

PRÁTICAS DISCURSIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Daniel Marques Costa¹
Morgana Domênica Hattge²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas discursivas e a produção de sentidos acerca da Educação Especial no contexto brasileiro. Para isso, percorreu-se, por meio de um estudo teórico, o movimento histórico e legal da Educação Especial no Brasil desde o período imperial até os dias atuais. A partir desse recuo no tempo, foi possível acompanhar as mudanças e as transformações por que passou essa modalidade de ensino em nosso país e, sobretudo, perceber como os jogos de poder e as relações de dominação estabelecem discursos em determinados momentos históricos de nossa sociedade. Foi possível, ainda, caracterizar esse percurso da Educação Especial no Brasil em três diferentes momentos: o primeiro, em que a Educação Especial é identificada como processos de reclusão, processos esses que têm suas marcas evidenciadas do período imperial até o ano de 1960; o segundo, como processos de integração, com forte expressão durante as décadas de 1960 a 1990; e o terceiro, em que a Educação Especial, a partir da década de 1990, é destacada dentro da ordem discursiva instituída pelo imperativo de Estado, o que a faz assumir, dois importantes papéis na educação das pessoas com necessidades específicas. Um deles é de servir como instrumento para a captura e o controle da conduta desses sujeitos por parte do Estado; e o outro, de atuar como potência, interpondo-se a esse controle e criando, assim, linhas de fuga capazes de valorizar e potencializar a vida dessas pessoas.

Palavras-chave: práticas discursivas; Educação Especial; inclusão.

DISCURSIVE PRACTICES OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This article aims to analyze the discursive practices and the production of meanings about Special Education in the Brazilian context. For this, through a theoretical study, the historical and legal movement of Special Education in Brazil since the imperial period to the present day. From this retreat in time, it was possible to follow the changes and transformations that this type of teaching has undergone in our country and, above all, to understand how the games of power and

1 Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Analista de Apoio Pedagógico em Educação a Distância da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Adjunta da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

the relations of domination establish discourses in certain historical moments of our society. It was also possible to characterize the pathway of Special Education in Brazil in three different times: the first, in which the Special Education is identified as seclusion processes, these processes have their evident marks of the imperial period until the year 1960; the second, as integration processes, with strong expression during the decades from 1960 to 1990; and the third, in which Special Education, from the 1990s, is highlighted within the discursive order established by the State imperative, which makes it assume two important roles in the education of people with specific needs. One of them is to serve as an instrument for the capture and control of the conduct of these subjects by the State; and the other, to act as a power, interposing this control and thus creating escape lines capable of valuing and enhancing the lives of these people.

Keywords: Discursive practices; Special education; Inclusion

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas discursivas e a produção de sentidos acerca da Educação Especial no Brasil desde a época do Império até a atualidade. Consideramos esse recuo no tempo um primeiro e necessário passo para acompanharmos as mudanças e as transformações por que passou essa área. Para isso, é necessário que não nos limitemos à posição de meros espectadores dos acontecimentos, mas que busquemos perceber como os discursos em torno dessa temática foram se estabelecendo como verdade ao longo da história.

Ainda que nossa intenção seja de acompanhar o percurso histórico e legal da Educação Especial no contexto brasileiro, não pretendemos, aqui, revelar a origem e, tampouco, relatar cronologicamente a totalidade dos fatos que se relacionam à constituição da Educação Especial. O que intentamos é apontar alguns acontecimentos e dispositivos legais de forma que eles nos auxiliem a perceber as práticas discursivas em torno da Educação Especial, procurando entendê-las para além das palavras ditas ou escritas, pois “[...] por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Diante disso, inspiramo-nos na proposta metodológica das autoras Thoma e Kraemer (2017) que, ao acompanharem o percurso histórico do que elas chamam de inclusão educacional das pessoas com deficiência no país, dividiram-no, didaticamente, em três momentos: o primeiro, em que essa inclusão se configura como processos de reclusão; o segundo, como processos de integração; e o terceiro, como imperativo de Estado.

No caso do presente artigo, seguimos a mesma linha metodológica traçada pelas autoras quando elas caracterizam os dois primeiros momentos como de reclusão e de integração. No entanto, optamos por não fazer uso do termo “inclusão” por elas utilizado para evitar possíveis confusões terminológicas com a expressão “Educação Especial” que aqui adotamos. Com relação ao terceiro momento, evidenciamos o lugar da Educação Especial nessa investigação, trazendo o seguinte questionamento: em tempo de inclusão como imperativo de Estado, qual o papel da Educação Especial?

Posto isso, apresentamos a seguir o primeiro momento dessa divisão, em que a Educação Especial é caracterizada como processos de reclusão, processos esses que têm suas marcas evidenciadas do período imperial até o ano de 1960, mas que não são exclusivas desse tempo, já que a “[...] história não é linear e em cada momento histórico há avanços e retrocessos que se estabelecem em jogos de poder [...]” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 09).

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PROCESSOS DE RECLUSÃO

No Brasil, as primeiras indicações de atendimento educacional proposto às pessoas com necessidades específicas remontam à época do Império, quando algumas iniciativas governamentais e outras de cunho particular, inspiradas sobretudo em experiências francesas, impulsionaram ações e instituíram espaços educativos para esses indivíduos.

Para indicar a primeira iniciativa do Brasil em relação a esse tipo de atendimento, Mazzotta (2005) destaca a data do dia 12 de setembro de 1854, ocasião em que o Imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto nº 1.428, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de oferecer aos cegos, conforme Jannuzzi (2004), a educação primária e alguns segmentos da secundária, assim como a educação moral e religiosa, música, trabalhos e ofícios manuais.

Tal Instituto, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), surgiu, segundo Almeida (2014) e Jannuzzi (2004), em grande parte, devido ao espírito idealista de José Álvares de Azevedo. Esse jovem brasileiro, cego congênito, de personalidade tenaz e de sabedoria aguda, estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e retornou ao Brasil no ano de 1851, com o desejo de difundir o braile e, assim, revolucionar a vida daquelas pessoas que, pelo fato de não enxergarem, eram ignoradas e marginalizadas pela sociedade. Tais aspirações de José Álvares são evidenciadas no excerto abaixo:

Foi como professor de uma moça chamada Adélia Sigaud que Álvares de Azevedo encontrou a oportunidade de mudar, definitivamente, a história da educação de cegos brasileira. Adélia era filha do médico da Corte Imperial, Dr. Francisco Xavier Sigaud. Através dele, o jovem professor conseguiu uma audiência com o Imperador Pedro II, que ficou vivamente impressionado com a demonstração do Sistema Braille. Na ocasião, Álvares de Azevedo apresentou a proposta de se criar no Brasil uma escola semelhante à de Paris (IBC, 2016, p. 03).

Três anos depois da criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, Dom Pedro II, amparado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, para Mazzotta (2005), foi instituído em decorrência dos esforços de Ernesto Huet. Esse cidadão francês, surdo e Diretor do Instituto de Surdos-Mudos de *Bourges*, trouxe para o Brasil a proposta europeia de contribuir com a criação de instituições educacionais voltadas

para as pessoas surdas, recebendo, dessa forma, todo o apoio do Imperador Dom Pedro II para instituir a primeira escola de surdos no país.

Logo, os dois Institutos citados acima foram idealizados à sombra de experiências concretizadas em instituições francesas, sendo a França, de acordo com Mendes (2009), o país berço da Educação Especial e de onde surgiram as primeiras vozes em defesa das oportunidades educacionais direcionadas às pessoas com deficiência.

Porém, mesmo com a criação desses dois Institutos, Jannuzzi (2004) afirma que no Brasil Império a educação popular e, bem menos, a dos deficientes não eram alvos de preocupação por parte governo, pois, naquela época, ainda pouco civilizada, elitista e economicamente agrária, só quem recorria às poucas escolas que existiam eram as pessoas oriundas das camadas sociais média e alta. De qualquer forma, a autora destaca que essas duas instituições abriram a discussão sobre a educação do deficiente no Brasil e que, por meio do I Congresso de Instrução Pública, ocorrido no ano de 1883, assuntos relacionados à formação de professores para cegos e surdos começaram a ser debatidos.

Com o fim do Brasil Império e o início do Brasil República, a sociedade civil começou, conforme Kassar (1999), a organizar-se em movimentos populares e associações preocupadas com a educação e com os direitos das pessoas com deficiência. Diante disso, duas importantes instituições foram criadas por esses grupos: o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954.

O Instituto Pestalozzi trouxe para o Brasil a concepção da Pedagogia Social do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, que ganhou força definitiva com o trabalho incessante da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff. Trouxe ainda, conforme Mazzotta (1996), a visão da ortopedia das escolas auxiliares europeias, incorporando os conhecimentos das ciências naturais e o olhar estritamente organicista sobre os deficientes.

Já a APAE, fundada pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC) dos Estados Unidos foi, na visão de Jannuzzi (2004), a grande propulsora da Educação Especial por abranger os diversos problemas da saúde e da educação dos deficientes no Brasil.

Para Thoma e Kraemer (2017), a institucionalização desses espaços educativos pode ser vista como os primeiros movimentos do que elas chamam de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, pois, até então, nenhum direito lhes era garantido. Foi nesses ambientes educativos que esses indivíduos passaram a ter direito à vida, à assistência e à instrução.

No entanto, essas autoras veem esses ambientes, também, como espaços de reclusão pelo fato de que mantinham as pessoas com deficiência segregadas do convívio social. Além disso, o discurso clínico e terapêutico imperava nessas instituições, uma vez que nelas as pessoas com deficiência eram observadas, diagnosticadas, analisadas e identificadas como sujeitos que precisavam ser

submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras. Tudo isso para que conseguissem se aproximar, ao máximo, da “normalidade humana”, enquadrando-se, dessa maneira, em uma posição, que Sardagna (2009) denomina de o “anormal a corrigir.”

A condição educacional desses indivíduos considerados anormais, que, ao mesmo tempo em que participavam dos primeiros movimentos de acolhimento e aceitação, eram sujeitados a práticas de reclusão, tem uma análoga relação com o que Michel Foucault (2001) caracterizou de “exclusão dos leprosos” e “inclusão dos pestíferos” em sua obra “Os Anormais.”

Para esse filósofo francês, no que se refere ao controle dos indivíduos, o Ocidente teve dois grandes modelos: a “exclusão dos leprosos” e a “inclusão dos pestíferos”. No primeiro modelo, os indivíduos acometidos pela lepra, durante a Idade Média, eram separados rigorosamente dos demais cidadãos, sendo rejeitados “[...] num mundo exterior, confuso, fora dos muros das cidades, fora dos limites da comunidade.” (FOUCAULT, 2001, p. 54).

No caso da “inclusão dos pestíferos”, os sujeitos afetados pela peste, em vez de sua expulsão do convívio social, passavam a viver em um lugar definido, sem uma ruptura total de contato com outras pessoas, ainda que suas vidas fossem acompanhadas e controladas pelos agentes do poder público.

Nessa analogia, ainda que os modelos apresentados por Foucault não se identifiquem como práticas educacionais, parece-nos claro que, antes da criação dos institutos imperiais, as pessoas com necessidades específicas viviam tão segregadas, rejeitadas e excluídas da sociedade quanto os indivíduos envolvidos no modelo da “exclusão dos leprosos”. Em contrapartida, após a criação dos institutos, mesmo estando reclusos, esses indivíduos passaram a ser vistos e acompanhados pelo poder público, tal como no modelo da “inclusão dos pestíferos”, que já não se tratava mais de excluir, mas de “[...] estabelecer, de fixar, de atribuir lugar, de definir presenças, e presenças controladas.” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Desse modo, toda essa “preocupação” em acolher e atribuir, educacionalmente, lugar às pessoas com necessidades específicas, configurou-se como uma estratégia adotada pelo Governo Imperial para agir sobre eles, conduzir suas atitudes e gerenciar os riscos que tais sujeitos poderiam produzir para a vida social. Nas palavras de Lockmann (2016), foi por meio da institucionalização e da reclusão que o corpo do “anormal” foi capturado e, assim, uma série de regulações sobre ele foram produzidas, objetivando com isso o controle de sua conduta e o bom gerenciamento da sociedade.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO

O segundo momento caracterizado aqui é denominado de integração, tendo ele forte expressão durante as décadas de 1960 a 1990. Nele, a educação voltada para os sujeitos considerados com deficiência teve como um de seus fundamentos as práticas de distribuição dos corpos pela escola (SARDAGNA, 2009).

Seguindo essa lógica, Selau (2007) afirma que as pessoas com deficiência, no contexto da integração, começaram a ser inseridas no sistema regular de ensino, já que, durante anos, elas foram submetidas a diversas práticas de exclusão social. Na esteira dessa ideia, Thoma e Kraemer (2017) afirmam que, nos processos de integração escolar, objetivava-se encontrar um lugar para que o indivíduo com deficiência, que estava fora do ambiente educacional, tivesse a possibilidade de estudar em classe regular, quando possível, e na escola especial, se imprescindível fosse.

Em se tratando de legislação, essa ideia é visivelmente observada no ano de 1961, quando passa a vigorar no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 4.024/61. Nela consta em seu Artigo 88 que “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961, p. 11).

Uma possível interpretação desse artigo, de acordo com Mazzotta (2005), é de que, quando a educação dos excepcionais (termo utilizado na época) não for possível de ser enquadrada no sistema geral da educação, deverá ser enquadrada em um sistema especial de educação, o que coloca as ações educativas do sistema especial fora do sistema geral de ensino e, sobretudo, reforça o encaminhamento das pessoas com deficiência para as instituições especializadas.

Esse encaminhamento das pessoas com deficiência aos centros especializados também foi reforçado pela LDBEN nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), uma vez que, mesmo definindo em seu artigo 9 o “tratamento especial” aos estudantes que apresentavam deficiência ou superdotação, esse dispositivo legal não chegava a definir ou organizar uma intervenção de ensino capaz de atender, efetivamente, esses discentes (BRASIL, 2008).

Um outro fundamento observado na configuração da Educação Especial como processos de integração é o da normalização. De acordo com Selau (2007), esse fundamento, inicialmente chamado de valorização, pautou-se na defesa da educação, da saúde, da moradia e de todos os serviços possíveis às pessoas com deficiência para que, assim, elas pudessem ter uma vida o “mais normal possível.”

Jurado (2009) nos auxilia na compreensão histórica desse fundamento. Ele afirma que a normalização surgiu na década de 1950 quando Bank Mikkelsen, inspirado nos regulamentos dinamarqueses, utilizou-o para defender a ideia de que os deficientes mentais precisavam levar uma vida o mais próximo possível do “normal”. Ao se estender pela Europa e alcançar os Estados Unidos, esse fundamento ganhou uma definição mais didática:

Normalização é a utilização de meios normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que as condições de vida de uma pessoa (receitas, habitação, serviços de saúde etc) sejam ao menos tão boas quanto as de um cidadão médio, e melhorar ou apoiar na maior medida possível a sua conduta (habilidade, competências etc.), aparência (vestido,

asseio etc.) experiências (adaptação, sentimentos, etc.) status e reputação (etiquetas, atitudes etc.). (JURADO, 2009, p. 1-2, tradução nossa).

Em conformidade com esse fundamento, os discursos educacionais voltavam-se para o efetivo controle e vigilância dos corpos daqueles que precisavam ser esquadrinhados e normalizados, buscando, com isso, entre outras coisas, o ajustamento desse indivíduo na ordem social, assim como o progressivo desaparecimento de sua incapacidade (THOMA; KRAEMER, 2017).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas tinham como foco o desenvolvimento de aprendizagens específicas e de habilidades ligadas à rotina diária. Conforme Thoma e Kraemer (2017), entre as atividades realizadas encontravam-se aquelas relacionadas à vestimenta, à alimentação e à higiene pessoal. Além dessas, buscava-se uma formação produtiva para o trabalho por meio de oficinas ligadas à marcenaria, à arte e à tapeçaria.

Em se tratando de organização institucional em nível nacional, em 3 de julho de 1973, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o primeiro órgão central voltado para expansão e melhoria do atendimento educacional aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Tal Centro, criado por meio do Decreto n.º 72.425/73, tinha como finalidade propor e planejar ações educacionais para os “[...] deficientes da visão, audição, mentais, físicos, deficiências múltiplas, educandos com problemas de condutas e os superdotados.” (BRASIL, 1973, p. 01). Todavia, na visão de Mazzotta (2005), as ações desse órgão se caracterizavam seguindo uma linha muito mais preventiva, clínica e terapêutica do que educacional, principalmente no que se refere ao encaminhamento desses educandos ao ambiente escolar, já que segundo o autor:

[...] o encaminhamento dos excepcionais fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados [...], utilizando procedimentos e instrumentos da área biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantias de rigor científico e adequabilidade. (MAZZOTTA, 2005, p. 73)

Embora o referido autor tenha essa percepção acerca dessa instituição, consideramos importante destacar o quanto, em termos legais, ela assumia funções educativas em prol das pessoas com necessidades específicas. Desse modo, cabe observarmos algumas de suas competências, que constavam em seu primeiro Regimento Interno:

[...] estabelecer normas relativas aos [...] métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho educando excepcional; propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial; promover intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras e órgãos internacionais, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais. (MAZZOTTA, 2005, p. 56-57)

No que se refere ao período que vai de 1970 a 1980, conforme Sardagna (2009), as práticas de distribuição dos corpos se tornaram mais evidentes, principalmente com a expansão das “classes especiais”. Esses espaços, segundo Borges, eram destinados “[...] a atender a alunos que, na comparação com aqueles considerados normais, passaram a ser produzidos como anormais.” (BORGES, 2019, p. 26).

Correia (1999) concebe as classes especiais como espaços não promotores da interação educativa, visto que as pessoas com deficiência eram colocadas na mesma escola, porém em espaços físicos separados dos demais estudantes, prevalecendo, dessa forma, uma prática que ele chama de segregacionista.

Em relação aos professores que atuavam nessas classes especiais não havia uma exigência em nível de especialização quanto à sua formação, o que havia era apenas uma recomendação em nível do “sempre que possível.” (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

Na Educação Especial como processos de integração, portanto, o deficiente, em razão de sua limitação, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os ditos normais; deveria, dessa forma, permanecer em locais separados e só seria aceito na sociedade aquele que fosse capaz de agir o mais próximo da “normalidade” desejada (ROMERO; SOUZA, 2008).

4 A INCLUSÃO COMO IMPERATIVO DE ESTADO E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FRENTE ESSA RACIONALIDADE

O termo inclusão, segundo Menezes (2017), tem constituído os discursos da educação no Brasil desde o início da década de 1990, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (ONU, 1994). Desde então, esse vocábulo vindo sendo utilizado como bandeira de luta para anunciar o direito de igualdade no acesso e na permanência escolar de toda e qualquer pessoa, incluindo as com necessidades específicas. As declarações resultantes dessas duas Conferências caminham nessa direção:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ONU, 1990, p. 4)

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ONU, 1994 p. 1)

Contudo, no contexto desse artigo, desprendemo-nos desse raciocínio que evoca a palavra inclusão como um princípio constitucional e como bandeira de luta em favor de uma “Educação para Todos” e assumimo-la, a partir de Veiga-Neto e Lopes (2011), como um conjunto de práticas que subjetivam e que disciplinam os

indivíduos a olharem para si e para o outro em busca de um modo de vida que se gesta dentro da organização do Estado neoliberal.

Posto isto, o Brasil, como forma de participar dessa ordem do discurso neoliberal, passou a investir no princípio filosófico e político da inclusão educacional como algo natural necessário e imperativo, ou seja, “[...] como um princípio categórico, que por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com as hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção.” (LOPES *et al.*, 2010, p. 07).

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão como algo imperativo, por estar vinculada às noções de direitos humanos, de democracia e de cidadania, apresenta-se protegida de toda e qualquer crítica, sendo considerada, via de regra, “[...] como um princípio dado, inquestionável e inatacável.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127).

É nessa constituição como algo inquestionável, como verdade que se impõe, que Lockmann (2016) acredita que a inclusão como imperativo produz efeitos que afetam nossas vidas, tornando-se assim um princípio que subjetiva nosso modo de ser e agir, regulando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos outras pessoas.

A inclusão escolar no Brasil como imperativo emerge também, segundo Thoma e Kraemer (2017), em razão da forte inclinação neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso que, em seus dois mandatos, ocorridos do ano de 1995 ao ano de 2002, “[...] articulou ações de condução de condutas da população voltadas para as questões raciais, étnicas, para a educação de pessoas com deficiência, entre outras [...]” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 61).

Para Lopes (2009), dentro da racionalidade neoliberal, determinadas práticas e regras são instituídas pelo Estado a fim de posicionar e manter os cidadãos dentro de uma rede de saberes e de mercado. Nesse sentido, a autora aponta duas regras essenciais que operam dentro do jogo neoliberal. A primeira é manter o cidadão sempre em atividade para que ele não fique de fora das malhas que sustentam o jogo de mercado, buscando, assim, que todos ou a maior parte da população seja beneficiada pelas ações do Estado e do mercado. E a segunda é a de que todo cidadão deve estar incluído, ainda que em diferentes níveis de participação, nas distintas relações que se estabelecem entre o Estado, a população e o mercado. Em outras palavras, “[...] ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo globalizado, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente.” (SKLIAR, 2001, p. 15).

Sustentada, portanto, como algo imperativo e operando sob a lógica do discurso neoliberal, a inclusão escolar no Brasil passou a ser potencializada na forma de políticas públicas, de programas educacionais, de leis, dentre elas a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

Nesses dois documentos, ainda que tenha sido preconizada a igualdade de condições para o acesso e permanência de todo e qualquer discente, fica evidente que os encaminhamentos e as diretrizes neles estabelecidos, no geral, voltaram-se fortemente para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tanto na Lei nº 9.394/96 quanto no Plano Nacional de Educação destinou-se um capítulo específico para a Educação Especial, entendendo-a como uma modalidade escolar que perpassa pelos diferentes níveis de ensino e, sobretudo, direcionando ações pedagógicas que atendessem as demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, conforme demonstra os dois preceitos legais abaixo:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, p. 25)

8.3 Objetivos e Metas: 16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001, p. 41)

Um outro importante documento que enfatiza a adoção de políticas públicas voltadas para a educação dos estudantes com necessidades especiais dentro do processo de inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), publicada pelo MEC, por meio da então Secretaria de Educação Especial.

Para Dias (2018), esse documento, ainda que se caracterize dentro de uma lógica pró-inclusiva, atendendo as determinações e movimentos mais gerais dos acordos internacionais em favor de uma educação para todos, tem suas diretrizes educacionais focadas nos educandos com deficiência, dando, assim, um lugar de destaque à Educação Especial.

Uma outra lógica de entendimento das políticas de inclusão escolar é concebida a partir do que Foucault (2008) chamou de governamentalidade. Para ele, estudar a noção de governamentalidade, no fim das contas, é abordar o problema do Estado e da população. É entender a, grosso modo, que essa noção se refere a um conjunto de táticas e procedimentos utilizados pelo Estado para dirigir a conduta da população.

Dentro dessa configuração, busca-se, então, tornar todos os sujeitos considerados excluídos, dentre eles os deficientes, “[...] fontes de investimento do Estado para que, além de produtores, sejam também consumidores dos mais variados produtos: da informação, das inovações tecnológicas, das ideias e do mercado cultural, entre outros.” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 79).

Nessa perspectiva de governo, há, segundo Menezes (2011), um caminho ideal de vida a ser seguido, sendo que os indivíduos vão sendo disciplinados a atingi-lo, essencialmente por meio da maquinaria escolar³. E, na hipótese de isso não acontecer, tais sujeitos são “[...] identificados, segregados, submetidos a processos corretivos e, se possível, incluídos novamente nas redes sociais.” (MENEZES, 2011, p. 138).

Desse modo, o Estado neoliberal acaba por controlar e subjetivar uma multiplicidade de sujeitos, sobretudo os educandos com necessidades específicas, dado que, como já dito, os encaminhamentos e as diretrizes empreendidas na política de inclusão escolar direcionam-se vigorosamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, a Educação Especial, por ser foco da maior parte das políticas e diretrizes voltadas para a inclusão escolar, pode assumir dois importantes papéis dentro dessa racionalidade de inclusão como imperativo e como governo dos sujeitos. Um deles é servir de instrumento para a manutenção e controle excessivo dos sujeitos por parte do Estado; e o outro, de atuar como potência, interpondo-se a esse controle e criando, assim, o que Pagni (2019) chama de “linhas de fuga.”

Dito nas palavras de Borges (2019), a Educação Especial, dentro da ordem discursiva instituída pelo imperativo de Estado e pelo governo dos sujeitos, pode servir como uma rede de captura, tornando as pessoas com deficiência alvo de práticas corretivas e homogeneizadoras. Contudo, a Educação Especial pode, ainda, conforme Pagni (2019), resistir a tal captura, criando outros modos de atuações mais livres, nos quais se potencialize a vida dessas pessoas, respeitando suas singularidades e diferenças, ao invés de esvaziá-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar alguns acontecimentos e dispositivos legais em torno da Educação Especial no Brasil, percebemos que, desde o período imperial, os educandos público-alvo dessa modalidade de ensino já vinham sendo atendidos educacionalmente. Contudo, as práticas discursivas sobre esses sujeitos não se localizavam em uma ordem discursiva voltada para a educação, mas, predominantemente, para o discurso clínico e reabilitador.

Nas décadas de 60 a 90, notamos que esse período foi marcado por movimentos políticos e legislativos que tiveram como intuito orientar e promover a integração dos educandos público-alvo da educação especial na escola, principalmente com a expansão das classes especiais. Para que isso acontecesse, no entanto, os discursos educacionais voltavam-se para o disciplinamento e normalização dos corpos daqueles que precisavam ser esquadrihados, buscando, com isso, entre outras

3 Termo que Menezes (2011) toma emprestado de Varela e Alvarez-Uria (1992) para se referir à escola como um conjunto de máquinas do Estado que operam sobre os indivíduos com vistas a discipliná-los.

coisas, o ajustamento desse indivíduo na ordem social, assim como o progressivo desaparecimento de sua incapacidade (THOMA; KRAEMER, 2017).

Nos dias de hoje, ainda que as práticas discursivas em volta da Educação Especial evoquem, predominantemente, a educação como direito de todos e como um bem necessário e imperativo, é possível percebê-las inscritas dentro de uma racionalidade política neoliberal e de governo dos sujeitos, na qual os educandos da aludida modalidade de ensino são alvo de práticas corretivas e homogeneizadoras.

De todo modo, acreditamos que os professores, assim como os demais atores da educação podem desenvolver práticas de resistência frente à racionalidade como imperativo de Estado e como governo dos sujeitos, afinal, como defende Foucault (2004a, p. 8), toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, “[...] pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 6-10, 2014. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2014/educacao_especial_nov_2014/BCConst_edEsp2014_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância**: um convite ao pensamento a partir da educação especial. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 19p.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. 2p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. 1p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. 14p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. 11p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. 32p.

CORREIA, Luís Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IBC. Instituto Benjamin Constant. **Sobre o IBC**. Brasília, 21 jun. 2016. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 8 jan. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JURADO, Francisco Rubio. Principios de normalización, integración e inclusión. **Revista digital Innovación y experiencias educativas**, Granada, p. 1-9, jun. 2009. Disponível em: http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, p. 19-36, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416/6900>. Acesso em: 21 jan. 2021.

LOPES, Maura Corcini. et al. **Inclusão e biopolítica**. Cadernos IHU ideias, ano 8, 2010. E- book.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, p. 153-169, mai/ago. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/8297-31125-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/8297-31125-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Política do *handicap* e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 29-44.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS, 2011.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, [1994]. Pen drive

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência de Jomtien, Tailândia: UNESCO, [1990]. Pen drive.

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Unesp Digital, 2019. E- book.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. **Educere**, Paraná, p. 3091-3104, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

SARDAGNA, Helena Venites. Práticas normalizadoras na Educação Especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5510--Int.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Revista Pro-posições**, Campinas, n. 2-3, p. 11-21, jul./nov. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/danie/Downloads/8643992-Texto%20do%20artigo-16475-1-10-20160308.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, Exclusão, In/Exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, ago./set. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/14886-35805-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/14886-35805-1-SM%20(3).pdf). Acesso em: 3 jan. 2021.