

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leticia Lorenzoni Lasta

**ENTRE LEIS E DECRETOS SOBRE INCLUSÃO:  
A PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009



Leticia Lorenzoni Lasta

**ENTRE LEIS E DECRETOS SOBRE INCLUSÃO:  
A PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009

Leticia Lorenzoni Lasta

**ENTRE LEIS E DECRETOS SOBRE INCLUSÃO:  
A PRODUÇÃO DE SUJEITOS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dra. Betina Hillesheim*

Professora Orientadora

*Dra. Adriana da Silva Thoma*

*Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi*

*Dr. Mozart Linhares da Silva*

*Aos meus pais Vilson e Loiri Lúcia.*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo não teria sido possível sem a cumplicidade e o esforço coletivo de algumas pessoas. Assim, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

Particularmente, à Professora *Betina Hillesheim*, minha querida orientadora, que através das aulas, encontros e reuniões de orientação, me apresentou os Estudos Foucaultianos e a perspectiva pós-crítica como uma possibilidade, dentre outras, de realizar um trabalho investigativo. Agradeço ainda pelas inúmeras leituras dos meus textos e valiosas sugestões, que foram decisivas para meu crescimento e para a realização desta dissertação; bem como por ter feito do Mestrado um acontecimento em minha vida.

Aos meus pais *Vilson e Loiri Lúcia*, pelo amor, pela confiança e pelo investimento que fizeram sempre me impulsionando a seguir caminhando por mais difícil que fosse o caminho a percorrer.

Ao meu irmão *Vinicius*, pelo carinho e paciência com esta irmã impaciente.

Ao meu namorado *Carlos*, pelo amor e companheirismo em todas as horas, me fazendo acreditar que era possível.

À minha madrinha *Adriana*, por sua dedicação e empenhamento em me animar quando estava preocupada.

À minha madrinha *Leci*, por seu carinho e disposição (como professora de Língua Portuguesa) em fazer a correção ortográfica a partir do novo acordo ortográfico, em pouco tempo.

Ao *Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul*, através de sua coordenação e secretaria.

Aos/às *professores/as*, aos/às *colegas* e a secretária *Daiane* do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul que a cada encontro também me ensinaram muitas coisas sobre educação.

Aos professores *Cláudio José de Oliveira*, *Mozart Linhares da Silva*, pelas contribuições trazidas para a minha formação por intermédio das suas aulas e conversas no intervalo.

À professora *Adriana da Silva Thoma*, à Professora *Neuza Maria de Fátima Guareschi* e ao professor *Mozart Linhares da Silva*, por terem gentilmente aceito o convite para fazer parte desta banca.

Às colegas *Gláucia Cabral Moraes*, *Márcia Rejane Costa da Silva* e *Raquel Fröhlich* pela amizade e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos/às colegas de linha de pesquisa, *Ângela Cristina Ferreira da Silva, Catiani Renata Salvati Grellmann, Cristiane Becker Beise, Fabiane Olegário, Gláucia Cabral Moraes, Graciele Martini de Azevedo, Juliane Baggioto Manfio, Raquel Fröhlich, Reginaldo da Silva Soares e Tarciso Alex Camargo*, pelos espaços de discussões e rodas de conversa.

*O que digo deve ser tomado como “proposições”, “aberturas de jogo”, ao qual, aqueles que podem estar interessados, são convidados a se juntar.*

( FOUCAULT in Gordon et al., 1991, p. 90-91)

*Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que outro como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixa ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.*

(PARDO, José Luis. El sujeto inevitable)

## RESUMO

---

Esta dissertação se ocupa das políticas públicas de inclusão escolar, as quais legitimam e regulamentam o atendimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino em nosso país. Compõem o *corpus* desta pesquisa: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Seu objetivo é analisar como se dá a produção de sujeitos escolares a partir do processo de normalização presente nestas políticas. Trata-se de uma inclusão específica, fabricada nas malhas de discursos legais e colocada a serviço do Estado-Nação para a produção de sujeitos de determinado tipo, bem como para seu controle. Ao tomar como objeto de estudo as políticas públicas de inclusão escolar entendendo-as como dispositivo de poder, esta dissertação está tratando de poder; um poder sobre a ação das pessoas, um poder, que incita, constitui o que se deve ser e saber, e que move suas ações para a participação numa operação que não cessa, até que todos sejam atingidos, atravessados e, finalmente, engajados em um modelo de sociedade, modelo este que passa a existir na/da norma. Para a realização das análises que desenvolvo neste trabalho, busquei inspiração em algumas formulações desenvolvidas por Michel Foucault, bem como, em autoras/es que concebem, organizam e inscrevem suas idéias na perspectiva pós-crítica.

Palavras-chaves: Políticas públicas, inclusão escolar, sujeitos escolares.

## ABSTRACT

---

This dissertation occupies itself with the scholar inclusion public politics, which legitimate and regulate the act of attending the subjects with special educative necessities in the regular teaching net in our country. The *corpus* of this research is composed of: the Federal Constitution of 1988, the Salamanca Declaration of 1994, the National Education Basis and Directives Law of 1996 – Law 9.394 and the National Politics of Special Education in the Perspective of the Inclusive Education of 2008. The objective is to analyze how the production of scholar subjects based on the process of normalization present in these politics happens. It is a specific inclusion, made in the mesh of legal discourses and put in service of the State-Nation to the production of certain kind of subjects, as well as to its control. When taking as study object the scholar inclusion public politics understanding it as power device, this dissertation is treating of power, a power over the action of the people, a power, that incites, constitutes what it should be and should know, and that moves its actions to the participation in a operation that doesn't end, until everyone gets reached, crossed and, finally, engaged in a model of society, model this one that passes to exist in/from the norm. To realize the analysis that I develop in this work, I searched inspiration in some formulation developed by Michel Foucault, as well as in authors that conceive, organize and inscribe their ideas in the post-critics perspective.

Keywords: Public Politics, scholar inclusion, scholar subjects.

## SUMÁRIO

<b>ENSAIANDO UM OUTRO JEITO DE OLHAR</b> .....	11
Meu ponto de partida .....	11
<b>1 (DES)CAMINHOS TEÓRICOS</b> .....	17
1.1 Construindo caminhos e possibilidades de olhar .....	17
1.2 Estudos foucaultianos e a construção do objeto de estudo .....	23
<b>2 DELINEANDO O OBJETO: DISCURSOS QUE CONTORNAM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	32
2.1 Políticas Públicas e/ou políticas de Estado: tecendo a trama .....	32
2.2 Educação Especial e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil .....	38
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	47
3.1 Os Documentos e seus Marcadores .....	48
3.1.1 Educação para Todos: um imperativo nos sistemas de ensino .....	50
3.1.2 A produção do Anormal: quem são eles? .....	73
3.1.3 Práticas de Governo .....	87
<b>CAMINHOS TECIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A PENSAR</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	109

## ENSAIANDO UM OUTRO JEITO DE OLHAR

---

### Meu ponto de partida

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

Tecer em pedaços, retecer, escrever e reescrever são as vias percorridas no caminho da escrita, e o envolvimento com a mesma traz as marcas dos pressupostos teóricos que, escolhidos, me capturaram e oportunizaram este texto. A epígrafe acima remete a uma questão central nesta dissertação, isto é, colocar sob suspeita as “verdades” que acolhemos, ou que nos ensinaram a acolher, e para isso é preciso retecer os caminhos que foram apresentados como acabados.

Ao iniciar esta dissertação conto um pouco da minha história para que se possa entender como a mesma foi tecida. As razões que moveram o desafio de me deslocar de Santa Maria – RS para cursar o Mestrado em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul, encontravam-se na possibilidade de realizar estudos que me permitissem compreender as nuances que marcam a inclusão escolar como um campo de múltiplas feições, múltiplos rostos, e, que acaba por produzir-se como um contestado e polêmico objeto de estudo na academia.

Este exercício foi desafiador, e, ao mesmo tempo, fascinante, pois, me permitiu compreender as vivências que me constituem como acadêmica e profissional da área da Psicologia. Busco visibilizar a minha história com o intuito de situar o leitor desta dissertação quanto aos lugares de onde falo.

Parece-me importante considerar aqui que, na medida em que conto as minhas vivências, também as reescrevo, pois, os discursos e a linguagem nos constituem enquanto sujeito e constituem as coisas das quais falamos, conforme Silva (1996). Graduada em Psicologia, tive experiências como estagiária com crianças “portadoras de necessidades

especiais” ou com algum tipo de “deficiência”<sup>1</sup>, bem como sempre tive interesse pelas disciplinas que trabalhavam com o ser humano e a “falta”, ou seja, com os “estigmas” humanos, que podem ser definidos como traços atribuídos ao sujeito, tomados como desviante e anormal (cf. GOFFMAN, 1998). Atuei como Psicóloga Escolar prestando assessoria a instituições de Educação Infantil, sendo que, muitas vezes, realizei, ou tentei realizar, ações inclusivas em seus espaços. Conjuntamente a este trabalho, cursei a Pós-Graduação em Saúde da Família, na qual tive acesso, mediante a prestação de serviço voluntário ao Programa da Saúde da Família em uma comunidade marginalizada na cidade de Santa Maria – RS, na qual me deparei com o que Bauman (1999) denomina como “refugio” social, ou seja, o negro, o pobre, o traficante, o ladrão, o homossexual e outros. Todas essas experiências foram me constituindo como sujeito e profissional que lutava e sonhava com a transformação da sociedade, pois, pensava eu, a inclusão era para todos e abarcava diferentes aspectos, tais como, educação, saúde, moradia, saneamento...

Vale salientar que tanto a minha formação quanto a minha atuação como psicóloga estavam embasadas teoricamente pela Psicanálise, principalmente no que tangencia o legado de Sigmund Freud e Donald Winnicott. A Psicanálise entendida como um procedimento de investigação que coloca o inconsciente como o intermediário entre o somático e o psíquico e que permite ao homem buscar de forma técnica a sua verdade. Assim, a Psicanálise entende que há uma verdade, verdade que é interior, que se liga a relações objetais estabelecidas em cada fase psicosssexual, sendo que esta verdade pode vir a ser descoberta.

Ao discutir a Psicologia como ciência que só pode funcionar dentro de um campo normativo, Foucault (2002) refere que “toda psicologia é uma pedagogia, toda decifração é uma terapêutica, não se pode saber sem transformar” (p. 227), bem como coloca que a psicologia se assemelha a todas as ciências da natureza pela sua ligação e interlocução com as práticas da Educação, da Psiquiatria, das relações de trabalho, entre outras. Desse modo, o saber psicológico busca compreender e explicar o desvelamento do sujeito, “supondo a pré-

---

<sup>1</sup> Utilizo essas expressões entre aspas por me inquietar nomear aqueles que apresentam em seu corpo as marcas da diferença física a partir do saber do intelectual, cujas categorias os fixam num determinado lugar, limitando os seus campos de possibilidade. A esse respeito, Veiga-Neto (2001a, p. 106) nos diz “se nos parecem duras as palavras com que é designado aquele variado elenco de tipos, [...], é justamente porque as práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não se encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra *anormal* é porque sabemos [...] que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos e a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos – como os monstros, os masturbadores e os incorrigíveis (FOUCAULT, 2001)”.

existência de uma interioridade do sujeito, por meio de teorias e técnicas cunhadas sob inspiração do paradigma positivista a partir das quais a Psicologia passou a ostentar o título de “Ciência da Conduta”, conforme Hüning e Guareschi (2005, p. 107). E, sendo assim, nesta perspectiva o poder seria entendido como algo que se detém, e estaria principalmente centrado no Estado, sendo possíveis as explicações a partir de binarismos como dominadores e dominados, pobres e ricos, normais e anormais, e muitos outros. Neste contexto não cabe pensarmos em uma microfísica do poder, em um poder que não se detém, que nos movimenta em suas malhas, que não cessa, que se relaciona, que não pode ser mensurado, e que escapa; pois, aqui, existe um poder, uma verdade.

Como Psicóloga Escolar, ocupei por três anos o lugar da responsável por facilitar a inclusão na Escola de Educação Infantil, ministrando cursos, palestras, oficinas, seminários sobre a importância e benefícios da inclusão na Educação Infantil, bem como para o desenvolvimento infantil. Todas essas ações situadas dentro dos discursos modernos, objetivavam entender e transformar, através da teoria, os processos inclusivos na escola. Um dos eixos de minha atuação consistia em aproximar teoria-prática como se ambas estivessem separadas e fossem distintas.

Ao trabalhar como psicóloga escolar, defrontei-me inúmeras vezes com a demanda da inclusão do diferente, do desviante, do inadequado; e, confesso que ocupei muitas vezes essa suposta condição de “capaz”, pela minha especialidade, de incluir os ditos *anormais* que a escola, após diversas e diferentes tentativas, não conseguia “retilinear”.

Tal situação me colocava em posição de *especialista*, que no sentido dicionarizado significa pessoa que se dedica a determinada especialidade, e, este fato, frente às colegas que exerciam a docência em sala de aula, fazia com que eu ocupasse também o lugar da “salvadora”, isto é, o lugar da pessoa que, através de seu conhecimento, possuía as respostas e indicações do que e de como fazer a inclusão de determinado/a aluno/a na escola.

Inquieta com a percepção dessa prática e com o lugar que estava ocupando, busquei espaços onde pudesse repensar e problematizar a inclusão escolar a partir das minhas vivências. Isso implicou um caminhar em terreno inconstante, movediço, flexível, paradoxal e ambivalente; essa inquietação provocou em mim, sentimentos de desamparo, pois, fui, como a

maioria, formada, seja como aluna, seja como psicóloga, subjetivada por determinadas práticas, o que, em certa medida, torna difícil pensá-las de outro modo.

Ao problematizar esta temática, apresento como entrei em contato com os Estudos Foucaultianos e com o referencial pós-crítico; sendo, por meio de algumas leituras deste campo teórico, incitada a uma luta “interna” com “minhas verdades”. Essa desestabilização me levou a buscar outras formas de pensar e de compreender aquilo que tinha como naturalizado. Passei, então, a cursar as disciplinas do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, assim como a participar de seminários, congressos e palestras; com isso, fui me embrenhando nesta perspectiva teórica, para que pudesse “olhar com certo estranhamento” a inclusão escolar.

Esse “olhar com certo estranhamento” me fez definir como meu objeto de pesquisa as políticas públicas de inclusão escolar, pois fui percebendo que, as atuais discussões sobre igualdade e justiça para todos, giram em torno do binômio inclusão/exclusão, e que essas políticas públicas podem ser compreendidas como um discurso. O discurso é entendido, para Foucault (2005), como uma prática que forja os objetos dos quais se fala; deste modo, tais políticas não apenas descrevem quem é este sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como práticas de inclusão/exclusão.

A partir desse ponto, comecei a vislumbrar a possibilidade de uma nova trama: olhar a inclusão escolar a partir das políticas públicas que regulamentam e normatizam esta prática na escola. Enfim, passei a perceber as políticas públicas de inclusão como dispositivos. Conforme Foucault (1999) um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício de poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico. Sendo que, em momentos estratégicos, um dispositivo intervém de forma racional sobre o campo de forças em que se insere, com o intuito de desenvolvê-las em determinada direção, de barrar-lhes certos caminhos, de utilizá-las em proveito de seus fins.

Em meio a tantas políticas públicas de inclusão, tive que eleger algumas delas para compor esta dissertação. Não foi uma escolha aleatória, mas uma escolha pontual, realizada a partir dos marcos históricos que essas políticas representam no contexto da inclusão escolar em nosso país. Desse modo, compõem o *corpus* desta pesquisa: a Constituição Federal de

1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394 de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Esses quatro documentos foram eleitos, nesta dissertação, pelo fato de trazerem a educação como um direito de todos e dever da família e do estado, bem como, por garantirem o atendimento educacional especializado aos sujeitos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino.

Ainda cabe comentar que a Declaração de Salamanca por ser um documento produzido na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais em Salamanca, na Espanha, é o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação se confirma como a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e os princípios e fins da educação em nosso país.

Portanto, acredito ser importante salientar que, no processo de definição do objeto de pesquisa, foi fundamental “considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa ‘naturalidade’ que nos espreita e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada” (FISCHER, 2002, p. 62). Desse modo, penso que as políticas públicas de inclusão escolar analisadas neste estudo descrevem uma realidade e um modo de fazer a inclusão que acaba produzindo modos de ser e de compreender o mundo, a partir de determinados regimes de verdade acerca da inclusão escolar: produz determinadas formas de escola inclusiva/exclusiva, assim como de sujeitos a serem incluídos/excluídos, modos de ver e viver a “deficiência”, bem como alunos “normais” e “anormais”. Além disto, produz de forma perpétua um “outro” (real e virtual, simbólico e imaginário), também, do outro. Conforme Silva (2000a): “aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico” (p. 99).

A partir disso, cheguei ao título desta dissertação - *Entre Leis e Decretos sobre Inclusão: a produção de sujeitos* - deixando claro que, procurei questionar os efeitos de verdade e poder emaranhado nas políticas citadas acima, bem como os diferentes modos e processos de subjetivação decorrentes da constituição de sujeitos na/da educação. Este trabalho foi organizado em três capítulos, sendo eles: *(Des) caminhos teóricos, Delineando o*

*objeto: discursos que contornam as políticas públicas de inclusão escolar e Políticas públicas de inclusão escolar.*

O primeiro capítulo (*Des*) *caminhos teóricos* trata de expor as minhas questões de pesquisa, articulando-as com os caminhos que foram trilhados e os modos de olhar para a inclusão escolar. Bem como, expõem as políticas públicas de inclusão escolar selecionadas dentre tantas outras, justificando esta escolha e realizando uma leitura de como as práticas discursivas e não discursivas operam como espaço de atribuição de sentido à experiência do ser/fazer inclusão escolar. Além disso, apresenta conceitos-ferramenta os quais me possibilitaram pensar com e a partir dos conceitos outras coisas, que viabilizaram trilhar outros caminhos; e, ainda os estudos foucaultianos que foram cruciais na realização das operações analíticas. Tendo em vista isso, não houve uma escolha metodológica, mas esta foi construída aos poucos, no decorrer do caminho.

O segundo capítulo intitulado *Delineando o objeto: discursos que contornam as políticas públicas de inclusão escolar* refere-se a apresentação das políticas públicas de inclusão escolar, e a discussão dos discursos que contornam essas políticas no que tangencia o Estado, o governo, a governamentalização do Estado. E, também se problematiza a Educação Especial e suas relações com as políticas públicas de inclusão escolar; já que a Educação Especial, tradicionalmente, ancora-se no conceito normalidade/anormalidade, e estes conceitos, de certa maneira, definem práticas escolares para os alunos com necessidades educativas especiais.

E, por fim o terceiro capítulo *Políticas públicas de inclusão escolar* apresenta os quatro documentos, os discute e analisa através de três marcadores: *educação para todos, a produção do anormal: quem são eles?*, e *práticas de governo*. Sendo assim, a partir da leitura teórica e do confronto com o material empírico é realizado um exercício de pensamento para colocar juntas certas ideias, as quais buscam produzir novos efeitos de sentido no que diz respeito a inclusão escolar.

## 1. (DES)CAMINHOS TEÓRICOS

---

### 1.1 Construindo caminhos e possibilidades de olhar

Constituídas minhas questões de pesquisa – Como se dão os processos de normalização a partir das seguintes políticas públicas de inclusão escolar: Constituição Federal do Brasil de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? Quais são os sujeitos escolares produzidos por essas políticas públicas de inclusão escolar? Como os discursos sobre inclusão formulados nesta legislação inclusiva brasileira posicionam sujeitos normais/anormais no âmbito das práticas escolares? –, era necessário pensar em alguns caminhos a serem trilhados e em modos de olhar para a inclusão escolar. Na tentativa de buscar aproximações com meu objeto de pesquisa, estabeleci algumas estratégias, maneiras de caminhar e caminhos a percorrer que me possibilitaram pensar de outro modo a inclusão escolar.

A priori, quis conhecer os modos de conduzir as pesquisas em Educação vinculadas à perspectiva pós-estruturalista. Busquei trabalhos desenvolvidos anteriormente em outros Programas de Pós-Graduação em Educação, já que faço parte da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Esta busca ocorreu nos territórios da linha de pesquisa a qual me vinculo, Identidade e Diferença na Educação. Essas leituras levaram-me a pensar a pesquisa em Educação como produzida na trama da vida, entrelaçada às vivências, experiências, aprendizagens do pesquisador. Como diz Corazza (2002):

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (p. 124).

Por sua vez, Bujes (2002), ao discutir a emergência de uma pesquisa, coloca que a pesquisa sempre nasce de uma questão, e que essa questão provém, quase sempre, de uma insatisfação com as respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar; bem como, com os desconfortos mais ou menos profundos, em relação a crenças que, em

algum momento, julgamos inabaláveis, sendo este o momento em que a inquietação se constitui.

E como estou falando de inquietação<sup>2</sup>, tomo as inquietações relatadas anteriormente como ponto de partida, pois pretendi produzir conhecimentos que fizessem diferença, mesmo que provisória, contestável e circunstancial, para mim e para a educação inclusiva. Para mim, na medida em que tais conhecimentos pudessem criar possibilidades para pensar de outro modo as práticas que vinha/venho exercendo enquanto psicóloga e pesquisadora - práticas essas implicadas na produção de verdades e subjetividades. Para a educação inclusiva, a partir das problematizações e das outras formas de pensar e agir que pudessem ser suscitadas diante dos desafios vivenciados na e pelas políticas públicas de inclusão.

Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), para Foucault, “o investigador não é mais o espectador desligado dos monumentos discursivos mudos [...] como qualquer outro investigador, está envolvido nas práticas sociais que analisa e é, em parte, por elas produzido” (p. 115). Em relação ao que e como olhar e às produções do investigador, Veiga-Neto (2002) alerta sobre a “total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo” (p. 36). Este autor acrescenta que “[...] isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

Desse modo, ao vincular esta pesquisa ao campo dos estudos foucaultianos e a posturas de investigação analítica pós-crítica, pretendi empreender questionamentos e recorrer à estratégias que pudessem servir para produzir conhecimentos úteis e reflexivos, isto é produzir olhares sobre a inclusão escolar. Todavia, não como olhares “verdadeiros”, mas talvez como uma outra forma de olhar para a inclusão escolar, que, muitas vezes, se torna habitual e não-problemática.

Para produzir esses olhares, utilizei a metáfora da caixa de ferramentas para apontar que:

A teoria como uma caixa de ferramentas, quer dizer: a) que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas

---

<sup>2</sup> Palavra que no sentido dicionarizado significa falta de quietação, de sossego, excitação, inquietude.

que se engajam em torno deles; b) que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas (FOUCAULT, 2003, p. 251).

A respeito das formulações escritas de Michel Foucault, ele as considerou como uma caixa de ferramentas, em que as pessoas poderiam abri-las, servir-se de uma frase, de uma ideia, de uma análise como se fossem torqueses ou alicates para cortar, desqualificar, romper os sistemas de poder. Isto é, como diz Deleuze conversando com Foucault “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...]. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” (FOUCAULT, 1999, p.71).

Apesar de utilizar a metáfora da caixa de ferramentas, não se trata, porém, de ter eleito uma determinada metodologia, a qual me possibilitou um percurso reto e tranquilo até o final desse estudo, mas aos moldes do Estudos Culturais, assumi que nenhum método pode, com garantia, responder as questões que trouxe nesta dissertação.

Portanto, a escolha metodológica não foi feita, mas foi construída durante o próprio caminho. Este caminho foi tortuoso, formado por linhas sinuosas, e imprevisíveis; assim como, um labirinto<sup>3</sup>. Desse modo, percebi que o caminho metodológico é imprevisível, sem saídas aparentes, como um labirinto.

Tendo isto em vista, Corazza (2002) afirma não encontrar nenhum critério que justifique a seleção de determinada metodologia em detrimento de outra, considerando que não se trata de uma opção por métodos, e “sim por uma prática de pesquisa que nos “toma”, no sentido de ser para nós significativa” (ibidem, p. 123).

Dito de outro modo, uma prática de pesquisa é uma forma de interrogar, de sentir, de pensar, ponto por ponto, nossa trajetória. E, sendo assim, se a prática de pesquisa se refere ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, apenas a possibilidade de trilhar novos e diferentes caminhos pode modificar nossa forma de entrar no jogo de saberes e de nos relacionar com o poder. Bem como, são estes novos e diferentes caminhos que podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles

---

<sup>3</sup> Corazza (2002) descreve o labirinto da seguinte forma: “Eles são construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitiços são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado, e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado[...]” (p. 107).

que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida.

Com isso, a prática de pesquisa pode pertencer à ordem da criação, que no sentido dicionarizado, significa ato ou efeito de criar, invenção. Como coloca Foucault (1998), “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (p.13). Além disso,

[...] a pesquisa enquanto campo de *criação* de conhecimento das disciplinas – um campo que fundamenta o teórico – é uma forma de significação. As definições das coisas/objetos de estudo no âmbito acadêmico são posições políticas que tomamos quando escolhemos situações de estudo. [...]. Estamos falando de *algum lugar*, sempre fazemos parte de algum discurso. Logo, não há neutralidade (GUARESCHI; MEDEIROS; BRUSCHI, 2003, p. 42).

O fato de não contar com um processo metodológico desenhado para guiar meu percurso, me permitiu um inusitado espaço de liberdade, no qual fiz a escolha de ferramentas, refiz passos, busquei saídas neste labirinto sempre que necessário. Já que não tive compromissos com uma metodologia pré-estabelecida, com estratégias ossificadas, é preciso, como diz Bujes (2002, p. 91), “mergulhar fundo na teoria”, ou seja:

Ao descrever um objeto, a teoria também o traduz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a ela: históricos, contingentes, ultrapassáveis (BUJES, 2002, p. 91).

Desse modo, busquei nos autores do campo pós-estruturalista, nas ideias pós-modernas e no âmbito dos Estudos Culturais o apoio não só para desconstruir verdades que me constituem; mas, especialmente, para educar o olhar e a sensibilidade. Pois, fez-se necessário estar aberta a novas e tortuosas formas de olhar que não estivessem baseadas em uma verdade última e/ou absoluta.

Portanto, tomei/fui tomada pelas Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Brasil como objeto de pesquisa, entendendo-as como um dispositivo. Como assinala Foucault (1999, p. 244), um dispositivo define-se como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

De acordo com tal enfoque, posso dizer que o dispositivo posto nas Políticas Públicas de Inclusão consiste em um conjunto heterogêneo de práticas, tais como: discursos sobre a importância do acesso a educação ao portador de deficiência, bem como as instituições que estão autorizadas a realizar tal tarefa; a infraestrutura, a adaptação curricular e regulamentos escolares; enunciados com pretensões de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc; filosofias educacionais “Escola para Todos”; proposições moralizadoras acerca do aluno a ser incluído/excluído. Com esse dispositivo constituíram-se sujeitos a partir de uma lógica temporal linear e evolutiva, cujos momentos integram-se um no outro e se dirigem para um ponto ideal: a produção de sujeitos a serem incluídos/excluídos, ao mesmo tempo em que acaba estabelecendo a norma, isto é, o normal/ não-normal.

Desta maneira, compreendo, como colocam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), que “[...] as políticas públicas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo *dispositivo* biopolítico a serviço da segurança das populações”. Dito de outra forma, as atuais políticas públicas de inclusão vêm desenhando uma cartografia em que os discursos como “Educação para todos”, “Respeito à Diferença”, tornam-se um solo fértil para que o Estado, governando os corpos, governe tudo; ou seja, “só isso já seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 954).

As políticas públicas de inclusão escolar falam de práticas pedagógicas que vem ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais, dentre outros), não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade. Como coloca Lunardi (2004a, p. 15), “poderíamos estar-nos referindo aos diversos grupos minoritários que constituem essa grande franja social denominada “portadores de necessidades educativas especiais”.

Se na Modernidade, diferentemente da Idade Média (Cf. FOUCAULT, 1995), o Estado deixa de ser definido em termos territoriais, e passa a ser definido em função de sua população, é preciso registrar que, hoje, cada vez mais, o espaço parece que se estabelece pela captura do tempo e pela diferenciação cultural; desse modo, o controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, especialmente, através do governo dos corpos, confundem-se. Portanto, se *governando os corpos o Estado governa tudo* como dizem Veiga-Neto e Lopes (2007), pode-se pensar que o discurso inclusivo, formulado a partir da década de 1990, inscreve-se como uma estratégia de governo das populações; eis aí uma razão para

que o Estado “promova” a inclusão escolar e passe a dar corpo a esse discurso, ou seja: “o discurso é o caminho de uma contradição à outra [...] fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham, é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 2005, p. 170-171).

Dois grandes conjuntos estratégicos intimamente articulados passaram a me preocupar: a normalização e a governamentalização das políticas públicas de inclusão. Não se trata apenas de mostrar como ocorre uma naturalização “das noções” de inclusão, de como se “colou” a uma identidade normal, outra, não-normal. De como, astuciosamente, instituíram-se práticas “inclusivas” na escola de ensino regular. Foi preciso “ler” como as práticas discursivas e não discursivas operam como espaço de atribuição de sentido à experiência do ser/fazer inclusão. Com isso, investiguei as políticas públicas de inclusão como dispositivos de normalização; ou seja, essas políticas passaram a ser um conjunto de estratégias através dos quais o poder, continuada e cotidianamente, prossegue a investir-se na norma e sobre a norma.

Esta investigação destacou como os aparatos de verdade sobre inclusão são produzidos no interior das políticas públicas de inclusão; e, como estes dispositivos operam na constituição dos sujeitos incluídos e/ou a serem incluídos, bem como operam na constituição de práticas pedagógicas. O que tratei foi de mostrar como documento, as Políticas Públicas de Inclusão no Brasil; cujo *recorte* pontuou a Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso III), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394), a Declaração de Salamanca de 1994, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, colocando-as como dispositivos que tornam plausível – ao dizer coisas sobre quem é incluído e/ou excluído, e, ao definirem modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida.

Ao escolher como foco o discurso proposto pelas políticas públicas de inclusão as explorei sob forma de *recorte* que, significa ato ou efeito de recortar, ato ou efeito de cortar e formar, separando; realizando a análise dos documentos citados anteriormente. Em outras palavras, *recorte* refere-se ao corte realizado perante outras políticas públicas de inclusão que não foram contempladas nessa pesquisa.

Ao definir isto, como principal foco deste estudo, tomei-as na qualidade de um discurso que, no interior das instituições educacionais propriamente ditas, opera e articula jogos de poder e vontades de saber, estabelecendo os liames entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que têm por objetivo produzir a inclusão, dando-lhe determinados contornos.

As noções de poder e saber, a partir de Michel Foucault, foram cruciais para realizar estas operações analíticas as quais citei anteriormente. Pois, foram estas noções que me apontaram como os aparatos para a produção de verdade organizam sistemas de enunciados que sustentam estratégias para que se levem a efeito as operações e as manobras que se encarregam da produção da inclusão.

Assim, tomar as políticas públicas de inclusão como objeto de investigação supõe fazer aquilo que Michel Foucault cunhou de uma “anatomia política”. O que, neste caso, constitui um modo de “destrinchar” como as operações que compõem o corpo das políticas públicas inclusivas vêm se entretecendo e, ainda, como comenta Foucault (1995), de decifrar os seus mecanismos de poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de forças.

Segundo Bujes (2002, p. 94) fazer esta “analítica a partir da noção de governamentalidade – noção esta que vem sendo mais e mais aplicada às análises políticas que tratam das propostas neoliberais – implica mostrar como propostas [...]” do tipo das políticas públicas de inclusão citadas neste trabalho estabelecem relações entre as “[...] perspectivas mais propriamente governamentais e as vidas dos indivíduos; como as práticas de educação estão indissociavelmente conectadas com sistemas de expertise, buscando produzir, em nome da sociedade, a solidariedade, a segurança, a paz e a prosperidade sociais” (BUJES, 2002, p. 94).

## **1.2 Estudos foucaultianos e a construção do objeto de estudo**

Ao iniciar a presente seção, tenho como propósito sublinhar o foco da minha dissertação: como se dá a produção de *sujeitos da inclusão escolar* a partir dos processos de normalização presente nas políticas públicas de inclusão escolar? O relato feito na apresentação parece sugerir que, na minha trajetória como psicóloga, fui levada a variar as formas de conceber meu objeto. É por essa aparente disparidade que pretendo iniciar a

circunscrever não só o meu objeto de análise, mas também de ir delineando, aos poucos, por aproximações sucessivas, um modo de abordá-lo, de tratá-lo, de dar direção menos dispersa ao meu olhar e à minha empreitada.

Das produções gestadas na perspectiva pós-crítica, particularmente na vertente vinculada às filosofias pós-modernas e ao pensamento pós-estruturalista<sup>4</sup>, foi possível colher a ideia de que não existe a possibilidade de assentar uma única e “verdadeira” forma para pensar as políticas públicas de inclusão; a não ser que se aceite, que para isso é preciso colocar em questão o próprio modelo de racionalidade que o sustenta.

Esse modelo, que se construiu a partir do século XVI, está em crise no mundo atual. Veiga-Neto (1995) esclarece bem essas questões, quando toma por critério a pertença ao pensamento iluminista, distinguindo duas vertentes (uma interna e outra externa): na vertente interna encontra-se aquelas “formulações que se situam dentro do próprio enquadramento iluminista e, a partir daí, desenvolvem análises que querem problematizar a razão científica e os fundamentos sobre os quais elas mesmas se assentam” (VEIGA-NETO, 1995, p. 11). Na externa, encontram-se as “formulações que procuram se situar pelo ‘lado de fora’ dos cânones daquela racionalidade iluminista, para tentar compreender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (VEIGA-NETO, 1995, p. 11-12).

Essa distinção é bastante oportuna para situar o lugar em que estou me movimentando. A partir dela, posso inferir que as reflexões que tentam apontar para uma inclusão para todos se enquadram na vertente interna. Na vertente externa, encontram-se as formulações - das quais hoje me aproximo - que me permitiram perceber que a inclusão não é para todos, e, que esta inclusão é uma “*inclusão excludente*” (Cf. VEIGA-NETO; LOPES, 2007), visto que

---

<sup>4</sup> Silva (1996, p. 236) afirma que “[...] pós-estruturalismo e pós-modernismo são conceitos amplos e de definição pouco precisa. Eles tendem também a se confundir, ligados que estão a um mesmo conjunto de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes”. Silva (2000b) coloca que pós-estruturalismo é um termo abrangente cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos de análise estruturalista, ou seja, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, todavia também se preocupa com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Quanto ao pós-modernismo Silva (2000b) diz que se trata do “movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado à idéia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica – a Pós Modernidade” (p. 93). Bem como, o referido autor acrescenta que pós-modernismo também pode ser visto como uma perspectiva teórica ligada a práticas textuais, teóricas e sociais tais como ironia, o cruzamento de fronteiras culturais e identitárias, preferência pela mistura e pelo hibridismo, dentre outros. Sendo assim, reconheço a amplitude da discussão acerca do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Porém, acompanhando Veiga-Neto (1995), nesta dissertação vou tomar estes termos como sinônimos.

acabam por reforçar fronteiras entre normalidade e anormalidade, produzindo formas de se relacionar com a diferença que são perpassadas por noções de falta e incompletude, as quais são mediadas por saberes dos especialistas.

As políticas públicas de inclusão escolar são cambiantes e circunscrevem remodelações no seio de transformações mais amplas do sistema. Pois, as políticas públicas desse modo fazem parte de um sistema econômico e de regimes de verdade que não são intrinsecamente ligados ao mesmo sistema, ou seja, conforme Foucault (1999) “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (p. 12).

Desse modo, ao me aproximar das formulações que se situam na vertente externa, me afasto do tipo de investigação que se preocupa em buscar a verdadeira, melhor e boa inclusão escolar, despedindo-me, também, do tipo de racionalidade moderna que também concebe o sujeito em sua identidade fixa e universal. As palavras de Hall (1999) traduzem o que estou querendo dizer: “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (p. 46).

Assim, a identidade torna-se, então, “uma celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1999, p. 13). Ao criticar a noção de identidade, Silva (2002), ressalta que “a identidade é predicativa, propositiva: x é isso. [...]. A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento: x representa y, x é y” (SILVA, 2002, p. 66), e, com isso, a “identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. [...]. A identidade joga pelas pontas”, isto é, “a identidade é” (SILVA, 2002, p. 66).

Cabe comentar que seguir as trilhas do pensamento de Foucault não é nada fácil, visto que ele próprio não pretendeu servir de modelo; tanto que, não se preocupou em deixar métodos para análises futuras, pelo contrário, suas reflexões caracterizam-se como ensinamentos àqueles que pretendem se libertar da submissão a filiações teóricas e desejam sentir-se mais livres para questionar os pressupostos dos saberes constituídos.

Do pensamento de Michel Foucault, destaco aqueles que se referem ao *poder e saber*. No que concerne à conexão poder-saber, Gore (1994) chama a atenção indicando que Foucault é enfático ao dizer que esses termos não são a mesma coisa. Para Foucault (1983, p. 210):

Quando leio – eu sei que ela me tem sido atribuída - a tese de que “saber é poder” ou “poder é saber”, começo a dar risadas, uma vez que estudar sua relação é precisamente o meu problema. Se eles fossem idênticos, eu não teria que estudá-los e, como resultado, eu me teria poupado um bocado de cansaço. O próprio fato de que eu coloco a questão de sua relação prova claramente que eu não os tenho como idênticos.

Visto isto, para Foucault, o poder é constituído por múltiplas relações de força; pode ser percebido disseminado pela sociedade e como algo que se exerce. Ao invés de pensar no poder como “uma questão de quem governa (ou é governado – o conceito de soberania do poder)” (POPKEWITZ, 2001, p. 26), podemos pensá-lo como uma prática social e, como tal, constituído historicamente. Dito de outra forma e, acompanhando esse autor, o poder não é “algo” que se possui, como soberania, a exemplo da época em que os reis governavam. O poder, nessa perspectiva, “não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz [...] é exercido ou praticado em vez de possuído, e assim, circula, passando através de toda força e ele relacionada” (GORE, 1994, p. 11-12).

O saber, por sua vez, produz suas verdades, seus regimes de verdade, “se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala; por isso, o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso” (VEIGA-NETO, 1996, p. 173). A partir de Foucault é possível perceber que não existe saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. As relações de poder que produzem os discursos podem ser tomadas em seus efeitos e funcionamento, para uma compreensão de como eles se colocam como “verdadeiros” num determinado momento na sociedade.

Desse modo, Michel Foucault desenvolve uma noção de poder como algo necessário e produtivo, que produz e cria identidades e subjetividades. Conforme Foucault (1999):

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque serve ou aplicando-o porque é útil); poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações

fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 30).

Ao abandonar a concepção negativa do poder, Foucault chama a atenção para a sua produtividade:

[...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Tendo sido introduzidas essas noções, creio ser necessário buscar em Foucault (1988) uma definição explícita de poder. No primeiro volume de *História da Sexualidade* encontrei a seguinte definição:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (p. 88-89).

Poder para Foucault (1988) é, então, uma situação estratégica, “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (p. 89).

Ao me aproximar de formulações como essas, foi possível perceber as políticas públicas de inclusão escolar como um discurso que se constitui de diferentes formas, como um espaço que se modifica de acordo com as políticas governamentais de cada época de organização da sociedade. Bem como, a cada momento histórico, aparecem condições de possibilidade que fazem com que essas políticas públicas se manifestem de maneiras diferentes, caracterizando-se como um espaço estrategicamente<sup>5</sup> fabricado num sistema complexo de relações que envolvem poder.

---

<sup>5</sup> Para Foucault (1995, p. 247-248), “a palavra estratégia é corretamente empregada em três sentidos. Primeiramente, para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um *objetivo*. Para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma *vantagem sobre o outro*. Enfim, para designar o conjunto de procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então dos meios destinados a obter a *vitória*. Estas três significações se reúnem nas situações de [confronto] - guerra ou jogo - onde o objetivo é agir sobre um adversário de tal modo que a luta lhe seja impossível. A estratégia se define então pela escolha das soluções ‘vencedoras’”.

Foi possível compreender ainda, que as políticas públicas de inclusão escolar, entre as quais cito a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, caracterizam-se como *dispositivo* de poder. Entendia Foucault (1999) que a função do dispositivo é a de num determinado momento histórico, responder a uma “urgência”, uma função “estratégica dominante” (p. 244), fortemente imbricado no processo normalização (regulação) social.

Essa legislação acerca da inclusão escolar prescreve em suas configurações uma tecnologia de governo que ordena as possibilidades de ação e auto-reflexão. Esse processo de governo não é uma história linear, mas uma história de flutuações, movimentos desiguais e transformações imprevisíveis, na medida em que racionalidades políticas são trazidas para o discurso da inclusão escolar através de múltiplas capilaridades; sendo essas capilaridades atravessadas pelo Estado e sociedade civil.

Diante disso, fui garimpando trechos, ideias, análises que, articuladas com o tema de estudos, ajudaram a compor as minhas formulações. Assim, o caminho percorrido para a realização desta pesquisa não seguiu aquele modelo convencional, com uma metodologia pré-estabelecida, pelo contrário, a perspectiva que norteou os meus passos permitiu-me a liberdade de descrever o meu envolvimento com um objeto, com o seu esfacelamento e, ainda com a sua reconstrução, a partir de escolhas analíticas que se deram no próprio percurso e que me proporcionaram as condições para continuar e descobrir novas formas de pensar. Dentre as ferramentas foucaultianas que nortearam a perspectiva de análise dos referidos documentos acima, destacam-se os seguintes *conceitos-ferramenta*<sup>6</sup>:

\* *Discurso*: que sugere como foco de análise o conteúdo, o contexto da linguagem, as relações de poder historicamente constituídas, as noções de verdade e as definições de ações. Essa noção se inscreve num contexto epistemológico em que a linguagem ganha um papel central, de modo que os discursos passam a serem tratados não mais como um conjunto de signos que nomeiam a realidade, mas como práticas que formamos objetos de que falamos.

---

<sup>6</sup> Que significa pensar com e a partir do conceito, para que este sirva de ferramenta para trilhar outros caminhos; como diz Foucault (2003a, p. 266) “o ideal não é fabricar ferramentas, mas construir bombas, porque uma vez utilizadas as bombas que construímos, ninguém mais poderá se servir delas”. Em outras palavras, que esses conceitos-ferramenta possam ser úteis no momento em que são escritos ou o lidos.

Uma análise como essa implica em não buscar nada fora do discurso, pois, parte do entendimento de que ao descrever a realidade, a linguagem institui significados e constitui a realidade de determinada forma. Implica ainda em conceber, que “isso que chamamos de realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas sim o resultado de uma construção interessada” (VEIGA-NETO, 1996, p. 159).

\* *Poder-saber*: que, ao contrário de perceber o saber como algo que conduz ao poder, legitimando-o compreendem poder-saber como mutuamente articulados. O poder, nessa perspectiva, se exerce, não age através da repressão e, longe de se opor ao saber, o produz. Na medida em que Michel Foucault estabelece as relações entre as noções de poder e saber, torna-se possível perceber os saberes - constituídos historicamente – como aparatos de verdade, que possibilitam uma série de operações para a produção de sujeitos de determinado tipo.

Essas noções possibilitam a compreensão de que os discursos legais - postos nos quatro documentos selecionados nesta dissertação – evocam saberes socialmente sancionados, reconhecidos e considerados verdadeiros para constituir o espaço da inclusão escolar em nosso país; sendo que, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, operam enquanto políticas públicas de inclusão escolar, dando corpo a uma estratégia de governo da população.

Visto dessa forma, o poder circula na forma pela qual a inclusão está sendo realizada nas escolas, bem como, na forma pela qual o professor recebe o conhecimento e o usa para intervir junto a essa população escolar, nomeada como sujeitos com necessidades educativas especiais. Isso significa dizer, acompanhando Foucault (1995) que o exercício do poder consiste em “*conduzir condutas*” (p. 244), caracterizando-se como “*uma ação sobre ações*” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

\* *Modos de Subjetivação*: como modos de existência, valores e necessidades produzidas social, cultural e historicamente, sendo apropriadas e incorporadas pelos sujeitos em movimentos que oscilam entre uma relação de expressão/criação e assujeitamento. A ideia fundamental de Foucault nas palavras de Deleuze (1991, p. 109) “é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles”. Ou seja, estamos sempre nos transformando em algo diferente do que éramos no início; neste sentido podemos,

falar em identidades transitórias, que estejam remetidas a uma ética e não a um código que regule sua existência. Se esta identidade é transitória é possível estar constantemente se recriando e, com isso, estabelecendo novas formas de relações; o foco está na subjetividade como processo, como devir, o que caracteriza o trabalho de uma vida.

Modos de subjetivação, a partir das políticas públicas de inclusão, podem ser os modos de existência que delimitam e definem o que se diz ser incluído/excluído e normal/anormal; e, dessa maneira pode-se analisar a constituição de marcadores a partir de diversas instituições que lhes sustentam, e que, ao mesmo tempo, são por eles reproduzidos. Assim, pode-se compreender que essas relações de inclusão/exclusão, normalidade/anormalidade se configuram como práticas sócio-históricas naturalizadas como verdadeiras e que se estabelecem como normas de vida, produzindo sujeitos de um dado tipo.

Trata-se de discutir o processo de formação de subjetividades como formas de relação produzidas historicamente; compreendendo esse “jogo” de apropriações, os modos de subjetivação oscilando entre movimentos de assujeitamento a formas instituídas e de expressão/criação a partir das políticas públicas de inclusão escolar.

\* *Governo*: como o ato de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 243). Essa noção possibilita um tipo de análise para a compreensão dos saberes produzidos através das/nas políticas públicas de inclusão escolar, como práticas que giram em torno do sujeito anormal, como uma maneira de discipliná-lo e ajustá-lo a um tipo de sociedade em formação; sociedade está que se constitui a partir na norma, isto é, do que é normal.

Conforme Pinto (2001, p. 52) nessa “[...] constatação reside um problema fundamental, pois, o reconhecimento de que estamos frente a dois grupos distintos é o reconhecimento de que um é o grupo dos diferentes, o outro é o grupo dos normais. E, ainda que “o primeiro se define em relação ao segundo, este se autoconstitui” (ibidem, p. 52).

Essa perspectiva de análise abre possibilidades para a compreensão de que essas políticas públicas, ao enfatizarem a inclusão escolar como direito, abrem um cenário em que a tolerância passa a ser o limite de possibilidade da igualdade, da justiça, da solidariedade com o outro que é considerado menos capaz, pois, este foge a norma. Isto se trata de introduzir

uma maneira de governar os ditos anormais como uma forma de atingir fins úteis numa contingência histórica peculiar.

## 2. DELINEANDO O OBJETO: OS DISCURSOS QUE CONTORNAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

---

Pai, porque é que as coisas têm contornos?  
 Têm, não sei. A que tipo de coisas te referes?  
 Quero dizer, quando desenho coisas, por que é que têm linhas que as delimitam?  
 Bem, e se fossem outras coisas... um rebanho ou uma conversa... Essas coisas também têm contornos?  
 Não sejas assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer *coisas*.  
 Está bem. Eu estava só a tentar saber o que é que tu querias dizer. Isto é, se ‘damos contornos às coisas quando as desenhamos’, ou se ‘as coisas têm contornos quer as desenhemos ou não’ (BATESON, 1989).

### 2. 1 Políticas públicas e/ou políticas de Estado: tecendo a trama

Hofling (2001) sugere que, ao analisar políticas públicas, é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. A partir disso, posso dizer que uma dessas relações estratégicas é a que se estabelece entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico.

Na análise de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focalizam as políticas públicas sociais, que conforme Hofling (2001, p. 30) são “usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.”. Sendo assim, as políticas públicas de inclusão escolar podem ser entendidas como políticas públicas sociais, que regulamentam a educação inclusiva.

Acompanhando Cunha e Cunha (2002, p. 11) percebe-se que “até o final do século 19 e início do século 20 prevaleciam as ideias liberais de um Estado mínimo que somente assegurasse a ordem e a propriedade, e do mercado, como regulador “natural” das relações sociais”, o que fazia com que o indivíduo ocupasse uma posição na sociedade e em suas relações a partir da sua inserção nesse mercado. Desse modo, a questão social, decorrente do processo produtivo, expressava-se na exclusão das pessoas, tanto da própria produção quanto do usufruto de bens e serviços necessários à sua própria reprodução.

De acordo com Cunha e Cunha (2002) após a crise de 1929, a intensificação da questão social e o desenvolvimento do capitalismo monopolista determinaram novas relações entre o capital e o trabalho e entre estes e o Estado, fazendo com que as elites econômicas admitissem os limites do mercado como regulador natural e resgatassem o papel do Estado como mediador civilizador, ou seja, com poderes políticos de interferência nas relações sociais. Visto isso, pode-se entender a política pública de inclusão escolar como uma política social que serve de estratégia de intervenção e regulação do Estado no que diz respeito à questão social.

Pois, o Estado ao tomar para si a responsabilidade pela formulação e execução das políticas sociais, tornou-se “arena de lutas por acesso à riqueza social” (SILVA, 1997, p. 189), uma vez que as políticas públicas envolvem conflitos de interesses entre camadas e/ou classes sociais, e as respostas do Estado para essas questões podem atender a interesses de um em detrimento do interesse de outros.

Cunha e Cunha (2002, p. 12) afirmam que as políticas públicas<sup>7</sup> têm sido criadas com resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Ao se pensar em política pública faz-se necessário compreender o termo público, bem como a sua dimensão. Pereira (1994, p. 20) destaca que:

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva do Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e freqüentemente providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo (e devendo) ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões e ações públicas, que afetam a todos.

No Brasil, a crise decorrente do esgotamento do “milagre econômico” (Cf. CUNHA e CUNHA, 2002), ao final da década de 1970 e início da década de 1980, propiciou uma conjuntura socioeconômica favorável ao movimento da sociedade em direção à redemocratização e, com isso, a reorganização da sociedade civil, através de diversos acontecimentos sociais. O processo de redemocratização da sociedade brasileira levou à instalação da Assembléia Nacional Constituinte e à possibilidade de se estabelecer uma outra

---

<sup>7</sup> Entende-se política pública como “linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual” (PEREIRA citado por DEGENNSZAJH, 2000, p. 59).

ordem social, em novas bases, que de acordo com Cunha e Cunha (2002, p. 13) “fez com que esses movimentos se articulassem para tentar inscrever na Carta Constitucional direitos sociais que pudessem ser traduzidos em deveres do Estado, através de políticas públicas”.

A Carta Constitucional de 1988 deu nova forma à organização do sistema federativo brasileiro, redefinindo o papel do governo federal, que passou a assumir prioritariamente a coordenação das políticas públicas sociais, enquanto os municípios, reconhecidos como entes federados autônomos, assumiram a maior parte da responsabilidade de execução dessas políticas. Assim, conforme Cunha e Cunha (2002, p. 16) “o processo de Redemocratização do Estado brasileiro consagrou a participação popular na gestão da *“coisa pública”* (Cf. PEREIRA, 1994) ao fundar as bases para a introdução de algumas experiências que contribuíram para a ampliação da esfera pública no país, entendida como *“arena”* (Cf. SILVA, 1997) na qual as questões que afetam o conjunto da sociedade são expressas, debatidas e tematizadas pela população. Esses espaços, além de possibilitarem o exercício do controle público sobre a ação governamental, também tornam públicos os interesses dos que os compõem.

As sociedades modernas são caracterizadas, por Michel Foucault, como essencialmente disciplinares e normativas, na medida em que o desenvolvimento do indivíduo e da sociabilidade se dá a partir dos condicionamentos do panóptico<sup>8</sup>, entendido enquanto modelo basilar através do qual se dá a gênese deste indivíduo e desta população moderna.

Aqui, faz-se necessário a diferenciação entre Estado e Governo. Estado, ensina Hofling (2001), é o conjunto de instituições permanentes, ou seja, os órgãos legislativos, tribunais, exército, e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do governo. Por sua vez, governo refere-se ao conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo

---

<sup>8</sup> Dispositivo (Cf. FOUCAULT, 2008) de vigilância do início do século, o Panóptico, de Jeremy Bentham, é um mecanismo arquitetural, utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diversificadas superfícies (prisões, manicômios, escolas, fábricas), cuja finalidade, segundo Foucault (2008, p. 166) é induzir: “[...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente nos seus efeitos [...] que a perfeição do poder tenta a tornar inútil a atualidade de seu exercício. Assim, “o Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2008, p. 167), e portanto “o Panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 167), ou seja, “uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia” (FOUCAULT, 2008, p. 167).

que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Cf. HOFLING, 2001).

Assim, as políticas públicas podem ser pensadas como sendo o Estado implantando um projeto de Governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade; ou seja, as políticas públicas se situam no interior de um tipo particular de Estado, sendo formas de interferência do Estado no momento em que visam a manutenção das relações sociais de determinada forma e/ou a partir de determinada norma.

Indo um pouco mais além, Foucault (1999) ao analisar as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre soberania e a família, nos mostra que a arte de governo (entendendo este como o conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado) só conseguiu se desbloquear quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, se articulou o conceito moderno de população. A população:

[...] essa novidade enquanto problema ao mesmo tempo científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder) – passa a ser entendida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes [...]. Tais saberes não se restringem a cada uma das cabeças que compõem esse novo corpo; a grande novidade: são saberes que se ocupam, principalmente, das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades (VEIGA-NETO, 2001, p. 28).

Na espreita do conceito de população, encontramos o conceito moderno de Economia, bem como o conceito de governo. Assim, se pelos fins do Renascimento, governar não se referia apenas à gestão política e do Estado, senão que se referia também “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244); na modernidade o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado.

Desse modo, Foucault nos mostra que o estreitamento do significado de governo decorreu do fato de que “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). E, aqui se coloca uma nova questão política para a Modernidade, ou seja, a relação entre a segurança, a população, e o governo.

Esse processo descrito nas seguintes palavras de Foucault (1999, p. 290) “a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política”. Portanto, no que concerne a citação, aquilo que entre nós se costuma chamar de governo – “[...] o governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo [...]” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

Com isso, ao discutir a arte de governar, Foucault (1999, p. 280) diz:

[...] o governante, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos estes governos estão dentro do Estado ou da sociedade. Portanto, a pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado.

Ainda cabe comentar que para Foucault (1999) o Estado não é mais do que uma “*realidade compósita*” e uma “*abstração mistificada*”, cuja importância é menor do que se acredita; pois afirma que “o que é importante para a nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade mas o que chamaria de governamentalização do Estado” (ibidem, p. 292).

Desse modo, conforme Foucault (1999), desde o século XVIII vivemos na era da governamentalidade<sup>9</sup>. Assim, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu o Estado sobreviver, isto é, “se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 292); e por isso “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade” (FOUCAULT, 1999, p. 292).

<sup>9</sup> Com esta palavra Foucault (1999) quer dizer três coisas: “1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3 – o resultado do processo através o qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco governamentalizado” (p. 292)

Ao falar de um Estado de governo, Foucault (1999) pontua que este não é mais definido por sua territorialidade, ou seja, pela superfície ocupada, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território que ela ocupa é apenas um componente, pois este Estado de governo tem como alvo a população, e esta passa a ser controlada por dispositivos de segurança. A partir disso, pergunto-me: as políticas públicas de inclusão escolar seriam um desses dispositivos de segurança para o gerenciamento dos “*anormais*”?

Tratando-se de políticas públicas de inclusão escolar, não se pode deixar de dizer que estas vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas, isto é, todos podem ser conforme Lunardi (2004, p. 21) “excluídos de alguma situação incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído”; como diz Pinto (1999, p. 39) “o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não”.

Neste contexto, inclusão/exclusão funcionam como uma noção única, como dois termos que se incorporam um ao outro, “trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso” (PINTO, 1999, p. 39). Com isso, como diz Lunardi (2004, p. 21):

Em outras palavras, trata-se de um jogo em que a exclusão não se sustenta pelo seu contrário, pela sua oposição; em que ser excluído é o antônimo de ser incluído. Logo, incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador.

Visto isso, a autora citada acima, também coloca que esses discursos que vão definindo os excluídos/incluídos corroboram na promoção, implementação e divulgação das políticas públicas de inclusão escolar; políticas essas preconizadas por órgãos oficiais como “[...] Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, daí a necessidade constante desses documentos de marcar quem é o aluno da Educação Especial, alargando a noção para além dos alunos que apresentem deficiências. Para isso adotam o conceito de “necessidades educativas especiais” (LUNARDI, 2004, p. 21). Em outras palavras, as políticas inclusivas a partir do discurso da inclusão, bem como de quem são os excluídos e quem deve ser beneficiado pela inclusão, tem a necessidade constante de marcar quem é o aluno da inclusão. Talvez, por essa razão, essas políticas adotem nomenclaturas que definem, capturam este ser incluído e/ou a ser incluído, sendo elas: “portador de

deficiência”, “pessoa com necessidades educativas especiais”, “educando com necessidades especiais”, para assim, trazê-los nem que seja no discurso e/ou através do discurso para dentro da escola, uma escola inclusiva e democrática, que respeita essas necessidades que são especiais e da ordem do educativo.

Através disso, se tem assumido um compromisso com a ideia de uma sociedade inclusiva. Bem como, assumimos este compromisso “com uma preocupação em buscar estratégias que permitem uma distribuição de participação mais equitativa aos grupos populacionais que têm sido excluídos” (LUNARDI, 2004, p. 21-22).

Assim, afirma Pinto (2001, p. 43) “com o fim do século XX não parece haver dúvidas de que é moralmente correto ser tolerante”; pois, “a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades, princípios compartilhados pela maioria dos pensadores do fim do século, estão presentes em muitos programas de partidos políticos ao redor do mundo” (PINTO, 2001, p. 43), e também fazem parte de muitas declarações, políticas públicas, decretos, Leis Municipais, Estaduais, Federais.

Entretanto, cabe pontuar que o mesmo espaço contextualizado por estas políticas públicas de inclusão, de tolerância, de igualdade, de acesso e inclusão, pode ser considerado um espaço de exclusão, pois, a igualdade de acesso e a tolerância para com as diferenças acabam não garantindo a inclusão e, na mesma medida, não afasta a exclusão; visto que, o incluído/excluído voltou como diz Skliar (2003) a estar fora e a estar dentro, ou seja, a viver como se estivesse em uma porta giratória.

Desta maneira, os documentos preconizados pelos órgãos oficiais e que foram objeto de análise deste trabalho, trazem uma preocupação com a in/exclusão que é típica de nossos dias, lembrando Comenius (século XVII) no princípio “*escola para todos*”, porém, trazem este princípio em forma de lei que proclama a inclusão como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns.

## **2.2 Educação especial e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil**

Neste trabalho problematizo a Educação Especial e as Políticas Públicas de Inclusão Escolar, pois, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos;

e para que isso fosse possível foram repensados os sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas e das classes especiais. Além disto, a educação especial até então fundamentada tradicionalmente no conceito de normalidade/anormalidade, determinando formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados no testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os alunos com necessidades educativas especiais, também passa a ser problematizada. Portanto, quais foram as condições de possibilidade para que isso ocorresse?

De acordo com Mendes (2006) a história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Todavia, apesar dessas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes. Como diz Mendes (2006, p. 387) “foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais”.

Com a evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos, iniciou já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde alunos difíceis passaram a ser encaminhados. Visto isto, nos diz Mendes (2006) que o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, “tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais” (MENDES, 2006, p. 387).

Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Assim, até a

década de 1970, “as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional” (MENDES, 2006, p. 387). A segregação era baseada na crença de que eles seriam bem atendidos em suas necessidade educacionais se ensinados em ambientes separados.

A partir do exposto acima, pode-se pensar que educação especial foi constituindo-se como um sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para uma proposta de unificação. Sendo que, os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritário, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável.

Conforme Mendes (2006) este contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. Além dos argumentos morais, existiram:

[...] ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388-389).

Seguindo a autora citada acima, cabe dizer que também havia fundamentos racionais para as práticas integradoras para os colegas sem deficiência, sendo que alguns dos benefícios potenciais destas práticas seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, além de promover atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. Outro conjunto de argumentos que fundamentou as práticas integradoras e foram às bases empíricas dos achados da pesquisa educacional foi o fato da ciência produzir formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. E ainda, a ciência passou a produzir evidências que

culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolares e classes especiais.

A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o quê”, “para quê” e “onde” eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais moralizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura.

Segundo Mazzota (2001, p. 27), “a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século”. Contribuíram para reforçar este movimento, ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações; bem como o custo elevado dos programas segregadores, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências; a partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a “ideologia” da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.

Desse modo, o contexto histórico da década de 1960 apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiências quanto pelo “criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes” (MENDES, 2006, p. 388). Cabe ainda comentar que, paralelamente, ocorria nesse período a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, fazendo crescer o mercado de empregos, profissionais especializados e a consolidação da área, o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças.

Isso tudo, conforme Mendes (2006, p. 388-389), “associado ao custo alarmante dos programas paralelos especializados que implicavam segregação, num contexto de crise econômica mundial, permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços,

pesquisadores, pais e portadores de deficiências em direção à integração dos portadores de deficiências nos serviços regulares da comunidade”.

Esses interesses - comentados pela autora acima - foram lentamente incorporados e passaram a estabelecer as bases legais que instituíram, mais tarde, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, além da instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível.

Estavam estabelecidas as bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração, que se tornou ideologia mundialmente dominante basicamente a partir da década de 1970. O princípio de normalização teve sua origem nos países escandinavos, e, foi amplamente difundido também na América do Norte e Europa; este princípio tinha como “pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389).

No decorrer das décadas de 1960 e 1970, houve um uso generalizado deste princípio, o que ocasionou o movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade. E, somando a isso, ocorreu a aprovação da lei pública nos Estados Unidos (Lei 94-142) que assegurava conforme Glat (1998), a educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *Mainstreaming* - palavra inglesa que significa fluxo, corrente ou tendência principal.

A lei 94-142 que assegurava educação pública para crianças com deficiência nos Estados Unidos repercutiu no Brasil, apesar de ser uma lei americana e não brasileira fazendo-nos pensar no conceito de integração, pois *Mainstreaming* em nosso país foi traduzida como *integração*. Essa lei americana determinava que toda pessoa deficiente teria direito de receber serviços educacionais em ambientes o menos restritivos possíveis, resultando na implementação de classes especiais e salas de recursos dentro do sistema geral de ensino, sem prever a integração educacional total na sala de aula e na escola. Pois, a integração educacional total na sala de aula e na escola só vai surgir posteriormente, a partir do paradigma da inclusão efetiva desses alunos na escola regular. Desse modo, o contato dos

alunos com algum tipo de deficiência com os “ditos normais” (integração) ocorria em momentos isolados, como a hora do recreio, em atividades extracurriculares, na hora do almoço.

Ao analisar a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Todavia, para Mendes (2006) esta é uma versão um tanto quanto romantizada dessa história, pois, a autora defende que “[...] o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (ibidem, p. 391).

Desse modo, cabe comentar alguns marcos mundiais da educação inclusiva - em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jorntien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Desse modo, no contexto mundial, o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, sendo que a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Em um contexto em que a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. De acordo com Mendes (2006, p. 395) “[...] a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências Humanas”.

Pode-se dizer que, no Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de pessoas com necessidades educacionais podem ser constatadas já no século XIX, e acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais, portanto fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo em nosso país.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 1996, estabelecem que a educação é direito de todos e que as necessidades especiais devem ter atendimento educacional “[...]preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 14), garantindo atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*. A legislação ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

A partir desse panorama pode-se pensar a trama, Educação Especial e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil como um espaço atravessado por diferentes saberes e poderes; sendo esse um espaço importante para que se possa pensar a inclusão escolar, bem como, qual a especialidade que está habilitada à inclusão. Como diz, Lunardi (2004a):

As atuais políticas educacionais vêm desenhando uma cartografia em que os discursos como “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade”, “Respeito à Diferença” tornam-se o solo, o background dessas propostas. Ao que parece, estamos falando de práticas pedagógicas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais...), não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade. [...] Para compreender esse contingente populacional a partir da perspectiva educacional, configura-se um espaço que, atravessado por diferentes saberes e poderes, é compreendido por Educação Especial (p. 15).

Segundo o Ministério da Educação, por Educação Especial “entende-se a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p.31). Sendo que, em sua definição atual, é entendida como uma modalidade que abrange os diferentes níveis de educação

escolar, ou seja, educação infantil, educação fundamental, educação média e educação superior. Nas palavras de Lunardi (2004a) como processo educativo, a Educação Especial, tem como objetivo central a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular; nesse sentido, a Educação Especial:

[...] *apoiará* professores e alunos, *complementará* o currículo, *suplementará* a base nacional comum e *substituirá*, ou seja, se “*colocará no lugar*” da escola regular quando necessário (classes especiais, escola especial, classes hospitalares, atendimento domicílio), para que ela desenvolva o “potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (LUNARDI, 2004a, p. 16).

Segundo a autora acima, as noções de “substituição”, “complementação” e “superação” que compõem os discursos acerca da Educação Especial poderiam nos ajudar a pensá-la como tendo em sua matriz histórica, a perspectiva do controle social. Em outras palavras, isso significa dizer que a emergência desse campo de saber dá-se como um mecanismo de regulação social, ou seja, a Educação Especial vem como um veículo para regular os ditos *anormais*.

Assim, políticas públicas de inclusão escolar e Educação Especial se tramam, respectivamente, como dispositivo e saber, para se transformarem em uma ferramenta de controle social. Com isso, penso que a Educação Especial poderia se relacionar com os objetivos da medicina social; na medida em que a medicina moderna, concebida como medicina social é entendida por Foucault (1999), como uma “tecnologia do corpo social”, o corpo é visto como uma “realidade biopolítica”; sendo que o sujeito é tematizado não só como individualidade, mas também como população.

Claro que com isso, não desejo fazer, aqui, uma vinculação entre práticas médicas, pedagógicas e psicológicas com o que hoje é produzido no discurso da Educação Especial, tampouco empreender um resgate linear e causal do que veio se constituir como matriz das práticas da Educação Especial. O que desejo mostrar é o que se constitui enquanto uma reincidência discursiva que aponta o final do século XIX e o início do XX como os momentos que marcam a preocupação com a educação dos “corpos” considerados “desajustados”, e a vinculação histórica dos discursos postos nas políticas públicas de inclusão e da Educação Especial como práticas normalizadoras que reivindicam e constituem formas regulares de integração, de adaptação, de inclusão, as quais visam civilizar e urbanizar “o corpo social”, a população. No entanto, é preciso também entender que isso se encontra em uma rede mais vasta e extensa de relações, que dizem respeito a uma “economia dos corpos” (Cf. Foucault,

1999) que deve se ocupar em investi-los em uma rede de poderes/saberes para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade.

Desse modo tanto as políticas públicas de inclusão escolar quanto a Educação Especial operam dentro da perspectiva da modernidade, logo:

[...] o sujeito inacabado, incompleto, alcançará, por meio do projeto educativo moderno - e aí está a escola para efetivá-lo -, sua plenitude, sua essência, constituindo-se, assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico, e, porque não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto (LUNARDI, 2004, p. 24-25).

Não esquecendo que, a modernidade “faz aparecer alguns sujeitos, inventando e nomeando suas existências, a modernidade assume um maior poder e controle sobre as mentes e os corpos “desajustados” por meio de práticas discursivas e não discursivas” (THOMA, 2005, p. 253); ambos os saberes - Medicina, Educação Especial - nascem como ferramentas de controle social, pois, a preocupação com uma população saudável torna-se uma das funções do Estado moderno; com isso, o corpo social passa a ser alvo do poder, e a medicina a estratégia desse poder.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

---

Acredito ter mostrado no capítulo que abre esta dissertação, como eu me encontrava num estado de inquietação com o já-sabido, bem como tal estado de inquietação foi abrindo o caminho para que pudesse “olhar com certo estranhamento” para algumas de minhas certezas. Assim, entrei em um jogo que colocou por terra crenças antigas, confundiu os caminhos que eu trilhava e borrou as fronteiras e os limites do espaço onde eu colocava verdades tidas como inquestionáveis, o terreno em que se assentavam minhas certezas mais caras. Mas, como diz Bujes (2002, p. 90) “não é de crises que pretendo falar, e sim da produtividade da dúvida, da incerteza”, e ainda acrescenta Foucault (1998, p. 13) “[...] do direito de explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho”.

Desta forma, estabelecidas minhas questões de pesquisa, era necessário encontrar um espaço que abrisse possibilidade de se configurar um espaço de investigação e análise desses documentos.

Conforme fui desenvolvendo e procurando esclarecer ao longo desta dissertação, os estudos genealógicos que Foucault realizou acerca do discurso, das relações de poder-saber, das novas formas de governo e também as suas noções de tecnologias da experiência de si (modos de subjetivação) constituem o “chão teórico” sobre o qual esta investigação está organizada. Ao apresentar meu projeto de pesquisa, destaquei algumas possibilidades ou alternativas para dar conta do objeto que defini para este estudo, isto é, o complexo de operações que participam da constituição das subjetividades incluídas/excluídas e, portanto, em sua governamentalização; e daquilo que considerarei como ponto focal, o discurso da inclusão das/nas políticas públicas de inclusão escolar.

Sendo assim, minha entrada nos documentos se deu a partir do estudo, da leitura e digitalização dos mesmos, bem como, problematizações de alguns marcadores<sup>10</sup> produzidos nas redes discursivas tecidas a partir e através das políticas públicas de inclusão escolar citadas. E, ainda considerarei o contexto/momento em que cada política pública de inclusão

---

<sup>10</sup> A palavra “marcadores” foi usada no sentido de pôr marca ou sinal para apontar e indicar traços distintivos que determinam e fixam determinados sinais. Não foi usada a palavra “categorias”, pois, não se objetivou hierarquizar, nem classificar.

escolar foi instituída em nosso país fazendo uma discussão na qual estes documentos se relacionaram, se inter-relacionaram na medida em que produzem concomitantemente uma educação inclusiva/exclusiva a partir e através de seus discursos, e que continuam incessantemente produzindo uma escola inclusiva/exclusiva, os sujeitos da inclusão/exclusão, os/as professores (as) na/da inclusão/exclusão, a sociedade na/da inclusão/ exclusão...

O que me propus, foi a partir da leitura teórica e do confronto com o material empírico, identificar e discutir marcadores. Muito mais um exercício de pensamento para colocar juntas certas ideias e produzir com isto novos efeitos de sentido; e, com isso, tratei de mostrar a meticulosidade com que tal material atenta para detalhes, minúcias que revelam a entrada que o poder encontra.

### 3.1 Os documentos e seus marcadores

Nesta seção objetivei levantar alguns focos para a discussão do tema desta dissertação: Inclusão Escolar com a intenção de contemplar o aposto explicativo constante no título desse trabalho – *“Entre Leis e Decretos sobre Inclusão: a produção de sujeitos”*.

Os quatro documentos analisados nesta dissertação caracterizam-se como políticas públicas que implementam e regulamentam a inclusão escolar em nosso país. Por serem políticas públicas que legislam a inclusão, ratificam-se pela questão da igualdade, dos direitos humanos, superação das desigualdades, a democratização de oportunidades e o reconhecimento dos sujeitos falhos<sup>11</sup>, em um mundo igualmente marcado por uma globalização neoliberal excludente. Isto acaba colocando em discussão as questões da identidade, da diferença, da diversidade em uma educação que nessas políticas é descrita como tendo que ser para todos, assim como do binômio da inclusão/exclusão como uma estratégia para a gestão dos sujeitos falhos que escapam a norma; gestão que se faz de forma muito sutil por um Governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas públicas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de “respeito às diferenças”.

---

<sup>11</sup> Este termo será discutido posteriormente. Neste contexto esta referindo o sujeito que permite a formação de vários tipos de identidade – pessoal, nacional, cultural, econômica, sexual, psicológica, universal, particular (mesmo que aquela “particular” identidade represente uma ardorosa adoção do poder/status/saber), tal como posto nas nomenclaturas: “portador de deficiência”, “sujeito com necessidades educativas especiais”, “sujeito com altas habilidades” e outras.

Passamos a ter um modelo de gestão baseado na descentralização político-administrativo, no qual a responsabilidade do Estado e a participação da população na formulação e no controle das ações de atenção se faz emaranhado nas malhas do poder-saber que contribuem para a proliferação dos discursos politicamente corretos, que relacionam igualdade e diferença de forma dialética no momento em que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462).

Nessas políticas públicas de inclusão escolar promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, assim todos passam a ter o acesso à educação escolarizada, a igualdade de condições para aprender por estar junto no mesmo espaço escolar. Todavia, no momento em que essas políticas enfatizam a assimilação do sujeito falho no corpo da escola que deve ser/tem que ser inclusiva acaba negando a sua diferença e/ou acaba por silenciá-la. Pois, como diz Lopes (2007) no momento em que a inclusão pela diferença nega a diferença, não se pode pensá-la dentro de um campo político, no qual as experiências (culturais, comunitárias) e práticas (escolares) são parte integrante dessas diferenças. A negação da diferença faz a “[...] inclusão chega como uma metanarrativa revolucionária, pretensiosa, que exige conhecimento daqueles que trabalham com processos de ensino e de aprendizagem [...]” (LOPES, 2007, p. 24).

Para aprofundar esta análise, assumi neste trabalho o risco de propor três marcadores, que de certa maneira perpassam os quatro documentos, sendo eles: *Educação para Todos: um imperativo nos sistemas de ensino*, *A Produção do Anormal: quem são eles?* e *Práticas de Governo*; os quais organizam e sistematizam a discussão realizada. Através deles pude pensar e articular questões pontuais dessas políticas públicas de inclusão escolar, desconstruindo verdades, penetrando em um universo difuso, fluido e sutil; este foi um movimento de pensar as bases sobre as quais a inclusão escolar está alicerçada, bem como as condições relacionais que temos nas escolas para desencadear processos de inclusão, e ainda que sujeitos são produzidos por esta inclusão que é caracterizada como sendo uma inclusão escolar e não outra – inclusão social, inclusão digital... Assim, este trabalho busca uma hipercrítica de tais políticas, sendo que, para Veiga-Neto (2001a), uma hipercrítica consiste em “mais um risco”, pois, “como deixar claro que uma hipercrítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?” (ibidem, p. 109).

### 3.1.1 Educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino

[...] se o discurso verdadeiro não é mais, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 2007, p.20).

Nesta seção, assim como nas seções que sucedem a esta, realizo a discussão dos marcadores identificados nos quatro documentos analisados, com o intuito de examinar como a inclusão escolar é colocada em discurso, bem como os sujeitos da inclusão escolar são constituídos historicamente nas narrativas que se aplicam a falar sobre eles. Como, no afã de garantir a educação como direito a todos, e acesso e permanência ao “sujeito com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p.12), “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 124).

Entendendo que supostos benefícios foram distribuídos a esta locução, criando todo um conjunto de normas nas relações entre normais/anormais, sentimentos de respeito à diferença, teorias científicas, saberes profissionais, poderes ensejadores de responsabilidades e experiências, determinados regimes de verdade. A organização da discussão foi feita desta maneira para facilitar a leitura, bem como por entender que essas políticas públicas de inclusão escolar implicam interesses que lhe deram/dão sustentação, por silêncios e estratégias que apoiaram/apóiam e atravessaram/atravessam sua discursividade.

A Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 promovem estratégias cujos chamamentos constituem sentidos para os sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a Escola para Todos se torna uma metanarrativa inquestionável. Veja bem, políticas públicas, nesta dissertação, são entendidas como práticas que não só foram sendo produzidas juntamente com a noção de Estado, como também foram produzindo e sendo produzidas em novas práticas, definindo tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições.

Desse modo, “prática” não significa a atividade de um sujeito, mas no sentido dado por Michel Foucault, designa regras que submetem os sujeitos; posto isto, é fundamental a noção foucaultiana de discurso pensado como práticas que constituem os objetos e as realidades

sobre os quais operam; não existe prática livre do sistema discursivo. Como diz Veiga-Neto (2003, p. 54), “é o discurso que constitui a prática”.

Neste sentido, os discursos produzem saberes que, articulados, constituem políticas. Políticas essas que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas.

Portanto, os saberes sempre são criados nas práticas e não provêm da nossa consciência. A linguagem fala das práticas e ela própria é produto de práticas, assim como, o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática, pois, “a teoria já é uma prática” (VEIGA-NETO, 2003, p. 23). Os significados passam a ser entendidos como fluidos e indeterminados na medida em que a linguagem não representa uma realidade, mas sim define e a constitui; isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos nesta, em uma rede de relações marcadas por lutas, por imposições de sentidos.

Os objetos constituídos pelos discursos não são descobertos por uma razão única, mas são produzidos e justificados por inúmeras razões; pois, nascemos em um mundo cujos sistemas discursivos já estão com suas regras, que nos imprimem modos de viver. Assim, as instituições educacionais também vão sendo constituídas em uma proliferação de discursos no seu cotidiano. São práticas que se traduzem em novas políticas, produzindo novos sentidos, estabelecendo novas relações; um exemplo disso é o advento do discurso em torno da Educação para Todos enquanto preceito livre de qualquer suspeita.

Sob o discurso do direito de educação para todos maximizam-se as promessas de uma educação que inclua a todos. Essa prática inscreve-se no movimento de escolarização que foi se configurando de diferentes formas ao longo dos séculos.

A Pedagogia Moderna configura-se em torno de certos pontos de chegada, traçados numa perspectiva que demarca estratégias, meios, ações dirigidas a alcançar os objetivos finais. Comenius aspirava o “ideal pansófico”, que encerra em si a seguinte pretensão: “todos têm que saber tudo”; é assim que os educadores devem “ensinar tudo a todos”. O que

nos remete de certo modo a um dos marcadores postos nas políticas públicas de inclusão escolar - “Escola para Todos”, pois, todos podem e devem estar na Escola.

Narodowski (2004, p. 26) ao citar os excertos da Didática Magna, destaca o princípio de Comenius, assinalando que “a todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes”. Ou seja, o ensino está destinado a “todos”, que significa “todas as idades”; em outras palavras, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar. Segundo Narodowski (2004), Comenius advoga em favor da escola comum, em favor da escola na qual todas as classes sociais sejam educadas. Essa prática pode ser localizada no final do século XVII.

O ideal kantiano também é referência para a escolarização moderna. A intenção da escola volta-se, porém, ao disciplinamento, de modo que o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2002, p. 11). Para Kant (2002), a educação compreende fundamentalmente dois momentos, a saber, a disciplina e a instrução, para que o homem adquira civilidade e se moralize. A escola tem o papel de civilizar as crianças; assim, é o espaço privilegiado de produção de sujeito moderno.

A partir disso, inscrevo os discursos de educação para todos na mesma lógica dos discursos que instituem um modelo de cidadania, cujos sujeitos são os que têm acesso à escola, mas também vivem segundo os limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal. A escola, portanto, tem entre as suas funções, disciplinar, ordenar e educar a todos, através de uma articulação que opera, “na superfície do corpo-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 130), criando estratégias que a possibilitam, com respaldo legal, técnico e científico, planejar conjuntos de práticas que visam o governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares, as quais se movimentam, no caso das políticas públicas de inclusão escolar, entre normais/anormais. Assim, a disciplina “define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 2008, p. 130).

Varela (1995), ao trabalhar historicamente a invenção de pedagogias, destaca três delas: a *pedagogia disciplinar* que se generaliza a partir do século XVIII, a *pedagogia corretiva* que surge a princípio do século XX em conexão com a escola nova e a infância “anormal” e a *pedagogia psicológica* que se encontra em expansão na atualidade. Esses três modelos

pedagógicos implicam diferentes formas de exercício do poder, bem como diferentes formas de conferir um estatuto ao “saber” e diferentes formas de produção de subjetividade.

Na pedagogia disciplinar permite-se um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, o que faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento, tanto para premiar como para castigar, mas sobretudo, para corrigir e normalizar. As pedagogias disciplinares, para Varela (1995) fazem das instituições educativas instituições examinadoras, ou seja, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, marcadas pelo exame que implica em vigilância hierárquica e em sanção normalizadora.

A pedagogia corretiva surge junto com a instituição da obrigatoriedade escolar como uma das formas de “civilizar”, colocando ordem ao caos gerado pelos “primitivos”, “selvagens”. Esta pedagogia se institui nesses espaços de profilaxia da “infância anormal e delinqüente”:

As crianças “insolentes, indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas” serão qualificadas por Binet como anormais. [...] Na medida em que a adaptação em geral, e à escola em particular, é definida por estes primeiros pedagogos da infância anormal – e pelos primeiros psicólogos – como “a função geral da inteligência”, as diferentes instituições que então surgem para educar as crianças “inadaptadas” se convertem em espaços privilegiados, em laboratórios de observação, nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram tratamentos que implicaram uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes” (VARELA, 1995, p. 46).

Desse modo, com as pedagogias corretivas, diferentemente da pedagogia disciplinar, a criança é situada no centro do processo educativo, deslocando, teoricamente, o mestre a um segundo plano, mas, além disso, fazendo coincidir um meio educativo minuciosamente organizado e preparado com algumas supostas ‘necessidades naturais’ da criança. Com isso, o poder que o mestre exercia no ensino tradicional através da programação das atividades e dos exames, se desloca, tornando-se indireto, para a organização do meio; ou seja, o objetivo passa a ser a disciplina interior, a autodisciplina, “a ordem interior”, e não mais a disciplina exterior, fruto de um tempo e de um espaço disciplinares.

Não há dúvida que este modelo de educação, fortemente experimentalista, vinculado aos postulados rousseauianos e a educação das crianças “anormais”, suscita toda uma série de questões que se referem a inclusão/exclusão, ainda mais se levarmos em conta que não

apenas o espaço e o tempo devem adaptar-se às supostas ‘necessidades naturais’ e ‘interesses individuais’ dos alunos, como também os saberes. Foram essas pedagogias que serviram de “ponta de lança de novas tecnologias de poder” (VARELA, 1995, p. 50), bem como de “novas formas de socialização que supuseram uma determinada visão do mundo, o que implicou uma mudança no estatuto do saber e nas formas de produção de subjetividade” (VARELA, 1995, p. 50).

Por sua vez, as pedagogias psicológicas fundam suas raízes na pedagogia corretiva, pelo fato das perspectivas que foram criadas por médicos e outros especialistas terem se estendido à medida que avançou o século XX. A infância “anormal”, que parecia uma população residual e secundária, serviu como objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com “desejo de expansão” (Cf. VARELA, 1995), isto é, “uma vez mais, a gestão da anormalidade converte-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas” (ibidem, p. 51).

Sendo assim, o imperativo – *Educação para Todos* pode ser entendido como uma estratégia para manter todos na escola, pois a cada dia mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e normalização dos sujeitos escolares. Normalização, que parece ser nesta perspectiva a meta para que todos permaneçam na escola; no entanto, permanecer dentro dela, não garante o lugar do incluído.

A escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos – “A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2008, p.1) – uma igualdade que muitas vezes é lida como sendo o outro da diferença. A diferença vista de tal forma, precisa ser traduzida em diagnósticos e o “estar junto” basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos – “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (BRASIL, 1994, p. 5) – eis o cenário em que a solidariedade é o chão em que se assenta a igualdade, a justiça e a própria tolerância, frente à necessidade de construir cenários capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos os mesmos meios de gozarem os direitos.

Com o fim do século XX não parece haver dúvidas de que é moralmente correto o preceito Educação para Todos, assim como a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades – “Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos” (BRASIL, 1994, p. 4).

Em que pese haver uma espécie de *boa vontade* generalizada, podendo ser facilmente intercambiada com as ideias de compaixão, compreensão, amor ao próximo; todas essas noções são muito meritórias, mas de pouco valor para dar sentido às relações de inclusão/exclusão neste fim de século. Como diz Pinto (2001) a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para a manifestação de novas identidades, não leva mecanicamente a práticas tolerantes na vida cotidiana política, nem tão pouco nas relações pessoais; pois, “não somos, na qualidade de seres humanos, nem bons nem maus; somos efeitos de histórias incorporadas, de discursos múltiplos que se completam, se contradizem e que nos formam como identidades ao mesmo tempo fragmentadas e complexas. É nesse cenário que se constituíram posições éticas, os sentimentos religiosos [...]” (PINTO, 2001, p. 45) quanto a qualidade de tolerante, ou seja, tolerância como ato ou efeito de tolerar as diferenças, sejam elas de raça, cor, idade, sexo, dentre outras.

Esse discurso em torno da Educação para Todos vem servindo de argumento para as novas organizações dos níveis e das modalidades de educação nos últimos anos. A Constituição Federal de 1988 afirma que “a educação, 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” (BRASIL, 2001, p. 124); bem como que o ensino será ministrado com bases nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2001, p. 124), e que o acesso ao ensino é “obrigatório e gratuito” (BRASIL, 2001, p. 124) sendo este um direito público subjetivo.

A Constituição Federal de 1988, historicamente consagra o retorno do Brasil à plenitude do regime democrático; que se relaciona ao regime de governo do povo, soberania popular, doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa de poder. E, isso significa dizer que há mobilização popular nesta forma de

governo, ou seja, cada cidadão - negro, branco, pobre, rico, homossexuais, mulheres, homens...- passam a ter seus direitos particulares, e como diz o preâmbulo desta constituição:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 2001, p. 2).

Desse modo, a Constituição de 1988<sup>12</sup>, caracteriza-se por ser a segunda redemocratização, pois, vem a título de consagrar o retorno do país à plenitude do regime democrático. Segundo Pinto (1999) “[...] é a Constituição mais democrática e a que mais inclui, no sentido estrito de Foucault: a população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados” (p. 53).

Ao ler a Constituição de 1988, é nítida a classificação de cada um com seus direitos particulares; por exemplo, o cidadão tem direitos claros mesmo quando cumprindo pena, e mesmo aí tem diferenciação de sexo - por exemplo, a mulher presidiária tem direitos como mãe e como membro de uma família; independente de sua condição, os cidadãos votam e têm direitos universais à saúde, à educação; este cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai. E, com isso, essa é a primeira Constituição que nomeia e, portanto, reconhece a marginalização, ou seja, reconhece o “pária” social.

A Constituição de 1988, ao contrário de todas as anteriores, começa não pela organização do Estado, mas pelos princípios fundamentais e pelos direitos e garantias. E, com isso, onde são estabelecidos os objetivos fundamentais da República Federativa, (art. 3º), lê-se no inciso I: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, no inciso III: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; e no inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2001, p. 4 ).

---

<sup>12</sup> A primeira redemocratização – Constituição de 1946: Após nove anos de ditadura, o país se redemocratiza com a queda de Getúlio Vargas e passa a estar novamente frente a uma Assembléia Constituinte, assim a Constituição de 1946 é a primeira carta com pretensões a estabelecer um regime democrático no Brasil.

Ao ler estes artigos evidencia-se a noção de inclusão, pois se vê, por exemplo, o reconhecimento da pobreza e, mais, a ideia da inclusão através da transformação, algo novo nas constituições brasileiras, que chegaram alguma vez a reconhecer a existência de cidadãos carentes, mas não falaram na superação da carência na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Ulysses Guimarães, Presidente da Câmara Deputados que promulgou a Constituição de 3 de outubro de 1988, em um famoso discurso, nesse dia, chamou a Constituição de “Constituição Cidadã”. Era uma Constituição diferente, pois havia acontecido uma grande mobilização ao seu redor; sendo enviados à assembléia nacional constituinte 122 emendas populares, somando ao todo 12.265.854 assinaturas. Desse modo, a década de 80 foi, no Brasil, um período de grande mobilização. No caso da educação, além de ser formulada como um direito de todos, é “dever do Estado e da Família” (BRASIL, 2001, p. 124) promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando não só ao pleno desenvolvimento da pessoa, mas também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifo meu)<sup>13</sup>.

As relações de poder-saber que perpassam o fato do cidadão ter se constituído tão cheio de significado a partir da sociedade civil ocorre, pois esta sociedade se reconhece enquanto população; população que conquista sua legitimidade na sociedade civil, sendo de um lado, a espécie humana e, de outro, o que se chama de público, ou seja, considerado do ponto de vista de suas opiniões, dos seus comportamentos, hábitos, temores, preconceitos, exigências, o que age por meio de um conjunto de elementos. Ao mesmo tempo em que as grandes mobilizações aconteciam, esta também foi a década dos novos movimentos sociais, tanto os de caráter popular como os identitários: feministas, negros, homossexuais, dentre outros. Bem como, não posso deixar de comentar que esta também foi uma década de grande desorganização econômica e de sucessivos e fracassados planos de estabilização da moeda.

Pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito, e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira. E, “o processo constituinte foi complexo, as forças mais à

---

<sup>13</sup> Artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988. Ver referência: BRASIL, 2001, p. 124.

esquerda no país haviam perdido a luta por uma constituinte exclusiva, e mesmo assim a constituinte mobilizou parcelas muito significativas da população” (Pinto, 1999, p. 54).

Portanto, a Constituição de 1988 encontra formas de inclusão altamente reveladoras desse momento. Como uma Constituição que assegura direito:

[...] é uma Constituição que não institui sujeitos, apenas inclui sujeitos plenamente constituídos fora dela; desta forma, estamos frente a uma liberdade diversa do excluído. Se este último está como à disposição para ser interpelado, constituído como sujeito, os sujeitos que encontraram espaço de inclusão na Constituição de 1988 mantinham uma independência, não porque não fossem constituídos como sujeitos, mas porque haviam sido fora do discurso dominante, como uma reação a ele. A inclusão ocorre como reconhecimento e não como tentativa de desconstruir para promover uma nova construção (PINTO, 1999, p. 54).

Em outras palavras, o excluído passa a ser reconhecido enquanto cidadão em seus direitos e deveres, e com isso passa a ser possível pensar sobre esses “outros” - os surdos, os indígenas, as mulheres, os homens, os negros, os desempregados, os cegos... - escondidos detrás da máscara discursiva da *natural* pluralidade, da *natural* diversidade, da *natural* democracia, na qual esses “outros” também passam a viver a partir/através da inclusão, pois, estabelecem-se os sujeitos de direito na Constituição de 1988.

A Declaração de Salamanca de 1994 foi um documento produzido na Conferência Mundial sobre necessidade educacionais especiais em Salamanca, na Espanha, se caracterizando como o marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva, pois, esta Declaração acabou reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas chamado de “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências”, o qual demandou que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, passou-se a se considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que se considerou que a maior parte desses alunos não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, pois o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, coloca que se deve matricular “[...] todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (BRASIL, 1994, p. 2).

Com a Declaração de Salamanca de 1994, há um aumento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e, em particular, de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas de recursos.

A Declaração de Salamanca é um documento de dezessete páginas, nas quais são organizados princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, no qual perpassam discursos acerca da “educação para todos”, reconhecendo a necessidade de uma educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino; e reendossa a estrutura de ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados; afirma acreditar que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] (BRASIL, 1994, p. 1).

Embora as teorias educacionais sobre inclusão escolar sejam relativamente recentes no campo da teorização educacional, a preocupação com uma educação para todos, a igualdade de acesso, o detalhamento das coisas que devem ser ensinadas, e de como essa criança deve e pode aprender estão associadas às reformas pedagógicas do início da Modernidade. A distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como recurso para o exercício de uma maior vigilância sobre eles é seguida, segundo Hamilton (1992), por um refinamento do conteúdo e dos métodos da escolarização. Assim, o controle e o escrutínio da ordem posta na inclusão escolar configuram-se como um movimento que pode ser associado à formalização do processo escolar; pois, as políticas públicas de inclusão escolar acabaram sendo fruto não apenas de uma expansão e disseminação da inclusão da diferença em uma escola que é para todos, mas da necessidade de produzir o ordenamento, a normalização, o controle e o gerenciamento do *anormal*.

Assim, a Declaração de Salamanca de 1994 legitima seis anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 o discurso de uma “Educação para Todos”, dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer as necessidades individuais, colocando de

forma enfática que a inclusão refere-se ao fato de colocar-se juntas no mesmo espaço escolar regular, e, não especial, sujeitos ditos normais e sujeitos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p. 1) entendendo estes como “[...] todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 3).

Para tanto, produzem incessantemente um fora e um dentro, descrevendo, classificando e definindo quem é incluído e como esta inclusão deve se dar, marcando espaços (escolares e não-escolares) e tempos (de aprendizagem, de socialização, de lazer...), assim como modos de ser, tanto dos sujeitos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1994, p. 1) como daqueles que se relacionam com os mesmos na perspectiva da inclusão escolar (pais, professores (as), dentre outros).

Fabris e Lopes (2000) dizem que trabalhar com a diferença é pensar o diferente como possibilidade e não como falta; porém, nestas políticas públicas percebe-se justamente o oposto, ou seja, que não há espaço para a possibilidade, para a invenção. Pois, no momento, por exemplo, que a Declaração de Salamanca de 1994 afirma que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (p. 3), e que a escola é chamada a “acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 3), pontua que a educação é um direito, porém que ao exercer este direito, a escola acomoda a “*pessoa portadora de deficiência*”, “*independentemente de suas condições [...]*”, por isso, pergunto onde fica o desejo dessa pessoa em relação a sua educação? Qual é o espaço para a possibilidade e a invenção? Já, que por sua vez, acomodar é entendido como “dar cômodo a, alojar. Pôr ou dispor em ordem; arrumar. Apaziguar-se, acalmar-se. Retirar-se para seus cômodos ou aposentos” (FERREIRA, 1988, p. 8).

A Declaração de Salamanca de 1994 ratifica a tendência de política nacional já instituída pela Constituição Brasileira de 1988, de promover a integração, participação, e de combate à exclusão. Pois, a inclusão posta por essa política é essencial à *dignidade humana* e ao *exercício dos direitos humanos*, pois é “[...] capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa” (BRASIL, 1994, p. 4). No campo da educação isto refletiu no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a equalização de oportunidades, na qual as “[...] escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas

requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários” (BRASIL, 1994, p. 5).

Além disso, afirma que a inclusão não é apenas uma tarefa técnica, nem tampouco um compromisso de alguns, mas que a inclusão depende “[...] acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (ibidem, p. 5). Com isso, esta Declaração nos diz que a educação inclusiva não é tão somente um compromisso do Estado e família, mas também, da sociedade. Portanto, Estado, família e sociedade passam a estar amarrados, a este processo, pois, a “educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” (BRASIL, 1994, p. 5).

Segundo este documento, para que a educação inclusiva seja efetiva ela deve ser “complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos” (BRASIL, 1994, p. 6); parece que sob esse discurso se assenta uma possibilidade utópica de igualdade dos mesmos direitos, tentando interromper os ciclos constantes agrupados pelas diferenças na história da humanidade, a exclusão. Isto é, sob a síntese preliminar “somos todos iguais” temos uma “educação para todos” que pode ser vista como uma tentativa de superação aos pré-conceitos, presentes ou ausentes, mas determinantes ao longo da história das diferentes sociedades.

Fazer valer o direito à “educação para todos” não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la sumariamente, às situações de exclusão. Este assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais; mesmo os que defendem o igualitarismo até as últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo. A inclusão é uma inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal. Quando entendemos que o dilema está em, como nos lembra Pierucci (1999), quando mostrar ou esconder as diferenças, e assim sendo, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

O pensado, o dito, o escrito e o silenciado sobre a inclusão se aproximam da ideia de que a escola é para todos, e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo principal da Declaração de Salamanca de 1994, pois, lendo este documento não

parece haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos – os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas e/ou com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, os alunos com necessidades educativas especiais, também.

Ao considerar a questão acima (os sujeitos da inclusão são todos), segue abaixo algumas das propostas realizada na Declaração de Salamanca de 1994:

- “Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais” (p. 6),
- “Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade [...]” (p. 7),
- “Medidas legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional” (p. 7),
- “A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos [...]” (p. 7),
- “Políticas Educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (p. 7).

Os itens acima impõem reflexões acerca do futuro da educação especial, em consonância com a política mundial de “educação para todos”, bem como os desafios enfrentados pelas escolas regulares para que assumam e pratiquem a orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas. E, ainda as estratégias de alavancagem para mover um sistema educacional numa direção inclusiva.

A Declaração de Salamanca de 1994 trata de propor mudanças nos conceitos e nas práticas; o que sugere que as discussões sobre educação especial devam ocorrer no contexto mais amplo, com foco na educação para todos, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento de escolas regulares de melhor qualidade. Sob essa ótica, a visão dicotômica que identifica um sistema comum e outro especial de educação – este voltado para pessoas

com necessidades educativas especiais –, é substituída pelo entendimento da educação especial como um processo geral e que se traduz, nas escolas, por culturas, políticas e práticas inclusivas.

E, como mudanças nos conceitos e nas práticas não ocorrem no vácuo, nem de um dia para o outro, este documento sugere a análise das atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos, e sendo assim, igualmente precisamos rever nosso entendimento sobre o papel das classes e das escolas especiais. Todavia, a própria Declaração de Salamanca de 1994 adverte que as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações, como, por exemplo, é o caso de alunos surdos e surdos-cegos para os quais diz ser mais conveniente que a educação seja ministrada em escolas ou em classes especiais, nas escolas comuns.

Assim, a educação inclusiva caracteriza-se por apresentar duas faces, uma individualizante e outra totalizante. Isto é, se caracteriza pela vigília dos mecanismos e da racionalidade à qual obedecem, historicamente definidos, a partir das relações de poder institucionalizadas. A origem do existir em sociedade é o elemento de garantia da espécie humana que ocorre também pela necessidade de mercado, segurança e aprimoramento das relações técnicas de produção, e um conjunto de outros interesses institucionalizados ou não, dando origem a outras tantas relações individuais e coletivas, estabelecendo as estruturas sociais, assim como dos marcos definidores destas relações instituídas de poderes que se unem a partir de princípios discursivos enunciados como sendo de interesse comum.

O conceito de inclusão, posto por esta Declaração reproduz a sutileza deste processo; pois a inclusão é um processo e não um estado. A movimentação física de alunos para que estejam presentes nas classes comuns não garante a integração com seus colegas, a aprendizagem e a participação, ou seja, podem estar presentes no mesmo espaço físico e excluídos.

Após seis anos da promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, declaração proposta por organismos internacionais, passa a ser referência para as políticas oficiais subseqüentes em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Em 20 de dezembro de 1996 se confirmou a Lei 9.394, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – sigla que utilizarei a partir de agora – a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como os princípios e fins da educação em nosso país. Esta lei pontua que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2006, p. 13). Fica claro que a educação referida neste documento é a educação escolarizada, pois “esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 2006, p. 13), e sendo assim, esta “educação escolar” deve ter vínculo ao mundo do trabalho e a prática social.

Em seus princípios e fins, a LDB de 1996 estabelece que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 13-14). Na LDB de 1996 há um deslocamento importante, vejamos, neste documento a educação é “dever da **família** e do **Estado** [...]” (ibidem, p. 13), e acrescenta que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeitando à liberdade e apreço à tolerância, sendo o ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais, o qual vincula a educação escolar, com o trabalho e as práticas sociais. Porém, na Constituição Federal de 1988 a educação é “[...] dever do **Estado** e da **família** [...]” (BRASIL, 2001, p. 124); o que este deslocamento do Estado para a família significa na LDB de 1996?

O dever do Estado com a educação escolar pública efetiva-se de acordo com a LDB de 1996 mediante garantias, sendo algumas delas as seguintes: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (BRASIL, 2006, p. 14).

Isto leva a entender que o Estado, neste documento, define as normas de gestão democrática do ensino público, bem como assegura as unidades escolares públicas. Todavia, é a família que é entendida como a “base da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 132) e que tem “especial proteção do Estado” (BRASIL, 2001, p. 132) que é chamada juntamente com a

sociedade e o Estado a assegurar à criança e ao adolescente “[...] com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência em família e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e pressão” (BRASIL, 2001, p. 132-133).

Em princípio, isso exige uma intervenção direta do Estado, como gestor da ordem e da proteção, independentemente do regime político, variando apenas as táticas utilizadas para obtenção do controle. A família neste caso acaba assumindo a proteção e a guarda deste educando, e passa a ser também seu dever gerenciar a educação do mesmo; assim, a família passa a se responsabilizar e a ser responsabilizada por este indivíduo dentro e fora da escola; o compromisso com a educação desloca-se do Estado para família, e com isso o Estado joga para a família e para a sociedade o dever de controlar a educação do indivíduo que se encontra em desenvolvimento.

Não podemos esquecer que a educação pode ser vista como um dos meios mais eficientes de domínio e controle, cujos propósitos têm que serem compreendidos não só no universo das práticas pedagógicas, mas também, como um campo de convergência de ordens, destacando-se que, enquanto um meio, o Estado intervém não em nome de uma educação melhor ou pior, mas como um campo gerador de outros interesses da ordem social, estabelecida sob a tutela da “guarda” por algumas horas do dia.

Nesta ótica, é importante trazer a ideia do Estado de bem-estar social, a qual se vincula ao fortalecimento autoritário da própria razão de Estado que aparece no século XVI, em intervir na vida de cada cidadão, aumentando seu controle, pela normatização, de maneira minuciosa e metódica, tendo como resultado a segregação, a marginalização, o castigo dimensionado de diferentes formas a cada indivíduo. Na menor estrutura da sociedade, essa ideia é reaproveitada e exercitada em outras dimensões: a família protege sua prole, e exercita a ideia de pecado, de ordem, de regularidade, do convencional, do tolerável, do aceito, do necessário à proteção; e os comportamentos acabam sendo definidos, tais como: estudar, trabalhar, namorar, casar, reproduzir, dentre outros.

Cabe registrar que o exercício das técnicas pastorais no aparelho estatal e familiar, na perspectiva foucaultiana, matriz da razão política moderna (Estado de polícia) chama de

governamentalidade, uma racionalização mínima possível, definida historicamente, pelas relações de poder, pelo controle e domínio, mas na medida do possível pela concessão de um grau relativo de ordem governamental e cultural. Ou seja, a governamentalidade “só pode adquirir suas dimensões atuais graças a uma série de instrumentos particulares, cuja formação é contemporânea da arte de governo e que se chama, no velho sentido da palavra, o dos séculos XVII e XVIII, a polícia. Pastoral, novas técnicas diplomático-militares e finalmente a polícia” (FOUCAULT, 1999, p. 293).

A regulamentação de uma possível e tão almejada inclusão ganha corpo com as políticas educacionais (constituição, decretos, políticas, pareceres, regras, normas, dentre outros dispositivos); e com a LDB de 1996 a Educação Especial passa a ser entendida como a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2006 p.31) dispondo de serviços de apoio especializado, na escola regular, para “atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 2006, p. 31), e a educação especial deve ser ofertada “[...] na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 31).

Com isso, os sistemas de ensino devem passar a assegurar aos educandos com “necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 32): currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender tais necessidades, frisando-se que não se trata de qualquer necessidade, mas sim de uma necessidade que é especial, ou seja, uma necessidade que lhe é própria, específica; e que acaba por produzir modos de ver e viver a “necessidade especial” como “deficiência” o que produz alunos “normais” e “anormais”.

Além disso, produz uma escola inclusiva/exclusiva, produz um sujeito a ser incluído/excluído, produz um regime de verdade acerca da inclusão escolar, assim como é produzido “[...] um outro cujo corpo, mente, comportamento, aprendizagem [...] parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco” (SKLIAR, 2003, p. 152).

A LDB de 1996 é um dos tantos outros documentos existentes que falam da inclusão. As vertentes dos discursos da inclusão tratam dos que sempre foram denominados anomalias. Essas anomalias requerem do Estado a criação de mecanismos que adaptem essas diferenças,

reduzam as distâncias, como se elas não existissem. É possível afirmar que a vontade de proceder à inclusão é mascarada pela própria dinâmica das bases de seus discursos, pois “existem , evidentemente, muito outros procedimentos de controle e de delimitação do discurso. [...], sem dúvida, a parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo” (FOUCAULT, 2007, p. 21). Nesse sentido, os discursos calcados na possibilidade de conviver com as diferenças, reverterem os próprios valores fundadores de todas as instituições e mexem com a própria história da civilização, regrada pela discriminação, pelo domínio, pelo controle, e exige, não simplesmente uma inversão dos discursos até então postos, e nem uma simples normalização, mas sim, uma convergência de práticas sociais, entre os que se auto-avaliam como normais e aqueles que são nomeados como anormais.

Isto é tão evidente que, após vinte anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, e que foi produzida na tentativa de acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1). No entanto, esta acabou (re)produzindo um discurso binomial acerca do normal/anormal – “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial [...] que podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidade/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 9) –, e essas classificações foram pensadas pelos especialistas.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 contou com um grupo de *experts* para “confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2008, p. 1) e essas alternativas foram pensadas a partir do paradigma da “construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural de escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 1).

Apesar disso, as diretrizes da política nacional de 2008 colocam que o “atendimento especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando

suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10) o que reforça a idéia da educação especial como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com ‘deficiências’, ‘distúrbios graves’, e ‘altas habilidades’ considerando-os o mesmo sujeito, ou seja, o sujeito da anormalidade.

Posto isto, trago a pergunta feita por Skliar (2003, p. 66-67) “[...] se a mesmidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, e o outro é apenas um outro que transita sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo, em que espaço e em que lugar estarão os infinitos e inomináveis outros do não-para dentro e do não-para fora, da não-exclusão e da não-inclusão?”. Parece que o “outro” que está enunciado neste documento foi capturado em uma mesmidade que se mascara em maneiras ligeiras de dizer, de nomear e de olhar; isto é, “um outro anunciado, mas a distância, isento de toda relação, ignorado em seu olhar, em seu dizer, em seu respirar” (SKLIAR, 2003, p. 80).

Com isso, produz um “outro” e/ou “outros” reconhecíveis, reformados, que são sujeitos de uma diversidade, não de uma diferença, como diz Skliar (2003, p. 80) “[...] que é quase sempre a mesma, que é quase igual, mas não exatamente”. Poderíamos pensar que este é o mundo do politicamente correto, no qual seria melhor não nomear, por exemplo, o deficiente de deficiente; um mundo de eufemismo, e/ou ainda, nomeá-los de outro modo para continuar massacrando-os, bem como chamá-los por outro nome para evitar toda ruptura com nós mesmos.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, assim como os documentos referidos acima não teriam sido instituídos sem a ampla colaboração de um corpo de saberes sobre o sujeitos da inclusão. As propostas inclusivas, e o conjunto de políticas públicas que orientam/orientaram as experiências de inclusão/exclusão são fruto de um complexo de conhecimentos que acabaram por se erigir como saberes verdadeiros que tinham como seu objeto central a inclusão da diferença, e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral, afetivo. Desse modo, a constituição de um campo discursivo sobre a inclusão da diferença foi essencial à sua captura institucional.

Assim, os conhecimentos advindos de várias áreas que se articularam para “falar a verdade” sobre a inclusão/exclusão desembocaram/estiveram associados à instituição de certos aparatos e mecanismos, a determinados materiais, práticas, acessibilidade arquitetônica,

dentre outros, voltados para este binômio. Um exemplo de tal associação é a noção de desenvolvimento da aprendizagem – “[...] esse dinamismo exige uma atuação voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” – (BRASIL, 2008, p. 9), que permitiu que toda uma construção teórica orientasse as práticas pedagógicas e também a organização institucional, direcionada para a “aprendizagem de todos alunos” (ibidem, p.9).

Rose (1996) nos fala que tais conhecimentos, com sua autoridade deram origem a certas técnicas e aparatos para modelar e reformar sujeitos no interior de uma série de instituições – e eu destaco, nesta política as seguintes: escola regular, escola especial – ligadas a projetos e aspirações que vão desde a melhoria da população até a noção de que a “convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (BRASIL, 2008, p. 10), passando por questões como a otimização do ajustamento, o “ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 10).

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 enquanto documento produzido por *experts* da educação contribui para dar autoridade àquilo que se convencionou chamar de *expertise*, em outras palavras significa competência ou qualidade de especialista, ou seja, é quem está autorizado a falar sobre a educação inclusiva, bem como, a contextualizar através das políticas públicas que produzem, o acesso e a inclusão, a igualdade e o respeito às diferenças.

É importante perceber que após vinte anos (1988 – 2008) temos que “voltar a olhar bem” (Cf. SKLIAR, 2003), e que talvez para isso sejam necessários outros olhares, outras palavras, um “novo território de espacialidades e temporalidades” (Cf. SKLIAR, 2003), pois nessas políticas:

Os valores e as normas praticadas sobre a deficiência formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade [...] Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder (SILVA, 1997a, p.5-6).

O que está em jogo aqui é que “as pessoas com deficiência” (Cf. SILVA, 1997a) produto de uma fabricação da normalidade, e, portanto, produto de um processo histórico de alterização acaba por confundir o outro com a invenção que desse outro foi feito. Ou seja, esses discursos não conseguem incluir o outro em um contexto cultural, político e de

subjetividade mais amplo, pois, não conseguem representar este “outro”, este “anormal” além de um corpo, ou de uma parte do corpo, danificada, ineficiente, deteriorada, esvaziada; tratando desse corpo, como um corpo sem sujeito e, também, de um corpo sem gênero, sem religião, sem sexualidade, sem idade, sem cidadania, dentre outros.

Essas políticas públicas de inclusão escolar vêm constituindo os discursos e produzindo sentido nos sistemas de ensino em nosso país, inclusive o imperativo “Educação para Todos”. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponta que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.01); apontando que a educação inclusiva no Brasil é um sucesso com os seguintes dados: “[...] o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de **107%**. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de **640%**, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (ibidem, p. 06).

Este imperativo é visível também na LDB de 1996 quando refere que o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 14), e conjuntamente a LDB de 1996 foram implementadas diversas reformas educativas, na década de 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção da Guatemala de 1999, dentre outros), visando também assegurar o acesso e a permanência de todos na escola já postulada em nossa Constituição Federal de 1988. Tais reformas foram dando sustentação às políticas educacionais inclusivas, pois suas definições colocavam: a obrigatoriedade da matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, o calendário escolar, as definições para o aluno com necessidades educativas especiais, e a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização, postulando a acessibilidade física e atendimento especializado na escola regular, dentre outros.

Esses apontamentos servem tanto para pensarmos a “Escola Inclusiva”, cujo princípio fundamental “é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (BRASIL, 1994, p.5), quanto para problematizarmos a Pedagogia e o projeto moderno na tecitura do discurso não só de uma “**Educação** para Todos”, mas de uma “**Escola** para Todos” o que remete ao ideal pansófico aspirado por Comenius desde o final do século XVII. Pois, trazem articulados a Inclusão/Exclusão dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica no momento em que a inclusão toma força de lei, de direito.

Lopes (2007) fala que “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra” (p. 11); essa necessidade dá-se devido às condições de vida na Modernidade. O projeto moderno é um projeto civilizador, ou seja, estabelece novas pautas de conduta para os seres humanos; seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza (vista como um estado de selvageria), individualizando cada vez mais o sujeito.

A noção moderna de inclusão/exclusão que foi incorporada nos discursos legais postos pelas políticas públicas de inclusão escolar, foi paulatinamente difundida e apropriada pelas instituições escolar, estando associada a novos modos de educação, para os sujeitos “especiais”, “anormais”, “falhos”, especialmente voltado para a institucionalização dos mesmos. Estes discursos, estes raciocínios e estas novas posições de sujeito referidas aos incluídos – estes esquemas de racionalidade – nada mais são do que sistemas de idéias que permitiram pensar diferentemente o que é ser “especial”, “anormal”, “falho” e introduziram, ao mesmo tempo, novos aparatos para seu controle e regulação.

Desse modo, trata-se de uma ruptura nas maneiras de ver os sujeitos falhos, concebendo-os como novos indivíduos, numa “revisão da imagem pastoral da pessoa em relação com uma noção moderna, científica, do cidadão racional. Assim, em um certo nível, as questões centrais sobre a escolarização eram questões sobre como a instrução podia construir um “novo” indivíduo” (POPKEWITZ, 1994, p. 190). Essa ruptura não consistiu, todavia, um acontecimento isolado e fortuito; ela faz parte de um quadro de mudanças epistêmicas que permitiram atribuir novos significados a certos objetos, ou mesmo fizeram emergir novos objetos do olhar.

Entre estes, destaco o novo sentido dado à natureza e ao natural, entendidos como algo mais primitivo e sobre o que podemos e devemos agir, manipular em nosso próprio proveito. Ainda em relação a estas mudanças, considero o nascimento do conceito população, que permite pensar os diferentes grupos que a compõem – os sujeitos falhos como um deles – como objetos que podem ser pensados, compreendidos, para que se possa agir sobre eles.

Na Modernidade a necessidade de pensar, compreender, educar os sujeitos falhos, vai se dar associada com a implantação do moderno dispositivo pedagógico; tal fixação se deu por força de influências vindas de muitos campos, tais como a Medicina, a Pedagogia, a Psicologia, o Direito. Foi essencial para este processo a busca de uma certa uniformidade e coerência nesta conceptualização. Assim, as narrativas sobre a inclusão escolar moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada.

Articulada na Modernidade, a inclusão carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença; essa demarcação da diferença segundo Lopes (2007), “parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, identificada, (des) velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade” (p. 12). O que se pode perceber, seguindo esta análise, é que os tempos modernos operam uma cisão cada vez maior nos comportamentos individuais, associados a formas de autocontrole e à distinção das condutas apropriadas; o que faz do indivíduo da população ser, cada vez mais disciplinado, cada vez mais no controle dos seus afetos, cada vez mais submetido a norma, enfim, cada vez mais governamentalizado.

É a partir da norma que se estabelecem valores para identificar aquele que está na média e aquele que se encontra numa zona de corrigibilidade. Canguilhem (2009, p. 110) denomina de “espécie” os sujeitos pertencentes a um grupo em relação à norma, dizendo que, “para imaginarmos uma espécie, escolhemos normas que são, de fato, constantes determinadas por médias. O ser vivo normal é aquele constituído de conformidade com essas normas”.

O saber constituído sobre o ser vivo anormal, associado aos efeitos do poder, passa a ter, na Modernidade, com a “sociedade de normalização” (Cf. FOUCAULT, 2001), um carácter produtivo e positivo que atravessa o ser vivo normal de modo a regulá-los e a constituí-los enquanto tal. Trata-se de controlar o grupo de alunos ditos anormais enquanto

população, de estar atento ao governo dos seus corpos através da inclusão de todos e de cada um, possibilitando que cada sujeito possa ocupar um determinado espaço, preferencialmente, estando todos, no mesmo espaço.

Assim, sob o imperativo Educação para Todos são criadas muitas estratégias para manterem todos os alunos dentro da escola, bem como muitas são as estratégias que criam para que todos aqueles que estão na escola sejam identificados um por um para serem dispostos em lugares e posições de sujeito. Portanto, criamos a in/exclusão destes em determinados espaços, convenções e padrões de normalidade, o que por vezes nos impede de olhar para pensarmos sobre o que estamos produzindo acerca de nós e dos outros.

Não esquecendo que, a questão da inclusão/exclusão das diferenças *vis-à-vis* a noção de tolerância e de radicalização da democracia coloca a inclusão como a eliminação da diferença, ou seja, a diferença não é reconhecida no/pelo discurso materializado pelo imperativo Educação para Todos; este imperativo não deixa espaço para pensarmos a inclusão como a não eliminação da diferença; a exclusão, está sim, passa a ser o não-reconhecimento do outro em sua diferença. Como podemos perceber a discussão realizada no marcador – *Educação para Todos* – entrelaça-se às questões relativas aos outros dois marcadores subsequentes – *A Produção do Anormal: quem são eles?* e *Práticas de Governo*. Este entrelaçamento me levou a entender a Educação para Todos como sendo uma Educação que assujeita alunos, professores a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação; constituindo os mesmos em objetos a serem conhecidos, e, sendo assim, os sujeitos da educação inclusiva acabam amarrados às relações de poder imanentes e não externas à educação e seus discursos.

### 3.1.2 A produção do anormal: quem são eles?

[...] todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença (CORAZZA, 2002a, p. 4).

Ao problematizar, os sujeitos da inclusão escolar, me deparei com três inquietações: Quem é o sujeito incluído/excluído dos/nos documentos descritos acima? Em que condições se dá está inclusão/exclusão? Quais o(s) efeito(s) da inclusão/exclusão? Para me auxiliar nesta

reflexão trago uma fala de Pinto (1999) que diz: “[...] 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” (p. 55). Essas inquietações apareceram no decorrer das leituras dos quatro documentos, e me fizeram começar a pensá-las a partir das nomenclaturas postas em cada um deles para referir o *anormal*.

Na Constituição Federal de 1988, o *anormal* é nomeado “portador de deficiência” (p. 124), na Declaração de Salamanca de 1994 “pessoa com necessidades educativas especiais” (p. 1), na LDB de 1996 “educandos com necessidades especiais” (p. 14), e na Política Nacional de Educação Especial de 2008 “sujeitos com necessidades educativas especiais” (p. 12)<sup>14</sup>.

Este apontamento se fez fundamental para que entendesse que, apesar dessas políticas públicas terem sido pensadas em momentos cronológicos diferentes, elas foram pensadas dentro de uma mesma lógica, ou seja, uma lógica binária que supõe o “*anormal*” independentemente da nomenclatura que esteja sendo usada para nomeá-lo: cego, surdo, cadeirante, deficientes mentais, deficientes físicos, superdotados, dentre outros. “Todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão” (THOMA, 2004, p 3).

Assim, a normalidade passa a existir a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254). A normalidade passa a ser um padrão inventado para delimitar os limites da existência e a partir do qual pode-se estabelecer a anormalidade como, por exemplo, o “*portador de deficiência*”, a “*pessoa com necessidades educativas especiais*”, os “*educandos com necessidades especiais*”, os “*sujeitos com necessidades educativas especiais*” para os quais se instituem políticas públicas, bem como práticas de normalização e controle. Ao delinear os contornos dessas políticas públicas de inclusão escolar, percebe-se que todas elas invariavelmente produzem sujeitos de determinado tipo, isto é, produzem sujeitos que passei a nomear de

---

<sup>14</sup> Será utilizado no decorrer desta dissertação, de forma propositiva, as nomenclaturas utilizadas pelos documentos, como uma forma de deixar evidente quem são os sujeitos marcados como da inclusão escolar nas políticas públicas discutidas e pensadas.

“*sujeitos falhos*”; englobando nesta nomenclatura o ser humano assujeitado a partir e através das relações de poder-saber emaranhado nestas e por estas políticas a partir da falta, bem como a sua falha, por não poderem ser o que se espera, ou seja, por não poderem ser a norma.

No livro *Vidas Desperdiçadas* Bauman (2005) aborda a sociedade atual colocando-a como sociedade de consumo, na qual estar excluído na/da sociedade de consumo equivale a ser um “*consumidor falho*” (Cf. BAUMAN, 2005), pois este desejo os mesmos bens e esta privação o impede da possibilidade de sensações novas e inéditas. Isso o leva ao tédio e à frustração. Ser bem-sucedido, na sociedade de consumo é conviver com novidades, variedades e rotatividade. Com isso, posso dizer que tanto o “*sujeito falho*” quanto o “*consumidor falho*” são nomenclaturas que tratam de falta, de falha, de imperfeição, visto que, perfeição nas palavras de Bauman (2005, p. 141) “é um eterno “*ainda não*”, algo que está a um ou mais passos à frente, que se pode alcançar, mas não realmente controlar”.

Desse modo, o “*sujeito*” não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal. Ou seja, “o *sujeito*” de que falo, “*mais que originário e soberano, é derivado e dependente. O “sujeito” que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um produto da história*” (SILVA, 2000, p. 15). Se, para a Psicanálise, por exemplo, o *sujeito* não é quem ele pensa que é, compartilho nesta dissertação com o pensar de Michel Foucault, que o *sujeito* não é nada mais do que aquilo que se diz dele.

Além disso, se com Foucault aprendemos que o “*sujeito*” é um artifício da linguagem, com Gilles Deleuze e Félix Guattari aprendemos que o “*sujeito*” é um artifício e ponto final; e é precisamente isso que eles querem enfatizar quando substituem a linguagem espiritualista, idealista, transcendentalista de “*almas*” e “*sujeitos*” pela linguagem profana, materialista, imanentista de “*máquinas*” e “*corpos sem órgãos*”. Essa teorização de Gilles Deleuze e Félix Guattari aponta, para seres e processos que me parecem demasiadamente teóricos e abstratos, mas a teoria cultural vem dizendo que pelo menos alguns desses seres e processos já estão entre nós: monstros, ciborgues, autômatos; parece-me que está havendo uma confusão de fronteiras a ponto de nos perguntarmos: “[...] entre nós (mas quem somos nós?) e eles – os monstros, as máquinas e os ciborgues” (SILVA, 2000, p. 20).

Para a teoria cultural, a “*existência*” de monstros, ciborgues e autômatos complica, definitivamente, o privilégio tradicionalmente concebido ao ser humano ou, se quisermos, ao

“sujeito”, com todas as propriedades que costumam ser descritas: essencialidade, consciência, autonomia, liberdade, interioridade. Cabe colocar que os fundamentos da “teoria do sujeito” tornam-se ainda mais duvidosos com o desenvolvimento da chamada engenharia genética, sobretudo, as possibilidades abertas com a manipulação do código genético e da clonagem. Desse modo, o privilégio dado à subjetividade humana, com todos os atributos que lhe são anexados, torna-se, no mínimo duvidoso; essa confusão de fronteiras nos aponta a dificuldade que há em se distinguir entre “verdadeiros” seres humanos e “replicantes”, pois, os seres humanos estão expostos em toda a sua superficialidade.

Sendo assim, a subjetividade diz respeito, sobretudo ao cruzamento de fronteiras – entre o humano e o não-humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividade, pois, como coloca Cohen (2000) em seu ensaio *A cultura dos monstros: sete teses*, o monstro que é “pura cultura” (Cf. COHEN, 2000, p. 27) expressa nossa preocupação com a diferença, a alteridade e a limiaridade, isto é, a existência dos monstros é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a “teoria do sujeito” nos levou a crer, pois, as “pegadas” do monstro não são a prova de que o monstro existe, mas de que o “sujeito” não existe.

Portanto, a nomenclatura “sujeito falho”, nesta dissertação, também marca o caráter problemático da natureza da subjetividade pressuposta na teoria pedagógica, bem como quanto o processo de formação de subjetividade é muito mais complicado do que nos fazem crer os pressupostos sobre o “sujeito” que constituem o núcleo das teorias pedagógicas - críticas ou não, e das políticas públicas de inclusão investigadas neste trabalho. Isto significa dizer que o “sujeito falho”, assim como o “monstro”, no momento em que revela que a “diferença é arbitrária e flutuante, que ela é mutável antes que essencial, ameaça destruir não apenas os membros individuais de uma sociedade, mas o próprio aparato cultural por meio do qual a individualidade é constituída e permitida” (COHEN, 2000, p. 40); por ser um corpo ao longo do qual a diferença tem sido repetidamente escrita, o “sujeito falho” permite a formação de vários tipos de identidade – pessoal, nacional, cultural, econômica, sexual, psicológica, universal, particular (mesmo que aquela “particular” identidade represente uma ardorosa adoção do poder/status/saber); como tal, ele revela sua parcialidade, seu eterno “ainda não”.

Segundo Hall (2000) e Silva (2000a), as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso significa o reconhecimento perturbador de que é apenas por

meio da relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta, com seu exterior constitutivo, que a identidade poder ser construída, mesmo que esse outro seja um outro silenciado e inarticulado. Dessa forma, tanto a identidade quanto a diferença são impostas e dispostas continuamente e, por meio desta disputa de poder, através das sutilezas de ação que instituirá os pertencimentos, ou não, dos indivíduos a determinados grupos sociais, classificando e criando regras de normalização; neste sentido, são as sociedades que constroem os contornos demarcadores de fronteiras entre aqueles que representam a norma e aqueles que ficam fora dela.

Entendo que os quatro documentos analisados nesta dissertação atendem a uma determinada racionalidade que tanto governa a conduta daqueles sujeitos para as quais as ações são diretamente pensadas - “portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p. 124), “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 1), “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), quanto constitui subjetividades entre os diferentes sujeitos que se envolvem na elaboração, realização e avaliação destas políticas públicas. Ocorre, com isso, “um processo de interpelação, de mobilização do eu” através dos meios pedagógicos que se dirigem diretamente “ao sujeito que querem transformar” (SILVA, 1999, p. 80), tendo como referência escolas e educadores inclusivos.

Como já referi anteriormente, neste trabalho as políticas públicas de inclusão formam tomadas como um dispositivo de governmentação que envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, médicos, psicológicos, econômicos, culturais, entre outros) que se articulam através de enunciados científicos e justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo, tendo como “função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 1999, p. 244). Qual seria esta urgência?

Quero deixar claro que faço uma leitura interessada da palavra *anormais* utilizada por Michel Foucault, para designar esses cada vez mais variados e numerosos “tipos” que a Modernidade incansavelmente vem inventando – os deficientes, os surdos, os cegos, os cadeirantes, os monstros, os psicopatas, os aleijados, os cyborgs, os mutantes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os refugos, os “outros”, os miseráveis, os incapazes, os sujeitos falhos, e muitos outros.

Esta parece ser uma, dentre outras, urgências que as políticas públicas de inclusão escolar tentam responder. Ou seja, a urgência de um “lugar” para crianças, jovens *anormais* “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001, p. 124), um “lugar” inclusivo que responda às necessidades e exigências de um sistema educativo, econômico, social, político, cultural que se preocupa com o risco da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos – neste estudo, todos aqueles ditos “*anormais*”, isto é, todos aqueles fora da norma, ou seja, não-normais.

Dito isto, é importante também marcar que esta produção do anormal não é aleatória, e sim pontual. Pois, o pensamento de Michel Foucault nos permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras os acontecimentos referentes à instituição escolar, bem como o que estamos produzindo em nosso tempo.

Desse modo, trato de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal. “Este processo o objetiva. Exemplos: o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e os bons meninos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

A genealogia foucaultiana evidencia o caráter peculiar às formas de exercício do poder em nossa sociedade. Nas sociedades modernas, o poder assume formas regionais e concretas extremamente eficientes, com o objetivo de fazer do indivíduo e da população entidades normais e saudáveis. Isto consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização.

A partir do século XVIII, a constituição de uma sociedade sadia e de uma economia social, liga-se ao projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal, através de saberes, como o da pedagogia, criados para este fim. Conjuntamente a isso, as políticas de inclusão tomam corpo, enquanto discurso e verdade, no grande projeto moderno de constituir um sujeito autônomo e educado, compreendendo os projetos institucionais de uma inclusão escolar eficaz do anormal, bem como do normal através de novas práticas

escolares. O que acaba reproduzindo processos de normalização do sujeito, pois, organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora, reproduzindo e produzindo saberes que passam a agir “[...] sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo” (FOUCAULT, 2008, p. 144).

Assim, o poder disciplinar que age através da sanção normalizadora faz a escola funcionar com leis próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo lugares aos mesmos, lugares de inclusão/exclusão escolar. A sanção normalizadora impõe regra a todos os que dela se afastam; a sanção é normalizadora porque faz funcionar a disciplina através da norma. Portanto, a normalização para Michel Foucault constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo em que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças. “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2008, p. 154).

Em outras palavras, a normalização consiste na integração no corpo social, a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades. O que de certa forma caracteriza a *biopolítica* das populações, tecnologia que trata de “[...] um conjunto de processos como a proposição dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc” (FOUCAULT, 2000, p. 289-290); uma biopolítica entendida como um conjunto de biopoderes locais que se aplicam à vida, ou seja, uma política dos seres vivos constituídos em população segundo uma regra de um tipo novo, não mais jurídica, mas pretensamente *natural* – a norma. Dito isto, pergunto se esta biopolítica pode ou não ser vista, como política de potência (que é o elemento essencial de uma redefinição tanto com o tempo atual, como das condições de emergência de novas subjetividades) sob a forma de uma política das diferenças? Vale salientar que, por sua vez, o *biopoder*, sendo o poder sobre a vida e a crescente importância da norma que, distribui os indivíduos num campo de valor e utilidade, a própria lei acaba funcionando como norma devido as suas funções reguladoras. Com isso, a vida dos indivíduos que compõe a população passa a valer porque é útil e também porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil.

Os documentos tratados nesta dissertação regulam a inclusão escolar em nosso país. Dentre os discursos, práticas, saberes apontam não só o modo peculiar de funcionamento das normas, impondo uma rede uniforme de normalidade frente à anormalidade, como também o mal-estar que esta causa. Por isso, a normalização constitui um alvo importante, pois toda a sociedade tem normas de acordo com as quais socializam os indivíduos – “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 12).

A escola moderna pode ser vista em uma temporalidade em que cada coisa deveria ter seu espaço e cada espaço deveria seguir determinado ritmo de um tempo, por vezes insensível e inevitável. E, como cada coisa deveria ter seu espaço e seu ritmo, a escola passa a ter que negar/proibir a diferença do “outro” para recebê-lo em seu interior. Por esta razão é necessário analisar de que forma a noção de filosofia da diferença aparece como força discursiva no interior das políticas públicas que são tratadas neste trabalho. Gallo (2009), sinaliza que a noção de diferença chegou ao campo teórico da educação e as escolas. Os slogans “educar *a* diferença; educar *na* diferença; educar *para* a diferença”, passaram a ser “palavras de ordem” (GALLO, 2009, p. 7), com as quais projetos multiculturais<sup>15</sup> proliferam, culturas de paz, de respeito, de tolerância e de convivência são afirmadas nos mais diferentes âmbitos.

Deleuze (2000), propôs uma filosofia baseada na diferença, a qual arranca a diferença de seu estado de maldição. Essa parece ser para, este autor, a tarefa da filosofia da diferença que objetiva tirar a diferença do jugo da representação<sup>16</sup>, em que ela é vista como negação ou ao menos como relativa a uma identidade, para tratá-la como afirmação. Isto significa deixar de vê-la com monstro. A diferença sendo tomada em si e para si mesma, “sem ser relativa a algo ou mesmo uma negação significa deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças, sempre no plural. Diferenças que não podem ser reduzidas ao mesmo, ao uno;

---

<sup>15</sup> De modo geral, multiculturalismo, neste trabalho refere-se ao apelo à tolerância e ao respeito para com a diferença. Silva (2000b, p. 81) acrescenta que multiculturalismo também “pode ser visto como o resultado de uma reivindicação de grupos subordinados – como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo – para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários”.

<sup>16</sup> Segundo Deleuze (2000, p. 121-122) “a representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa produtividade; mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”. Ou seja, para Deleuze (2000) a representação trata a diferença como uma espécie de “monstro”, pois, “o pensamento ‘faz’ a diferença, mas a diferença é o monstro” (ibidem, p. 82).

diferenças que não estão para ser toleradas, aceitas, normalizadas. Diferenças pelas diferenças, numa política do diverso” (Gallo, 2009, p. 9).

Vale salientar que se Gilles Deleuze preocupou-se em tratar filosoficamente a diferença fora do contexto da representação; Michel Foucault, por sua vez, procurou mostrar como, na modernidade, foram sendo construídos mecanismos para a “*contenção das diferenças*” (Cf. GALLO, 2009), pois como diz Gallo (2009), “parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as conseqüências de um acontecimento dessa natureza” (p. 9).

No livro *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Skliar (2003), problematiza a pedagogia da diferença, chamando a atenção para seu caráter não provável e a necessidade de revisão da base conceitual das abordagens correntes dos estudos e intervenções sobre a deficiência, contaminados por modelos estratificados e que reproduzem, mecanicamente, o discurso da *mesmidade* e não o discurso da *alteridade*. A problemática do “outro” neste livro é intermediada com as discussões sobre as *temporalidades* e *espacialidades* do outro, com as representações e imagens habituais do mundo da alteridade, e tudo isso com o propósito de discorrer sobre as chamadas política, poética e filosofia da diferença.

A partir do que é tratado neste livro posso pensar a filosofia da diferença não como uma *metafísica da diversidade*, já dada, ordenada, sobre o “outro”, bem como uma política da diferença que não pode traduzir-se apenas em *atenção à diversidade*; e, uma poética da diferença que não supõe nostalgia sobre o regresso do outro, mas que gira em torno de seu mistério e afastamento. Portanto, uma política, uma filosofia e uma poética da diferença, e, não uma atenção à diversidade; pois como coloca Skliar (2003, p. 30) “atualmente as palavras *outro, respeito ao outro, abertura ao outro* etc. começam a resultar um pouco enfadonhas. Há algo que se torna mecânico neste uso moralizante da palavra *outro*”. Parece que a pedagogia (*improvável*) da diferença utiliza a seu favor o enunciado de atenção à diversidade – do outro, de respeito ao outro, de abertura ao outro – para capturar, ignorar, mascarar, massacrar ou vibrar com o outro. Essa ideia é bastante presente nas políticas públicas analisadas nesta dissertação, pois, no momento em que estas propõem uma “educação para todos”, uma “escola para todos” portanto “uma escola inclusiva”, bem como os “sujeitos da inclusão

escolar”, adaptações curriculares da escola, mudanças na formação dos professores, atendimento especializado, mudanças nas didáticas, mudanças nas classes, acessibilidade, dentre outros estão dando a suposta atenção à diversidade, nem que para isso seja necessário relegar o “outro” ao que ele já não é mais, pois o “outro” também é “quem nos olha [...] quem nos pensa” (Skliar, 2003, p. 36).

Isso significa que a escola posta por estas políticas públicas, é uma escola moderna e por isso ambivalente, na qual atos de exclusão e inclusão são “*duas faces da mesma moeda*” (Cf. LUNARDI, 2001); e seus sujeitos os normais e os anormais, os nomináveis e os abomináveis, bem como os inomináveis fecham/ abrem fronteiras (limite em que um lado confina o outro), onde só existe, nos dizem, um para dentro – inclusivo, a inclusão – e um para fora – excludente, a exclusão.

Sendo assim nestas políticas públicas de inclusão escolar existe um olhar que parte da *mesmidade*, ou seja, existe um outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Como diz Skliar (2003) a inclusão da mesmidade parece ser o gozo eterno da alteridade; isto é o outro como hóspede, o centro da mesmidade, o gozo includente para a alteridade. A persistente imagem do dentro e do fora desnaturaliza o pensar, o olhar, o perceber o mundo, pois, torna o idêntico à mesmidade.

Desse modo, se busca um outro já não quantificável, mas sim reconhecível, relativamente próximo e, até certo ponto, um outro reformado, um sujeito de diversidade – não de uma diferença – que é “quase a mesma, que é quase igual, mas não exatamente” (SKLIAR, 2003, p. 80). Este seria, como diz Skliar (2003, p. 80) o “mundo do politicamente correto”, um mundo onde seria melhor, por exemplo não nomear o deficiente de deficiente, o negro de negro, isto é um mundo de eufemismos (ato de suavizar a expressão de uma idéia substituindo a palavra própria por outra mais polida), para assim não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mantendo intactas as representações sobre eles, bem como os olhares em torno deles. Ou ainda, como nos ensina Skliar (2003) passamos a nomeá-los de outros modos para continuar massacrando-os, pois ao chamá-los por outros nomes evitamos uma ruptura com nós mesmos – “Se o mundo dói, acreditamos que é, sobretudo, porque não somos, porque não conseguimos ser totalmente politicamente corretos” (SKLIAR, 2003. p. 80) –.

Sobretudo, diante de tantos nomes - “portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p. 124), “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 1), “educandos com

necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), que se instalam e se desmembram, o outro acaba por mudar seu nome na tentativa de apagar seus vestígios, seus rostos, suas marcas, suas histórias, pois, até o próprio nome se tornou politicamente incorreto. E, entre tantos nomes para dizer do mesmo, que são aceitos e que são rejeitados pelo politicamente correto e pelo politicamente incorreto, respectivamente, o outro vê diante de si as portas da escola lhes sendo abertas e fechadas como que em uma porta giratória. Pois, o outro é quase o mesmo, mas não exatamente o mesmo, em virtude de seu deslocamento para fora de nós mesmos, em seu movimento forçado e forçoso até ocupar um outro espaço. E, sendo assim, voltamos sempre a nomeá-los, a renomeá-los, a conhecê-los, a adivinhá-los, a inventá-los de algum modo, para que a uma distância tal seja possível falar, discutir, conceitualizar e dizer desses outros. Portanto, independentemente dos nomes, esses outros são sempre aqueles outros, os mesmos outros, o outro da exclusão, o outro só excluído, bem como o outro da inclusão, o outro só excluído, etc.

Dito de outra maneira, o outro excluído parece ser um ser sem rosto, sem subjetividade, sem identidade, sem corpo, e que através/a partir do outro incluído passa a ser um ser com rosto, com subjetividade, com identidade, com corpo para justamente ser o outro da inclusão, o outro do poder/querer/saber incluir-se. Ou seja, dada a desordem pelo desconhecimento do outro excluído, pela distância dos excluídos, pela falta de controle sobre eles, o outro incluído aparece próximo, para ser entendido, ordenado, pois essa aproximação é necessária para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro, e, com isso converter os não-lugares em lugares conhecidos de antemão, pré-fabricados, instituídos e inventados pela mesmidade.

Quando iniciei esta seção - *A produção do anormal: quem são eles?* - assumi um grande risco, pois, esta não é uma pergunta cuja resposta possa nos conduzir a confortáveis e tranquilizadoras conclusões. Pois, provisoriamente penso que se corre o risco (e eu mesma o corro, quando os nomeei de *sujeitos falhos* em páginas anteriores) de um perpétuo travestismo discursivo em que tudo e todos se deslocam, sem custo algum, de nome em nome, de eufemismo em eufemismo, usurpando e tornando seus termos que fazem referências a in/finitos “outros”, pois “o que é igual para todos não interessa a ninguém” (SKLIAR, 2003, p. 122).

O termo anormal é muito discutido pelos campos “*psi*” – psiquiatria, psicologia –, bem como pela educação especial, pela pedagogia que buscam tornar inteligíveis as anormalidades. Desse modo, esses saberes lançam seus olhares para os indivíduos e os transformam num caso de (a)normalidade. Michel Foucault (2001) ao apresentar a genealogia do anormal, destaca três figuras: *o monstro humano*, *o masturbador* e *os incorrigíveis*. Chamo a atenção nesta dissertação, para a terceira figura – os incorrigíveis – por estes serem alvo privilegiado nos processos de subjetivação vividos na escola inclusiva, enquanto instituição que deverá normalizá-los – “Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva” (BRASIL, 1994, p. 3).

Foucault (2001, p. 73) nos lembra que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De modo que vocês vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

Nesse sentido é oportuno lembrar que o grande projeto político-educativo da modernidade era o de converter os **indivíduos** em **sujeitos**. Esse processo de conversão combina uma série de estratégias que previnem e corrigem os incorrigíveis. Os saberes do campo “*psi*” colocaram em evidência os conceitos de sujeito, assim há, por exemplo, o sujeito de desejo da psicanálise; o sujeito do conhecimento da epistemologia genética, bem como, o sujeito aprendente da pedagogia, dentre outros.

Parece que ao tematizar o sujeito, os campos “*psi*” capturam, descrevem, classificam, codificam e hierarquizam os indivíduos para produzirem um saber sobre eles. Esse conjunto de saberes toma a infância como ponto de partida para estabelecer a “generalização do saber e do poder psiquiátrico” (FOUCAULT, 2001, p. 387). Contudo, não é apenas falar e dar nome aos diferentes sujeitos, mas sim dar um conteúdo e uma significação que sustente a produção desses saberes – “O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 3). Para se diminuir o acaso e a imprecisão, são necessários os conhecimentos científicos, mas também os conhecimentos escolares, que se materializam no currículo e contribuem para a normalização dos sujeitos

para viverem na modernidade; esses conhecimentos adquirem status de regimes de verdade e se estendem por todo tecido social.

A vontade da ordem na modernidade gera um mal-estar diante das diferenças, já que estas não são facilmente capturáveis, como nos mostra Bauman (1999), quando fala acerca das ambivalências, que acabam gerando mais desordenação. Desse modo, surge o esforço pela busca da ordenação que se dá pelo uso de instrumentos de classificação, seriação, hierarquização e normatização numa tentativa de eliminação dessas ambivalências e diferenças. Essa linguagem de eliminação de ambivalências e diferenças está posto nas políticas públicas de inclusão escolar citadas neste trabalho; esta linguagem cria verdades na escola, as quais conforme Veiga-Neto (2003) partindo de Foucault, é constitutiva de nosso pensamento e, também, do sentido que damos as coisas, às experiências e às verdades produzidas em determinado recorte temporal, geográfico e histórico. A linguagem usada para descrever a inclusão escolar nesses documentos inventa-a de diferentes formas, dependendo dos atravessamentos que constituem o grupo que dela se ocupa. Essa compreensão permite perceber que o sujeito é constituído por diferentes práticas discursivas e campos do saber pelos processos de subjetivação e objetivação onde o “eu” torna-se objeto de si mesmo. Determinados temporal e espacialmente, o discurso consegue diagnosticar, explicar, classificar, enfim, constituir o sujeito moderno.

Assim, como tal discurso volta-se para a constituição de sujeitos homogeneizados, infantilizados, considerando “as representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (SKLIAR, 1999, p. 19), o indivíduo a corrigir aparece, aqui, ligado a ideia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque o -“portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p. 124), a “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 1), os “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), ou os “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), continuam levantando a suspeita de que há algo errado neles que precisa ser localizado, diagnosticado e tratado.

As práticas discursivas, ao constituírem o sujeito a corrigir, o determinam como aquele que é julgado e estigmatizado enquanto desviante da média que regula o padrão, a norma “que pode tanto ser aplicado a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se

quer regulamentar” (FOUCAULT, 2000, p. 302), posicionando tal sujeito em uma situação de correção, ou seja, de corrigibilidade.

Entende-se corrigibilidade como um estado permanente de correção vivido pelo sujeito a corrigir. Entendendo-o como um sujeito falho que se apresenta no momento da recorrência de estados em relação a norma, passa a se constituir como um sujeito que requer atendimento específico - “[...] atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001, p. 124) “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” (idem, p. 124)-, bem como pedagogias específicas e com currículo – “[...] adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (BRASIL, 1994, p. 8) . O sujeito a corrigir é colocado em estado permanente de correção por apresentar-se em um estado que não é de doença, mas de desvio em relação a uma normalidade.

Posicionado como a corrigir, o sujeito passa a sofrer intervenção das políticas públicas, das pedagogias, dos campos “*psi*”, na possibilidade de que sua condição de anormalidade possa ser alterada. A insistência na correção, de trazê-lo para dentro da norma, através do reforço, do acompanhamento especializado, vem a ser uma constante em sua vida, por se acreditar que, mesmo diante da sua anormalidade, ainda há investimento possível capaz de trazê-lo o mais próximo possível da norma.

Dessa forma, digo que mantê-lo em condições de corrigibilidade exige que este sujeito esteja frequentando a escola e que esta escola seja para todos, que tenha serviços especializados para dar o apoio necessário para manter este sujeito junto à escola regular, sendo sujeitado à zona de normalidade de desenvolvimento dos demais.

A escola para todos foi inventando, assim os sujeitos de suas práticas para assegurar o princípio da inclusão, posto pela Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que deve garantir a permanência de todos os sujeitos em idade escolar na escola e o respeito à(s) diferença(s).

Assim, o discurso da escola inclusiva parece-me ser a própria vontade moderna de inclusão que vem ao encontro de uma busca por integrar a nós mesmos e as coisas de nossas vidas às normas, pois a “normalidade inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e

domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153), o que viria a apaziguar o nosso mal-estar diante das diferenças na escola, na sociedade.

Não podemos deixar de olhar bem, para *quem são eles?*, pois como ressalta Skliar (2003), “compreendo que as pessoas normais são pessoas normais, o que não compreendo é por que fujo das pessoas normais” (p. 189), bem como que “eles também são como eu, digo para mim. E assim me defendo deles. E assim me defendo de mim” (SKLIAR, 2003, p. 195). E, com isso penso que estamos diante de um “outro” que multiplica suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes, mas somente alguns “poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados” (ibidem, p. 197) e assim burocratizamos o outro, sua inclusão, seu exotismo, sua diversidade, sua diferença, sua identidade, a tal ponto que as fronteiras da in/exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome.

### 3.1.3 Práticas de governo

Não acredito que devêssemos considerar o “Estado Moderno” como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos, ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas o contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que esta individualidade se atribuísse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos (FOUCAULT, 1995, p.237).

O envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle não é nenhuma novidade. Na perspectiva em que este trabalho é pensado o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. Desse modo, a regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Todavia, essa regulação e governo não estão necessariamente centralizados em uma instituição específica, por exemplo, o Estado, mas sim estão dispersos em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana; dentre esta ampla série de instituições encontramos a escola, bem como a educação como um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações. Essa regulação e governo envolvidas em relações de poder constituem-se em “tecnologias do eu” citando a terminologia de Foucault, profundamente implicadas na produção de determinados tipos de sujeitos, dentre esses tipos, os sujeitos da inclusão escolar.

A educação escolarizada e pública, bem como a escola, centro dos ideais de justiça, igualdade, respeito às diferenças, corporifica as ideias do progresso constante através da razão e ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. Com isso, “a escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência” (SILVA, 1996a, p. 251). Portanto, assume para si a regulação e o governo das pessoas e da população através de algumas estratégias, dentre elas, cito as políticas públicas de inclusão escolar como um dispositivo para o controle e o gerenciamento do risco do anormal.

As discussões realizadas anteriormente, nos marcadores educação para todos, a produção do anormal: quem são eles?, me fizeram chegar ao marcador *práticas de governo*, pois giram em torno da problemática da inclusão/exclusão, que por meio de estratégias de poder, define quem participa dessa relação. Isso envolvem imperativos os quais as políticas públicas de inclusão escolar, analisadas nesta dissertação, acabam encontrando para incluir os anormais, bem como gerenciá-los e controlá-los.

Nesse sentido, torna-se importante contextualizar o espaço da Educação Especial diante de tais políticas públicas, pois é um espaço que não desaparece com essas políticas públicas, mas que é utilizado e, de certa forma, reforçado, para garantir o sucesso da inclusão. Tendo em vista isso, posso dizer que a Educação Especial é uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão, ou seja, a normalização dos “*anormais*”. Ela funciona como uma gerenciadora do risco, como uma espécie de profilaxia para as políticas públicas de inclusão, pois estamos diante de uma política preventiva que se quer, antes de tudo rastrear os riscos. Isso é evidente nas quatro políticas referidas, pois, nesses documentos a educação especial é referida como “atendimento especializado” (BRASIL, 2001, p. 124) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 afirma que a Educação Especial “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2008, p. 8).

A abordagem da seguridade e da normalidade é recorrente em uma sociedade de normalização, pois são esses fatores que, articulados em uma tecnologia de poder, se preocupam com a vida. Trata-se de um poder que investe no homem como ser vivo, que se organiza em torno da gestão da vida. É sob esta forma de poder, entendida como biopoder, que os mecanismos de segurança, pelo controle do risco, encontram um espaço para se desenvolver, ou seja, o espaço da população.

Como se trata de “fazer viver” e, alguns casos, “deixar morrer” pensando através do que Foucault (2000, p. 286) coloca “fazer morrer e deixar viver”, a biopolítica no que tange a inclusão escolar introduz mecanismos voltados principalmente para previsões, estimativas estatísticas e medições globais; como os dados citados demonstram: “Com relação os dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 [...]” (BRASIL, 2008, p. 6). Desse modo, são mecanismos reguladores que vão fixar um equilíbrio, manter uma média, assegurar compensações (cf. FOUCAULT, 2000). Portanto, um dos campos de intervenção desse poder sobre a vida será todo um conjunto de fenômenos que podem ser tanto universais quanto acidentais.

Estes, por acarretarem certas consequências análogas de incapacidade aos indivíduos, os colocam fora de circulação. E, é a esses fenômenos que podem ser traduzidos como deficiência, por exemplo, que a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam gerenciadores do risco.

Como afirma Foucault (2000, p. 291):

Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais reacionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual ou coletiva, de seguridade, etc.

Embora estejamos diante de mecanismos que se destinam a maximizar e extrair as forças da mesma forma que os mecanismos disciplinares, o biopoder passa por outros caminhos. Pois, não se trata de estar associado a um corpo individual, como faz a disciplina;

mas, trata-se de agir mediante mecanismos globais a fim de obter estados também globais de equilíbrio, de regularidade. O que nas palavras de Foucault (2000, p. 294) significa “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação”.

Em outras palavras, isto quer dizer que a partir do deslocamento do foco de uma gestão da vida, propostos pela sociedade disciplinar, passam para a gestão do risco, na qual as novas modalidades de biopoderes se tornam as principais estratégias de gestão; no caso das políticas públicas de inclusão escolar, da gestão do anormal. Diferentemente do poder disciplinar, que se dirige ao corpo, o biopoder se aplica à vida dos homens (homem-espécie). Esta nova tecnologia de poder, que se instala durante a segunda metade do século XVIII, utiliza a disciplina, a modifica parcialmente, dirigindo a multiplicidade dos homens, ou seja, a um novo corpo, a um corpo múltiplo chamado de população.

A partir da noção de população, cujo controle da vida assume maior importância, também a noção de risco começa a ser modificada; ou seja, aquele indivíduo, caracterizado como apresentando riscos e precisando ser encarcerado, deixou de ser a preocupação central dos programas governamentais. A atenção passou a ser dada a associação de determinados fatores que constituem não apenas os indivíduos, mas espaços, comunidades, população de risco social.

Uma sociedade passa a ser *de risco* quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (Cf. CASTEL, 1987) –, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de emprego, incidência de doenças. Nesse contexto os chamados “portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p.124), “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p.1), “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), ou “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), podem ser entendidos como população de risco, pois eles estão sob fatores de risco – em sua maioria, não são alfabetizados, poucos têm acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixo e a evasão escolar é alta. Nesse sentido, o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Especial vêm desenvolvendo ações por meio de políticas, programas de inclusão para que estes possam funcionar como gerenciadores do risco social, ou seja, torna-se delicado em época de “Educação para todos”, que alguns sujeitos, por não participarem, ou estejam excluídos dos espaços educativos ou localizados naquela franja da população que

continua despertando a ideia de perturbação da ordem, de perda do controle sobre o corpo individual, social e sobre a vida cotidiana.

Como forma de gerenciar o risco (em relação a população nomeada com necessidade educativas especiais), e, entendendo que o risco nos “permite explorar as mudanças que vêm ocorrendo nas formas de controle social que nos possibilitam falar de uma transição da sociedade disciplinar, formação típica da modernidade clássica, para a sociedade de risco, formação emergente na modernidade tardia” (SPINK, 2001, p. 1278), faz com que esta palavra encontre-se em uma perspectiva na qual este deve ser gerenciado, como uma estratégia de governamentalidade, pois este risco emerge como contraposição às tentativas de ordenação dos espaços sociais, tencionando o gerenciamento do risco. Vale lembrar que, ao tratar de risco, pode-se entendê-lo com algo que é, ao mesmo tempo, calculável e coletivo, portanto social; risco como “uma regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística, uma regra que não reenvia a uma natureza [...] ou a uma moral [...] permite um juízo sempre atual (e positivo) do grupo sobre si mesmo” (EWALD, 2000, p. 96). E, sendo assim como afirma Lunardi (2006, p. 180) “uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto os eventos amedrontadores que, por sua vez, ameaçam ou colocam em perigo a população”.

A partir disso, as políticas públicas de inclusão escolar investiram em sensibilização para com a deficiência, e na Educação Especial como programa de preparação para a inclusão; com esses dois amplos mecanismos, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação Especial, procuram manter os “portadores de deficiência” nos bancos escolares, e assim seguir engrossando positivamente as estatísticas, e evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a estes, geram risco para a população.

As políticas públicas de inclusão escolar podem ser entendidas como uma política preventiva de controle do risco; pois a política não se dirige ao indivíduo, mas sim a fatores, a correlações estatísticas de elementos heterogêneos. Assim, o “sujeito com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12) é visto como um sujeito de intervenção, sendo decomposto e reconstituído a partir de uma combinatória de fatores suscetíveis de risco; portanto, ele não é mais um sujeito e sim um dado.

Podemos perceber isso (sujeito = dado), na Política Nacional de Educação Especial de 2008, quando diz que “[...] entre 1996 e 2006 houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% escolas e classes especiais” (p. 6), ou seja, o **sujeito** da inclusão passou a ser o **dado** de 640% de matrículas em escolas comuns. Com isso, as políticas públicas de inclusão também passam a se constituir como mecanismo de controle do risco social, capaz de regular e normalizar a população de “deficientes” a partir/ através da estatística. A estatística seria, então, uma aritmética política do Estado que surgiu no início da modernidade, a qual possibilitou que a população fosse medida, ordenada e classificada.

Indo um pouco além nesta discussão, cabe pontuar que o cálculo estatístico estabelece a “base científica do normal, isto é, a curva normal de característica da população” (WALKERDINE, 1998, p. 166). São as combinações de cálculos e estatísticas que permitem estabelecer a diferença entre aquele que é normal e aquele que se desvia, por meio do resultado de cálculos e médias, configura-se o retrato biométrico dos sujeitos.

Dito isto, posso pensar que as políticas públicas de inclusão escolar por terem como referência a norma, colocam em ação mecanismos que permitem controlar os riscos gerados por uma população que escapa a mesma. Uma das formas de gerenciar esses riscos e a que está nos discursos das políticas públicas de inclusão escolar é entendê-los como definidos pela presença de um critério ou de uma associação de critérios estabelecidos por uma ordem médica, social, por sua vez fornecida por uma *expertise* – entendida como os saberes médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos, dentre outros que muito mais do que estabelecer um tratamento face a face, como o faz na terapêutica clássica, precede ao tratamento e o supera, ou seja, torna-se o instrumento de uma política de “gestão diferencial das populações” (Cf. CASTELL, 1987). Este se caracteriza por ser uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos, como ocorre na Política Nacional de Educação Especial de 2008 quando considera que “[...] pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo [...] incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 9).

Para garantir “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2001, p. 124), critério básico da escola inclusiva, e com isso fazer com que o aluno sintá-se incluído, frequentando a escola, é imprescindível que o “atendimento especializado aos

portadores de deficiência” (idem, p. 124) seja “preferencialmente na rede regular de ensino” (ibidem, p. 124), bem como que os professores recebam a “preparação apropriada [...] e que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências [...]” (BRASIL, 1994, p. 10) para que tenham uma “[...] boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.” (BRASIL, 1994, p. 10). As políticas públicas de inclusão buscam saber identificar e lidar com a variedade de “tipos” de “deficiência” visando tirar o máximo proveito desse saber, bem como o máximo proveito de suas eficiências: “[...] tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de eficácia de todo sistema educacional” (BRASIL, 1994, p. 1).

Portanto, com base em uma rede de saberes, constrói-se uma combinação de fatores que, baseados em determinados agrupamentos sociais, médicos, podem evitar situações de risco. Essa rede de saberes afirma, por exemplo, que o professor deve saber que para o ingresso dos “[...] alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2008, p. 11); e assim, vai sendo constituído um campo discursivo pelo qual é possível articularem-se conhecimentos da várias áreas a fim de que esses possam ser entendidos como tecnologias preventivas, ou seja, discursos que, ao instituírem determinadas verdades, são acionadas no sentido de evitar a irrupção do risco, qual seja, o desses alunos não se adaptarem a escola ou de não serem incluídos a escola.

Nas políticas públicas de inclusão escolar, o problema reside em uma perspectiva de “gestão autonomizada” (Cf. CASTEL, 1987), e não só na ideia de cura, da repressão ou do controle. O que interessa são os diferentes perfis traçados sobre essa população que funcionam como exames periciais; o exame para Foucault (2008, p.154) “combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados”.

Isto é, os dados fornecidos pelo exame realizado pelos especialistas que cito de modo a ilustrar o que estou pontuando, como, por exemplo, o nível de perda auditiva em alunos surdos, campo de visão em alunos com deficiência visual, quociente de inteligência de alunos com dificuldade de aprendizagem, grau de escolaridade, maturidade emocional, dentre outros, são armazenados, tratados e distribuídos em uma rede estatística que calcula as probabilidades desses sujeitos se adaptarem ou não à escola. Pois, “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. [...]. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória” (FOUCAULT, 2008, p. 154).

Desse modo, passamos a estar diante de uma população estatisticamente objetivada, com base em critérios precisos, em categorias. Ao serem ordenados em categorias, os dados possuem nomes como escolarização, faixa etária, diagnóstico, ordenados por variáveis, sem constante. É assim, que se pode chegar a instituir uma população de risco, ou seja, quando uma dessas populações engorda a onda diversificada de todos os que colocam em risco uma ordem pré-estabelecida, uma norma. A norma visa integrar todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente, para que diversas experiências sejam isoladas e anexadas como domínios apropriados de estudo teóricos e de intervenção.

Diferentemente do exposto acima, no que tangencia ao risco (enquanto regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística), as normas no interior dos domínios apropriados de estudo teóricos e de intervenção não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micopráticas, de modo que nenhuma ação considerada importante escape: “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois, dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2008, p. 154).

Pelo estabelecimento dessa norma, há uma certa racionalidade aplicada à população que acaba por localizar a vida do “portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p.124), da “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 1), dos “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), ou dos “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12) em determinado *continuum*. Ao serem ordenados, classificados esses sujeitos tornam-se balizados do lugar que eles ocupam em relação a

norma. Ou seja, o que está colocado em jogo nesse momento são estratégias de normalização; estratégias que partem da norma e que servem como gerenciadoras do risco social. Arrisco-me em afirmar que, talvez, aquilo que nas disciplinas foi entendido como mecanismo de normalização pode, no contexto do risco, ser entendido como mecanismo de segurança.

Dito de outra forma, o risco aciona a segurança na mesma ordem em que as disciplinas acionam a normalização, e, em diferentes níveis, normalização disciplinar/ risco/ segurança reproduzem a mesma experiência de um sistema comum, a norma.

As políticas públicas de inclusão escolar apresentam práticas discursivas envolvidas na educação dos sujeitos da inclusão, sejam elas práticas inclusivas ou práticas de atendimento especializado, são constitutivas de realidades. Nesse sentido, ao ordenar e classificar para incluir, esses discursos estão fabricando determinados sujeitos, *sujeitos falhos* que, nesse caso podem ser entendidos como sujeitos de risco.

O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas públicas de inclusão escolar permite dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Para isso, as práticas de inclusão constituem, num primeiro momento, uma “operação de ordenamento” (Cf. VEIGA-NETO, 2001a); isso significa um movimento de aproximação, o que nas políticas públicas de inclusão escolar, e nas atuais propostas pedagógicas, se chama de convivência positiva, pois, “[...] todas as crianças podem se beneficiar” (BRASIL, 1994, p. 4) pelo fato dessas políticas e práticas assumirem conjuntamente com a Educação Especial que “[...] as diferenças humanas são normais [...]” (BRASIL, 1994, p. 4).

Para problematizar, um pouco mais, a discussão acerca das práticas de governo e a idéia de inclusão/exclusão na modernidade pego emprestado de Michel Foucault da [aula de 15 de janeiro de 1975, ministrada no *Collège de France*, publicada na coletânea do curso de 1975 sob o título *Os Anormais* (2001)] dois processos, um ligado à lepra e o outro à peste. Pode-se perceber, através de tais processos – lepra e peste –, que as práticas de in/exclusão não são nada recentes, e sim que já estavam presentes, desde a Idade Média, com a “exclusão do leproso e a inclusão do pestífero” (FOUCAULT, 2001, p. 39). Todavia, não se pode destacar o ponto de origem das práticas de in/exclusão como se elas estivessem nascido precisamente com esses exemplos, mas tentar olhá-las e percebê-las como condições de possibilidade para a emergência de discursos sobre in/exclusão na atualidade.

Durante a Idade Média, a estratégia defensiva da sociedade frente ao problema da lepra era a exclusão, a rejeição dos leprosos, a expulsão para fora dos muros da cidade. A estratégia utilizada era “da não-aproximação, do afastamento e do não-contato que regia essa lógica defensiva [...]. O leproso encarnava a idéia da morte, da decomposição da carne, aquele que vivia um mundo dos mortos em vida” (LINHARES DA SILVA, 2005, p. 41-42).

Não é por acaso, que a exclusão do leproso era cercada por um cerimonial fúnebre, no qual conforme Foucault (2001) “[...] os indivíduos que eram declarados leprosos e que iam partir para esse mundo exterior e estrangeiro [...]. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres” (p. 54). A prática da exclusão permanece como mecanismo defensivo até o final do século XVII.

Linhares da Silva (2005) afirma que a partir do século XVIII começa a se desenhar uma outra prática defensiva da cidade, que Foucault relaciona ao modelo da peste. Este modelo revela uma nova tecnologia de defesa social que se articula no interior da própria sociedade: a quarentena devido à identificação da peste. Desse modo, quando uma cidade era declarada em quarentena, ao contrário da caçada que ocorria com os leprosos para serem expulsos, ocorria com os pestilentos o fechamento da cidade para que, a partir daí, fosse realizado um mapeamento, bem como um criterioso policiamento do território urbano, que era esquadrinhado a partir de distritos, os distritos em quarteirões e, estes, em ruas.

Portanto, de acordo Foucault (2001), o que se organizava com a peste era um eficiente sistema de vigilância, fortemente hierarquizado, composto de sentinelas de casas, vigias de ruas e quarteirões e, no topo desta “pirâmide de poder”, o governador da *civitas*. Tudo o que era observado era registrado e os cidadãos deviam informar seus nomes e endereços; todo dia os vigias realizavam a inspeção das casas, chamando os moradores pelos nomes. Aqueles que não se apresentavam na janela estavam no leito, e, portanto, se encontravam doentes, o que tornava necessária a intervenção.

Por conseguinte, de acordo com Foucault (2001, p. 57):

[...] uma organização como essa é, de fato, absolutamente antitética, oposta, em todo caso, a todas as práticas relativas aos leprosos. Não se trata de uma exclusão trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de

fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. Vocês estão vendo que não se trata tampouco de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população: a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se, ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão.

Desse modo, aqui não é o distanciamento e não-contato que rege a lógica da inspeção, mas, sobretudo a aproximação e a individualização, a observação e o acúmulo de informações. A prática da inspeção, de acordo com Linhares da Silva (2005), fornece o modelo burocrático das monarquias, ela “implica uma nova estratégia de poder e controle social, controle baseado em informações precisas, que necessitam aproximação e preservação do objeto informativo, no caso o pestilento. A prática da peste inaugura uma forma de poder capilar que age não sobre o corpo social, mas no corpo social” (p. 43).

Este poder, de acordo com Foucault (1999) “[...] encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (p. 131). Este autor ainda coloca que o poder “[...] categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Visto isto, posso entender o modelo da peste como correlato ao modelo do *Panóptico* de Jeremy Bentham (1748-1832), que no século XIX será a matriz tanto do biopoder quanto da vigilância e da disciplina moderna. O *Panóptico*, assim como, o modelo da peste, é inclusivo; pelo fato de institucionalizar, individualizar a partir do exame e da observação ininterrupta. Portanto, a partir disto penso que é a inclusão que caracteriza a modernidade ou a chamada sociedade disciplinar.

Com isso, compartilho da ideia colocada por Linhares da Silva (2005) que “o que queremos afirmar, mesmo provisoriamente, é que a modernidade se constitui a partir da dinâmica da inclusão/exclusão, da racionalização metódica da inspeção, do exame e do controle disciplinar que normaliza a partir de uma estratégia de saber-poder” (p. 43). Todavia, segundo este autor o termo inclusão não deve ser tomado como um conceito unívoco, pois, possui diferentes aplicabilidades, e, sendo assim, não nos autoriza falar que na modernidade não assistimos a processos de exclusão.

Como se pode perceber, os processos de inclusão trouxeram os estranhos, os “sujeitos falhos”, aqueles outros que por muito tempo foram segregados, excluídos, para perto da população, para fazer parte do convívio social, transformando-os assim em anormais. Toda esta preocupação com os anormais, e o desenvolvimento das estratégias de inclusão, apresenta uma série de interesse sociais que se dirigem tanto à melhoria da vida dos anormais, quanto à segurança do restante da população. Viu-se que “não se pode mais controlar pela simples exclusão, pela pura sanção negativa, instalou-se o regime dos saberes, da inclusão” (PINTO, 1999, p. 38).

Dito de outra forma, para incluir aqueles que eram estranhos à sociedade, foi preciso desenvolver saberes sobre eles, sobre suas doenças, deixando de ser estranhos para ser enquadrados e posicionados como anormais. Isto permitiu que fossem capturados pela norma que regula, classifica, compara, mas que para isso, precisa antes de tudo de um saber sobre aquilo ou aquele que ele captura. De acordo com Pinto (1999, p. 38) “Foucault fala de normalização e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, descrevendo, incessantemente, o anormal que o discurso chega à noção de normalidade [...] A questão da normalização é apenas uma das múltiplas formas de inclusão que encontramos no processo político”.

Portanto, “passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Assim, o poder moderno é um poder que não age por exclusão, mas sim, por inclusão densa e analítica dos elementos.

As múltiplas exclusões/inclusões ao serem analisadas parecem permitir avanços interessantes para a descrição dos pactos de poder que regem as sociedades contemporâneas; os indivíduos podem estar sujeitos a situações contraditórias de inclusão e exclusão. Trata-se de pensar a “inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso. Tanto incluir como excluir constituem-se atos de inauguração discursivas” (PINTO, 1999, p. 39).

Assim, a inclusão é a condição da governamentalidade, ela permite a incorporação, o controle e a “transformação” calculada dos indivíduos, permite, assim, a formação de um

saber-poder capilar, que age do corpo do indivíduo à legislação da *polis*. A norma<sup>17</sup>, a partir dos processos de regulação sobre o corpo individual e de regulamentação sobre o corpo múltiplo, institui a sociedade de normalização. Desta forma o poder disciplinar e o biopoder não se anulam ou se excluem, mas pelo contrário, se complementam e se entrecruzam, por meio dos processos normalizadores do sujeito – intervenção individual – e controladores da sociedade – intervenção coletiva.

Visto isto, a inclusão escolar é um dos mecanismos disciplinares e regulamentadores que a escola coloca em funcionamento para o gerenciamento do risco, já que os mecanismos disciplinares se preocupam em desenvolver estratégias que se direcionam ao corpo individual dos sujeitos ali incluídos, moldando suas atitudes, comportamentos e condutas sociais; bem como, os mecanismos regulamentadores se direcionam aos processos coletivos de uma população, ordenando esses sujeitos para, com isso, produzir sujeitos autogovernados que saibam conviver harmonicamente, não se tornando um risco para a sociedade.

A situação de aproximação, trazer para junto, conviver no mesmo espaço são situações que provocam a necessidade de reconhecimento do outro. Isso implica um campo de saber sobre esse outro, para que se marque a diferença entre o normal e o anormal ou, como diz Veiga-Neto (2001a, p. 113) “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia”.

O que quero dizer é que há, nas estratégias de inclusão, postas pelas políticas públicas, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da inclusão/exclusão, ou ainda, a produção da exclusão pela inclusão. Desse modo, as políticas públicas de inclusão escolar planejadas e colocadas em funcionamento pelos discursos de uma “sociedade inclusiva”, de uma “escola para todos”, de que “as diferenças humanas são normais”, estão instituindo um forma de gerenciamento do risco social.

Ao trazer para dentro da escola regular este outro que estabelece algum estranhamento, ou ao incluímos os ditos anormais, devemos considerar que a partir da Modernidade o risco é inventado, e algumas ações passam a serem realizadas para que se evitem perigos ou ameaças.

---

<sup>17</sup> A normalidade “é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar” (THOMA, 2005, p. 254).

Juntamente, com o surgimento da noção da população, a noção de risco passa assumir uma nova dimensão, possibilitando classificar os indivíduos e gerir suas vidas. Sendo assim, as políticas públicas de inclusão escolar funcionam neste contexto como um dispositivo biopolítico, a serviço da segurança das populações, e “[...] a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

Como a segurança da população pode ser vista como um ganho desejável, veremos que o controle da economia e o controle dos corpos dos indivíduos, principalmente por meio do governo desses corpos, confundem-se. Com isso, governando os corpos, e conseqüentemente os sujeitos anormais, o Estado governa tudo; as políticas públicas de inclusão escolar buscam atingir o máximo resultado com o mínimo de poder, pois o que está “[...] em jogo são condutas humanas que preservem e promovam a própria vida” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955), isto é, o biopoder (que tem por objetivo promover a vida da coletividade, ou seja, da população).

Desse modo, as políticas públicas de inclusão são estratégias utilizadas para governar as populações de anormais que se constituíram na ordem biopolítica, e desde então se apoiaram no biopoder. Isso não significou o desaparecimento do poder disciplinar, o que ocorreu foi uma “articulação entre este e aquele, cada um complementando o outro e até se potencializando mutuamente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

No século XVIII, visava-se a limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) um fenômeno que Foucault (1996) chamou de “reclusão de exclusão” (p.114); já no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão dos indesejados, de modo que seja possível normalizá-los. Pensando com Michel Foucault, posso dizer que se passou de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão”, ou ainda uma “reclusão de normalização”, pois, a “escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber. [...]. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas tem como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens” (FOUCAULT, 1996, p. 114).

A escola diante disso parece ser “o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da

população” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958). Assim, o discurso das políticas públicas de inclusão escolar pode ser entendido como estratégia para o governo das populações, que se assenta na materialidade dos corpos, corpos que são mobilizados por estas políticas de inclusão; mobilização que objetiva colocar todos para dentro da escola. Escola enquanto espaço físico (sala de aula, pátio...) e enquanto espaço simbólico (cultura, identidade, diagnóstico...), quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los, maior é a tendência a democracia, ao “politicamente correto”, mas o reverso também é válido. Esses discursos dão visibilidade às políticas públicas de inclusão escolar preconizadas por órgãos oficiais e, na mesma medida, há necessidade desses documentos marcarem quem é o sujeito da inclusão.

Assim, as políticas públicas de inclusão escolar vão inscrevendo estratégias de normalização, através de seus discursos que funcionam como um duplo entre inclusão/exclusão, fronteira que narra e localiza o lugar dos sujeitos falhos, bem como gerenciam o risco social como mecanismos de controle e normalização desses sujeitos. Pois, tal como Foucault (2007), compreende-se que a produção de discurso “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 8-9).

## CAMINHOS TECIDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A PENSAR

---

tá tudo tão diferente  
 eles são tão parecidos mas não são como nós  
 eles falam outra língua pela nossa voz  
 eles são tão bonitos  
 mas não são como a gente

eles vêm de muito antes que nossos avós  
 eles fazem companhia mas estamos sós

tá tudo tão diferente  
 eles são de carne e osso mas não tem suor  
 eles têm olhos grandes para ver melhor  
 eles tem a boca grande (ANTUNES, Arnaldo. Diferente).

Como foi difícil chegar ao fim, pois “*tá tudo tão diferente*”, como na música de Arnaldo Antunes. Sinto que todos os meus escritos ficaram inacabados, novos pensamentos, novas associações surgem a todo o momento, deixando a sensação de que se trata de um término sem fim. Estudar, pensar, analisar e escrever em meio à leitura de diversos artigos, livros, pesquisas, me parece ser um movimento interminável, pois concordo com Deleuze, citado por Gallo (2003, p. 3), que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.

Inúmeras foram às possibilidades que a perspectiva de análise adotada me apresentou. Por isso, fui invadida por um impulso de não terminar, de não deixar nada fora do meu discurso, de modo que este ponto de chegada apresenta-se, para mim, neste momento, como o ponto de partida para maiores investigações.

Dito isto, vou passar a tecer neste capítulo algumas considerações, mas estas não pretendem de modo algum serem propositivas, nem tão pouco “a” verdade. Talvez, sejam apenas considerações que consegui fazer neste momento, o que não significa que não existam outras possíveis.

Na perspectiva em que esta dissertação foi sendo tecida, me permiti “olhar com certo estranhamento” as políticas públicas de inclusão escolar e a prestar mais atenção nas lógicas que sustentam minhas/nossas ações como profissionais da Psicologia e também da Educação; educando o olhar não com a ideia de que esta seria a melhor visão, nem tão pouco a mais

crítica, mais sim que educar o olhar significa “libertar nossa visão” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36), ou seja, nos “[...] tornarmos mais atentos” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Com isso, o meu pensamento se moveu a infinitas reflexões sobre como me tornei o que sou e, quando penso em minha trajetória de vida e profissional, bem como nas inquietações que deram origem a este estudo, no difícil começo e no difícil fim, nas coisas que consegui descobrir com Michel Foucault e com autores e autoras que se inscrevem na perspectiva analítica dos Estudos Culturais, bem como na perspectiva pós-estruturalista, compreendo que não existia nenhum segredo nas coisas que não conseguia entender e, se existe algum, é o de que somos exatamente fruto e invenção de relações de poder.

A discussão sobre as políticas públicas de inclusão escolar realizada a partir de alguns conceitos-ferramenta evidenciou como essas políticas públicas articulam educação, produzem sujeitos da inclusão escolar e práticas de governo. Diante disso, as questões<sup>18</sup> iniciais desta dissertação são atravessadas por diferentes práticas educacionais, práticas que produzem a inclusão escolar e seus sujeitos.

As políticas educacionais inclusivas buscam garantir efetividade, eficiência, eficácia, relevância e produtividade aos processos pedagógicos, um dos responsáveis por formar as subjetividades modernas. Problematizar esses documentos é pensar a produção dos modos de subjetivação, é problematizar as tecnologias de governo. Essas políticas públicas de inclusão escolar agem sob/sobre/ e na escola, pois a escola, uma instituição tal qual o hospital, a prisão e a fábrica, espaços de confinamento, espaços que na sociedade disciplinar foram marcados pelo muro e caracterizados pela busca constante de recuperação; recuperação que produz sujeitos, espaços, e tempos escolares. Espaços que, na sociedade de controle, ultrapassam os muros, mas que seguem disciplinando, recuperando, produzindo e controlando.

Portanto, as políticas públicas de inclusão escolar nascem em um solo adverso, no Brasil, com desafios de enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime

---

<sup>18</sup> As questões iniciais do presente trabalho são: Como se dão os processos de normalização a partir das seguintes políticas públicas de inclusão escolar: Constituição Federal do Brasil de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? Quais são os sujeitos escolares produzidos por essas políticas públicas de inclusão escolar? Como os discursos sobre inclusão formulados nesta legislação inclusiva brasileira posicionam sujeitos normais/anormais no âmbito das práticas escolares?

democrático. A escola, neste contexto, como espaço de aprendizagem universaliza as práticas discursivas ao submeter a todos, a uma mesma escola sob o lema “educação para todos”, e “todos na escola”; e, essas práticas discursivas e não discursivas fazem parte das práticas de governo. Práticas essas que buscam reformar, revolucionar, mudar, repensar e transformar no sentido de promover uma escola inclusiva, uma aprendizagem e socialização do anormal com o normal, e vice-versa, uma escola melhor e de qualidade que respeite às diferenças, e, ainda mais eficiente, pois, trata de constituir sujeitos produtivos, estabelecendo as regras da legitimidade democrática ao demandarem por uma escola, uma educação, uma inclusão, enquanto “direito”, “exercício de cidadania” e “dignidade humana”.

Em outras palavras, a educação inclusiva, a partir desse ponto, passa a ser o meio mais conveniente de modificar os comportamentos no sentido da produção de indivíduos apropriados ao Estado. Assim, o Estado passa a atuar por meio de políticas públicas de domesticação, ou seja, o governmentamento, aqui “[...] manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governmentamento é a manifestação “visível”, “material”, do poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953). A partir disso, para o governo do anormal foi exigido dos sujeitos que compõem a população, dentre essa população o próprio anormal, além de atos e gestos de obediência e de submissão, também atos e gestos de subjetivação manifesta nos procedimentos de exame através nos quais subjetividade e verdade foram indexadas para o governo de si, dos outros e para o “governo da alma” (cf. Ó, 2003), pois, aqui o ser humano pode ser entendido como um “[...] mero artefacto histórico político-cultural” (Ó, 2003, p. 103).

A inclusão escolar está entre as metanarrativas que marcam o pensamento pedagógico moderno, o qual idealizou uma concepção de sujeito e tentou realizar essa concepção. Desse modo, “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (LOPES, 2007, p. 11); sendo que a inclusão articulada com a Modernidade carrega consigo a possibilidade de demarcação territorial e relacional da diferença. Neste contexto, as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, bem como sujeitos incluídos/excluídos ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas.

O conceito de diferença que aparece nos documentos oficiais de inclusão escolar acaba reduzindo a diferença à diversidade. E, “ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão - nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949). Com isso, os quatro documentos analisados neste trabalho, defendem uma “educação para todos”, bem como uma escola inclusiva que inclua o “portador de deficiência” (BRASIL, 2001, p. 124), a “pessoa com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994, p. 1), os “educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 14), e os “sujeitos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2008, p. 12), em sua integralidade social, escolar, ao mesmo tempo em que estes discursos acabam produzindo um sujeito de determinado tipo, ou seja, *sujeitos falhos*, portadores de algo que ele próprio não possui.

Este fato se confirma no momento em que essas políticas públicas apelam em seu discurso à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. E, para isso, acabam trazendo como regime de verdade noções de normalidade e anormalidade, fazendo proliferar e disseminar a norma e os saberes especializados.

Desse modo, no momento em que essas políticas públicas promovem o que está proposto em suas páginas (o direito ao acesso a escola pública e de qualidade, o direito a igualdade de condições, uma educação escolarizada para todos, adaptações físicas, curriculares, respeito às diferenças, aprendizagem mútua entre normal/anormal, a convivência entre normal/anormal sendo benéfica para o convívio em sociedade, atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, a Educação Especial para dentro da escola regular...) acabam incluindo para homogeneizar, isto é, colocam junto no mesmo espaço físico o normal/anormal, na expectativa de que passem a ser o Mesmo. Assim, a escola passa a olhar “[...] para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (LOPES, 2007, p. 20).

Rompendo com este enunciado da diferença, parece que o conceito de diferença é sem possibilidade de tradução, pois a diferença altera a serenidade de todos os que buscam se localizar na mesmidade; “ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as

distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro” (LOPES, 2007, p. 23). Somos produzidos nas e pelas relações, e é nessas relações que nos constituímos e inventamos os outros. Estes *outros*, que assim como na música citada acima “[...] são tão parecidos, mas não são como nós, falam outra língua pela nossa voz, são tão bonitos, mas não são como a gente, [...], eles têm olhos grandes para ver melhor, eles tem a boca grande”.

*Uns outros, esses outros*, que são diferentes de mim, e de você; que é produzido a partir do que falamos sobre ele e dele; fazendo surgir diversos nomes, *nomes dos outros*, cujos enquadramentos são formas de identificação que eles – os outros – carregam. E, isso parece ser sua identidade. Portanto, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir: como vimos, dizer “o que somos” significa dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2000a, p. 82).

No estabelecimento desse outro, ou de um outro, que é sempre outro – diferente –, o qual é marcado por uma diferença produzida linguisticamente pelos discursos, através de um processo de significação que nada tem de natural. Concordo com Silva (2000a) e Skliar (1999) que essa diferença se produz nas relações e é uma relação, pois o diferente só existe e faz sentido na relação que estabelece com o que é tido como diferença, como o diferente. Assim, o ser normal, se estabelece na relação com o ser não normal, ou seja, “a alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos” (SKLIAR, 1999, p. 18).

Em outras palavras, o outro diferente, confirma a nossa normalidade; e “[...] as diferenças são sempre diferenças; [...]; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade” (SKLIAR, 1999, p. 22). E, portanto é perigoso pensarmos que a inclusão da diferença fará que a diferença volte, em algum momento, à normalidade, pois, as diferenças “[...] não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio” (SKLIAR, 1999, p. 22). A resistência a isto poderia vir a ser a desconstrução da suposta ordem natural dos significados binários, tais como inclusão/exclusão, normal/anormal, escola especial/escola regular que os localizam em certos discursos e práticas de poder.

Essa resistência, talvez seja possível no momento em que a inclusão escolar passe a ser muito mais do que respeitar as diferenças e, a partir desse ponto possamos negociar outras representações para esses *outros diferentes*; “representações que nos permitam pensar e ver como legítimas outras formas de ensinar e aprender indicada pelos próprios sujeitos, forjadas nas relações com esses grupos culturais” (FABRIS; LOPES, 2000, p. 5).

Não sei se existe “um” jeito para olhar, para pensar, para falar de políticas públicas, de inclusão escolar, o que penso ter tentado neste trabalho, é olhar com certo estranhamento para esses documentos selecionados e, dentro do recorte feito em cada um deles, poder visitá-los com outros olhos, para ver outras coisas. Nesse processo, me dei por conta de que todo aparato escolar é uma invenção, uma construção, fruto de saberes, sujeitos, comportamentos, fruto de um tempo e de um espaço e que as diferenças produzidas pelos discursos constituidores de sentido podem não ser algo imutável dos sujeitos. Havendo ou não brechas, fissuras, ao menos, que ao nos dar conta dos perigos e confusões de fronteira possamos experimentar outras posições, outras representações, outros modos de olhar para esses outros, para a escola, para a inclusão. Se ao falarmos das coisas, nós as constituímos, que ao menos possamos olhar, pensar e falar outras coisas; com lentes que nos ajudem a colocar sob suspeita, que provoquem um outro jeito de ver, pensar, falar o sujeito da inclusão, bem como a escola inclusiva, a educação inclusiva, e, quem sabe, compor outras cenas educativas, outras cenas nas escolas. É no mínimo curioso, perceber que ao problematizar as políticas públicas de inclusão, que buscam a inclusão de todos na escola; e as práticas que provêm desta política tanto a população, quanto o Estado acabam assumindo esses discursos como verdadeiros, pelo peso de verdade que eles têm.

Para continuar a pensar, minhas últimas palavras...

As políticas públicas de inclusão escolar analisadas são envoltas pelos discursos de igualdade, solidariedade, tolerância, respeito às diferenças, e pela responsabilidade de todos com a inclusão de todos na escola; esses discursos são postulados que em nome de uma coletividade, população, são isentos de qualquer suspeita. Quero dizer que somos constituídos por discursos; e com isso é perigoso olhar para a inclusão com outros olhos, pois, para olhar com outros olhos é preciso estranhar, colocar sob suspeita; e ao fazer isso se corre o risco de não ser considerado politicamente correto. E, não ser politicamente correto, em nossos dias, é feio, vexatório.

O quero dizer, então, que os discursos marcam diferentes práticas que engendram objetos sempre diversos; e sendo assim se faz necessário desnaturalizar noções totalizantes sobre sujeito, escola e educação, que se pretendam permanentes e universais, provocando-se, assim, um contínuo questionamento sobre as relações entre poder, saber e verdade; isso me parece poderia estaria no centro das discussões acerca das políticas educacionais de inclusão.

Não tenho a pretensão de finalizar essa discussão neste trabalho, mas foi preciso colocar um ponto, e é com reticências que pontuo a minha necessidade de continuar a pensar, apesar de minha caminhada ter chegado, neste momento, ao fim...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ANTUNES, Arnaldo. *Diferente*. Disponível em:

< <http://arnaldo-antunes.lettras.terra.com.br/lettras/91599> >. Acesso em: 26 out. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

BATESON, Gregory. *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva, 1989.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994, p. 1-18. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3.ed. São Paulo: EDIPRO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008, p. 1-15. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 28 ago. 2008.

BUJES, Maria Isabel E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASTEL, Robert. *A gestão do risco: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra. Educação da diferença. In: *ANPED*, Caxambu, 2002a, p. 1-7. Disponível em: < [www.anped.org.br/reunioes/25/textoclaccsosandracorazza.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/25/textoclaccsosandracorazza.doc)>. Acesso em: 25 abr. 2009.

COHEN, Jeffrey Jerome. A Cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros – Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas Públicas Sociais. In: CARVALHO, Alysso. (org.). *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 11-25.

DEGENNSZAJH, Raquel R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: \_\_\_\_\_. *Capacitação em serviço social e política social*, módulo 3. Brasília: Unb/CEAD, 2000.

DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjativação). In: \_\_\_\_\_. *Foucault*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 101-130.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. A genealogia do indivíduo Moderno: a analítica interpretativa do Poder, da Verdade e do Corpo. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 113-115.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Elí; LOPES, Maura Corcini. Crianças em posições de não aprendizagem. In: *II Congresso Internacional de Educação*, 2000, p. 1-10. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. Cd-rom. Disponível em: <http://www.humanas.unisinos.br/siapea>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1988.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 49-71.

FOUCAULT, Michel. *Structuralism and post-structuralism*, entrevista com G. Raullet (trad. J. Harding). *Telos*, 55, 1983, p. 195-210.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: \_\_\_\_\_. *História da Sexualidade*. V.2. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.

FOUCAULT, Michel. Conferência 5. In: \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996, p. 103-126.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. In: *Ditos & Escritos – Volume I*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. Poderes e Estratégias. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 241-252.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o Poder. In: Estratégia, Poder-Saber. *Ditos & Escritos – Volume IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 253-266.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, epígrafe, p. 3.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). *Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 7-12.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.

GUARESCHI, Neuza; MEDEIROS, Patrícia; BRUSCHI, Michel. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: GUARESCHI, Neuza; BRUSCHI, Michel. (Orgs.). *Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 23-49.

GUARESCHI, N.; HÜNING, S. (org.). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: \_\_\_\_\_. *Foucault e a psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005, p. 107-127.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 3. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HOFLING, Eloísa M. Estado e Políticas públicas sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 2002.

LINHARES da SILVA, Mozart. Michel Foucault e a Genealogia da Exclusão/Inclusão: O caso da prisão na Modernidade. *Revista de Estudos Criminais*, Porto Alegre: Fonte do Direito, n. 17, jan./mar. 2005, p. 39-61.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: Currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (orgs.) *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. Ulbra, 2007, p. 11-33.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. In: *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 18, 2001, p. 1-5. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/editorial.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2009.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/Exclusão: Mecanismo de Gerenciamento da Anormalidade. In: *Pedagogia: a revista do curso*. São Miguel do Oeste, v.3, n.6, jul./dez. 2004, p. 21-31.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura C. (Orgs.). *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004a, p. 15-32.

LUNARDI, Márcia Lise. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. especial, jul./dez. 2006, p. 175-193.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. In: *Educação e Realidade*, n. 33 (1), jan./jun. 2008, p. 35-47.

MAZZOTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 387-405.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Ó, Jorge Ramos do. O governo da alma e a genealogia da Escola Moderna. In: \_\_\_\_\_. *O governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e encenações disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, Lisboa: Educa, 2003, p. 103-110.

PEREIRA, Potyara A. P. *Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências, perspectivas e conseqüências*. Brasília: NEPPS/CEAM/Unb, 1994.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: 1999.

PINTO, Céli Regina 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, p. 33-55.

PINTO, Céli Regina J. Para além da tolerância. In: BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; FICHMANN, Roseli. (Orgs.). *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Editora Universitária de São Paulo, 2001, p. 43-61.

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, p.173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROSE, Nikolas. *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ademir A. Política social e política econômica. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 53, 1997, p. 189-191.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus à Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996, p. 236-250.

SILVA, Tomaz Tadeu. Projeto Educacional Moderno: Identidade Terminal? In: \_\_\_\_\_. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996a, p. 251-269.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Política e a epistemologia do corpo normalizado. *Espaço*, Rio de Janeiro, 8, 1997a, p. 3-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 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, 1999, p. 75-83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros – Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, nº 79, ago. 2002, p. 65-66.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, n. 24, 1999, p. 15-32.

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

SPINK, Mary Jane. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. In: *Cadernos de Saúde Pública*, n. 17, nov./dez., 2001, p. 1277-1311.

TAVARES, Clotilde Santa Cruz. Por uma Pedagogia da Tolerância In: BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; FICHMANN, Roseli. (orgs.). *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Editora Universitária de São Paulo, 2001, p. 151-168.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: Revista *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 23, 2004, p. 1-5. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, Nize Maria; SCHLÜNZEN, Elisa; JUNIOR, Klaus (Orgs.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 253-274.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995, p. 37-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para Saber. Saber para Excluir*. In: Campinas – SP: PROPOSIÇÕES – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001, p. 22-31.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 79-85.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 24/06/2008.

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*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 143-213.