (p. 85).

Reconhecendo a anormalidade e seus fenômenos associados – suas representações, seus códigos - como um objeto cultural inventado e mantido pelas/nas relações de poder e pelos regimes de verdade produzidos pela/na sociedade, coube nessa pesquisa, analisar as relações de saber que assimetricamente foram se manifestando no mundo social, de modo a compreender e circunscrever a anormalidade e as estratégias para governá-la.

Larrosa (1994) situa que “é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos” (p.52). Por isso, nos últimos anos, se procuraram produzir saberes, tanto sobre a infância, como sobre a deficiência. Poder-se-ia dizer que, a referência central para os processos disciplinares, de regulação e de governo foi “O corpo, tornando-

se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2002, p.140). O corpo tornou-se o recorte específico das práticas de poder, de prazer e de subjetivação, “um palco de lutas e de conflitos, onde a vida faz-se presente e se revela” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.79).

De acordo com Machado (1979, p.xiii), para Foucault, o poder “intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou subpoder”. Esta perspectiva é firmemente direcionada para o desenvolvimento daquilo que se configurou como a “microfísica do poder”, ou seja, a escola através das suas técnicas e da produção de saberes focalizava o corpo de cada indivíduo – como seus hábitos, instintos, pulsões, sentimentos, emoções, impulsos e vicissitudes-, nele se inscrevia os acontecimentos, a dissolução do eu, introduzindo assim, uma nova fase: a geneológica. Dreyfus e Rabinow (1995) esclarecem a fase geneológica que se inscreveu na escola: “um diagnóstico que se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” (p. 117).

Segundo Veiga-Neto (2001, p. 109) a Escola Moderna “[...] é o *locus* que se dá de forma mais coesa, mas profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber [...]”. A organização escolar gerou-se também a partir de fatores sociais que o condicionam e tornou-se uma máquina de governamentalização, a qual tem um lugar privilegiado de observação e mesmo, de implementar mudanças na lógica social. Em síntese, Foucault (2002, p. 29-30) reconhece o liame estreito entre saber/poder frisando

que “não há constituição de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”.

Nesse viés, verificamos ao longo dos tempos que “as promessas feitas pelo iluminismo – de emancipação e liberdade social e política como resultados do uso da razão – mais do que nunca têm se mostrado distantes” (VEIGA-NETO, 1995, p. 09). O jeito de ser e aprender inculcado pelo modernismo marca, localiza e enquadra os sujeitos - o normal e o patológico. “A educação se vale de oposições colocando-as no centro dos discursos e práticas pedagógicas excludentes” (FABRIS; LOPES, 2005, p. 02).

Assim, a partir dos anos 80, uma parte da sociedade sentiu a necessidade de mudar a direção de seus esforços para que as pessoas com “deficiência (s)” pudessem ter participação no processo escolar, o qual inicialmente deu-se pela Integração, a partir de instituições e escolas especiais, nas quais as crianças deficientes deveriam adaptar-se, acomodar-se e incorporar-se. Com o tempo, surge um movimento de resistência contra a exclusão social, o da inclusão que tem como premissas envolver-se, fazer parte, pertencer, ou seja, “significa trazer para dentro de um conjunto alguém que já faz parte dele [...] de um novo olhar sobre o portador de deficiência como sendo alguém que cabe no ‘nós’, no ‘todos-tudo’” (FÁVERO, 2004, p. 01). Todavia, há nos discursos dos documentos constitucionais e das políticas públicas educacionais a formalização da garantia e do amparo à inclusão da educação especial no ensino comum e da matrícula para alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou

menos severos. Porém, tendo em vista que a lei não se legitima, principalmente em virtude de alguns termos utilizados nos dispositivos legais como “preferencialmente”, “sempre que possível”, confundem as diretrizes, por isso ainda há muito a ser feito de forma a operacionalizar a inclusão, como necessidade e direito de todas as crianças com necessidades educacionais especiais.

A inclusão escolar de crianças com “deficiência (s)” se apresenta como um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir a todos, incondicionalmente, no contexto escolar regular, de modo acolhedor e com qualidade. Nos discursos pedagógicos, aparecem com frequência, a defesa por uma escola que capacite os docentes, que reveja as suas concepções e posturas, revelando a defesa ao acesso/direito. Sá (1999) discute sobre o ideário do discurso legal inclusivo:

[...] o ideário da inclusão deve ser concebido como intervenção no real, isto é, não se deve admitir que o alunado permaneça do lado de fora, esperando a escola ficar pronta para recebê-lo. Trata-se de mantê-la completamente aberta para aprender com/e a partir da diversidade. Para isto, será necessário quebrar resistências, remover barreiras físicas e atitudinais, enfrentando conflitos e contradições, revendo estratégias de aprendizagem com ênfase na construção coletiva. O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos nos mesmos espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e capacitação docente. Reconstruir uma escola exige a revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultoso em estruturas incluídas.

Como espaço privilegiado para a inclusão, a escola, precisa aprender com as diferenças e ir ao seu encontro, abordando a educação das necessidades, a qual pode

deixar o espelho da criança fora de foco, obnubilado e se “corre o risco de entrar até numa espécie de pane psíquica, ficando à deriva sem muito rumo, poética ou graça no campo da palavra e da linguagem” (LAJONQUIÈRE, 2005, p. 13). E mais, “priva-se de sonhar com estrangeirices inquietantes para, assim, gozar de selvagens pesadelos e bizarras estereotípias” (LAJONQUIÈRE, 2005, p.14).

O estandarte da inclusão escolar deve ser o de reconhecer a cartografia singular da criança, isso faz a diferença e o constitui. Meira (2001) assinala sobre a constituição do sujeito: “O campo da linguagem é [...] o que estrutura o sujeito. Palavras se enlaçam as marcas orgânicas, que as sublinham ou as apagam. Em torno das demandas escolares, a que qualquer criança é chamada a atender, está em jogo o seu desejo e o desejo de seus pais” (p.48).

Na condição de aprendente a criança com necessidades educativas especiais, conduzirá a sua aprendizagem num movimento de desejo que tende “à individuação, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano, único em relação ao outro” (FERNÁNDEZ, 1990, p.73). Por isso, “cabe à educação armar espaços nos quais a singularidade tenha seu lugar garantido na sociedade e na subjetividade de todos nós” (MILMANN, 2001, p.110). A escola além de transmitir os valores e os conhecimentos inscritos na cultura, poderá permitir que a criança reconheça seus significantes e se posicionar na cultura a qual pertence, a partir dos laços que estabelece e do mapeamento do seu desejo e do desejo do outro.

[...] a vida de uma criança transcende a sua existência individual, mas se conecta com o discurso social, e ali se encadeia, dele extraindo o seu sentido. [...] essa medalha tem duas faces, e se uma é a do *socius*, a outra é a do sujeito em sua singularidade.

Viver com outros é o que constitui e tece, de modo estrutural, a teia e o tecido de um sujeito (KUPFER, 2001b, p.77).

As análises dessas perspectivas discursivas que atravessam a temática da inclusão escolar e da criança com necessidades educativas especiais servem para delinear o panorama do problema, considerando seus horizontes multifacetados. O percurso dissertativo acerca das questões supracitadas estrutura-se em dois capítulos.

O primeiro intitulado “Legados discursivos da deficiência e a escolarização inclusiva”, analisei a lógica que (ins/es) creve o campo social e, acaba por determinar, ditar os padrões de (com) vivência; esclareci as regras e as diferentes práticas e as representações sociais que constituíram e que compõem o sentido da história e suas relações; examinei a questão da deficiência, enquanto produção social. Questionei algumas “evidências”, os “traços determinantes” que tendem a instituir normas e outorgar a legalidade no campo do social em relação às crianças com necessidades educativas especiais. Investiguei como um fenômeno social, no caso desta pesquisa, a “anormalidade”, expressa a sua natureza enquanto um fenômeno cultural, ou seja, mostrou como a anormalidade foi/é fabricada pelos discursos e narrativas que compõem o social, visualizou também os efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades dessas crianças. Destaquei que o questionamento das relações de poder inscritos em cada discurso é uma tarefa política constante para todo o fenômeno social.

Para isso, examinei, alguns elementos da obra de Foucault e de seus comentadores, bem como de idéias articuladas pelo vasto campo dos Estudos Culturais.

O segundo capítulo intitulado “As Políticas Públicas e Relações de Poder” analisei os novos documentos em vigor, especialmente os PCNs – Adaptações Curriculares, verifiquei o poder em movimento e em que medida eles incluem ou excluem. Discuti a constituição simbólica dos corpos, visto que ao mesmo tempo em que as leis normalizam, acabam desenhando os limites e as possibilidades do corpo. Contextualizei a partir de diferentes abordagens os discursos no social que determinaram lugares ao ente, e, principalmente a aqueles em condição de diferença, atravessados pelas marcas reais. Abordei alguns aspectos, idéias e sentimentos que marcaram o social, através das inúmeras e sucessivas vivências do homem em relação à deficiência. Analisei a escola como espaço convocado e convocante ao exercício de inserção social, dignidade, respeito e, principalmente, cidadania. Ainda, verifiquei as mudanças de paradigmas educacionais que ocorreram no processo educacional das crianças com necessidades educativas especiais, bem como situei as propostas pedagógicas (integração e inclusão) que se constituíram ao longo da história, percorrendo, indicações legislativas, norte de caminhos às instituições que tomam esta problemática. Evidenciei quais os papéis funções, características específicas e status preestabelecido para o homem no social. Considerando este padrão, perguntei: o que acontecem com àqueles que fogem aos atributos do normal? Quais os processos de segregação que estão submetidos os ditos “normais”, desviantes dos valores do contexto social?

Retomando no que respeita as questões do “método” dessa pesquisa epigrafadas no início com Wittgenstein e Heidegger, podem ser aqui expostas sobre a perspectiva de Levin (2005):

“O ato de escrever implica sempre o de devotar-se a uma paixão que, em sua essência misteriosa, não pode ser explicada. Sustentando esse mistério, trama-se a origem da invenção, e ela, por sua vez, torna a inscrever-nos, criar-nos e inventar-nos. Nesta intensidade, o caráter incalculável da transmissão porá em jogo na pluralidade seu sensível destino secreto. Então, vamos pôr isso em jogo...”

I. LEGADOS DISCURSIVOS DA DEFICIÊNCIA

*A história tem o hábito de não permanecer no passado.
Apple e Teitelbaun*

Para traçar percursos das marcas e dos legados discursivos da deficiência e da educação inclusiva é importante começar pela apresentação de uma compreensão da linguagem. Como *médium* da constituição do sujeito e da cultura, assim como se constitui a realidade e suas representações, ou seja, importa refletir sobre como se fabricam essas imagens, como elas nos olham e nos interpelam, e, sobretudo, como funcionam para classificar e excluir as pessoas que não se enquadram nos padrões discursivos dominantes. Releva indagar: a noção de alteridade do outro, aquele que é diferente de mim, que é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. Uma inclusão que acontece a partir do nosso olhar. Sobre o sujeito que deve ou não ser excluído/incluído que pode ou não ser parâmetro para classificação do OUTRO. Como fabricamos traço por traço o outro no processo social e cotidiano? Que traços são estes?

Que linhas são estas que traçam rotas e trajetórias? Formas de ser, de viver? Modos de educar, incluir e aprender?

A ênfase dessa pesquisa recai na análise de categorias através das quais tratamos e pensamos os deficientes, e os constantes desvios e intercâmbios epistemológicos que se produzem entre os discursos. Trata-se de investigar historicamente a produção da deficiência, os mitos construídos e os legados dessas construções operando em nossos imaginários, instituições e atividades educacionais. Interessa analisar alguns discursos sobre a criança com necessidades educativas especiais e a inclusão.

1. LINGUAGEM: MÉDIUM DA CONSTITUIÇÃO DO SER

Não há um Outro puro: 'porque todos os átomos que me pertencem também te pertencem'.

Walt Whitman

Imagens do outro. Os outros. Uns e os outros... Todos somos uns para os outros, enquanto há alguma possibilidade de identificação, de reconhecimento. O OUTRO como problema - [...] – é o momento de todo um processo, o momento em que aparece a roia divisória que marca e determina a escisão [...]

Ramón garcía

À cultura implica um processo de organização do acúmulo de experiências, de sentidos, de sistema de práticas de significação que o homem realiza, inventa, negocia e incorpora ao longo da vida. “A cultura pode ser um processo de autoliberação progressiva do homem, caracterizando-o como um ser de projeto, que se faz à medida que transcende a sua experiência; essa é a capacidade do homem de produzir a sua própria história” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.47). A história envolve, por sua vez, o conjunto das experiências humanas, das práticas culturais e das identidades. Por isso, podemos afirmar que “O ser humano² não é a base eterna da história e da cultura humana, mas um artefato histórico e cultural [...] a pessoa é construída, como um eu, como uma entidade naturalmente singular e distinta” (ROSE, 2001, p. 33).

O homem é a sua própria história; é o seu discurso; é integrante e ao mesmo tempo protagonista; é constituído na e pela linguagem³, que o precede e o institui. Veiga-Neto (1999) salienta que não apenas o sujeito enraíza-se na história, porém o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente determinada. “A cultura é imanente à produção do mundo, sendo produto/produtora de identidades e subjetividades” (KROEF, 2001, p. 95). É “[...] uma arena onde se travam as lutas pela significação” (COSTA, 2000 a, p.35).

² “O ser humano não é, aqui, uma entidade com uma história, mas o alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam” (ROSE, 2001, p. 49).

³ “Entende-se, aqui, linguagem, não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo” (COSTA, 2000a, p. 32).

A partir da vertente Pós-estruturalista e dos autores Du Gay (1997), Johnson (1999), Veiga-Neto (2000), a autora Bujes (2002) entende a cultura

na perspectiva que tomo como referência, como práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura, então, é vista [...] como constitutiva do mundo social, do mesmo modo que estes mesmos processos e com eles intimamente conectada (p. 20).

Nesta perspectiva, então, entendemos que a linguagem é interpelativa, constitui o próprio pensamento, constrói, refina e estabiliza discursivamente os objetos, as subjetividades a partir “de qualquer símbolo de representação⁴ que nos permita utilizar signos e símbolos para representar o que existe no mundo” (BUJES, 2002, p. 21), ou seja, a linguagem banha-se por uma *mélange* de significados, valores, saberes e símbolos que se (de) codificam com as formações sociais. Nesse contexto, verificamos que o conceito de representação está intimamente ligado à concepção de Stuart Hall (1995), na qual “a linguagem é vista não apenas como o meio pelo qual a realidade se torna ‘acessível’, mas, sobretudo, como constituindo, produzindo, formando a ‘realidade’” (p. 225), a partir de suas significações. As representações são, pois, “a senha que permite que nós tenhamos acesso a atualização textual que se produz na construção das identidades” (SILVEIRA, 2001, p.119) e uma “relação de sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu

⁴ “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder” (SANTOMÉ, 1995, p. 199).

caráter de verdade e sua sustentação” (SANTOMÉ, 1995, p. 199). Quando cito poder, quero esclarecer que tomo este como “produtivo, dissimulado, capilar e circulante⁵” (COSTA, 2000a, p. 32), se processa em redes. Foucault (1999b) chama a atenção que “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles [...] o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (p. 35).

Foucault (2002) acrescenta sobre o poder:

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que "não têm"; ele os investe, passa por eles através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que eles o alcançam. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir, ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo (p. 26).

Por isso, o poder exerce, predominantemente, na forma de laço que amarra os processos, os dispositivos, os suportes, as formas de representação e de significação, organiza e coloca em circulação um dispositivo de saber, consolidando sistemas e regimes de representação enquanto ‘real’⁶, ou seja, o poder institucionaliza verdades.

Desse modo, a linguagem, forjada a partir dos seus discursos, representações, posicionamentos, eixos de autoridade, legitimidade e relações no espaço público, acaba por produzir e formar as redes de poder, os sistemas de significação, as práticas, os

⁵ “Nas malhas do poder os indivíduos não só circulam mas também se colocam na condição de sofrê-lo e exercê-lo, nunca são alvo inerente ou cúmplice do poder, são sempre seus elementos de recomposição” (VARELA, 1997, p. 67).

⁶ “[...] quando um alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma” (COSTA, 2000b, p.77).

objetos e as identidades sociais sobre as quais observa, narra e escuta, já que vive da contingência. “Nossos ideais de identidade se constroem em meio a uma complexidade imensa, plena de nobres valores humanistas, ao mesmo tempo pleno de totalitarismo e previsibilidade, vazio de criativos confrontos e abertas possibilidades para o eu” (FISCHER, 2001, p. 08).

“O objeto não espera nos limbos a ordem que vai libera-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (FOUCAULT, 1999a, p. 51). Retornando à discussão, a autora Bujes (2002) comenta o objeto e as relações discursivas em Foucault:

O modo como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, e aos outros, e ao mundo em que estão inseridos. [...] As relações discursivas [...] oferecem ao discurso objetos dos quais pode falar e estabelecem quais as relações que o discurso deve efetuar para falar de tais objetos, nomeá-los, explicá-los, etc. (p. 22-3).

“Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p.135). Os discursos das instituições, dos processos econômicos, sociais e pedagógicos, das pautas de comportamento, classificação, caracterização, entre outros, enunciam, sustentam e demarcam o que é possível de ser dizível, conservado, memorizado, apropriado, e, acrescentamos, da realidade, da condição mundana, moldando, por sua vez, uma multiplicidade de

identidades, de “maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA – NETO, 1996, p.19).

A sociedade tem, em cada época, a partir das suas relações de governo, as suas matrizes e os seus regimes de verdade, os quais constantemente regulam, orientam, categorizam, diferenciam e fixam sentidos, em nome de certos objetivos. O eu⁷ passa a regular e regular-se de acordo com o ideal inscrito ao “nossos modos de existir, seja em relação a nossos mínimos projetos pessoais, seja em nossos modos de conduzir instituições, práticas sociais, artísticas, culturais, políticas (FISCHER, 2001, p. 07). A atividade de produção de sujeitos, de poder de ação sobre as ações dos outros, pode ser entendida por governo, conceito este proposto por Foucault. Os seres humanos

[...] acabaram por se compreender e por se relacionar consigo mesmos como seres ‘psicológicos’, a se interrogarem e a se narrarem em termos de uma ‘vida psicológica interior’ que guarda os segredos de sua identidade, que eles devem descobrir e preencher e que é o padrão em relação ao qual o viver de uma vida ‘autêntica’ deve ser julgado (ROSE, 2001, p.34).

Assim, podemos destacar que, esse processo de invenção da anormalidade configura-se como um fortuito jogo, o qual implica tecer sutis laços sociais “feito de pautas sonoras, de (re) apresentações, significações e regulações” (PLACER, 2001, p. 86), que convertem e imortalizam o estranho, consolidando a tão almejada *sociedade*

⁷ Somente a partir do século XIX surgiram análises que pressupõem o ser humano como o local de um problema histórico.

“[...] o ser humano é compreendido em termos de indivíduos que são vistos como eus, cada qual equipado com um domínio interior (uma ‘psicologia’) e estruturado pela interação entre uma experiência biográfica particular e certas leis ou processos gerais do desenvolvimento animal humano” (ROSE, 2001, p.34).

civilizada e cidadã, na qual se opera o distanciamento entre natureza e homem, e se traduz o funcionamento da relação dentro/fora ante ao social⁸.

Foucault (1993) caracteriza regimes de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

Segundo Foucault (1993) nas sociedades operam uma “economia política da verdade”, a qual está intimamente atrelada a redes e aos “sistemas de poder que produzem e apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem” (p. 14). O afã da sociedade em agir sobre as populações de modo a segregar, hierarquizar, controlar e proteger implica no conceito de biopoder⁹ que se desenvolveu a partir do século XVII. Um poder permanente, sorrateiro que passa a compreender as necessidades e desejos do sujeito, seu corpo-máquina (adestramento do corpo) e corpo-espécie (enquanto suporte de processos biológicos), produzindo, amarrando e fixando as realidades, firmando os acordos sociais, lançando os campos de objetos e os rituais de verdade, nas mais diferentes comunidades lingüísticas. E ainda, por outro lado, desencadeia estratégias

⁸ Ver mais in: PETIT, SantiagoLópez. **Entre el ser y el poder. Una apuesta por el quer vivir**. Madrid: Sigla XXI, 1994.

⁹ O conceito de biopoder torna mais explícito a idéia de que para gerir a vida, é necessário agir sobre as populações. Foucault (1999) salienta “Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece os seus pontos de fixação [...] O biopoder, portanto, opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo” (p.130).

para governar e apreender o objeto¹⁰ de que narra. A atenção à vida e ao corpo estabelece relação à “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los. [...] O fato de viver cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 134). O discurso pedagógico em seu aparato tecnológico insere-se nesse processo como uma estratégia para investir em saberes que controlem e normalizem as populações, assim como descrevam a categoria dos anormais.

Os significados, as representações, as marcas fabricadas ao objeto deficiência são efeitos de ações sociais historicamente construídos e amparados por discursos que se transformam constantemente, dada à época, as perspectivas do “senso comum” e as relações de poder/saber que se moldam no interior do social. “As mudanças que ocorrem na organização social, política e econômica correspondem sutis transformações na maneira como os sujeitos são percebidos, categorizados, diferenciados e (com) formados” (BUJES, 2002, p.32). Portanto, somos regidos por poderosas ordens discursivas, as quais nos instituem e inventam a nossa identidade.

Nesta perspectiva, as invenções, as produções são como descreve Deleuze e Guattari (s/d):

Já não há homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro, e liga as máquinas. Há por todo o lado máquinas produtoras ou desejanter. [...] eu e não-eu, exterior e interior, já nada querem dizer (p. 08).

¹⁰ O biopoder em seu conjunto de mecanismos age sobre a população a partir dos mais variados arranjos institucionais como a escola, a família, a medicina.

2. NORMAL/ANORMAL

Quantos sou? Quem é eu? O que é esse intervalo entre eu e mim?

Fernando Pessoa

Neste contexto de discussões, torna-se pertinente destacar a produção social da identidade do anormal, daquele que difere e foge ao padrão de ordinário aceito como normal instituído pelo discurso dominante, enquanto uma instituição social. O anormal estabelece, pois, o contraponto da diferença¹¹, indispensável para a afirmação e a conservação do referencial de normalidade. Gil (1994) destaca que:

nós exigimos mais dos monstros, pedimo-lhes, justamente, que nos inquietem, que nos provoquem vertigens, que abalem permanentemente as nossas mais sólidas certezas; porque necessitamos de certezas sobre a nossa identidade humana ameaçada de indefinição. Os monstros, felizmente, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses

¹¹ Silva (2001 a, p.73) ao fazer referência a Derrida, cita que o signo carrega tanto o traço daquilo que ele substitui como também daquilo que ele não é, isso significa traços de diferença.

dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade de homens (p.10).

O conhecimento de si mesmo se configura como num jogo dialético entre dois pólos que condicionam no outro: a semelhança e a materialização do desvio. A busca, pelas diferenças¹², da normalidade por meio do "outro monstruoso" conclui, a partir da antropologia, o assombroso enigma do sujeito em lidar com o seu devir inumano, com a possível fragilização de seu projeto utópico de perfeição. O homem, nesse sentido se encontra na oposição binária¹³, perpassando a dualidade de dois papéis: o de esmerar o belo e o correto, e a aversão de se transformar um "não-humano". Gil (1994) marca que, "O nascimento monstruoso mostraria como potencialmente a humanidade do homem, configurada no corpo normal, contém o germe da sua inumanidade" (p. 135). Assim, podemos afirmar que a razão do homem produzir monstros encontra-se no fato de poder pensar na sua própria humanidade. Gil (1994) esclarece "o monstro humano está lá unicamente mais para que o homem possa ter uma idéia estável de si próprio, da sua humanidade, do seu ser enquanto homem" (p. 56), normal.

¹² "Diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir – outro.

A diferença não pede tolerância, respeito ou boa vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere.

A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: X representa Y, X é Y; a diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica: X e Y e Z [...]" (SILVA, 2002, p.66).

¹³ "Relação de oposição entre dois termos. Segundo Jacques Derrida, grande parte do pensamento filosófico ocidental organiza-se em torno de oposições binárias tais como natureza/cultura, escrita/voz, masculino/feminino, nas quais um dos termos é privilegiado relativamente ao outro. É tarefa da desconstrução mostrar que os termos de uma oposição binárias são mutuamente dependentes" (SILVA, 2000 b, p.85).

Essa relação de alteridade¹⁴ com o outro caracteriza uma condição fundante ao ser humano em se reconhecer como tal e a partir daí, se posicionar no mundo, como num jogo dialético entre dois pólos que assinalam a presença do outro: a semelhança e a diferença e, garantem o reconhecimento do ser enquanto único, e, se possível, autêntico.

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma (s) característica (s) que não fazia (m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, 2001, p. 163).

O ser apresenta características específicas, no entanto, é o grupo social que estabelece, define, normaliza, valoriza e constrói o estereótipo do que é considerado “normal” ou “anormal”, buscando a sociedade “constantemente estratégias e táticas para fixar certos sentidos” (BUJES, 2002, p. 25). Nesse viés, Bauman (1998, p.83) comenta sobre o ideal de homem: “De fato, é o homem moderno que pensa ser possível excluir determinadas realidades e construir um mundo segundo as próprias preferências, à semelhança de uma determinada idéia preconcebida”.

[...] ainda que os critérios da partilha normal – anormal emerjam da ‘pura relação do grupo consigo mesmo’, as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios. O que agora me parece ser uma novidade é a inversão que a lógica do neoliberalismo vem operando nesse processo. A saber, a atribuição de uma marca – agora, construída a partir de critérios [...] econômicos, como capacidade de consumir [...] (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

¹⁴ “A condição daquilo que é diferente de mim; a condição ser outro” (SILVA, 2000 b, p.16).

Vivemos em uma sociedade de classes, com papéis, funções e status preestabelecidos, já que por muito tempo e, ainda hoje, se estima aquele que se destaca por fatores relacionados à capacidade intelectual, à capacidade de consumo, à fração social e às condições de produtividade. “A própria noção de normalidade surgiu de uma preocupação com tipos de conduta, pensamento e expressão considerados problemáticos ou perigosos” (ROSE, 2001, p. 37). O exercício do poder acaba por se dar no cenário das relações sociais, por meio da produção e imposição de valores que se constituem por saberes que são formas de relações de forças. “[...] o poder é precisamente o elemento informal que passa entre as formas de saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito microfísico. Ele é força, e relações de forças, não forma” (DELEUZE, 1992, p. 122). Deleuze (1988) aponta na obra de Foucault que:

[...] entre o poder e o saber há diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas de natureza [...]. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e a funções formalizadas, repartidas segmento a segmento sob as duas condições formais, ver e falar, luz e linguagem [...] (p. 81).

Nessa pressuposição recíproca, da categoria poder-saber a intenção está em estabelecer marcos, no discurso que funda a ordem simbólica através dos diversos tipos de linguagem. De acordo com Foucault (2002):

O estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. [...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito

manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (p. 29).

Portanto, a função estratégica do poder está em criar espaços para a “subjetividade das pessoas” e em empreender conhecimentos, textos e programas mundanos, assim como valores que serão incorporados e veiculados pelos dominados, para “tornar esses problemas inteligíveis e, ao mesmo tempo administráveis” (ROSE, 2001, p. 37). Assim, aqueles que desviam do padrão referenciado pelos discursos da normalidade, não possuindo as características por eles pré-determinadas, sendo concebidos como uma desordem na harmonia natural dos indivíduos são adjetivados no quadro patológico, cujo paradigma é o da doença.

Gil (1994, p. 52), esclarece sobre o anormal:

Em primeiro lugar, o que é que ‘simboliza’ a raça monstruosa? Nada mais do que o acréscimo de sentido em relação ao indivíduo monstruoso: é mais real que o indivíduo, mas de uma realidade que nada significa (como uma raça segue uma norma geral teríamos uma norma de anormalidade).

Foucault aborda a questão da anormalidade em seu estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX:

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado - e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão - por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2001, p.65).

O desviante funda-se na ordem simbólica, por meio dos diversos tipos de linguagem, sendo representado “por um excesso de presença, seja por redundância ou por falta de algo. Desta forma, sua imagem possui sempre mais substância do que um corpo comum” (MARQUES, 2005, p.08).

Os significados de doença, de anormalidade, variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também de acordo com a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto de fala, isto é, “são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação” (BUJES, 2002, p. 24-5).

Reafirmando esta concepção de doença, Bueno (2001) a encara de diferentes maneiras,

Em determinadas épocas e em determinadas sociedades ela foi vista como possessão; em outros momentos e espaços sociais foi encarada como desequilíbrio da totalidade do homem; em outros, ainda, como reação do organismo em busca de cura; ou ainda, mais modernamente, como um desvio quantitativo do funcionamento regular do ser humano (p. 164).

Independente dos modos de concepção do termo doença, o que se procurou sempre foi desvendá-la e rotulá-la acima de tudo, pois somente assim, poder-se-ia intervir sobre ela, utilizando a necessidade terapêutica no sentido de trazê-la à norma, essa era a chamada ‘missão civilizadora’. Foucault (2001, p. 59-60) esclarece que o governo sobre a normalização na Idade Clássica é uma invenção das tecnologias

positivas de poder, pois visa a inclusão densa e analítica dos elementos, a observação, a formação de saber e não se configura como uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime¹⁵.

A ciência moderna possibilitou a intervenção controlada da doença, o que aumentava, também, a possibilidade de sobrevivência do homem e da ordem do caos. A introdução da ciência absolveu a doença da explicação sobrenatural que a circundava e inaugurava o controle político “cujas ramificações capilares atingem sem cessar o próprio grão dos indivíduos, seu tempo, seu hábitat, sua localização, seu corpo” (FOUCAULT, 2001, p.59).

O princípio nosológico, de Broussais¹⁶ com base no paradigma biológico, consistia num alto nível de certeza na distinção entre o estado normal e o patológico, considerando a doença como um desvio do estado habitual (de saúde). O positivismo encarou este processo como a resposta definitiva da ciência à compreensão da relação saúde-doença. Inclui-se aqui a atividade normativa, pois a vida “não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é polaridade e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma atividade normativa” (CANGUILHEN, 1982, p. 96).

¹⁵ Ver mais in. FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹⁶ Segundo Bueno (2001) “o princípio nosológico de Broussais consistia na explicação de que as doenças consistem fundamentalmente na falta ou no excesso de excitação dos diferentes tecidos, abaixo ou acima do grau que constitui o estado normal” (p. 165).

Que é normal? Esta pergunta é tão antiga quanto à tentativa de respondê-la. Este conceito se modificou ao longo do tempo, visando a legitimar as diversas ordens inscritas no social e ligadas às diferentes culturas, épocas e lugares. Segundo os dicionários de filosofia e de medicina, o termo normal pode ser definido como o que está, conforme a regra, ajustado, ‘que não pende, nem para frente, nem para trás’. O poder da norma está na igualdade formal, no imperativo da homogeneidade. Lunardi (2001, p. 27) salienta que “[...] é possível afirmar que a noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente, nascendo a partir do conceito de “homem médio” definindo aquele que seria o ‘ideal’”. Ewald (1993, p.86) complementa que a norma pode ser entendida como uma “medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável”. Remete a estatística que descreve a população e o ideal de homem através do cálculo da média das características vitais

A norma, o interesse em uma população saudável e perfeita se estabelece por meio do controle, da regulação da população, ou seja, do biopoder. Ao governar os corpos materializamos a normalidade, exercendo o poder sobre a vida. Foucault (1997, p.86) resume:

Para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes.

Na medicina, o importante a se considerar no normal é o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, caso haja a debilidade, procura-se restabelecê-la a partir da terapêutica. A filosofia assinala ainda que, a generalidade remete a uma essência, a perfeição e que, por isso, somente aquilo que é comum adquire um valor de idealidade. Portanto, “[...] É a vida em si mesma, e não a apreciação médica, que faz do normal biológico um conceito de valor e não um conceito de realidade estática” (CANGUILHEN, 1982, p. 94).

O conceito de normal supera a designação de fenômeno freqüente, já que mesmo do ponto de vista biológico, não se pode separar as manifestações orgânicas das condições do meio, uma vez que,

[...] um ser vivo é normal num determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder todas as exigências do meio [...] uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório (CANGUILHEN, 1982, p. 113-212).

Segundo Foucault (2001) a norma se define “pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. [...] é portadora de uma pretensão de poder” (p.62). A norma carrega consigo o princípio de qualificação e correção, por isso não exclui ou rejeita, mas intervém com suas técnicas de disciplina para transformar, inovar e incluir.

Diante do que apresentei até o momento, podemos destacar que o social procura corrigir e recuperar todos os que “portam” as anormalidades, pois estas interferem na capacidade de sobrevivência da espécie, geram conseqüências sobre as suas condições de inserção/participação social do indivíduo. Desse modo, o conceito de anormalidade “vai se modificando, na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram conseqüências sobre as suas possibilidades de participação social do indivíduo” (BUENO, 2001, p. 166).

3. QUEM SÃO, PARA ONDE VÃO E QUEM EDUCA NOSSAS CRIANÇAS?

A partir da história de Victor,¹⁷ o menino-lobo, selvagem de Aveyron¹⁸, encontrado numa floresta, em 1799, podemos aludir sobre a questão da deficiência, bem como sobre o abismo existente entre a normalidade e a anormalidade. Pinel, na época, foi taxativo ao afirmar que se tratava de um diagnóstico de ‘idiota’, termo este comumente utilizado no período. Jean Itard (1774 – 1838), um médico especialista na

¹⁷ História extraída e adaptada a partir do texto Cidadania, escola e deficiência mental: as contradições de um discurso, de Núbia Aparecida Schaper Santos. In: Educação em foco, v. 4, n. 2, setembro/fevereiro 1999/2000.

¹⁸ O selvagem de Aveyron, for a capturado em 1797, na floresta de La Caune, conseguiu fugir do cativeiro para errar pela mata durante 15 meses. Alguns caçadores o recapturaram e confiaram à guarda de uma viúva da qual fugiu passada uma semana. Em 1800 deixa-se prender no jardim do tintureiro Vidal e no dia seguinte é internado no asilo de Saint Affrique. É examinado pelo naturalista Bonnaterre que registra observações sobre suas características, comparando sua vida como uma vida puramente animal, inclusive a sua incapacidade de compreender a imagem de si mesmo. Após a repercussão jornalística, Champagny, o ministro do interior, ordena que ele seja enviado a Paris e confiado à ciência, ao afeto de habilidade de Itard, que lhe deu o nome de Victor, submetendo-o ao exame do mais célere psiquiatra francês da época, Philippe Pinel. Este expressa um diagnóstico desanimador sobre as possibilidades de Victor, comparando-o com os idiotas, abandonados nos depósitos de Bicêtre. Mas Itard não aceitou a opinião desfavorável de Pinel e investe nos estudos para a superação das limitações de Victor, contribuindo com os estudos para a compreensão da deficiência mental, a partir das causas dela. Itard lutou pelas oportunidades de ensino e educação de Victor, registrando suas iniciativas didáticas, metodológicas, no material intitulado Mémoire, que foi a pedra angular do que hoje se chama educação especial de deficientes mentais (PESSOTI, 1984).

Educação de surdos-mudos, interessado em desvendar as causas da deficiência não admitiu o diagnóstico, retirando o menino do internato em Paris. Para ele, faltava estimulação sensorial na infância de Victor e ainda, aponta para a ausência de fatores ambientais e da história do desenvolvimento do menino. Pensando sobre a causa da idiotia de Vítor, Itard julga um prognóstico de curabilidade, no qual se ordenaria estimularia as experiências da criança.

Na horda selvagem mais errante, bem como na nação européia mais civilizada, o homem não é senão aquilo que o fazemos ser: necessariamente criado por seus semelhantes, ele contraiu deles seus hábitos e necessidades; suas idéias não lhe pertencem; ele gozou da mais bela prerrogativa de sua espécie, a suscetibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade (KUPFER apud ITARD , 2000c, p.41).

Seu trabalho seguiu esta orientação e foi a primeira tentativa registrada na história, para educar e modificar o potencial cognitivo de um deficiente mental e aproximá-lo ao *standart*¹⁹. Pessoti (1984) chama a atenção para os elementos que determinaram os métodos educativos de Itard, “um esforço humanitário, metodológico e didático condicionado em cada passo por peculiaridades biológicas do educando” (p.50). Apesar desse trabalho ter sido um grande fracasso, partindo de um relato feito pelo próprio Itard, naquele momento se inaugurou um novo modo de pensar e de tratar da deficiência. Itard “constitui-se no primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais” (PESSOTI, 1984, p. 30).

¹⁹ “A idéia que dirige o standart relacionado à função se associa à demanda, formulada pela gnosiologia positivista, de uma psicologia que se ocupe de medir a correspondência entre **percipiens**, **perceptuum** e objeto. Medida suposta da verdade dos conhecimentos produzidos (ou adquiridos), que verificaria a eficácia das aprendizagens efetuadas.

Surge assim, a ‘bateria de testes’, instrumentos de uma psicologia supostamente clínica porque, ao medir a distância do sujeito em relação à média (representação estatística do standart), mediria o grau de sua normalidade ou anormalidade” (Grifo do autor) (JERUSALINSKY, 1998, p. 33).

Com o tempo, os diversos tipos de anormalidades somente seriam apreendidos e considerados na perspectiva da sua relação indivíduo-meio social, ou seja, não seriam tomadas por suas distinções universais, mas sim pelas determinações de múltiplos arranjos históricos e conseqüentemente, produzidas e reproduzidas em torno das exigências sociais. As concepções de deficiência mental são historicamente construídas, a partir do momento em que surgiu uma certa formulação social, a qual orientou as ações em relação ao fenômeno a que se referem, determinando, por sua vez, a constituição dos indivíduos. A marcação das posições que os sujeitos ocupam, fez com que sejam colocados em oposição uns aos outros, demarcando que “uns são o que outros não são” (LOPES; FABRIS, 2003, p.02).

Desse modo, o corpo social edificava, gradativamente, uma trajetória histórica de determinadas formações sociais, um conjunto axiomático, que culminaram na caracterização de um determinado tipo de indivíduo. As relações sociais, para se constituírem, partiam do princípio de se verificar no ser, primeiramente, as características orgânicas e suas possibilidades de produtividade e utilidade intelectual. Se estas exigências fugissem dos padrões considerar-se-ia o indivíduo como anormal, ‘inapto’, o que acarretaria a ele uma sanção²⁰, isto é, procurar-se-ia a humanização, “moralizar” a criança a partir dos mecanismos de normatividade e de disciplinamento²¹.

²⁰ Ver mais In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

²¹ “[...] os processos de normalização não são o produto de algum superpoder repressivo, empenhado em manter as pessoas em seus lugares. Isto é, o poder disciplinar não funciona através da repressão visível, mas através da reprodução encoberta de nós mesmos” (WALKERDINE, 1998, p. 204).

O regime de poder disciplinar²² por meio de suas táticas “fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2002, p. 143), se materializa nos corpos dos sujeitos individualizados por suas técnicas disciplinares. A disciplina consagra-se o “ponto central na estruturação da moderna pedagogia” (NARODOWSKI, 2001, p. 49).

Disciplinas particulares, regimes de verdade, corpos de conhecimento, tornam possível tanto aquilo que pode ser dito quanto aquilo que pode ser feito, tanto o objeto da ciência quanto o objeto das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas, pois, estão totalmente saturadas com a noção de uma seqüência normalizada de desenvolvimento da criança, de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar (WALKERDINE, 1998, p.145).

Para ajustar os desajustados, em especial as crianças deficientes criaram-se então, instituições²³ que possuíssem “alguma perspectiva de recuperação ou, pelo menos, de minimização do ‘mal’ de seus usuários” (BUENO, 2001, p. 170). Os espaços institucionais fechados serviriam como uma maquinaria de transformação²⁴, como zona catalizadora de saberes, de adestramento, de governamentalização²⁵, nas quais se buscava naturalizar as diferenças sociais, fazer um arranjo de multiplicidades e, conseqüentemente, novos modos de instituição do poder a partir de técnicas inventadas, refinadas e estabilizadas.

²² “[...] o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2002, p. 143).

²³ Foucault (2002, p. 17) enfatiza que a criação de instituições foi o marco da segregação do indivíduo (e não só de deficientes, mas também de loucos e criminosos) ao convívio social mais amplo, cujas regras e tratamentos davam-se à parte da dinâmica encontrada no tratamento de sujeitos considerados normais.

²⁴ VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: Revista Teoria e Educação. N.06, Porto Alegre, 1992.

²⁵ “[...] certa perspectiva a partir da qual se pode tornar inteligível a diversidade de tentativas por parte das autoridades de diferentes tipos para agir sobre as ações dos outros em relação a objetivos de prosperidade nacional, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, emancipação, auto ... realização...” (ROSE, 2001, p. 41).

D'Antino (1998, p.128) comenta sobre o duplo caráter assumido pelas instituições:

O olhar para a máscara da instituição, através dos seus documentos formalizadores, traz a clara visão do desenho harmônico e equilibrado dos traços que definem os papéis e funções de seus atores [...] a aproximação do conteúdo expresso pelos atores que dão vida à cena leva a uma outra visão, ou seja, à possibilidade de enxergar o rosto institucional que a máscara abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as marcas de ideologia, das identificações, idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs.

A escola configura-se como “máquinas que produzem (e são produzidos por) movimentos simultâneos de capturas e rupturas, e nos quais se cruzam processos criativos, singularizações, com processos maquínicos de captura e constituição do outro” (FISCHER, 2001, p.09). Desse modo, a escola passa a dedicar seus esforços para fazer de todos “‘futuros homens de proveito’ ou ‘adaptados à sociedade de maneira criativa’, ou ‘sujeitos críticos e transformadores’, etc” (NARODOWSKI, 2001, p. 21), sendo que, “O bom selvagem é aquele que está apto a aprender, levando em conta sua natureza educável” (LOPES; ACORSI, 2005, p.89). “Com isso, essa sociedade ‘extermina’ o mal, ‘elimina’ a diferença, separa o contingente atingido, ‘os diferentes’, e os assiste financeiramente, abrigando-os ou os segregando do restante da sociedade, ou parte para sua completa integração em bases equânimes” (FERREIRA; GUIMARRÃES, 2003, pág. 76). O que se pretendia era uma sociedade previsível e segura como destaca Bauman (2000): a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo.

Os desvios da normalidade eram corrigidos²⁶ e (con) formados por meio dos aparatos e mecanismos da escolarização que, sobretudo, levassem a pessoa para a posição correta²⁷, o que se visava era civilidade, a docilização do corpo, o auto-governo e a distinção do sujeito individualizado, um sujeito ‘esquizóide’²⁸. O poder disciplinar exerce uma pressão constante, o qual requer “[...] à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam” (FOUCAULT, 2002, p. 152). O poder da norma, que aparece a partir das disciplinas admite que:

O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais [...]. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro da homogeneidade que é regra, ele introduz como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2002, p. 153-4).

O surgimento da pedagogia corretiva e das instituições voltadas ao atendimento dos deficientes serviu como uma aliança entre as instâncias, no processo de

²⁶ “[...] as primeiras classes especiais, no Brasil, vão surgir na passagem do século XIX para o século XX, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporam o discurso da ortopedia. Nesse momento da história, a organização de salas de aula homogêneas era considerada uma prática racional e produtiva. Tal concepção, decorrente da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas, vê o desenvolvimento humano como um processo de ‘desabrochar natural’ da pessoa, e, sob este olhar, os possíveis erros (desvios da normalidade) devem ser corrigidos com uma educação que leve a pessoa para a posição correta” (KASSAR, 2000, p. 05).

²⁷ Como exemplo há a figura da árvore torta presa a uma haste vertical. ‘A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir nas crianças, as deformidades do corpo. Ver in: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

²⁸ VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. In: Revista Teoria e Educação. N.06, Porto Alegre, 1992.

educação e de formação emendatória²⁹, o que Pierre Bourdieu caracteriza como *hexis corporal*, a qual vem preencher três funções fundamentais segundo Bueno (2001):

- proporcionar a crianças com evidentes alterações, tais como a surdez e a cegueira, acesso à cultura valorizada, bem como de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades necessária a uma vida relativamente útil;
- contribuir para a separação e segregação dos divergentes, dos que atrapalhavam a nova ordem social e que necessitavam ser enquadrados, de alguma forma, às suas exigências. Esse processo atingiu fundamentalmente os deficientes das camadas populares, já que os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres – marca muito mais significativa do que a deficiência –, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida;
- conformação das subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, através das práticas institucionais, como a internação, a auto-suficiência institucional em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas (p. 170-1).

Ao se criarem os institutos, logo verificaremos que estes acabaram por se descaracterizar da sua função primordial, que seria de agir institucionalmente em prol da educação escolar, transformando-se em máquinas de governamentalização, em asilos, com o intuito de retirar os desocupados das ruas e encaminhando-os para o “trabalho obrigatório, manual e tedioso, parcamente remunerado” (BUENO, 2001, p.171). Isto é, o que se pretendia era organizar a lógica social, ou seja, uma mão-de-obra barata - trabalho em troca de um prato de comida e um abrigo -, “um catre no maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina³⁰” (BUENO, 2001, p. 171).

²⁹ O processo de educação emendatório é representado na árvore de Pizzoli. Testemunha as práticas pedagógicas emendatórias. Destinava-se aos: criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos. Ver mais In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos César de. **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

³⁰ “A escola fundada por Haüty, em 1784, cujo currículo era composto de linguagem escrita (através de letras em relevo), aritmética, geografia, música e treinamento industrial, foi incorporada pelo governo revolucionário, em 1791, sob a denominação de Institutos para Cegos de Nascimento, aceitando a partir de então *somente cegos que pudessem trabalhar*, sendo que, em 1795, passou a se denominar Instituto

As escolas atuavam ainda, ininterruptamente, nos dispositivos de observação próxima e meticulosa, regularização, monitoramento, inspeção e vigilância por meio do exame que era altamente ritualizado. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2002, p. 154). O indivíduo passa a ser um *case*, o qual pode ser especulado, medido, mensurado, descrito, classificado a partir de categorias nosográficas, comparado a outros, e, se possível treinado, caso contrário, excluído. “[...] trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é definida” (FOUCAULT, 2001, p.58). Nesta prática estão comprometidos os campos do poder e do saber, enquanto formação, exercício e promoção, o que se procura é desenredar uma complexa trama de práticas e aparatos³¹ que facilitem o desenvolvimento de uma variedade de aspectos das capacidades individuais, assim como se tenta “maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos (FOUCAULT, 2001, p.58). Os sujeitos são recrutados, tornando-se produtos manufaturados pelos poderes-saberes das disciplinas. Poder e saber estão, pois, profundamente relacionados e imanados, justamente no seio dos discursos sobre a educação. Vaz destaca (1997, p. 81):

dos Trabalhadores Cegos. Estas transformações não podem ser vistas apenas como mudança de denominações ou incorporação de atividades profissionais, já que estas últimas estavam presentes desde o currículo inicial organizado por Haüy, mas como a sua descaracterização como instituição escolar. Tanto isso é verdade que, mesmo com todas as evidências de que o sistema inventado por Braille era muito superior ao das letras em relevo, como processo substitutivo da linguagem gráfica, foram necessários trinta anos (de 1824 a 1854) para que o Instituto passasse adotar oficialmente o sistema criado por um de seus alunos” (BUENO, 1993, p. 68-9).

³¹ “Em práticas e aparatos como esses é uma coisa axiomática que deve existir um conjunto de fatos observáveis e empiricamente verificáveis de desenvolvimento infantil” (WALKERDINE, 1998, p. 154-155).

Fazer dos indivíduos objetos sobre os quais o poder se aplica e dos quais extrai um saber requer a constituição de aparelhos de observação e registro. A vigilância hierárquica faz do olhar do superior o sinal simples que obriga. Junção de poder e saber: a observação do comportamento produz efeitos de poder e vice-versa. Estranho problema arquitetural das disciplinas. [...] O poder disciplinar, porém, quer tornar visível quem habita o espaço que delimitou; quer ser absolutamente indiscreto, mas anônimo, invisível. Seu princípio arquitetural será o encaixamento espacial das visibilidades: que os próprios vigilantes sejam vigiados. [...]. O poder funcionará perfeitamente quando sua fiscalização perpétua produzir o sujeito, este ser que objetiva a si mesmo. Cada um trará em si um superior que julga em verdade o que pensa e faz.

A escola, pautada no arcabouço científico e técnico, por sua vez, constitui-se, enquanto artefato de produção, na formação de identidades.

[...] precavidos em seu saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, empenham-se em defini-los, classifica-los e atribuir-lhes identidades, construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para ‘cada qual’ delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua ‘identidade’ (FERRE, 2001, p. 200).

Foi em decorrência desta trama segregatória, na qual os deficientes estavam engendrados, que se disseminou o conceito de deficiência no meio social. Ou melhor, o que se marcou e se tem como referência, até hoje, é que estes indivíduos não são capazes de se responsabilizarem por suas próprias vidas, visto a uma conformação de subjetividades dos que nela incorporavam e dos baixos resultados impetrados em termos de compensação dos prejuízos específicos provocados pela deficiência e em relação aos níveis de escolaridade alcançados nos institutos³².

³² Bueno (2001) nos traz a experiência do *Collège de France*, o qual examina alguns momentos da história de Louis Braille:

[...] além de cumprir com a função de separação objetiva do anormal do meio social em geral, o fato de o internato manter esses indivíduos dentro de seus muros, com vida praticamente auto-suficiente, conformou-os de tal forma que esta dependência à instituição foi se construindo como “fato natural”. A tal ponto que um homem genial como Louis Braille, a quem o mundo reverencia – que aos quinze anos de

O surgimento da moderna sociedade industrial trouxe consigo um projeto de sociedade feliz a partir do “domínio da natureza pela ciência e pela técnica, na perspectiva da democracia (razão interativa), da luta de classes, do consumir, do produzir” (FERRARI, 2004, p. 49). Sua exigência primeira era a normalização, por isso, a determinação de se incorporar os deficientes no social, transformando as relações institucionais em reflexo das determinações incutidas pelo padrão social dominante como em espaço de mediação na qual ocorre a tomada de consciência do ser.

Dentro desta lógica capitalista e, por vezes, perversa, começam a se investir nos deficientes, numa pedagogia científica e racional, a qual possa entender ao máximo este território para intervir e converter as crianças com transtornos em capital produtivo, potencializando também a habilidade do indivíduo de ser consumidor e até ‘voluntários’, ‘escravos’ do mercado econômico, político e social. O Estado tutelar estruturado a partir do programa de educação integral – assentada no tripé: saúde, moral e trabalho -, auxilia, por sua vez, na organização do trabalho, no processo de civilização, de higiene, disciplina e normatização que levam ao progresso. “A partir de agora nascerá uma pedagogia corretora que irá acompanhada de medidas, controles, provas, observações de corpos e almas” (VARELA, 1991, p. 225). “A partir de agora,

idade criou o sistema substitutivo da escrita para cegos até hoje utilizado, que estudou no *Collège de France* e que obteve notoriedade junto à elite de sua época por sua inteligência e por seus dotes artísticos – esse mesmo Braille não conseguiu reunir condições para se tornar independente da instituição criada para tornar os cegos independentes, na qual residiu até o fim de sua vida. Apesar de não poder deixar de reconhecer que Braille realizou a maior parte de seus estudos no Instituto, que foi aí que aprendeu música a ponto de se tornar um pianista famoso, é imperioso verificar que, sob a capa de uma instituição que se dizia destinada à integração social dos cegos, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris tornou dependente um homem notável (BUENO, 2001, p. 172).

civilizados, os futuros trabalhadores poderão viver na cidade sem perigo” (MUEL, 1991, p. 142).

“É esse (indissolúvel) casamento entre os gestores do Estado e esses novos especialistas que coloca em funcionamento uma nova maneira de se fazer política – que Foucault denominou *biopolítica*³³ – e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida – que Foucault denominou *biopoder*” (VEIGA-NETO, 2001, p. 114). O afã da sociedade era proteger e regular as crianças, sendo assim, viver é estar sob o controle do saber e a intervenção do poder. “Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2002, p. 135). Salientamos que a preocupação com a criança teve origem no desenvolvimento do sentimento moderno da infância, o qual, coloca a criança como centro emergente da família nuclear. As funções do Estado Moderno, a partir do século XVIII tinha como função controlar a saúde da população. O investimento pedagógico-higienista em torno da infância destaca-se em virtude do futuro da nação, da estabilidade política. Murillo (1997) afirma que “o controle da sociedade sobre os indivíduos se exerce no corpo. O corpo é uma realidade biopolítica. O corpo foi conhecido social e politicamente como força de trabalho” (p.212). A política educacional deveria ser a do sentimento, do corpo, dos gestos e da mente. A educação infantil, arma de gestão política, teve como prioridade o programa de regeneração social.

³³ O interesse pela saúde da população aparece no final do século XVIII com a chamada biopolítica da espécie humana. Essa tecnologia é entendida por Foucault (1997, p.89) “como a maneira pela qual se tentou, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças”.

Para produzir operários, para gerar sujeitos dóceis e maleáveis, é necessário atuar preferencialmente na infância, pois os maus hábitos ainda não estão arraigados e a educação moral tem mais possibilidades de ir fundo nas raízes. [...] Uma vez mais cuidar significa corrigir, tratar, psicologizar em função da estreita analogia que, se estabeleceu entre o a criança, o louco e o criminoso (VARELA, 1991, p. 211-212).

O ajustamento e a compreensão individualizada dos seres humanos à sociedade são focos de interesse de várias áreas do conhecimento, dentre eles a psicologia que ainda hoje “é a ponte para que a educação, no sentido positivista, possa fazer de cada pessoa um indivíduo social, integrado em seu meio e contribuindo para a ordem e progresso da sociedade” (CAMBAÚVA, 1988, p. 66). A psicologização, em seus enquadramentos, evocava a duplicação dos estranhos e a produção de outras diferenças em virtude do diagnóstico a (normal) e pela tradução da diferença, facilitando a sua correção.

O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (caracterizando o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever (BUJES, 2000, p.29-30).

A institucionalização e seus discursos foram exercendo, sutilmente e astuciosamente o controle sobre os corpos destes sujeitos, introduzindo a concepção de deficiência “como consequência das suas ações, à qual se incorporou, como se fosse natural, aos seus agentes internos (profissionais e alunos), bem como ao restante da população, e que não pode ser explicada a não ser na perspectiva de sua construção histórica” (BUENO, 2001, p. 173).

Assim, “o corpo humano é tomado da mesma forma com que o é o corpo social. Uma das conseqüências desse modelo traduz-se na constatação de que a pessoa com qualquer tipo de deficiência é considerada não-eficiente, não-produtiva, não-adequada a essa sociedade” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 78). Procura-se então, imediatamente, por meio de uma rede institucional complexa, defender a sociedade e agir sobre todos os elementos do sistema, corrigindo estes indivíduos mediante programas de ortopedia moral e técnicas de adestramento³⁴, conforme nos assinala Varela (1991) “Com o pretexto da ajuda para o progresso dos “subdesenvolvidos” a pedagogia moderna atalhará desde suas raízes previsíveis desviadas e favorecerá uma harmoniosa adaptação a sociedade civilizada” (p. 214).

Observei então que, nesta ciranda de signos, a cultura sempre ditou padrões e normas em relação à construção da identidade do ser e do fardo social que cada um deve carregar. Em toda a história procurou-se gerar, inventar comportamentos que se adequassem às necessidades coletivas, sejam elas mitológicas, religiosas ou supersticiosas. Por isso, podemos ressaltar que tais continuidades ou interconexões promovem o processo de constituição de identidade do sujeito.

³⁴ Ver mais In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

II. AS RELAÇÕES DE PODER NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

1. EDUCAÇÃO E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Especial. 1. Relativo a uma espécie, próprio, peculiar, específico, particular.

2. Fora do comum; distinto, excelente. 3. Exclusivo, reservado...

(Adaptação do Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio B.

Holanda)

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso de atender não apenas a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna (Brasil, 1999).

A vida humana ganha uma riqueza se é construída e experimentada tomando como referência o princípio da dignidade. Segundo esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora do respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos – Princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – MEC – 2001

Segundo o capítulo III da Constituição Federal – da Educação, da cultura e do Desporto – lê-se, no art. 240: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”. A escola é o espaço social no qual se produz uma educação formal. Ao estar acompanhada do termo “especial”, particularmente, segue uma orientação diferenciada da usual. Ao final do século XVIII e início do século XIX, origina-se nos países escandinavos e na América do Norte o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiências, o que tensiona a implantação da Educação Especial. O projeto inicial da Educação Especial surgiu mais com o caráter assistencial do que educativo.

A educação especial surgiu no Brasil, oficialmente, em 12 de outubro 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e tinham como base nas experiências desenvolvidas na Europa e nos EUA. Inicialmente a proposta educacional seria para oferecer escolaridade a crianças com anormalidades que, foram determinadas como prejudiciais ou impedidas de se inserirem no processo

regular de ensino³⁵ e que necessitassem de recursos especiais para suplementarem os já existentes. Assim, a “educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos” (MAZZOTA, 1981, p. 11).

O sistema de Ensino Especial paralelo que, inicialmente, era apenas para crianças com deficiência, se deflagra a partir dos anos 80, proliferando as instituições públicas e privadas, ampliando o espaço a crianças com necessidades educativas especiais. Além de valorizar as ciências experimentais em seus métodos e aparelhamentos. Bueno (1994) enfatiza sobre o processo da Educação Especial:

Todo processo de ampliação da Educação Especial quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela [...], reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades para se inserirem em processos escolares historicamente construídos [...] (p. 24).

A educação especial, em suas linhas gerais, persegue os mesmos objetivos da educação "comum", visando proporcionar aos sujeitos com necessidades especiais condições que favoreçam a sua integração na sociedade, desenvolvendo alternativas de atendimento diferenciado, metodologias especiais, promovendo e utilizando recursos humanos especializados. Do ponto de vista filosófico, fundamenta-se em valores éticos, sociais e axiomas científicos que defendem o princípio doutrinário de que "a função

³⁵ Segundo Rodriguez (2001) "O trabalho especial para deficientes iniciou com o chamado modelo médico, considerando que o sujeito precisava ser curado e reabilitado para adequar-se a sociedade" (p.63).

educação é valorizar cada novo homem, como sujeito e ser social". Nestas palavras está implícito o sentido universal de educação, englobando, portanto os com necessidades educativas especiais. Lunardi (2005) destaca que o espaço da educação especial:

circunscreve os sujeitos a partir de um conjunto de atributos, que supostamente, os afastariam daquela franja da população entendida como: desempregada, analfabeta, doente, sem terra, sem teto, enfim, destas representações que instituem os sujeitos no campo da anormalidade (p. 01).

A classe especial tinha como princípios básicos a normalização, a integração e a individualização.

Normalizar não significa tomar o excepcional "normal", mas sim criar condições de vida tanto quanto possível similares as condições normais da sociedade que vive, tanto na família, na escola, como no trabalho.

Integrar pressupõe levar em consideração os aspectos da integração temporal, instrucional e social, no que diz respeito ao excepcional propriamente dito, como também propiciar a integração das instituições, órgão, esferas administrativas e grupos profissionais que estejam envolvidas com o atendimento ao excepcional

Individualizar supõe respeitar as diferenças individuais dos excepcionais, suas necessidades, possibilidades e limites pessoais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989, p. 35-37).

A educação especial na sua política constitui-se enquanto um dispositivo³⁶, que travestidos por enunciados³⁷, como nos princípios de normalizar, integrar e individualizar, imprime a regularidade, a idéia de reabilitação e de civilização. Entendo que nas entre linhas dos enunciados que se quer é uma espécie de preparação para a integração desses indivíduos ao social. A reabilitação é definida como: “conjunto de

³⁶ Segundo Corazza (2000) “[...] é um termo técnico que Foucault introduz nos anos 70, para trabalhar a genealogia do sujeito moderno, mostrando o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos” (p. 43).

³⁷ Para Foucault (1986, p.90), o enunciado não é uma proposição, nem uma enunciação, tampouco um ato discursivo. É, a primeira vista “um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte: como um átomo do discurso”.

medidas de natureza médica, social, educativa e profissional destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazer alcançar maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1989). Esses três princípios básicos atuavam como importantes fatores para a revisão e a atualização do processo de ensino x aprendizagem de excepcionais; para a remoção de barreiras de qualquer natureza e, principalmente, na racionalização do atendimento prestado pela rede pública e particular. Porém, ocorria, muitas vezes, o encaminhamento indevido de alunos às classes especiais, o que os submetia a "rótulos".

Jerusalinsky (2001) assinala alguns pontos pertinentes sobre a escola especial:

A existência de escolas especiais gerou uma barreira que dificultava a aceitação de crianças com problemas de desenvolvimento nas escolas comuns, mesmo quando tinham condições evidentes de frequentar o ensino comum e beneficiar-se da convivência com pares que representavam o denominador comum do conjunto social. [...] o simples aspecto externo das crianças e seu rendimento circunstancial instalaram-se como indicadores para seu encaminhamento a uma escola especial. [...] as escolas especiais passaram a desdobrar, parcialmente, uma prática social discriminatória (p. 17).

As escolas passam, por sua vez a serem povoadas por todos os tipos e perfis de infante, ou seja, desde crianças que tinham problemas de aprendizagem, devido às circunstâncias sociais, familiares, psíquicas e econômicas, como por aquelas que tinham apenas algum problema no desenvolvimento, mas que poderiam frequentar a escola normal. Analisando tal fenômeno estratégico de vigilância e controle do ‘desvio’, Carvalho (1994, p.06) comenta:

[...] os estereótipos são aplicados aos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes socialmente percebidos como incapazes e improdutivos e biologicamente considerados ‘anormais’, ficam erroneamente na condição de clientes, como se fossem dependentes de proteção institucionalizada, porque são doentes. Sob essa falsa e perversa ética, têm sido privados do direito de acesso à escola pública, o que gera a necessidade de se criarem as escolas especiais, para oferecer-lhes o atendimento especializado.

Este movimento transpôs diversos problemas, principalmente às crianças que acabaram por adequar-se às escolas obrigatoriamente, no intuito de recuperar as funções transtornadas e as posições até então, esgrimidas. Sobre a educação especial Rodriguez (2001) afirma que, "para os deficientes, fundam-se [...] instituições³⁸ na perspectiva de tratamento moral, com imposições de hábitos, experiências, rotinas; alia-se a este trabalho médico-moral, as expectativas de aprendizagem" (p. 61). Jerusalinsky (1999) assinala que "as crianças deficientes mentais são paulatinamente resgatadas do indigno território dos burros e afirmadas como conhecedoras de acordo com seu estilo. As modalidades do ensino especial vão se transformando de acordo com os processos dinâmicos internos da aprendizagem (p. 116).

Rodriguez (2001) acrescenta ainda que, de acordo com Ferreira, a educação especial tinha como diretrizes: "instrução individualizada, seqüenciação cuidadosa das

³⁸ Segundo Mazzota (1999, p. 31) até 1950, no Brasil, era possível localizar "[...] quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes". A partir de 1957 a 1993, destacou-se para o atendimento aos excepcionais as campanhas amparadas pelo Governo Federal, as quais correspondem às "iniciativas de âmbito nacional".

tarefas, ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente, treino em habilidades funcionais” (p.61). D’Antino (1998, p.138) assinala sobre o caráter de segregação social das instituições especializadas:

Paralelamente a ideologia que permeia o cotidiano das associações apresenta-se como estratégia de manutenção da segregação da pessoa com deficiência. O imperativo da instituição é manter o aluno vinculado ao espaço instituído. [...]

Assim, ao mesmo tempo em que esta estratégia possibilita o acesso educacional a uma parcela da comunidade, também dificulta e/ou impede o processo de integração social desta, uma vez que integrar implica, necessariamente, na possibilidade de aprender a participar e até mesmo representar, enquanto expressão de desejos, necessidades e vontade própria. Assim sendo, parece que, nas associações em apreço, a participação dos alunos no cotidiano se dá através do pensar, sentir e fazer dos demais atores institucionais que em seu nome falam, lutam, brigam e os abrigam.

O processo de educação especial trás novas considerações com os discursos em vigor sobre a percepção da criança com necessidades educativas especiais e à concepção de escola, trazendo uma outra representação, a qual integra o aluno no espaço escolar. Porém, neste processo de integração, o aluno deveria se transformar, se socializar aos padrões da escola, se adaptar à estrutura física, administrativa, curricular, pedagógica e política do educandário, pois esta se mantinha inalterada. Sendo assim, para que ocorresse a integração total na classe comum, o aluno deveria acompanhar o que se desenvolvia na escola e o que é próprio a sua idade cronológica normal, impondo “uma relação particular do eu por meio da implantação” (ROSE, 2001, p.43) de certas técnicas intelectuais como ler, falar, escrever, dominar habilidades numéricas. Este sistema impedia que os alunos com necessidades educativas especiais³⁹ avançassem em

³⁹ O conceito de ‘pessoas com necessidades educativas especiais’, posteriormente lançado na Declaração de Salamanca (1994), relaciona “a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as

seu nível de ensino. Apenas o que avançava era o número de excluídos no sistema educacional, além de inculcar às crianças “uma certa relação consigo mesma, por meio de transformações das ‘mentalidades’ ou ‘técnicas intelectuais’” (ROSE, 2001, p.43).

Outro eixo, que verifico, diz respeito às corporeidades ou ‘técnicas corporais’, “formas pelas quais diferentes regimes corporais têm sido pensados e implantados em tentativas racionalizadas para produzir uma relação particular com o ‘eu’ e com os outros” (ROSE, 2001, p.43). O disciplinamento do corpo do indivíduo patológico, envolve, além de sua organização no interior do regime de vigilância, nas instituições, a imposição de uma relação interna entre o indivíduo patológico e seu corpo.

Rodriguez (2001) resume sobre a ampliação do processo de segregação que a educação especial deflagrou:

O sistema de educação especial, eximindo a educação de se perceber numa realidade multifacetada, serviu de "escape de consciência", na medida em que justificou e organizou a exclusão e, neste sentido, se constitui em foco imediato das rupturas e da criação de possibilidades.

Estabelecer que o sistema de educação especial ampliou a segregação, não significa negar o caráter de suporte que lhe constitui, nem atribuir culpas ou encontrar culpados. O que se pretende é permitir a reflexão e a reinvenção destes sistemas, embutidos que foram em visões de mundo excludentes (p.63).

O encaminhamento de alunos para escolas especiais ou a manutenção de classes especiais deveriam constituir exceção a ser recomendada quando a educação na

crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (p. 18).

classe regular mostrar-se incapaz de responder às necessidades educacionais ou sociais do educando, e desde que tal incapacidade seja demonstrada de forma inequívoca (Salamanca, 1994). No entanto, essas práticas quase sempre refletem apelos e expectativas do social, não correspondendo assim, às necessidades dos educandos e se caracterizam como um espaço de segregação, de benevolência, de caridade e de medicalização. As escolas especiais têm se tornado um dos mecanismos preferenciais da sociedade seletiva, uma vez que como disciplina formal, em seu discurso e nas suas práticas hegemônicas acolhe, nesse universo restrito, os educando com necessidades educativas especiais e faz com que esses se adaptem ao processo educativo da escola comum, legitimando ambientes segregadores de aprendizagem.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Dispositivos de Normalização das Diferenças

Frente às evidências supracitados em relação à escolarização dos “anormais”, “houve uma intensa mobilização por um ordenamento legal na área educacional” (BUJES, 2002, p.100), procurando com o tempo colocar tudo na ordem da lei. Em 1999, o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, produziram um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares - Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” que compõe o conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o qual tem como intenção uma adequação curricular, na qual se procura “subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1999). Esse material apresenta conteúdos que divulgam, explicam, prescrevem quem é o sujeito com

necessidades educativas especiais, como ela deve ser vista pela sociedade e pela comunidade escolar.

Este documento insere algumas mudanças na caracterização do conceito e da utilização da Educação Especial, pois acentua a autonomia e a cidadania como pedras-angulares nesse novo projeto, configurando-se como um dos dispositivos que torna plausível o “domínio da subjetividade”.

Os PCNs inscrevem-se como uma prática subjetivante, e, em seus enunciados e relações colocam o poder em movimento (re) inaugurando o objeto: o anormal. Para tanto, o que se pretende é analisar tal prática e como estão imanentes as relações de poder/saber na constituição do corpo normal e produtivo.

Foucault (1986) sublinha que:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, própria da prática discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso “descrever” (p.56).

É a esse “mais”, que o autor se refere, que irei buscar nas recorrências dos documentos legais, a LDB, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica, dentre outras, porém, especialmente nas Adaptações Curriculares – PCN, os quais trazem “um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (LACLAU, 1991, p. 146). Ou seja, tomar o PCN – Adaptações Curriculares para pesquisa supõe fazer uma “anatomia política” como destacou Foucault, desse dispositivo de normalização e “deciframos” os mecanismos de poder nesse imanados e articulados no interior das instituições educacionais propriamente ditas.

Ao propor-me como fulcro de investigação realizar uma analítica das operações que o poder engendra para capturar os sujeitos com necessidades educativas especiais nas suas malhas, a partir dos dispositivos legais - pedagógicos, julgo necessário delimitar os focos e identificar as ênfases, sintetizado as expressões, que dizem respeito a governamentalização, ou seja, ao disciplinamento dos corpos, a fabricação de sujeitos conscientes e ainda, ao biopoder, pois ao atentar nessas minúcias, já revelamos o poder em ação e a produção de saberes sobre a anormalidade.

As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam á gestão calculista da vida tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada (BUJES, 2000, p. 28).

Destaco que os enunciados discursivos eleitos no material de análise são entendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56), passando a existir somente no momento em que foram lidos.

Popkewitz (1994) resume:

Os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais, [...] nos documentos de outras posições institucionalmente legitimadas de autoridade não são “meramente” linguagens sobre educação; eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas (p. 208).

Antes de prosseguir, quero enfatizar que a educação especial compete de acordo com essas novas configurações a todas as crianças com necessidades educativas especiais e, não somente, às com deficiências. “O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão permite quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal (LUNARDI, 2005b, p. 03). Para incluir e conviver, é necessário estabelecer um saber sobre o outro, assim, se marca a diferença entre o normal e o anormal, ou como afirma Veiga-Neto (2001) “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia” (p. 113). Skliar (1999) ajuda a problematizar a questão da educação especial enquanto um discurso de práticas hegemônicas:

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (p. 17).

O discurso pedagógico na educação especial remete “a uma re-educação, ou seja, a educação entendida e praticada enquanto terapia” (LUNARDI, 2001, p. 02). Nesse sentido, os alunos são entendidos enquanto doentes e que necessitam se reabilitar. Larossa (1994) expõe que o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa não formada e insana. A educação especial definiu o seu sujeito, o seu objeto a partir das suas deficiências, das suas faltas, dos seus desajustes.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (SKLIAR, 1999, p. 19).

Segundo Kupfer (2000a, p. 89), a maioria dos teóricos definem a Educação Especial como um campo desenhado com contornos precisos, os quais visam a atender as diferenças individuais naturalmente existentes entre os indivíduos e responder às necessidades tanto psicopedagógicas como políticas das crianças com algum distúrbio global no desenvolvimento. Por isso, a exigência de uma gama de profissionais especializados que as assistam integralmente, no intuito de construir um corpo forte, produtivo e dócil para se lançarem no campo da normatividade social. Bauman (1998) descreve sobre os sujeitos da inclusão, “[...] são produtos da educação, criaturas da cultura, por isso flexíveis e dóceis de serem reformados e normalizados” (p. 29).

Rose (2001), argumenta sobre os *expertises*:

As disciplinas “psi”, [...] adquiriram uma peculiar capacidade penetrativa em relação às práticas para a conduta da conduta. Elas têm sido não apenas capazes de fornecer toda uma variedade de modelos do eu, mas também de fornecer receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas, exercido por diferentes profissionais, em diferentes locais. Sua potência tem sido aumentada ainda mais por sua capacidade para suplementar essas qualidades praticáveis com uma legitimidade que deriva de suas pretensões a dizer a verdade sobre os seres humanos (p. 46)

A educação especial, atualmente, tem sido tomada no Brasil em uma perspectiva mais ampla, almejando superar a simples visão de atendimentos especializados tal como vinha sendo encarada no decorrer dos tempos. Aparentemente os documentos legais abdicam do discurso médico e adentram ao discurso político. A tentativa dos PCNs parece ser a de (des) construir uma visão estereotipada do sujeito com necessidades educativas especiais. A saída no caso deu-se pelo viés da compreensão histórica ao invés da compreensão biológica. A nova LDB⁴⁰, na prática, se caracteriza oficialmente a educação especial como “uma modalidade de educação escolar, voltada à formação do sujeito, objetivando o exercício da cidadania”, sendo que os projetos, a organização e a prática pedagógica das instituições escolares devem “respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos”.

As pessoas são nessas diferentes práticas, interpeladas como diferentes tipos de seres humanos, imaginadas como diferentes tipos de seres humanos, influenciadas como diferentes tipos de seres humanos. [...]

O ser humano [...] é alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam (ROSE, 2001, p.48-49).

⁴⁰ Leis de Diretrizes e Bases.

É neste contexto em que se procura respeitar as diferenças, mas ao mesmo tempo considerar que “O homem não é apenas organismo vivo, ele integra um organismo social” (MACHADO, 1978, p.281), que a Escola Especial emerge com técnicas de terapêuticas de reabilitação. Considerando as particularidades de cada indivíduo a estratégia está em isolar o sujeito e no controle do corpo, exercendo o biopoder e o controle sobre a vida. Nessa perspectiva “é mais fácil atuar sobre o homem isolado, em um espaço fechado em que todas suas reações possam ser controladas, emergem as estratégias moralizadoras e as disciplinas se tornam uma forma hegemônica de controle dos indivíduos” (LUNARDI, 2006, p.03). O que percebo é a inscrição do discurso e da prática de medicamentação sobre a vida e a escolarização dos sujeitos com necessidades educativas especiais.

Verifico o poder disciplinar em atuação quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) definem as Necessidades Educacionais Especiais enquanto “atenção à diversidade que deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações”. A tarefa da escola, deste modo, abrange à consolidação do respeito às diferenças, sem privilégio ou elogio à desigualdade, sendo que tais diferenças não devem ser apreendidas como barreiras, mas, sim, como enriquecimento da práxis educativa.

Na verdade, o que identifico nesse fragmento é que a educação das crianças com necessidades educativas especiais na escola comum nada mais é do que uma prática de normalização e de controle social. As diferenças e as necessidades educacionais são mascaradas e encobertas por significados que compreendem os enunciados das políticas de diferenças culturais com eufemismos tais como acolher as diversidades. O que se legitima a todo instante são as estratégias pedagógicas conservadoras e terapêuticas que tenham como referência a normalidade.

A expressão “necessidades educacionais especiais” deve ser entendida como “uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou superdotação apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas”. “O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional; tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização” (BRASIL, 1999).

A discussão acima remete, especialmente às relações de poder, na medida em que tenta superar uma visão prescritiva e mecânica que era o enfoque biomédico para uma visão propositiva e dialética, ao qual se pretende o enfoque pedagógico. A educação especial como um dispositivo, ao receber alunos especiais, diagnosticados enquanto tendo uma dificuldade, procura produzi-los e governá-los para os pressupostos da *epistême* moderna.

Os PCNs – Adaptações curriculares consideram a educação como fundamental para melhorar a atenção à saúde da criança com deficiência, salientam que não se pode ignorar a necessidade de desenvolver habilmente nestas crianças o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para atuar com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; e a capacidade de conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1999).

Os PCNs de certo modo materializam novos focos de necessidades, os quais refletem o momento histórico e repassam não só as conquistas, mas também as responsabilidades aos também ditos normais. Em forma de discurso os PCNs trazem o *slogan* salvador da humanidade e, principalmente daqueles que necessitam de uma educação especial. Novamente resta saber quanto disso pode ou de fato se cristalizar no sentido da inclusão dos “deficientes”. A deficiência deixa de ser biológica e passa a ser social. O leque se amplia. Além de ter que superar os limites biológicos restringidos é preciso enfrentar os limites culturais e sociais de nosso tempo. Nesse sentido, os discursos oficiais tendem a uma prescrição de um novo modelo de educação especial, no qual a criança precisa superar as suas dificuldades para ingressar no social. A biopolítica atua no sentido de alertar as responsabilidades dos sujeitos delegando a eles um alerta acerca da sua saúde, educação, lazer, conhecimento, cidadania.

Cabe enfatizar acerca do fragmento do PCNs sobre a administração dos corpos e da nova gestão calculada da vida, como cita Foucault, pois se começa a dar mais atenção a vida das populações, a qual se converte em objeto de saber e em espaço de intervenção de poder. As operações de poder-saber vieram a configurar um dispositivo ágil para o governo da nação no seu conjunto e disponibilizaram igualmente critérios para o aperfeiçoamento ético. O sujeito, antes exclusivamente compreendido como sujeito de direitos, passa a ser objeto de uma nova preocupação política interessada em maximizar o vigor e a saúde dos corpos considerados desde uma perspectiva populacional. Os estudos e as estratégias eugênicas são as que melhor ilustram as características dessa biopolítica da população, já que, ao mesmo tempo em que se propõe o benefício, não pode prescindir de estabelecer uma distinção entre corpos a ser cuidados e melhorados e corpos que se configuram como simples vida nua. A população é um problema da biopolítica “Mais precisamente: a população como problema político, como problema do cientista e do político simultaneamente, como problema biológico e como o problema de poder” (FOUCAULT, 1992, p.76).

Para Foucault, a biopolítica é a presença dos aparatos do Estado na vida das populações, um poder de regulação que consiste em “fazer viver e deixar morrer”. Esta política trata de se ocupar de todos os problemas que dizem respeito ao “bem-estar” da população e sua “qualidade de vida”. Toma como objeto de saber os processos envolvidos desde o nascimento até a morte. A taxa de natalidade, a longevidade,

produtividade, a enfermidade e a fecundidade da população passam a ser indicadores de desenvolvimento político e econômico.

Fonseca (1995) trás outras contribuições que me ajuda a pensar sobre a governamentalidade. Chama a atenção para o mecanismo das tecnologias disciplinares, as quais se traduzem pela conquista e apropriação daquilo que o sujeito produz. Digo das dinâmicas da individualização e da totalização que correspondem a um e a um só processo no sentido de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos, de todos e de cada um em particular.

A relação fundamental que se estabelece entre a tecnologia disciplinar e os que são a ela submetidos não é do tipo de uma dominação que restringe, apropria e conduz, como ocorre com as fórmulas históricas de dominação [...], mas da preservação de uma certa autonomia do próprio corpo, para aqueles que com ela se relacionam. Esta autonomia, seria perpassada, entretanto, por uma política de coerções sutis aplicada sobre o corpo em todos os seus elementos, gestos e comportamentos (p.50).

O Parâmetro Curricular Nacional (BRASIL, 1999), entre os seus objetivos estão as indicações de que os alunos devem ser capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”, elaborando progressivamente “a noção de identidade nacional e pessoal”, valorizando a “pluralidade do patrimônio sócio-cultural [...] posicionando-se contra qualquer discriminação”, inclusive em relação a diferenças de “características individuais e sociais”, e ainda de contribuir para a “melhoria do meio ambiente”.

Associado a esses objetivos acima descritos, compreendo o aluno em uma posição de dever saber, de se normalizar para poder ter reconhecimento e ser alguém que também pode contribuir na sociedade. Esse sujeito do conhecimento que os PCNs admitem se constrói a partir das tecnologias e das estratégias das escolas especiais, ou seja, de acordo com as práticas pedagógicas que insistem ao aluno a sua adaptação aos padrões organizados no social para a promoção das aprendizagens.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo das escolas, o PCN destaca a necessidade de viabilizar a construção de um currículo que promova o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, levando-se em conta os seguintes pontos: a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos; a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1999).

A inscrição da educação especial no social estabelece uma relação de poder-saber, a qual determina o aparelhamento da escola, para uma transformação sistemática dos seus espaços, das estratégias pedagógicas, principalmente, quando precisa remodelar os recursos metodológicos e até o modo de ensinar dos professores, sendo estes especializados, gerando “uma particular ideologia e arquitetura educacional”

(LUNARDI, 2006, p. 03). O que se procura a partir das práticas e metodologias pedagógicas são intervenções centralizadas no intuito de possibilitar a participação com qualidade do sujeito no processo educativo.

A adaptação curricular e as metodologias especiais segundo os documentos legais, necessitam serem tomados como um componente dinâmico do processo educativo, no qual a prática educativa esteja centrada no respeito às diferenças individuais e nos possíveis avanços que podem ser alcançados pelas crianças. Entre as recomendações para as adequações de acesso ao currículo, que podem ser constituídas de alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que facilitem o desenvolvimento do currículo escolar pelos discentes, encontram-se o agrupamento dos alunos visando a facilitar, motivar e incentivar a realização de tarefas, o interesse e a socialização, eliminando sentimentos que o façam se sentir inferior ou fracassado.

No que diz respeito aos recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, segundo especificidades de cada educando, especialmente com deficiência mental são sugeridos: ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem, como atelier, cantinhos e oficinas; contemplando o desenvolvimento de habilidades adaptativas sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia (BRASIL, 1999). Nesse momento, observo que as estratégias acabam por se confundir com o próprio objeto, ou seja, ao mesmo tempo em que se oportuniza possibilidades do sujeito “desenvolver” habilidades e aprendizagens ele acaba por “desenvolver” também a sua autonomia, a conscientização de si como um sujeito transformador e que se auto-

governa. As normas de adaptação são fixadas em função de critérios particulares de rendimento e eficácia, que os afaste daquela franja da população entendida como incapazes.

Os ambientes escolares, de acordo com os PCNs sugerem um aparelhamento das escolas para integrar o aluno pautado em “valores democráticos”, enfatizando a prática da igualdade, participação e aceitação do indivíduo portador de necessidades educacionais especiais. A idéia de adaptação, inculcido nas bases teóricas do processo de integração ainda é bastante presente. Toda essa metodologia (adaptação, adequação, matérias de comunicação, agrupamento de alunos, recursos de acesso....) que se organiza e se potencializa no interior das práticas pedagógicas funcionam de modo a mediar às experiências reflexivas do ser humano consigo mesmo, na experiência de si, na normatização, no governamento, no autogovernar-se. “[...] as pessoas aprendem a ser pessoas dentro de um determinado repertório de possibilidades” (BUJES, 2005, p. 07). Larrosa (1994) discute sobre a experiência de si:

[...] a experiência de si pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente autonarrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação e práticas de autocontrole e de autotransformação (p.38).

As propostas dos discursos legais sugerem também ajustes nos elementos curriculares, que tratam das formas de ensinar e avaliar, determinadas como alterações de objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e

metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos, destacando-se, entre as adaptações metodológicas e didáticas, a recomendação de “introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio” (BRASIL, 1999).

O arsenal pedagógico que os PCNs preconizam é extremamente rico em instrumentos que têm por objetivo potencializar as capacidades do aluno com necessidades educativas especiais, mesmo que, em atividades individuais para que este desenvolva-se e ajuste-se ao que é esperado, a fim de humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos. “Nessas práticas em que são instados a se descrever e se redescrever, não apenas se constroem como pessoas, se transformam segundo direções esperadas” (BUJES, 2005, p. 13).

Entre as adaptações dos conteúdos curriculares e na avaliação, destacam-se, de acordo com os discursos, aspectos para “fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários que possibilitem as alterações indicadas”; “contar com a participação da equipe docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe psicopedagógica (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando possível e necessário” (BRASIL, 1999).

O conjunto de práticas pedagógicas cumpridas nestes contextos e a diversidade de profissionais, *experts* compõem as técnicas capazes de diagnosticar e prescrever os

melhores tratamentos no sentido de normalizar cada vez mais o sujeito, além de instaurar o estatuto da verdade. Ainda determinam uma série de estereótipos, as quais justificam e dão as condições de possibilidades para que se exerça um saber sobre. As “[...] formas de pensar as características e os destinos dos indivíduos fazem parte de estratégias de governo, baseadas em sistemas de *expertise*” (BUJES, 2005 p. 15).

Por se tratar de ajustamentos, às vezes, extremos, nos casos de dificuldade do aluno quanto aos procedimentos e expectativas comuns do ensino, que derivem em programas especiais, “devem contar com a participação da família e serem acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação”. Os subsídios de apoio são, entre outros: “as pessoas: familiares, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores”.

Como pressupostos, as decisões de apoio, devem analisar, segundo os discursos dos documentos legais, que: há várias modalidades de apoio, sendo algumas mais válidas e adequadas para certos alunos e determinados contextos de ensino e aprendizagem (dependem do tipo de necessidades especiais do aluno, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias adotadas, da organização do processo de ensino-aprendizagem, das atitudes prevaescentes com relação ao aluno, etc); as decisões sobre as modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao aluno, adoção de critérios comuns para o trabalho

pedagógico e ação conjunta); as modalidades de apoio devem estar circunscritas ao projeto pedagógico da escola (critérios gerais da comunidade escolar, funções de apoio, número de alunos contemplados, tomadas de decisões e providências, etc); as modalidades de apoio devem estar associadas ao número e às características dos alunos, ao local e ao momento em que será ministrado, bem, como à sua duração e frequência (individual ou grupal, grupos homogêneos ou mistos, dentro ou fora da sala de aula, temporário ou permanente, etc) (BRASIL, 1999).

Os discursos dos documentos legais ressaltam que também devem ser sopesadas as intensidades do apoio a ser oferecido: *intermitente* – episódico, transitório, como por exemplo, apoio em momentos de crise; *limitado* – por tempo determinado e finalidade definida, como um programa de psicomotricidade durante um semestre; *extensivo* – regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado, como apoio psicopedagógico em atendimento itinerante; *pervasivo* – constante, com alta intensidade e longa duração, ou até permanente, envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento, indicado para alunos com deficiências mais agravantes e/ou múltiplas (BRASIL, 1999).

O que pretendo assinalar, ao longo dessas análises é que os sujeitos se constituem a partir do repertório de condutas presente na sociedade em que vivem, e mais, nas descrições incutidas nos documentos legais. Para verificação e gerenciamento dessa invenção há os *experts*, as figuras e as modalidades de apoio e o paulatino domínio do sujeito sobre si. “Portando, autogovernar-se é, de certo modo, fabricar-se e

inventar-se constantemente, ainda que dentro dos limites e do controle exercido pelas relações de poder nas/das quais participamos” (BUJES, 2005, p.22).

Embora oficialmente já se tenha admitido a necessidade de mudança na *praxis* educativa a fim de respeitar as diferenças e com elas conviver, os sistemas educacionais ainda se pautam na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Tal visão enfoca a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na manutenção do estigma que cerca essa população. Tal concepção massifica o desempenho escolar dos alunos e não permite a flexibilidade curricular capaz de contemplar as diferenças individuais. Os campos do saber, narram em seus discursos descrições sobre o sujeito da normalidade, “[...] tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, [...] o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar” (SKLIAR, 2003, p. 66).

Verifico nesses trechos selecionados dos PCNs alguns modos pelos quais permanentemente operam o poder. Em seus discursos pedagógicos, legais, políticos-filosóficos discutimos acerca da racionalidade governamental e do conjunto de tecnologias que se amparam aos *expertises* para incidir na e sobre a vida das populações, neste caso, os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Feita as referências aos PCNs, interessa, nesse momento, matizar mais alguns discursos, fazendo o que Foucault denominou de analítica de poder em outros documentos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, detalhando mais alguns dos aspectos-chave para esse estudo acerca da produção da subjetividade.

Em três de março de dois mil e um, foram aprovadas no Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – UF:DF, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB), tendo como relatores Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa, (Parecer No 17/2001 – Colegiado: Ceb). Esta proposta objetiva ao atendimento da “significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais” e suas orientações visam a contribuir para a “normatização dos serviços previstos nos Artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional – LDBEN” (BRASIL, 2001, p. 01).

A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais se fundamenta na “Educação Especial, como modalidade de educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e políticos-filosóficos” (Brasil, 2001, pág. 02) da Constituição Federal, Título VIII, da ORDEM SOCIAL:

Dos artigos e leis relativos à Educação Especial, destacamos (BRASIL, 2001, p. 02-03).

Art. 208:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 227:

II - § 1º – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os sujeitos com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Minhas primeiras observações já se dão ao título da Constituição Federal que refere a Ordem Social, ou seja, a Modernidade inventou e multiplicou os anormais, de modo que, os sujeitos através de medidas comuns legitimadas, instituídas muitas vezes nos documentos oficiais, sejam normalizados e regularizados discursivamente por técnicas de intervenção e reabilitação. Ocorre um “processo de interpelação, de mobilização do eu através de meios pedagógicos que se dirigem diretamente ao sujeito que querem transformar” (SILVA, 1999 b, p.80). Os discursos da Educação especial envolvem outros tantos discursos, tais como os pedagógicos, econômicos e psicológicos, os quais se articulam por meio de “enunciados científicos e que justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo” (KLEIN; LUNARDI, 2005, p.03), tendo como

“função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1993, p.244): a de constituição do sujeito com necessidades educativas especiais.

A Lei no 10.172/01, que aprova o Plano nacional de Educação, trata, entre os vinte e sete objetivos e metas à educação no PNEE⁴¹, “do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos”.

Verifico que as leis têm em comum um consenso no seu vocabulário. São enunciados que “produzem e fazem funcionar discursos difundidos e aceitos como verdadeiros, como também, técnicas e procedimentos que colocam em movimento essas ‘verdades’, tendo uma função estratégica dominante de controlar, dominar, reabilitar, normalizar o sujeito deficiente [...]” (KLEIN, LUNARDI, 2005, p. 03). “A normalização implica uma reforma do entendimento, uma pedagogia inteira da definição e da expressão das necessidades” (EWALD, 1993, p. 104).

O princípio de normalização se faz presente nos documentos oficiais a partir de diversas expressões como: “oferecer aos portadores de necessidades educativas especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso; “aceitar a maneira desses indivíduos viverem em sociedade”; “acesso e qualidade” “pedagogia centralizada na criança; atendimento

⁴¹ Portadores de necessidades educativas especiais.

especializado”; “qualidade de vida”. Tais documentos, discursos preocupam-se com a “igualdade”, “solidariedade” e “tolerância”, mas não problematizam o binômio inclusão/exclusão e as noções de normalidade e deficiência. As Políticas Públicas visam a atender a diversidade em nome do “resgate de direitos civis, de promoção da igualdade de oportunidades e de combate à discriminação” o conceito de diversidade passa a ser estratégia nas “políticas públicas de desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2000). Atendendo a essa estratégia diversos programas foram implementados para assistir aos deficientes e ao mesmo tempo operacionalizar as práticas dos diferentes especialistas que têm a responsabilidade de promover o controle, a saúde e a educação dos sujeitos, incluindo-as e ordenando-as “num novo e cada vez maior e mais matizado campos de saberes” (VEIGA-NETO, 2001, p. 11).

O Brasil elegeu pela construção de um sistema educacional inclusivo, concordando com a Declaração Mundial de educação para Todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e seguindo os pressupostos da Declaração de Salamanca, promulgada na Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Este documento foi incorporado ao Parecer No 17/2001 – DNEEEB, com adaptações da tradução do espanhol com vistas a maior clareza, em português, de aspectos específicos da “educação inclusiva”. São importantes elementos como: “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”; “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”; “[...]”

Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos” [Nesse aspecto último – o parecer acrescenta que – os pais não podem incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional]; (BRASIL, 2001, p. 05).

O poder sobre a vida, o biopoder, está nesse fragmento quando há a preocupação com a qualidade de vida, inclusive da futura vida adulta, é mencionada, com a recomendação de que

[...] uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência. Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades (BRASIL, 2001, p. 06).

As Diretrizes da Educação Especial estabelecem políticas educacionais, baseadas nesses dispositivos legais e políticos filosóficos, com o intuito de que

[...] se assegure a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar (BRASIL, 2001, p. 07).

As diretrizes condenam as teorias e práticas sociais segregadoras, especialmente aquelas que dizem do acesso ao saber, enfatizando que

[...] cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (BRASIL, 2001, p. 07).

Tendo como princípios “a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 09), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) determinam a inclusão na área educacional nos seguintes termos:

Por educação especial, modalidade da educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (MAZZOTA, 1998, apud BRASIL, 2001, p. 11)

Quanto ao âmbito político, os sistemas escolares deverão resguardar o direito “à matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns”; e ainda, “recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos” (BRASIL, 2001, p. 12).

Na área educacional, a construção da inclusão prevê, no âmbito técnico científico, a formação de professores capacitados para o ensino na diversidade e o

trabalho em equipe. A temática da formação de professores, que é da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), é regida pelo inciso III do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que faz referência a dois perfis de professores para trabalhar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais: o professor de classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.

No âmbito pedagógico das DNEEEB, a formação de equipes se firma a partir da superação “do modelo clínico, tradicional e classificatório”, incumbindo a cada escola a formação de uma equipe de avaliação “que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno”, podendo constituir “uma equipe multiprofissional”, composta por “médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e outros” (BRASIL, 2001, p. 15). Por “modelo clínico, tradicional e classificatório” deve-se entender “a abordagem médica e psicológica, que se detinha no que pretensamente ‘faltava’ aos educandos. Implicava um diagnóstico clínico, para avaliar as características e dificuldades manifestadas pelos alunos, objetivando constatar se deviam, ou não, ser encaminhados às classes especiais ou escolas especiais ou ainda às classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2001, p. 15).

Assim, em qualquer e determinado local, os humanos colocam programas planejados para um determinado fim a serviço de outros fins. [...] Os reformadores das práticas do bem-estar e da medicina têm-se voltado, ao longo das últimas duas décadas, para a noção de que os seres humanos – contrariamente às práticas que os pressupõem como objetos de cuidado – são sujeitos de direitos. Desse complexo e contestado campo de oposições, alianças e disparidades de regimes de subjetivação advêm

acusações de desumanidade, críticas, exigências por reforma, programas alternativos e a invenção de novos regimes de subjetivação (ROSE, 2001, p. 48).

O atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo as Diretrizes, deve ser complementado “sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social” (BRASIL, 1999). Nesse sentido, há toda uma produção da normalização a partir, ainda, do discurso médico engendrados nos trechos desses documentos. Na constituição dessas tecnologias – reabilitação/medicalização – há uma estratégia de produção de um campo de anormalidade, para assim, colocar em funcionamento a intervenção, reabilitação e reeducação. A fabricação de saberes sobre o sujeito se dá a partir de jogos de poder. “O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1999 a, p.89-90).

Desse modo,

a patologização, a medicalização e a normalização dos sujeitos [...], não são causas ou efeitos da Educação Especial, não há um discurso clínico que seja ‘injetado’ de fora para dentro, o que aparece são relações de poder/saber atuando sobre os corpos dos sujeitos [...], que através dessas redes de poder, possibilitam a produção desses discursos (LUNARDI, 2005, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

La fusión (horizontes) tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por si mismos
Hans- George Gadamer

A última década tem revelado diversos desafios à teoria e à prática da educação na escola desde o crescimento substancial das demandas sociais à emergência dos problemas de aprendizagem, da evasão escolar, da falta de limites tanto para os alunos quanto para os professores, da agressividade, das alterações das leis que ainda se encontram desconhecidas pela comunidade escolar, do nascimento do processo de inclusão escolar. Um elevado número de pessoas não sabe lidar com tantas transformações, o que gera uma crise na educação. Sabemos que, por muito tempo, estes temas eram esquecidos e, agora, emergem com uma força que está possibilitando uma série de interrogantes, implicações, reflexões, ressignificações e, até algumas

mudanças. Em virtude dessa inquietude, tentei buscar referências para a minha formação e para pensar junto com interlocutores referenciais a respeito da genealogia da subjetivação e da inclusão escolar de deficientes. Na verdade, o que pretendi nessa investigação foi “desbravar, engendrar, buscar armas novas” (DELEUZE, 2000), nas quais se possam construir e desconstruir conhecimentos e, penso que posso concordar com Foucault (1998) quando cita que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (p.13).

Ao reconhecer que cada época tem seus jogos de poder, profere percursos e discursos legais, pedagógicos e psicológicos da educação das crianças com necessidades educativas especiais, revelando ideais e expectativas em relação aos mesmos, o que conseqüentemente afeta na sua subjetivação. Evidenciamos, nesta pesquisa, que por muito tempo as práticas pedagógicas eram demasiadamente excludentes, uma vez que se acreditava que essas crianças com necessidades educativas especiais não teriam capacidade para aprender. Assim, estes sujeitos não tinham acesso às instituições sociais e seus apoios institucionais. Aliás, a exclusão não aconteceu somente com as crianças deficientes, mas está presente também em aspectos não citados no texto, como observa Mantoan (2003):

[...] a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. [...] A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. [...] Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino... (p. 15-8).

Sobre as políticas de inclusão escolar Lunardi (2001) sublinha:

As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é o anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os "estorvos" - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais. No entanto, essa lógica vem atravessada pela noção do sujeito pedagógico moderno: um sujeito transcendental e único, um sujeito que na definição kantiana é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento (p. 01).

As políticas públicas a partir dos documentos legais, têm como compromisso a produção de determinados tipos de sujeitos, a partir do exercício de poderes interdependentes do “funcionamento de relações de poder num nível mais amplo, mais geral, que abarca diferentes tipos de Estado” (VARELA, 1997, p. 51). Definir o humano é um processo complexo que se conjuga a partir dos interesses da sociedade e se apóia numa vasta e convergente produção de saberes oriundos de diversos campos do saber, por isso se configura como uma invenção histórica, discursiva e contingente. Esses sujeitos são montados no interior de um conjunto de práticas discursivas, e em

um complexo de narrativas sobre o eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para relatar os eventos de suas vidas, para atribuir a si mesmos uma identidade interior de uma história particular e para dar significado a sua conduta e a dos outros (ROSE, 1996, p. 175).

O processo de subjetivação se caracteriza segundo Rose (1996, p. 171) como “efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar-se os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam

sobre ele”. Nessa mesma linha, verificamos que o problema da subjetivação do sujeito ou experiência de si, depende das redes de comunicação em que se produzem, por isso, se manifestam, também vinculada aos jogos de poder, sendo fundamento da modernidade, a qual prioriza o sujeito soberano, epistêmico, autônomo e social. “[...] a subjetividade, via de regra, vem acompanhada de um “subjetivismo”, ora sendo negada em nome da objetividade científica, a chamada neutralidade, ora avançando em nome de uma constituição estrutural e universal do sujeito” (MIRANDA, 2000) p.31). O sujeito individualizado e transcendental, o conhecimento, a objetivação dos outros e do mundo dar-se-á a partir do/no sujeito que conhece. Veiga-Neto (2000) destaca:

o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (p.50).

A certeza constituiu-se em critério ontológico, tudo deve ser representado objetivamente e mais, mensurável. Nesse contexto citado que “a psicologia nasceu como uma disciplina científica, como um conhecimento positivo do indivíduo e como uma forma particular de falar a verdade sobre os humanos e de agir sobre eles” (ROSE, 2001, p.34). A psicologia auxilia no processo de conhecimento do sujeito, se caracteriza por descrever e detectar “esse recôndito da alma humana” (ALBUQUERQUE, 1988, p. 50). Os dispositivos para apreensão e gerenciamento da subjetividade se desdobravam nas mais variadas técnicas, práticas, discursos e teorias. Os testes psicológicos, se constituíram em práticas de governo, as quais poderiam mensurar a inteligência, objetivar a realidade cognoscível e somente aqueles que tem QI

acima da média poderiam adquirir aprendizagens. Os demais ficariam reduzidos às especialidades médicas. O que se apresentou a todo instante foi a tentativa de homogeneização, individuação e padronização.

Crianças com habilidade abaixo da média são muito mal servidas por nosso sistema educacional. Aquele que é menos capaz academicamente continua a sofrer as conseqüências de quaisquer que sejam os problemas agudos ou crônicos que afetam o sistema educacional (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE APUD MITTLER, 2003, P. 23).

Nesse momento mais uma vez os deficientes foram excluídos do processo educativo, pois se acreditava que não seriam seres autônomos, auto-transparentes e auto-determinados, fundamento de si mesmo. Silva (1999) marca que a diferença é produzida pelas relações de poder, quando situamos o sujeito em uma posição de falta, de menor poder. Os discursos hegemônicos culpavam “os próprios sujeitos pelos insucessos de suas vidas em quaisquer que sejam os aspectos” (RODRIGUES, 2000, p. 117).

No bojo dessa realidade, a escola foi concebida como o *locus* privilegiado de acesso ao saber, no qual a apropriação ao esclarecimento pelos humanos forjaria o “sair da caverna” (SOUZA, 2000, p. 24). A escola se caracterizou como uma estratégia para o domínio do *corpos* social, do sujeito individualizado, seria a “estimulação, o incentivo, produzindo sentimentos e condutas até então inexistentes, disseminando-se anonimamente pelo corpo social” (MIRANDA, 2000, p.34). Essa prática escolar que se naturalizou ao longo dos tempos desconsiderava os pontos de vista dos sujeitos, “construindo assim mudanças por pura assimilação” (RODRIGUES, 2000, p. 117).

Esta dinâmica educacional submetia o aluno constantemente à apresentação de problemas pré-definidos ou à adoção de atitudes pré-fixadas. O discurso educativo centra-se no impulso desmedido de ensinar incessantemente, ou seja, implica um *furor docendis*. Propõe uma unicidade, a qual todos os sujeitos deverão possuir uma capacidade intelectual-reflexiva que permite a construção do saber. Este princípio normalizador, do “poder-saber” (CORAZZA, 1995, p. 37) afastou ainda mais, os deficientes das escolas, uma vez que os diferentes são tratados perversamente. São homogeneizados numa única “igualdade”: excluídos. O poder da norma como meio de homogeneizar gera uma gradação das diferenças individuais. Além de que as escolas teriam que “renunciar as atividades pedagógicas excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo” (CORAZZA, 1995, p. 48) e construir uma prática pedagógica que contemplasse e respeitasse a diferença.

Louro (1997) sinaliza sobre a instituição escolar:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...]. (p. 57).

Os documentos legais inscrevem-se nesse contexto como um artefato, “estratégia ou o conjunto de meios que são operados para manter dispositivos de poder” (BUJES, 2000, p. 31), que em seu rol visam o controle social e acabam instituindo o próprio sujeito de que falam ao se esmerar em descrevê-lo. O propósito do corpo de

conhecimentos descritos nos documentos legais é ensinar as crianças a sua parte na sociedade, na cultura; é experienciar o mundo exterior e transmitir a experiência de si, enquanto sujeitos que constroem e são construídos. As tecnologias do eu permitem reflexões ao sujeito sobre seu modo de ser, estar e agir, possibilitando assim, a (re) elaboração de si.

Para Larrosa (1994, p.45):

Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Portanto] em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir um experiência *objetiva* do mundo exterior, construísse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como *sujeitos*.

As influências da modernidade, principalmente no que diz da normalização e disciplinação dos corpos, impunha à educação escolar e nas suas relações, um espaço regido pela máquina de ensinar, governamentalizar, vigiar, controlar sujeitos. As tecnologias do eu se inscrevem como um conjunto de operações narrativas que são “vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos” (BUJES, 2006, p. 06). Ao produzir as tecnologias adequadas ao social, a governamentalidade necessita, apenas, lançar um foco nas tecnologias do eu e nas tecnologias institucionais que articulam os procedimentos do governo para que a população aceite facilmente as estratégias construídas. As instituições combinam os cuidados ao jogo da cidadania, governando o eu a partir de operações de micro tecnologias de constituição de subjetividades.

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos [...]. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 2001, p. 135).

“Os quadros vivos eram ao mesmo tempo uma *técnica de poder* e um *processo de saber*, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem” (PRATA, 2005, p. 02). Foucault (1999b) acrescenta “É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas” (p. 42). O corpo é elemento de sedimentação, “superfície de inscrição para o poder, com a semiologia por instrumento, a submissão dos corpos pelo controle das idéias” (FOUCAULT, 2002, p.31). As marcas sobre o corpo se constituem através do que é narrada sobre ele, assim, a produção dos sujeitos calca-se sobre o universal e o genérico, dotando as crianças, a partir do exercício do corpo infantil, com qualidades que a escola julga serem imprescindíveis para o desenvolvimento do futuro (a) cidadão (ã).

Esta condição de vigia, treinamento e correção geram a exclusão dos diferentes, desconsiderando a diferença, em nome da homogeneização e/ou da igualdade.

Os diferentes são aqueles que não foram contemplados com a “igualdade” concebida e praticada pelos incluídos do/no sistema social vigente, porque estão encharcados de distinções não convencionais, fruto de sua “incapacidade” para ser igual aos iguais, como acredita a classe dominante. [...] a sociedade deve ser encarada como um único sujeito (SOUZA, 2000, p. 23-4).

A igualdade anunciada pelo universalismo propunha que a única possibilidade do sujeito (com) viver na sociedade sem discriminações, adquirindo os privilégios dispostos aos ditos “normais”, seria abrir mão de sua história concreta, de sua identidade e de sua constituição emocional. O ideal educativo parece encobrir a verdade do sujeito apagando a sua condição subjetiva, ou seja, “tais saberes são fundados e constituídos por práticas discursivas que pretendem promover o domínio das subjetividades” (CORAZZA, 1995, p. 40).

Portanto, um século que traz a marca de ser genocida, que extirpou a vida de inúmeras pessoas, dos diferentes [...] Fortaleceu espaços de julgamentos cruéis para avaliar e classificar as pessoas como mercadorias; desqualificou o humano e fragilizou sua auto-imagem pessoal e social (SOUZA, 2000, p. 25).

Este princípio ontológico Sujeito – Objeto, de objetividade do mundo, engessa, limita a educação, bem como o social, o “mundo da vida”. Para tanto, o grande desafio dos educadores remete a produzir, analisar criticamente possibilidades que suprimam este apagamento do sujeito. O primeiro passo implica em introduzir um novo olhar, entender a noção de sujeito como inventada historicamente; encarar a educação como um processo que intervém em/com sujeitos humanos; reconhecer à efervescência da pluralidade tanto no ser como nas perspectivas e nos referenciais. “Temos que promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos” (FOUCAULT, 1984, p. 10). Implica em romper com a base da estrutura organizacional, reinterpretando a matéria-prima da educação escolar, como enfatiza a proposta inclusiva.

A escolarização inclusiva remete na mudança deste atual paradigma educacional. E, como Veiga-Neto (2001, p.113) ressalta “A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça um saber [...] acerca desse outro”. Sugere interfaces, formando conexões entre saberes outrora isolados e partidos. Leva em consideração a multidimensionalidade de tudo o que se encontra a nossa volta, a interconexão histórica. Propõe o encontro da subjetividade humana com a trama histórica, o cotidiano, o social, o cultural, ou seja, representar o mundo a partir das nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Nessa nova abertura de horizontes a educação poderá possibilitar aos educandos compreender a existência e a sua interconectividade com o mundo; da aventura coletiva de partilha, de vir-a-ser. Assim Grispun (1994) marca:

[...] o que pretendemos demonstrar é que o homem não é só o objeto do conhecimento, mas também que ele é o produtor desse conhecimento, e os novos campus que estão surgindo devem unir o campo da objetividade com o da subjetividade e da afetividade, isto é, o campo científico com o não-científico (p. 29-40).

A inclusão escolar trata de um projeto que afirma e exorta as subjetividades, que contesta as categorizações, a fragmentação do conhecimento e recomenda, semeia a experiência da diferença, da pluralidade como oportunidade que a escola deve ofertar aos alunos e profissionais da educação para se libertarem de preconceitos e do

individualismo, construindo-se uns aos outros. “É tirar a escola da letargia do ensino tradicional e os alunos com deficiência da prisão das especialidades” (FERREIRA, GUIMARÃES, 2003, p. 11).

Coriat (2001) explana sobre a escola inclusiva:

[...] continuidade natural da família na sociedade. Deve-se, portanto, assegurar um circuito amplo de circulação escolar para essas crianças. [...] As crianças aprendem com os outros. Este aprender com os outros remete a trocas e intercâmbios necessários entre sujeitos que se encontram no processo de ensino aprendizagens. Os intercâmbios serão produtivos sempre e quando houver certa heterogeneidade dentro da homogeneidade grupal, a despeito da estrutura cognitiva. [...] Os alunos devem agrupar-se por possibilidades de aprendizagens análogas, por nível de desenvolvimento [...] (p. 24-5).

O professor e a comunidade escolar necessitam conhecer e compreender as diferentes condições de saúde dos alunos para poderem constituir suas intervenções pedagógicas, de modo que o trabalho seja complementar e interdisciplinar, uma vez que as diferenças sejam reconhecidas para que, sejam atendidas, minimizadas e elaboradas. Trata-se de reconhecer as diferentes posições subjetivas que a criança pode vir a constituir, para compreender de que lugar vem esta fala e em que lugar ele é posto transferencialmente por ela; para, a partir deste momento ver em que lugar a aprendizagem se insere.

A criança é um sujeito portador de desejos e é através da linguagem que o sujeito se estrutura. Para circular socialmente, o sujeito precisa também perpassar os

códigos culturais. O que remete à necessidade da criança ter uma referência, alguém que a situe e a inscreva no circuito do desejo.

Palavras se enlaçam às marcas orgânicas, que as sublinham ou as apagam. Em torno das demandas escolares, a que qualquer criança é chamada a atender, está em jogo seu desejo e o desejo de seus pais. [...] Se a criança for vista pelo professor, primordialmente, como sendo alguém que é portadora de desejos, de uma história, os caminhos para a aprendizagem estarão incluindo o que é fundante no ser humano: a palavra (MEIRA, 2001, p.49).

Cada sujeito precisa ser registrado e privilegiado em sua singularidade, e é, então, a partir destes traços subjetivos, que cada criança vai constituir um caminho para atravessar o campo das aprendizagens, bem como colocar "em jogo o que há de mais singular em sua constituição: seu desejo, remetido ao desejo do outro" (MEIRA, 2001, p. 49).

Sendo assim, o movimento da educação inclusiva surge para que o processo de ensino-aprendizagem seja voltado às necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando e considerando o ritmo individual de cada um, impedindo que seja um caminho de discriminação ou exclusão. O que se espera é uma análise das possibilidades da criança para além da descrição de um diagnóstico nosológico. "[...] uma escola inclusiva é uma escola que se prepara, a priori, para receber as diversidades das crianças, nas mais variadas circunstâncias. [...]. A instituição tem que incluir, sustentar, acompanhar, apoiar, enriquecer e oferecer tudo o que essa pessoa necessita em sua singularidade para ter êxito no objetivo educativo de integrar" (PÁEZ, 2001, p.30-1).

A educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar essas crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem, poderá sustentar essas travessias, reconhecendo a cartografia singular de cada autor (MEIRA, 2001, p. 51).

Sasaki (2003) destaca que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. As seis áreas de acessibilidade são: arquitetônica (desobstrução de barreiras ambientais), atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações), comunicacional (adequação de códigos e sinais às necessidades especiais), metodológica (adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos), instrumental (adaptações de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas) e programática (eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins) (p.14).

Diante de todas as discussões dessa pesquisa sobre o binômio inclusão/exclusão visualizamos que não podemos mais pensá-los de modo antagônico, em que “exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas” (LUNARDI, 2001, p. 04). Nesse sentido podemos afirmar que o sujeito com necessidades educacionais especiais ao estar incluso na rede regular de ensino não está, necessariamente, gozando de todos os benefícios que o projeto inclusivo proporcionaria. As estratégias de inclusão presentes nos discursos analisados, afirmam constantemente quem é o outro e quem é o

normal, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão. Lunardi (2001) acrescenta ainda que a inclusão nas suas políticas oficiais se caracteriza por uma fronteira institucional, pois ao mesmo tempo em que acolhe o sujeito na escola regular acaba utilizando os mecanismos de controle e de governo nos discursos oficiais.

[...] a educação desses sujeitos é analisada como uma prática de normalização e de controle social, em que as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Esses eufemismos acabam encobrendo e legitimando estratégias conservadoras em que a referência torna-se sempre a norma, o ideal. Sendo assim, os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da idéia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão - através de uma pedagogia terapêutica -, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização (p.05).

Os discursos, imersos nas tramas do poder constituem representações e significados, inclusive produzem e reproduzem o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão. “Enfim, fazemos, como sujeitos, parte do ballet das inclusões e exclusões, que percorrem a história do país, dos grupos a que pertencemos, das classes em que nascemos ou em que somos jogados ao longo da vida. Inclusões e exclusões que estão inscritas na vida e na morte de cada sujeito” (PINTO, 1999, p. 55).

Embora verificamos ao longo dessa pesquisa que a configuração social e as relações de poder na escola se deslocam na história e, nessa perspectiva, mudou “as técnicas de poder, mudou o sentido da vida que nossa cultura se propõe, mudou o sujeito. Por estarmos no seu início, por ainda assistirmos à instalação de uma nova

forma social, é difícil precisar seus contornos” (VAZ, 1999, p. 11). Hardt e Negri (2001) esclarecem sobre a crise das instituições:

A crise significa, em outras palavras, que hoje os cercados que costumavam definir o espaço limitado das instituições foram derrubados, de modo que a lógica que funcionava principalmente dentro das paredes institucionais agora se espalha por todo terreno social. Interior e exterior estão se tornando impossíveis de distinguir (p..216).

Mas, o que podemos destacar diante dessa diluição dos cercados institucionais é que cada crise deflagra “uma nova produção subjetiva e um outro modo de veiculação das relações de poder na instituição escolar” (PRATA, 2005, p. 05), o que marca novos espaços de circunscrição, os quais estão intimamente relacionados aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época.

Com isso, não estou negando ou deixando de notar os movimentos de resistência da comunidade dos sujeitos com necessidades educativas especiais em relação às práticas colonialistas, nem mesmo estou atribuindo um juízo de valor aos mecanismos e as tecnologias de poder imanados aos documentos oficiais e nos discursos pedagógicos e psicológicos. O que de fato, me interessou como alude Lunardi (2005) “foi problematizá-los e localizá-los nessas tramas discursivas” (p.11).

Ainda, cabe destacar uma questão que acredito ser bastante pertinente, uma vez que precisamos construir uma nova identidade planetária formada por múltiplas pertinências, que precisam ter uma convivência responsável; uma interlocução constante, todos com todos, uma e outra interagindo na busca de uma sociedade justa e superando

os paradoxos ocasionados pela globalização. Não esquecendo de estar sintonizado com o local ao qual estamos inseridos, com a linguagem e as questões próprias do nosso ambiente: da glocalidade. Necessitamos deslocar “o olhar daquilo que é visível no sujeito – da sua “dificuldade” – para os discursos que dizem das suas possibilidades” (FABRIS; LOPES, 2005, p.03). A concepção inclusiva focaliza a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro como ser dotado de possibilidades e direitos. “É a diferença que faz o sal da vida e a riqueza da humanidade” (François Jacob).

Concluo com algumas considerações de Deleuze (2000, p. 218), que tratam do modo de como devemos acreditar no mundo, suscitar acontecimentos, engendrar novos espaços-tempos, criar novas possibilidades, independente das quantidades, mas tentar, sempre, pois assim não nos submetemos ao controle, a normalização imposta pelo social e nem nos desapossamos do mundo.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós que perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **A especificidade de ação do psicólogo**. In: Anais do I Congresso de Psicologia (Conpsic), São Paulo, CRP 6 região – Gestão Palavra Aberta II, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: legislação federal e marginalia. São Paulo, V.63, tomo 12.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília DF, 9 de outubro de 2001. Seção 1, v. 138, n. 194.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: legislação federal e marginalia. São Paulo, V.63, tomo 4.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares.

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília:MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde: Projeto de Promoção da Saúde; Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância: TV Escola. **O projeto saúde na escola: texto de apoio.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Diversidade e igualdade de oportunidades** – qualificação profissional da pessoa portadora de deficiência. Série Cadernos Temáticos. Plano Nacional de Qualificação Profissional. Brasília: FAT, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1993.

_____. **A produção social da identidade do anormal.** In: FREITAS, Marcos César de. História social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **O fio e a trama:** as crianças nas malhas do poder. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n.01, jan/jun, 2000.

_____. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

_____. **A invenção do eu infantil:** dispositivos pedagógicos em ação. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27502103.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2005.

_____. **Governando a subjetividade:** a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. 2006. Mimeo.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1988.

CANGUILHEN, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: FREITAS, Marcos César de. História social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **O Plano Decenal de Educação para Todos e a Educação Especial: questões levantadas pela Secretaria de Educação Especial**. Integração. Brasília:SEESP, v.5, n.14, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Poder-saber e ética da escola**. Ijuí: Unijuí, 1995.

_____. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

CORIAT, Elsa. **Psicanálise e Clínica de Bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. **Mídia, magistério e política cultural**. In: Estudos culturais em educação. Porto Alegre:UFRGS, 2000b.

_____. (orgs). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000 c.

_____. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura**. 2006 (Mimeo)

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Modernidade, Pós-modernidade e Educação**. In: Educação nas ciências. Ijuí: Unijuí, 2001.

D`ANTINO, Maria Eloísa Fama. **A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde**. São Paulo: Menmon, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo – capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio e Alvim, s/d.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Infância, pesquisa e relatos orais**. In FARIA, A. L. G. de et al. (Orgs.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE. **Standards in Education: annual report of HM chief inspector of schools**. In: MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DREYFUS, H., & RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELZIRIK, Marisa F. et. al. **A "onda inclusiva" ou o vento do degelo**. In: *Gazeta do Empiria*. N. 02, Porto Alegre. dez, 2001.

EWALD, François. **Foucault a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FABRIS, Eli T. Henn; LOPES, Maura Corcini. **Crianças e adolescentes em posições de não-aprendizagem**. 2005. Mimeo.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Inclusão da pessoa portadora de deficiência O que é? Educação inclusiva: principal instrumento**. 2004, Mimeo.

FERRARI, Carin Wayhs. **Uma, muitas histórias de vida “diferente”**. Retrato da busca pela inclusão. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências – UNIJUÍ, 2004.

FERRE, Núria Perez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Editorial**. In: *Educação e Realidade: Políticas do Global e das Singularidades*. V.26, n.01, jan/jul, 2001.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o poder**. 1984 (Mimeo).

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Genealogia del racismo**. De la guerra de las razas al racismo de Estado. Tradução do Francês por Alfredo Tzveibely. Madrid: Ediciones Endynion, 1992.

- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. **História da sexualidade**. V.2 Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- _____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Quetzal, 1994.
- GRINSPUN, Mirian Paura Sabroisa Zippin. **Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas**. Ensaio, Rio de Janeiro, V.1, n.2, jan./mar. 1994.
- HALL, Stuart. **New ethnicities**. In: Bill Aschcroft, Gareth Griffiths & Helen Tiffin (orgs). *The Post-Colonial Studies Reader*. Londres: Routledge, 1995.
- _____. **A centralidade da cultura**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, V. 22, n.02, jul/dez, 1997.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. São Paulo: Record, 2001.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Quantos terapeutas para cada criança?** In: *Escritos da Criança*, n.05, Centro Lydia Coriat. Porto Alegre, 1998.
- _____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. **Carta Aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento.** In: Escritos da Criança, n.06, Centro Lydia Coriat. Porto Alegre, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Participação dos alunos com deficiência na história da educação brasileira.** In: Ponto de Vista – revista do curso de pedagogia séries iniciais – habilitação educação especial do programa magister. V.2, n.2, Florianópolis:NUP/CED, 2000.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. **Políticas de educação e de formação profissional:** dispositivos de normalização das diferenças. 2005. (Mimeo).

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. **Interceptando currículos:** produzindo novas subjetividades. In: Políticas do global e das singularidades. Educação e realidade, v.26, n.1, Porto Alegre, jun/jul, 2001.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação:** especial? In: Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento. Salvador: Ágalma, 2000a.

_____. **Por que ensinar a quem não aprende?** In: Estilos da Clínica - Revista sobre infância com problemas. Vol V, n. 09, 2º semestre de 2000b.

_____. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000c.

LACLAU, E. **A política e os limites da modernidade.** In: HOLLANDA, H. B. (org.) Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do ‘eu’ e educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis: vozes, 1994.

_____; LARA, Nuria Pérez (orgs). **Imagens do Outro.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar.** 2002. Disponível em: <www.humanas.unisinos.br/siapla>. Acesso em 14 de outubro de 2005.

_____; ACORSI, Roberta. **As leituras da diferença na escola inclusiva.** 2005. Mimeo.

_____; FABRIS, Elí Henan. **Quando estar junto se transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão.** Disponível em:

<www.rizoma.ufsa.br/semint/Oficina%2003.htm.2003>. Acesso em 14 de outubro de 2005.

LOURO, Guacira. **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, Guacira (org.) Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão/exclusão**: duas faces da mesma moeda. In: Revista cadernos de Educação Especial, Santa Maria:UFSM, Centro de Educação, n. 18, 2001.

_____. **Medicalização, reabilitação, normalização**: uma política de educação especial. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_medicalizacao.asp?f_id_artigo=466> Acesso em: 10 de dezembro de 2005.

_____. **Surdez**: tratar de incluir, tratar de normalizar. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a12.htm> Acesso em 13 de fevereiro de 2006.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: D; Quixote, 1993.

MACHADO, Roberto. (org). **Danação da norma**: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. **A construção do anormal**: uma estratégia de poder. 2005. Mimeografado.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1981.

_____. **Educação especial no Brasil** - História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIRA, Ana Marta Goelzer. **Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva**. In: Escritos da Criança Nº 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

MILMANN, Elaine. **Sociedade inclusiva e a globalização**: alguns paradoxos na educação. In: Escritos da Criança Nº 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

MIRANDA, Luciana Lobo. **Subjetividade:** a (des) construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.) Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva** – contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUEL, Francine. **La escuela obrigatoria y la invencion de la infancia anormal.** In: CASTEL, Robert. Et. Ali. Espacios de poder. Madrid: La Piqueta, 1991.

MURILLO, Suzana. **El discurso de Foucault:** estado, loucura y anormalidad e la construcción del individuo moderno. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones ciclo básico común, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps):** um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental:** da supertição à ciência. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

PINTO, Céli. R.J. **Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos.** In: Educação e Realidade, Porto alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999.

PLACER, Fernando González. **O outro hoje:** uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs) Habitantes de babel – políticas e poéticas da deficiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do currículo, regulação social e poder.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

PRATA, Maria Regina dos Santos. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola:** uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>> Acesso em: 29 de outubro de 2005.

RODRIGUES, Jane Teresinha Donini. **O ver, o agir e o sentir do surdo frente à Educação Inclusiva.** Mestrado Educação Nas Ciências, 2000.

RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cóssio. **Inclusão: A reinvenção da escola.** In: Gazeta do Empiria. N. 02, Porto Alegre. dez, 2001.

ROSE, Nikolas. **Invenção do eu**. Psicologia, poder e personalidade. Cambridge: Universidade de Cambridge, 1996.

_____. **Como se deve fazer a história do eu?** In: Educação e Realidade: Políticas do Global e das Singularidades. V. 26, n. 01, jan/jul, 2001.

SÁ, Elisabeth Dias. **Necessidades educacionais especiais na escola plural**. Anais do 2º Encontro sobre a inclusão – Qualidade de ensino para todos. Promovido pelo grupo 25 – SP. Set, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomás Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Núbia Aparecida da Schaper. **Cidadania, escola e deficiência mental: as contradições de um discurso**. In: Educação em foco. V. 4, n. 2, setembro/fevereiro, 1999/2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Pressupostos da educação inclusiva**. In: Educação inclusiva: conceito e prática. Palestra, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Educação, trabalho e currículo na era pós-trabalho e da pós—política**. In: FERRETI, Celso J.; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999b.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a .

_____. **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Identidade e diferença: impertinências**. In: Educação e Sociedade. Dossiê diferença, n. 79, ano XXIII, agosto de 2002.

SILVEIRA, Ada Cristina Malhado da. **La virtualización de lãs representaciones identitarias**. In: Educação e Realidade: Políticas do Global e das Singularidades. V. 26, n. 01, jan/jul, 2001.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** In: Revista Educação e Realidade. UFRGS: Porto Alegre, v.24, jul/dez, 1999.

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

SOUZA, Ana Maria Borges de. **Um olhar sobre a diferença no contexto da modernidade.** In: Ponto de Vista: revista do curso de pedagogia séries iniciais – habilitação educação especial do programa magister. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. V.2, n.2, Florianópolis: NUP/CED, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VARELA, Julia. **Los niños “anormales”. Constitución del campo de la infancia deficiente y delincuente.** In: Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.

_____. **Nacimiento de la mujer burguesa.** El cambiante desequilíbrio de poder entre los sexos. Madrid: La Piqueta, 1997.

_____; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar.** In: Revista Teoria e Educação. N.06, Porto Alegre, 1992.

VAZ, Paulo. **O inconsciente artificial.** São Paulo: Unimarco, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares.** In: COSTA, Marisa V. (org.) Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Currículo e história: uma conexão radical.** In: COSTA, Marisa V. (org.) O Currículo nos limiares do contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999,

_____. **Michel Foucault e os Estudos Culturais.** In: COSTA, Marisa V. (org.) Estudos culturais e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. **Incluir para excluir.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (orgs) Habitantes de babel – políticas e poéticas da deficiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WALKERDINE, Valerie. **Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Liberdades Reguladas, a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.