

Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola

Discursive regularities and processes of in/exclusion of people with disabilities in school

Marcia Valéria Cozzani¹

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
cozzanimarcia@gmail.com

Nilton Milanez²

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
nilton.milanez@gmail.com

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar as regularidades e deslocamentos discursivos na área de Educação Especial e as relações com os processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. Buscamos a noção de normalização de Foucault e Canguilhem como forma de revelar as formas de exercício do poder na constituição de saberes no contexto escolar em relação às pessoas com deficiência. Analisamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e pareceres pedagógicos de professores que atuam no serviço de apoio de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados revelaram um entrecruzamento de séries enunciativas em dois movimentos: um deslocamento discursivo da noção de deficiência a partir da afirmação da educação inclusiva na política de educação especial e outro movimento de regularidade discursiva em que a noção de deficiência é marcada por saberes do campo médico/clínico que reforçam processos de normalização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: In/exclusão; Normalização; Educação Especial; Práticas discursivas; Deficiência;

ABSTRACT: This article aimed to analyze the regularities and discursive displacements in Special Education and the relations towards the processes of in/exclusion of people with disabilities at school. We seek the concept of normalization presented by Foucault and Canguilhem in order to disclose the ways of exercising power in the constitution of knowledge in the school context regarding people with disabilities. We examined the 2008 National Policy on Special Education under Inclusive Education Perspective and pedagogical opinions from teachers who work in the Specialized Educational Assistance (AEE) support service. The results revealed an intertwining of declarative series in two movements: a discursive displacement of the notion of disability from the statement of inclusive education in the Special Education Policy; and another movement of discursive regularity in which the notion of disability is marked by medical/clinic

¹ Professora Associada II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP). Líder do Grupo de Pesquisa DAMA (Grupo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem Motora) e membro do Grupo de Estudos em Educação e Transgressão - GEETRANS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Professor Pleno na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Líder e Coordenador do Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo – LABEDISCO/CNPq.

knowledge that reinforces students' normalization processes, target audience of Special Education.

Keywords: In/Exclusion; Normalization; Special Education; Discursive Practices; Disability.

Práticas discursivas e processos de in/exclusão escolar

No Brasil, nas duas primeiras décadas dos anos 2000, são evidentes os avanços nas políticas públicas tendo a *inclusão social* como pauta prioritária, sobretudo nas políticas educacionais. Os avanços no campo normativo-legal possibilitaram alargar os debates sobre a democratização no acesso e a necessidade de reconhecimento das diferenças no âmbito educacional. As perspectivas da educação inclusiva e de reconhecimento das diferenças foram enfaticamente apresentadas na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” com foco na diminuição das desigualdades de grupos historicamente discriminados (BRASIL, 2008).

Deu-se, nesse período, um salto importante e significativo no acesso de pessoas com deficiência aos diferentes níveis de ensino, sobretudo na educação básica. Para além do ingresso das pessoas com deficiência, o foco das políticas educacionais também buscava garantir a permanência desses estudantes na escola, aquilo que consideramos, como Masschelein e Simons (2013), valor insubstituível da escola: sua função de democratização e de equalização em uma sociedade. A escola, em sua composição particular de tempo e espaço, retira, mesmo que momentaneamente, os alunos de uma ordem social e econômica desigual para dentro de um tempo mais igualitário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Os avanços nas políticas educacionais com objetivo de prover o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência nas escolas possibilitaram também aprofundar discussões e realizar pesquisas sobre as condições de inclusão nos espaços institucionais. Os avanços e conquistas no campo educacional, refletidos na ampliação do acesso de sujeitos, grupos e coletivos que até então não estavam presentes em escolas e universidades, revelaram/revelam, ao mesmo tempo, como ainda são grandes os desafios que temos pela frente. O resultado da ampliação do acesso à educação, seu impacto e valor social democrático resultante foi/é também um grande paradoxo. Se por um lado, cumpriu seu propósito em diminuir as desigualdades sociais, profundas, históricas e indecentes de nosso país, também expôs outros modos, mecanismos e estratégias de exclusão e banimento das diferenças e, por consequência, dos sujeitos. Por isso, um grande desafio desse tempo presente é barrar os retrocessos.

Por exemplo, um dos desafios é romper com uma cultura, ainda presente, de discriminação negativa em relação às pessoas com deficiência, que encontra assento no discurso normativo clínico-reabilitador e em saberes produzidos sobre os sujeitos sob este regime discursivo. Por vezes, nos deparamos com um discurso que abandona as diferenças e a potência

dos indivíduos e se fixa em uma suposta noção de normalidade que leva, por meio da educação, as pessoas a desacreditarem de suas potencialidades. Nesse sentido, buscamos olhar para algumas condições de inclusão nas escolas e universidades e problematizá-las, como modo de nos mantermos atentos às questões que nos atravessam enquanto docentes.

A pessoa com deficiência acessa por direito a escola regular e também a Universidade, mas carrega experiências de discriminação negativa oriundas de diferentes dispositivos que regulam seu corpo, seu modo de existir. A escola ainda se constitui como um espaço excludente para muitos alunos que “fogem” a padrões normativos. Padrões/normas inventados que marcam as posições dos sujeitos na escola e suas possibilidades de aprender.

O uso alargado do termo *inclusão* trouxe diferentes significados e práticas de ensino na escola, reforçando, por vezes, uma falsa homogeneidade de processos reconhecidamente heterogêneos e resultando em processos de exclusão escolar. Neste texto escolhemos pensar os processos de in/exclusão escolar ao lado de discursos historicamente construídos que ainda traduzem a condição de pessoas com deficiência como doença e incapacidade. A partir das práticas discursivas na área de Educação Especial, busca-se compreender as condições que levam pessoas com deficiência a estarem in/excluídas do processo educativo e os mecanismos que evidenciam distintas formas de exercício do poder e de constituição de saberes sobre as pessoas, público-alvo da Educação Especial.

A educação especial no Brasil se constituiu fortemente influenciada pela relação normalidade/anormalidade e isso marcou um lugar diferenciado aos sujeitos público-alvo desta modalidade de educação, como nos espaços das instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. O avanço das políticas educacionais na perspectiva inclusiva deu maior visibilidade à permanência das pessoas com deficiência na escola regular e classes comuns, mas também revelou como um contexto histórico de preconceitos e discriminação ainda presente nos espaços escolares.

Um dos grandes desafios é compreender os contextos de inclusão e exclusão escolar ao lado de grandes narrativas da educação especial que pautam as orientações legais na área, como *educação para todos* e *educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, termos reconhecidos nas políticas educacionais nos anos 90, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, bem como as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia de 2017, apenas para citar estes dois documentos como exemplos, buscaram nortear a inclusão do público-alvo desta modalidade no sistema regular de ensino com ênfase não mais na deficiência, mas sim nos

espaços, ambientes e recursos pedagógicos que devem estar acessíveis e adequados a todos os alunos.

Por outro lado, sabemos que a construção histórica de uma alteridade deficiente revela que a experiência do olhar ao outro que é chamado à inclusão é marcada por estereótipos, entre eles, o que o julga como aquele com falta de capacidade para se adequar ao contexto educacional e de participar ativamente da produção do conhecimento na escola (SKLIAR, 2003).

Para discutir sobre os processos de inclusão escolar, adotamos o termo *in/exclusão* proposto por Lopes e Fabris (2013) como uma forma de enfatizar a interdependência destas dimensões na caracterização daquelas pessoas que, mesmo vivendo em situação de discriminação, não são apontadas como excluídas. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 74), “in/excluídos passa a ser um conceito que abrange sujeitos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. É importante colocar em evidência o termo *in/exclusão* com interesse em focalizar os processos de discriminação negativa no contexto educacional.

O interesse em discutir *in/exclusão*, como um termo que denota a complementação destas dimensões, é devido à complexidade em se referir à totalidade dos alunos de uma determinada escola como aqueles/as que estão plenamente incluídos/as no processo educacional, sobretudo tendo acesso à aprendizagem. É preciso reconhecer que é cada vez mais difícil reconhecer os processos de exclusão porque nem sempre as condições que separam quem está incluído ou excluído na escola estão evidentes (LOPES; FABRIS, 2013).

A educação de pessoas com deficiência é marcada por diferentes períodos históricos que refletiram em mudanças nos olhares em relação às diferenças no contexto escolar. No Brasil, diferentes modelos definiram a educação de pessoas com deficiência como os modelos de *segregação*, *integração* e *inclusão*. A segregação refletiu a separação de crianças e jovens com deficiência e o acesso ao ensino se deu, predominantemente, em instituições especializadas, escolas ou classes especiais que substituíam o ensino comum. No modelo de integração se evidenciou um acesso maior das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino, mas ainda com um olhar muito centrado na condição de deficiência, tendo o aluno que se ajustar a um padrão de ensino das escolas.

O processo de inclusão, modelo atual de acesso de pessoas com deficiência ao contexto escolar, coloca ênfase nas discussões sobre as modificações do processo pedagógico para atender às necessidades educacionais dos alunos, público-alvo da educação especial. A questão central que se discute atualmente nas escolas quanto à modalidade de educação especial é que

a escola deve se reconfigurar e problematizar suas práticas pedagógicas e não o aluno se adaptar às normas e padrões já estabelecidos de ensino.

As diferenças, que por muito tempo estiveram fora das salas de aula, estão cada vez mais presentes no contexto escolar, mas não garantem as mesmas condições de acesso ao conhecimento e de permanência do aluno ao longo do processo de escolarização. O fato é que os alunos público-alvo da educação especial passaram a questionar e a problematizar as práticas pedagógicas normativas nos espaços escolares. Lopes (2008) coloca uma questão importante quando afirma:

[...] exclusão não significa somente ou simplesmente estar fora de espaços determinados como sendo “bom para todos”. Significa, também, estar dentro de tais espaços sendo narrado por expert, pela família e pelos professores como sujeito que apresenta sintomas que podem sugerir problemas de ordem física, sensorial, mental, afetiva, entre outros (LOPES, 2008, p. 10).

Assim, é preciso analisar a naturalização dos discursos sobre a escola inclusiva juntamente com as práticas escolares no sentido de compreender como as políticas de inclusão refinam processos de normalização dos sujeitos por meio de diferentes estratégias. Isto porque estes discursos também reforçam e direcionam práticas de ensino pautadas em uma noção de normalidade que reconhece um “aluno padrão” ao mesmo tempo em que tornam mais expostos aqueles alunos marcados como “aluno problema” nas salas de aula. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar as regularidades e deslocamentos discursivos na área de Educação Especial e as relações com os processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola.

Percurso Metodológico

A pesquisa que originou este trabalho é fruto de nossas análises sobre como estão posicionados os sujeitos da inclusão no contexto escolar e se apoiam na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso de Michel Foucault, operando os conceitos de norma e normalização de Foucault e Canguilhem (FOUCAULT, 2010; 2012; 2013; CANGUILHEM, 2019). No campo dos acontecimentos discursivos a partir dos estudos de Foucault (2012), importa-nos compreender os enunciados (falados ou escritos) e as relações com acontecimentos do ensino de pessoas com deficiência na educação básica.

A noção de normalização, como um conceito operatório em Foucault (2013) e Canguilhem (2019), e sua função de objetivação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial

nos permitiu compreender como se evidenciam as relações de poder específicas do processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência. Mais especificamente, compreender quais são os lugares e não-lugares dos “sujeitos da inclusão” e suas relações com o par normal/anormal na escola. Os discursos que circulam no cotidiano escolar e que dividem os sujeitos entre normais e anormais ainda são/estão presentes na escola. O que, historicamente, sustenta esses discursos? Como a noção de deficiência foi produzida como problema, para o reconhecimento de inúmeras estratégias de inclusão escolar? Essas são questões atuais e que atravessam saberes de distintas áreas do conhecimento na escola.

Nos espaços escolares, as referências para a noção de normalidade são construídas a partir de uma série de operações de normalização dos sujeitos que apontam os normais e os anormais. Essas operações de normalização dos sujeitos passam por projetos disciplinares e de acompanhamento individual. Mecanismos diversos de correção e de vigilância são colocados em funcionamento para assinalamento do normal e do anormal no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares.

Canguilhem (2019) propõe uma análise crítica sobre a noção normal/anormal partindo do conceito de normal que é conforme a regra. A norma significa “aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva em um justo meio-termo” (p. 79). Para o autor, deste conceito derivam dois sentidos de normal: um sentido indica que “é normal aquilo que é como deve ser” e outro sentido em que normal é “o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constitui a média de uma característica mensurável” (CANGUILHEM, 2019, p. 79).

São sentidos que nos colocam a refletir sobre como os sujeitos que fogem à norma/regra o fazem por um valor atribuído em virtude de um julgamento de apreciação e de vigilância feito por outros sujeitos. O interessante é que o autor aponta que é um erro esse sentido que é dado ao termo “normal” porque se apoia na ideia de que “toda a generalidade observável é tida como essência e adquire um valor de perfeição” (CANGUILHEM, 2019, p. 79). Ou seja, uma característica comum adquire um valor ideal.

Daí, algumas questões são frequentes e estão colocadas no contexto escolar: quem são esses sujeitos, tipos ideais com características comuns, o justo meio-termo nas escolas? Seguimos pensando com o autor quando diz: “há certos comportamentos que, em relação à polaridade da vida, são aprendidos sob a forma de valores negativos [...] e a vida é, de fato, uma atividade normativa” (CANGUILHEM, 2019, p. 80).

A genealogia na gradação do normal ao anormal foi apresentada nos estudos de Foucault (2010) no livro *Os anormais*, no período entre 1974 e 1975. A história do poder da normalização

se aplicou na exclusão dos leprosos ao fim da idade média. Uma prática social de desqualificação e rejeição dos indivíduos foi a maneira como o poder se exerceu sobre as pessoas doentes, os *desviantes*. Para Foucault, essa prática de exclusão dos leprosos foi um modelo historicamente ativo. “Descreve-se em geral os mecanismos de poder, como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento, ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2010, p. 54).

O modelo do indivíduo expulso para purificar a comunidade desaparece no final do século XVII e início do século XVIII, mas foi reativo a outro modelo, o de policiamento da cidade empestada, o problema da peste. Os problemas da lepra e da peste constituíram dois grandes modelos de controle dos indivíduos no ocidente: um modelo é o da exclusão do leproso, o outro é o modelo de inclusão do pestífero, como um dos grandes fenômenos do século XVIII. Não se trata de expulsar, trata-se de atribuir um lugar de presenças controladas. Trata-se então de um “exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme a regra, à norma de saúde que é definida” (FOUCAULT, 2010, p. 58). A peste substituiu a lepra como modelo de controle político, uma das grandes invenções do século XVIII, um processo histórico importantíssimo, as *tecnologias positivas do poder*.

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. Um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Essa técnica de poder comporta um dispositivo que é a organização disciplinar, a normalização e os efeitos dela. A norma é um elemento para que certo exercício de poder tenha fundamento e legitimidade. A norma não tem por função excluir, rejeitar, pelo contrário, está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, uma espécie de poder normativo. A tentativa em nossas pesquisas e exercícios analíticos é de aplicar esse conjunto de ideias, a concepção ao mesmo tempo positiva, técnica e política da normalização, ao domínio dos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

O método arqueológico proposto por Foucault se afasta do trabalho de analisar tempos históricos vastos, como épocas ou séculos, propõe voltar a atenção para “[...] fenômenos de ruptura [...]. Procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza

são aliás, bastante diversas [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 4). O pensamento arqueológico do saber propõe outro tipo de racionalidade sobre o conhecimento e análise histórica, não mais de regressão em direção aos “primeiros precursores”, mas a de pensarmos os descolamentos e transformações dos diversos campos de constituição e de validade da história de um conceito. Buscamos identificar unidades, séries e verificar formas de permanências e de regularidades discursivas para constituir os conceitos de deficiência e de inclusão, tendo como suporte teórico a noção de normalização em Foucault e Canguilhem.

A partir da análise do material de pesquisa coletado junto às escolas públicas de um município do interior da Bahia, nosso exercício analítico se deu a partir de duas séries enunciativas: (a) análise da materialidade documental da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) elaborada pelo Grupo de Trabalho de Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação; (b) análise da materialidade documental de *pareceres pedagógicos* elaborados por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem alunos com deficiência de duas escolas públicas de um município do interior da Bahia. A análise desses documentos teve anuência da Secretaria Municipal de Educação e da equipe diretiva das escolas onde se realizou a pesquisa.

Regularidades e deslocamentos discursivos em Educação Especial

Os conceitos de deficiência e inclusão foram analisados e reconstituídos considerando as regularidades e deslocamentos discursivos na área de Educação especial. Optamos pela identificação de unidades discursivas em torno do direito de acesso de pessoas com deficiência à educação regular e da constituição de séries enunciativas que justificam a elaboração de políticas educacionais afirmativas, especialmente às pessoas público-alvo da modalidade de educação especial no Brasil.

Em linhas gerais, a Política Nacional de Educação Especial teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial mediante o acesso ao ensino regular desde a Educação Infantil até a Educação Superior, à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à formação de professores para atuar na perspectiva de uma educação inclusiva.

Nesse exercício analítico destacamos, inicialmente, o uso dos termos: inclusão, exclusão e inclusão/exclusão para evidenciar como há um processo de deslocamento da noção de

educação especial e escola especial para a noção de educação inclusiva e escola inclusiva, (re)colocados nos dias atuais. Gostaríamos de marcar esse deslocamento a partir de uma série de enunciados que se repetem no documento. Deste modo, recortamos alguns excertos deste documento, como os que seguem:

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, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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 à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1, grifos nossos).

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p. 1, grifos nossos).

Vemos a afirmação de que a educação inclusiva é uma ação política que se constitui como um paradigma educacional e destacamos a palavra *exclusão* para marcar seu sentido em uma série enunciativa ao longo do texto. Ora o sentido de exclusão fundamenta, historicamente, a necessidade de mudanças na educação, ora marca a necessidade de se problematizar e questionar a efetividade das ações políticas para consolidar uma escola inclusiva. O excerto que menciona *circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola* coloca em evidência a relação *dentro/fora* do espaço escolar e marca também uma transitoriedade da ação política e pedagógica na busca para que todos os alunos possam aprender juntos e sem discriminação. Ao mesmo tempo em que se busca o direito à inclusão do aluno (*o lado de dentro*), a produção de processos de exclusão não é eliminada na sociedade (*o lado de fora*). O aluno chamado à inclusão experimenta, portanto, processos de exclusão escolar, mesmo estando dentro da escola. Nos colocamos a pensar e a perguntar com Skliar (2019), quando diz: “Julgamos o passado das instituições escolares como excludente, homogeneizador e desejamos para o futuro escolas que escutem as vidas singulares. Mas, como habitamos as instituições no presente, entre a ideia de homogêneo e a ideia do diferente?” (SKLIAR, 2019, p. 29).

Skliar argumenta que as escolas não estão prontas, “é preciso fazê-las” (2019, p. 29). Não há um modelo externo capaz de traduzir ou mesmo permear o interior das escolas porque o que caracteriza uma escola e, sobretudo, o ato educativo é a possibilidade e o desejo que este se dirija a qualquer pessoa, mas também a cada pessoa em sua singularidade. Isto nos leva a

refletir se a noção de igualdade no direito de acesso à educação tem considerado o ensino a qualquer pessoa, sem exceção. Em outro excerto do documento:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1, grifos nossos).

Destaque para o trecho que menciona o *paradoxo inclusão/exclusão*. Qual o sentido que está posto? A democratização do acesso à educação tornou ainda mais evidentes os processos de exclusão escolar. Sim, e quem são os que sofrem processos de exclusão dentro da escola? O texto segue: *grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola*. Quais são os padrões que a sociedade persegue e que, dentro da escola, são/estão acentuados? São muitos, obviamente, mas gostaríamos de enfatizá-los considerando-os comportamentos normativos.

Para isso, voltamos à noção de *norma/normal* de Canguilhem (2019), para o qual o sentido de normal traduz-se como um julgamento arbitrário que atribui um valor positivo a uma característica homogênea ou que corresponde a um padrão/regra geral. “Um caráter comum adquire um valor de tipo ideal” (2019, p. 79). Canguilhem faz uma discussão interessante sobre a noção *normal/anormal* na medicina, que podemos transpor ao contexto escolar e à questão do *paradoxo inclusão/exclusão*. O autor destaca que na medicina o estado normal do corpo humano é aquele que se deseja reestabelecer através do tratamento. É um desejo do próprio “paciente” que considera como patológicos certos estados ou comportamentos que são apreendidos sob a forma de valores negativos. É, portanto, um julgamento que aprecia e qualifica uma condição em relação a uma norma. Essa forma de julgamento está, ao mesmo tempo, subordinada àquele que institui as normas. No caso, uma normatividade biológica, instituída na medicina. E quais são os comportamentos instituídos e considerados negativos dentro da escola por aqueles que delimitam normas/regras de comportamento escolar?

Resultados de pesquisas que analisaram experiências de professores (LOPES, 2008; FABRIS, 2011) com processos de in/exclusão escolar evidenciaram que os alunos “*chamados à inclusão*” são considerados aqueles com dificuldades de aprendizagem e, neste grupo, estão alunos com deficiência. Ainda, “a aprendizagem de conteúdos pelos alunos com deficiência não parece ser uma prioridade para muitos professores, pois, referem-se unicamente aos comportamentos e à autonomia conquistada por eles” (LOPES, 2008, p. 99). Ou seja,

percebemos distintas formas de julgamento dos alunos pelos professores e como o comportamento do aluno é examinado.

Entrecruzamos as análises do texto legal com a de pareceres pedagógicos que examinam comportamentos dos alunos considerados “fora da norma” por considerarmos que ambos são instrumentos para o exercício do poder que combinam vigilância e controle dos sujeitos escolares. Para Foucault (2012, p. 181), “a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. A disciplina implica um registro contínuo”. A disciplina ou o poder disciplinar é uma técnica e um instrumento de poder não exclusivo de prisões, mas presente em outras instituições, como a escola. Ao mesmo tempo, uma forma de disciplinamento que funciona como uma rede que permite o controle minucioso dos sujeitos e de seus corpos. A disciplina como uma técnica que fabrica o tipo de aluno necessário ao funcionamento e manutenção da organização do espaço escolar.

Nos excertos de pesquisa abaixo analisamos os relatórios descritivos de uma professora do AEE referente a uma aluna de três anos da educação infantil com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nos interessa localizar quem são os sujeitos que descrevem as características desta aluna e que posições estes ocupam no contexto escolar, neste caso, a professora.

[...] a criança apresenta características um pouco limitadas para a sua idade, se comunicando mais através de gestos. Em relação as atividades pedagógicas, também está participando, do seu jeito individual a criança senta-se na cadeira e realiza as atividades sob a orientação das professoras. É importante salientar que a criança apresenta um quadro de transtorno do espectro do autismo de grau moderado, com seletividade alimentar, segundo o relatório médico da neuropediatria [...] (Professora do AEE I, 2019).

Os pareceres pedagógicos descritivos de alunos público-alvo da educação especial são um exemplo do disciplinamento e exame contínuo do comportamento, tendo como referência o “aluno-padrão”. Um mecanismo de diferenciação em que o poder opera, [...] “um poder que inclui ao mesmo tempo que exclui, que aponta quem fica dentro e quem fica fora, que marca, define e determina posições de sujeito, que divide, classifica e hierarquiza grupos, que normaliza” (SILVA; HENNING, 2014, p. 849).

Em outra análise, identificamos o relatório referente a um aluno de nove anos do terceiro ano do ensino fundamental. Os procedimentos pedagógicos e as intervenções realizadas pela escola deslocam-se para outros campos epistemológicos, convocando psicólogos, médicos e psicopedagogos para realizarem o atendimento desses alunos. “A escola, o professor e o trabalho pedagógico parecem ocupar um lugar secundarizado nos processos de inclusão e de avaliação desses sujeitos escolares” (LOCKAMNN, 2014, p. 280).

[...] A partir das atividades propostas ao longo deste ano, observei que o aluno LD após ser medicado com o remédio Ritalina prescrito pelo médico que o acompanha, apresentou um avanço significativo em suas habilidades. Em sala é uma criança bastante carinhosa com todos e não apresenta agressividade no convívio com os colegas da sala. Embora todos esses avanços o aluno ainda apresenta uma certa dificuldade em se concentrar durante as atividades. Segundo relatório médico o mesmo foi diagnosticado com autismo leve [...] (Professora do AEE II, 2019).

A partir do entrecruzamento entre as séries enunciativas de nossa pesquisa, percebemos que a noção *normal/anormal* está presente nos pareceres pedagógicos de professores do AEE, influenciada pelo saber médico. A análise dos discursos a partir desses relatórios é uma maneira de reconstituir um regime de olhares sobre o corpo e tornar inteligíveis processos de *normalização dos anormais*. É como uma medicalização dos olhares e dos discursos sobre o corpo constitui um fundo de saberes e de sensibilidades onde se inventa e se desenvolve a noção de deficiência (COURTINE, 2013).

O excerto do texto da professora do AEE que associa o uso de uma medicação específica ao avanço das habilidades de aprendizagem do aluno revela bem um olhar imbricado ao saber médico. Sobre o olhar, este também é marcado por posições de desigualdade no contexto escolar. Por exemplo, desigualdade na construção do saber pedagógico e como isso faz deslocar as posições dos olhares sobre os sujeitos. “Olhares que têm a ver com poder, é verdade, mas também com a posição de onde partem, do lugar onde se formam e dos sujeitos aos quais se destinam” (SKLIAR, 2019, p. 31).

Para além da linguagem técnica e especializada, para além das fichas e históricos, para além das avaliações e diagnósticos, inclusive para além das relações pontuais no interior das salas de aula, notamos que certas decisões sobre quem poderá ou não ter futuro dependem muito de um jogo (muito sério, muito grave) de olhares (SKLIAR, 2019, p. 31).

O acesso à educação das pessoas com deficiência tem um curso histórico importante que nos permite compreender o lugar e o não-lugar dos sujeitos na sociedade, como também o deslocamento do olhar sobre os sujeitos, porque o olhar revela, por princípio, uma posição de quem olha e de onde olha. É preciso olhar e pensar aspectos sobre a inclusão escolar que ainda não olhamos, por exemplo, olhar as práticas que orientam o ensino de pessoas com deficiência na escola e as políticas que a promovem (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). As práticas pedagógicas para incluir as pessoas com deficiência na escola ainda são/estão atravessadas por saberes do campo médico/clínico que reforçam posicionamentos dos sujeitos como não-aprendentes.

Os instrumentos de avaliação e registro dos comportamentos dos alunos são formas de enunciar e de marcar os lugares e não-lugares das pessoas com deficiência na escola. O funcionamento do atendimento educacional especializado em muitos municípios reflete um distanciamento entre a educação especial e a escola comum porque permanecem inalteradas as práticas educacionais de professores para ensinar pessoas com deficiência. São reconhecidas, portanto, as tensões provocadas pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na realidade escolar.

Em outros trechos do texto da Política Nacional de Educação Especial, destaca-se que a organização do ensino na educação especial está fundamentada na noção normal/anormal a partir dos saberes produzidos por diagnósticos médicos. As práticas de ensino e a avaliação pedagógica de alunos com deficiência são influenciadas por estes saberes? Essa é uma pergunta que permanece, portanto, atual.

Nesses excertos, novamente, um deslocamento da educação especial à educação regular. *A oposição entre educação regular e educação especial* está mesmo superada nos dias atuais? Os sistemas de ensino das escolas comuns contemplam as necessidades educacionais de alunos com deficiência? São perguntas que permanecem e atravessam o cotidiano das escolas e das práticas educacionais dos professores. Por isso, são também perguntas relevantes em pesquisas nesta área de conhecimento, porque seguem buscando as respostas em diferentes contextos escolares.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso).

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso).

Silva e Henning (2014) analisaram documentos legais sobre inclusão escolar e os distintos modos de constituir os sujeitos da inclusão. Um aspecto constatado pelos autores é que houve um deslocamento no entendimento das práticas de inclusão a partir do ano de 2007, por uma perspectiva não apenas focada no indivíduo, mas na comunidade escolar de maneira geral. “O enfoque passa a ser na prática pedagógica em si, ao currículo e seus desdobramentos” (SILVA; HENNING, 2014, p. 854). Esses autores apontam que existem dois movimentos, “um

que expande o compromisso com a inclusão, afirmando a necessidade de um regime de colaboração entre todos, e outro que suprime a Educação Especial como classe isolada, colocando-a como suporte para o atendimento dos incluídos”.

Esse enfoque segue em ênfase no próximo trecho do documento em que se faz menção à ideia de que a educação especial deve passar a integrar a proposta da escola regular e também atuar de forma articulada com o ensino comum. Um grande desafio das escolas e do ensino em uma perspectiva inclusiva às pessoas com deficiência é fazer com que um modelo historicamente ativo (de exclusão) de ações educativas em contexto social segregado passasse então a outra configuração, em escolas regulares e classes comuns. Como é possível incorporar um modelo a outro e buscar uma forma articulada de ensino sob contextos historicamente distintos?

Um dos dispositivos para fazer funcionar estas mudanças educacionais e a urgência de oficialização da inclusão como direito e obrigatoriedade se deu pelo imperativo legal, pela lei. Há, portanto, o efeito da implantação das políticas de inclusão, especialmente as políticas de inclusão escolar, mas, há também os modos como de fato, na prática, cada escola realiza suas práticas educativas. Isso são construções em tempos e espaços particulares.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento as necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).

As transformações da escola são também um reflexo de mudanças na sociedade impulsionadas pela luta de diferentes movimentos e sujeitos sociais. A educação não está, em tempo algum, imune à dinâmica social.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica 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, grifos nossos).

Novamente, interessante notar o deslocamento discursivo na política quando se refere à noção de deficiência, sobre como as categorizações e classificações fixam os sujeitos e suas

experiências sob a ordem constitutiva dos saberes médicos. O texto destaca que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto social no qual estão inseridos. Como o contexto escolar tem se transformado a partir da presença e das experiências com pessoas com deficiência, já que, até há pouco tempo, a escola regular não era um espaço ocupado por essas pessoas?

A política educacional na área de Educação Especial modificou, ao longo do tempo, a noção e a definição de deficiência, mas, ao nomear quem é o público-alvo da Educação Especial, a lei determina quem são os sujeitos que receberão atendimentos específicos. Isto também se constitui como uma prática de normalização e classificação, pois os colocam em uma determinada posição de sujeitos que devem ser incluídos. Os alunos “*chamados à inclusão*” são assim reconhecidos nos espaços escolares e experimentam uma espécie de vigilância perpétua de seus comportamentos, tendo como referência normas instituídas.

No estudo de Frohlich, a autora analisou como as políticas de inclusão e os diferentes serviços de apoio à inclusão escolar, presentes nestas políticas, produzem efeitos nas pessoas com deficiência. Um dos aspectos que essa pesquisa discutiu é que, além do direito ao acesso e permanência na escola, esses serviços de apoio à inclusão operam processos de normalização desses sujeitos nos espaços educacionais. “É possível afirmar que a normalização, via serviços de apoio, investe na capacidade de aprendizagem de tais sujeitos” (FROHLICH, 2018, p. 77). A discussão coloca ênfase no processo de aprendizagem e na capacidade dos sujeitos com deficiência de aprender como forma de estarem, assim, dentro de uma suposta zona de “normalidade”.

Ou seja, a capacidade de a pessoa com deficiência aprender torna-se mais visível a partir dos serviços de apoio orientados pela política educacional e isso altera a relação “*normalidade/anormalidade*” destes sujeitos no contexto escolar. A noção de sujeito anormal que precisa ser corrigido dá lugar à condição de sujeitos com potencialidades à aprendizagem.

Considerações Finais

Neste artigo buscamos discutir como as práticas discursivas na área de Educação Especial se relacionam com contextos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. Analisamos as regularidades e deslocamentos discursivos da área a partir da materialidade documental da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, operando os conceitos de norma e normalização de Foucault e Canguilhem e entrecruzando nossas análises

com pareceres pedagógicos de professores do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em escolas públicas na educação básica.

Ao realizarmos o entrecruzamento desses materiais identificamos séries enunciativas em dois movimentos distintos: um deslocamento discursivo da noção de deficiência a partir da afirmação da educação inclusiva na política de educação especial e outro movimento de regularidade discursiva em que a noção de deficiência é marcada por saberes do campo médico/clínico que reforçam processos de normalização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, compreendemos que o aluno público-alvo da educação especial experimenta distintas operações de normalização sobre seu modo de existir. Ao tempo em que a escola se destaca como espaço ambíguo, de tensões e de disputas, é preciso considerar a existência de processos de in/exclusão determinados por certas práticas, ações e políticas vigentes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>>. Acesso em: 7 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2011.151.04>

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FROHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2018.

FROHLICH, Raquel. Os processos de normalização da deficiência: da correção para o investimento na aprendizagem. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, p. 68-81, nov. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12400>>. Acesso em: 4 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i3.12400>

LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/p3SZJvFRTm6QK6m7rTdc9gB/?lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.34677>

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p. 96-119, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, n. 34, v. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8297/5536>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PROFESSORA DO AEE I. **Relatório**. Relatório do AEE. Amargosa (Bahia), 18 nov. 2019.

PROFESSORA do AEE II. **Relatório**. Relatório do AEE. Amargosa (Bahia), 12 dez. 2019.

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 843-864, set./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834011>>. Acesso em: 22 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.AO01>

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

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>>. Acesso em: 23 de julho de 2020.

Recebido em: 15 de dezembro de 2021

Aceito em: 23 de fevereiro de 2022