

PRÁTICAS NORMALIZADORAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANORMAL À INCLUSÃO ESCOLAR
Helena Venites **Sardagna** – UNISINOS

A década de 1990 configura-se um marco nas políticas de Educação Especial, sobretudo após acontecimentos em âmbito mundial como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, que são referência para documentos oficiais no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). As políticas educacionais reforçaram e intensificaram o discurso da inclusão escolar trazendo à tona esses tratados. No entanto, esses acontecimentos não significaram uma ruptura nas práticas, uma vez que as condições para a emergência desses acontecimentos vêm sendo estabelecidas há muito.

A vinculação histórica dessas práticas está na emergência de uma racionalidade científica, inscrita no campo da educação obrigatória para os sujeitos com deficiência, que ocorre mais especificamente na virada do século XIX para o XX, no contexto das pedagogias corretivas. Segundo Varela (1996), essas pedagogias surgem em princípios do século XX, sob os discursos da Escola Nova, para correção da infância anormal. O estudo de Lunardi (2003) também mostra que foi no final do século XIX e início do século XX que se organizam as condições de possibilidade para atenção à educação dos sujeitos considerados com deficiência.

Muel (1991) pontua que o movimento em favor da infância anormal nasce oficialmente em 1904 na França, com a instauração da instrução pública, cujo objetivo era “assegurar a instrução primária, não só aos cegos e surdos-mudos, senão também a todas as crianças anormais e retardadas” (IB., p. 123; tradução minha).

A discussão empreendida no presente artigo é parte de uma pesquisa que se apóia nessa perspectiva para mostrar algumas ênfases discursivas da Educação Especial durante a segunda metade do século XX e os primeiros anos do século XXI, a partir de documentos que possibilitam uma análise em âmbito estadual e municipal. No contexto estadual, foi utilizada como documento a *Revista do Ensino* editada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul desde 1950 até o final da década de 1980, quando parou de circular. Também foram utilizados os Relatórios Anuais¹ das atividades de uma Secretaria Municipal de

¹ Os Relatórios Anuais serão referido como “Relatório”, seguido do ano e a Revista do Ensino como RE, seguido das demais referências.

Educação de um município² gaúcho da região do Vale do Rio dos Sinos, desde o primeiro existente, no ano de 1968, até o ano de 2007. Como pano de fundo para a constituição de uma rede discursiva possível, foram elencados alguns exemplares de dois periódicos³ desse município, entre 1950 a 1967.

A análise discursiva, de inspiração foucaultiana, possibilitou evidenciar pelo menos três ênfases nas práticas de Educação Especial, durante pouco mais de meio século (1950-2007). Tais práticas foram organizadas em três conjuntos discursivos, chamados de conjuntos de práticas normalizadoras: *A institucionalização do anormal*, nas décadas de 1950 e 1960; *A distribuição dos corpos na escola*, nas décadas de 1970 e 1980; *A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum*, nos anos de 1990 e 2000.

A articulação desses três conjuntos permite argumentar que as políticas de inclusão escolar colocam em ação práticas de governo⁴ dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma de cada época e contexto. Com isso, é possível supor que as práticas normalizadoras não estão subordinadas à Educação Especial e são constitutivas de todas as instituições escolares.

Governo é o conjunto de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 101). É a partir do século XVIII que as sociedades ocidentais modernas adentram na era da governamentalidade (FOUCAULT, 1999). Essa noção não está restrita às práticas de governo no domínio político, mas é uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros.

A noção de discurso em Foucault (2000), como práticas que inventam o que definem, é utilizada para fazer as articulações entre os sujeitos e as práticas discursivas⁵. O sujeito vai sendo constituído por diferentes práticas discursivas e campos de saber.

A norma é o elemento que circula entre o poder disciplinar e o biopoder regulamentador, entre o corpo e a população (FOUCAULT, 1999, p. 302), “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Foucault (IB.) chamou de *sociedade de normalização* a sociedade em que se

² Município com mais de 250 mil habitantes, com uma rede de ensino de 76 escolas e cerca de 27 mil alunos.

³ Jornal *O 5 de Abril* e *Jornal NH*.

⁴ Com base no conceito foucaultiano de governamentalidade, Veiga-Neto (2002) propõe o termo governo para possibilitar a tradução da noção foucaultiana de governo para a língua portuguesa. Governo está ligado a “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em ‘práticas de governo’” (IB., p. 21).

⁵ Embora exista a diferença entre práticas discursivas e não-discursivas, será utilizado o termo práticas discursivas que abrange tanto as discursivas quanto as não-discursivas e não se reduz ao ato de fala (VEIGA-NETO, 2003).

cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação. É “uma maneira de produzir a medida comum, a regra de um juízo comum a partir do que se dá a possibilidade de um direito nas sociedades modernas” (EWALD, 1993, p. 111).

O termo “anormal” refere-se à obra *Os anormais*, de Foucault (2002a), o qual localiza o nascimento de uma nova psiquiatria na segunda metade do século XIX, que deixa de ser uma técnica do saber da doença e assume, como objeto, o comportamento, seus desvios, suas anomalias, tendo como referência um desenvolvimento normativo. A normalização tem duplo papel: tornar normal e, ao mesmo tempo, tornar natural a presença do indivíduo.

A organização sob forma de conjuntos de práticas normalizadoras não trata de mostrar uma homogeneização das práticas discursivas, mas uma forma de organização que aqui foi privilegiada. Não significa que as práticas são estanques dentro de cada um dos três períodos mais ou menos delimitados para o exercício de análise, porque elas se inter-relacionam e se atualizam ao longo dos tempos. O termo “ênfase” significa determinado realce de umas práticas em relação a outras. São práticas normalizadoras que vão interpelando os sistemas de ensino, as instituições, os sujeitos em cada um desses períodos.

A seguir está a discussão sobre cada uma das ênfases, a saber: *a institucionalização do anormal; a distribuição dos corpos na escola; a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum.*

A institucionalização do anormal

As políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal, mais fortemente nas décadas de 1950 e 1960, são discursos são engendrados pela idéia de correção e por uma terapêutica do corpo do anormal.

No contexto municipal, é possível identificar os primeiros movimentos de práticas de correção do anormal no campo da educação. Um comunicado ao professorado, em 1953, trata de um “curso de aprendizagem destinada a crianças desajustadas ou deficientes mentais”⁶. A década de sessenta é um marco para a institucionalização do anormal no município, com a criação de uma escola especial com a “finalidade a recuperação de crianças retardadas ou de difícil aprendizagem”⁷.

A institucionalização funciona também como uma prática preventiva. Em 1968, iniciaram-se as atividades pré-escolares e foram criados “jardins de infância” para alunos de

⁶ *O 5 de Abril*, ano 26, nº 14, 4 de julho, 1952.

⁷ *O 5 de Abril*, ano 33, nº 52, 1º de abril, 1960.

seis anos, visando à “boa preparação para a criança ingressar e evoluir com êxito no decorrer do 1º ano”⁸.

No Estado do Rio Grande do Sul é criado, em 1954, o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), focalizando a profilaxia dos desajustamentos, os princípios de higiene mental, a orientação sobre aspectos evolutivos da criança, entre outros. A diretora do SOEE, no ano de 1963, destaca a importância desse serviço, dando a entender que o único caminho para “aquelas crianças” é o espaço terapêutico.

(...) Aqui no Rio Grande do Sul, temos dentro do Serviço de Orientação e Educação Especial, um grupo de elementos que num real trabalho de equipe, trabalho conjunto e estreitamente entrelaçado, conseguem fazer com que floresçam esperanças para aquelas crianças que são portadoras de deficiências emocionais, físicas ou mentais⁹.

A necessidade de institucionalizar se justifica pela necessidade de corrigir, o que fica evidente no excerto abaixo.

O movimento em prol dos excepcionais tomou corpo e já passou do terreno das idéias. Procura-se no momento, professores para desempenhar o árduo e nobre mister trabalho de atender aos excepcionais. Um bom grupo de professoras já se inscreveu para o trabalho altamente humano e necessário. Esse grupo de educadores compreendeu perfeitamente que para o ministério a que foi convocado é preciso preparo técnico, paciência, compreensão, colaboração e espírito altamente humano. [...] Na verdade precisamos salvar do esquecimento e do abandono aquelas crianças que embora portadoras de retardos podem ser recuperadas e ajustadas ao meio social em que nasceram.

Os resultados já alcançados nas Escolas Especiais existentes no RGS e no Brasil indicam que não podemos ficar para trás nesse novel campo de trabalho educativo e humano. [...]. O professor que vai trabalhar com a criança excepcional terá, ao seu lado, psicólogos, médicos, pediatras, neurologistas, psiquiatras e assistentes sociais.¹⁰

Primeiramente, vê-se desenhar uma política pública para a Educação Especial. Junto, há o sentido dado à tarefa de educar o “sujeito excepcional”, apontando um misto de técnica e benevolência. Além dos saberes especializados, engendrados pela equipe multidisciplinar, está a necessidade de educar todos, já que se trata do “século da escolarização”¹¹.

O princípio de educação para todos serve de justificativa para a implementação das políticas voltadas ao excepcional, a exemplo da Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pelas Nações Unidas em 1959. A política prevê que “o Estado deve prover

⁸ Relatório de 1968.

⁹ RE, v. 13, nº 96, setembro, 1963, p. 9-10.

¹⁰ *Jornal NH*, nº 192, 12 julho, 1963, p. 4

¹¹ *Jornal NH*, n. 192, 12 julho, 1963, p. 04.

escolas e classes para tôdas as crianças, a despeito de raça, credo, situação econômica, condições físicas, sociais ou intelectuais”¹².

Discursos psicológicos, combinados com os discursos médicos e da assistência social, são operados no suporte ao trabalho pedagógico. O Departamento de Psicologia do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), da Secretaria de Educação e Cultura do RS, teve grande preocupação com “o problema da criança desajustada, da criança que não aprende, da criança problemática”¹³, o que levou o setor a auxiliar professores, com um corpo de especialistas. “Psicólogos, Médicos, Assistentes Sociais e Técnicos em Educação constituem a equipe que faz estudo, diagnóstico e tratamento de crianças e adolescentes com problemas”¹⁴. É uma prática que avalia, compara e classifica, posicionando o indivíduo em relação à norma, como o “aluno excepcional”, o “aluno deficiente”, a “criança retardada”¹⁵, a “criança subdotada”¹⁶. O lugar por excelência para essas práticas é a instituição educacional, isto é, a escola, “uma das instituições que vêm produzindo a necessidade de conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir, se for determinado por um conjunto de especialistas, as diferenças tidas como indesejadas (...)” (LOPES, 2007, p. 12).

Os discursos vão posicionando o sujeito que narram e as práticas nesse período vão produzindo a posição do “anormal a corrigir”, posição esta que reúne outras categorias como: o sujeito excepcional e deficiente, a criança retardada e subdotada. Podem ser identificadas outras posições nas redes discursivas, mas, nas regularidades que foram aparecendo, considerando a demanda da sociedade na época, essa posição se destaca.

A distribuição dos corpos na escola

Inicialmente, é importante ressaltar que as práticas de institucionalização do anormal também se articulam com as práticas de distribuição dos corpos dos indivíduos nas instituições. De certa forma, embora não utilizando o termo “inclusão”, essas práticas vão criando as condições para a proliferação da inclusão escolar que ocorre com maior força a partir de 1990. Na década de 1970 e 1980, as práticas de distribuição dos corpos ficam mais evidentes nos enunciados, especialmente com a multiplicação dos espaços chamados “classes especiais” e “escolas especiais”, para os alunos narrados pelos discursos da Educação Especial. É uma maneira de dispor os corpos daqueles que precisam ser normalizados e

¹² RE, v. 13, nº 100, fevereiro, 1965.

¹³ RE, v. 13, nº 96, setembro, 1963, p. 08.

¹⁴ RE, v. 13, nº 96, setembro, 1963, p. 10.

¹⁵ *Jornal NH*, nº 192, 12 julho, 1963, p. 04.

¹⁶ RE, v. 13, nº 96, setembro de 1963, p. 08.

vigiados de modo mais eficaz. É uma maneira de “distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar (...); opera distribuições em torno da norma” (FOUCAULT, 2003, p. 135).

Nesse conjunto de práticas, a média e a vigilância são recorrentes, dando suporte às técnicas que operam nos discursos. A média classifica, hierarquiza e posiciona o sujeito e está relacionada à norma. É através da média, extraída do saber estatístico, que as normalidades são estabelecidas.

Com o surgimento da população no pensamento político, no sentido instituído a partir do século XVIII, que um conjunto de processos, como a proporção dos nascimentos, dos óbitos, das taxas de fecundidade, juntamente com problemas econômicos e políticos, constitui o momento que “se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias” (FOUCAULT, 1999, p. 290). Nesse sentido, a média escolar que assume caráter de valoração no jogo das comparações entre normal e anormal. É uma técnica que pode ser relacionada às práticas fundamentadas na psicologia experimental, que se fortaleceu a partir no início do século XX, com os teóricos da Escola Nova.

Nas últimas décadas do século XIX, ganhou corpo uma forma de saber associado à profilaxia social por políticos, médicos, higienistas, professores e outros, configurando-se uma crítica aos métodos autoritários da escola dita “tradicional”. No Brasil, tem-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho, baseados principalmente em Claparède, Montessori, Decroly, Binet e Dewey, que criaram “uma linguagem nova para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta” (Ó, 2006, p. 290).

Campos de saberes da psicologia e da medicina articulam mecanismos de regulamentação dessa população, assim como também práticas de correção. Há exemplos em documentos oficiais, como o Plano Estadual de Educação 1978/1981, em que consta: “Programa de Medicina escolar” com cerca de 600 mil atendimentos em 1980; “Programa de reeducação da linguagem”, com 106 reeducadoras da língua em 77 clínicas; “Programa de Psicologia escolar”, com 21 centros de assistência ao educando (CAE), 15 núcleos de assistência psicológica (NAP), 11 centros de assistência ao educando e 7 núcleos de assistência ao educando¹⁷. O Conselho Estadual de Educação (CEED) fixa as normas para classes especiais.

Já em âmbito municipal, são criadas as “Classes de Aprendizagem Lenta”, constando que “aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos que influem na aprendizagem de alunos

¹⁷ RE, v. 23, nº 167-170, 1978, p. 26-27.

da CAL”¹⁸. O objetivo foi “atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem, o que tem sido apontado como uma das causas do grande número de repetências da primeira série”.

Com referência numa média que “procurou-se detectar os comportamentos esperados do ‘aluno padrão’ das Escolas Municipais, a fim de que se pudesse buscar, no ensino, a meta desejada”¹⁹. A média também marca a partilha entre “apto” e “não-apto”, ou seja, entre o normal e o anormal, em um “quadro demonstrativo do aproveitamento em classe de prontidão para leitura e escrita”²⁰.

Na RE, os alunos com deficiência mental também são classificados em relação à média escolar como *treináveis* e *educáveis*²¹. Já no contexto municipal os alunos com deficiências mentais atendidos pela Educação Especial são classificados em três categorias: *educáveis*, *treináveis* e *dependentes*²².

No Relatório de 1984, consta a “avaliação do alunado das primeiras séries e da pré-escola, através da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão – forma R”²³. A prática de testes e as classificações de cunho comportamental e cognitivista fazem parte de um investimento político sobre os indivíduos, de modo que o saber extraído nos próprios sistemas comparativos entre eles, os tornam objetos de descrição e análise, para ocuparem posições inventadas nessas mesmas operações. “Os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo essencialmente a uma diferença de grau” (Ó, 2006, p. 202).

A forma de dispor os corpos, em classes ou escolas especiais, vai forjando uma arquitetura de vigilância dos alunos posicionados por esses discursos. Para Foucault (2002, p. 126-127) “a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicadores organizados” (IB., p. 126-127). Nessa operação, exerce-se o controle não só individual e do grupo, mas desse grupo em relação aos outros e desses grupos em relação à população. Ocorre uma vigilância sofisticada, uma ampliação do campo de visibilidades que age não só sobre o corpo que se quer docilizar, mas sobre o grupo que se quer regulamentar.

Vê-se que essa nova “arquitetura” do espaço não ocorre somente no campo de ação dos alunos, mas também no campo dos órgãos oficiais. Essas modificações possibilitam

¹⁸ Relatório de 1975.

¹⁹ Relatório de 1975.

²⁰ Relatório de 1980.

²¹ RE, v. 23, n° 167-170, 1978, p. 32.

²² Relatório de 1983.

²³ Ib., p. 72. Este teste é para “crianças que iniciam a vida escolar, fim do curso pré-primário ou no começo do primeiro ano. O Teste visa medir as características e aquisições que contribuem para o grau de prontidão na tarefa que deverão enfrentar, tais como: aptidões e conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras, conhecimentos de números e a capacidade de seguir instruções mantendo a atenção em trabalhos de grupo” (POPPOVIK, 2007, p. 02).

melhor gerir a população. Um exemplo é a criação da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional (FAERS)²⁴ em 1973, que tinha como meta a “promoção, coordenação e execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 1973). Nesse mesmo ano foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação, pelo Decreto Federal nº 72.425.

Em 1988, é revogada a Lei de 1973, mas é criada a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS), “destinada a dar atendimento no campo da educação do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social, às pessoas com deficiência e superdotadas” (RIO GRANDE DO SUL, 1988)²⁵.

Nesse processo de disposição, o aluno foi sendo nomeado de diferentes formas, mas chama a atenção o modo como principalmente a equipe interdisciplinar da Secretaria Municipal, define o aluno e, assim, o posiciona na rede discursiva, conforme exemplos extraídos dos relatórios dessa equipe, em diferentes anos:

(...) Nesse momento, nossa **criança com problema** deverá ser avaliada; triagem de muita responsabilidade, pois “quantas vezes um mau diagnóstico condena o indivíduo a certas condições, muitas vezes irremovíveis²⁶.”

(...) prestar assessoramento aos professores na observação avaliativa inicial do **educando-problema**²⁷.

(...) assessoramento aos professores no manejo aos **alunos-problema**, bem como resultado às avaliações realizadas sempre que necessário²⁸.

(...) prestar assessoramento ao professor de classe na observação do **aluno-problema**²⁹.

(...) observar o “**aluno-problema**”, orientando o professor e/ou encaminhando o mesmo para estudo de caso à equipe do CADOE³⁰ (grifos meus).

As práticas fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo, através de mecanismos de correção e de regulação. O sujeito posicionado na Educação Especial foi sendo narrado e

²⁴ “Órgão de administração indireta, supervisionado pela Secretaria de Educação e Cultura, a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional destina-se à promoção, coordenação e/ou execução de programas e serviços de atendimento ao excepcional no Rio Grande do Sul. 160 entidades que prestam atendimento a excepcionais no Estado estão cadastradas na FAERS” (RE, v. 23, nº 167-170, 1978, p. 29).

²⁵ Essa Legislação vigorou até 2001, quando foi sancionada a Lei 11.666, de 6 de setembro de 2001, havendo novamente mudança na denominação, agora para Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades, vinculada à Secretaria de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2001).

²⁶ Relatório de 1983.

²⁷ Relatório de 1984.

²⁸ Relatório de 1985.

²⁹ Relatório de 1986.

³⁰ Relatório de 1987.

categorizado como “apto” ou “não-apto”, “com dificuldades de aprendizagem”, “com problema”, “educável”, “treinável”, “dependente” e “portador de deficiência”. No entanto, suponho que a posição mais evidente nesse período, é a do “aluno-problema”, um forte candidato à classe especial. De certa forma, essa posição abrange também os demais mencionados, já que todos se configuravam um “problema” que engloba também questões de comportamento e de aprendizagem aliadas à deficiência. Esse termo foi cunhado nos marcos da Escola Nova, momento em que “passou a utilizar-se o conceito de **criança problema** ou **criança difícil** para designar todo aquele escolar que apresentava problemas de encaixe social ou de aprendizagem” (Ó, 2006, p. 300; grifos do autor).

Diante da analítica, é possível afirmar que as práticas de institucionalização do anormal e as práticas de distribuição dos corpos foram criando as condições para que, na década de 1990, as práticas de in/exclusão se estabelecessem sob forma de uma política da Educação Especial.

A inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum

Nesse conjunto de práticas, nas décadas de 1990 e 2000, é possível visualizar certa descontinuidade em relação às práticas anteriores. No entanto, mantém-se o mesmo princípio da normalização, porque há muito já se instituía um movimento na direção da inclusão escolar. Mas nas últimas décadas esses discursos se proliferam, independente da esfera governamental ou da instituição.

A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 passou a funcionar como baliza para políticas educacionais, sendo citada nas principais legislações do país, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Primeiramente, é preciso fazer alguns esclarecimentos. Este estudo não argumenta contra as práticas de inclusão escolar, tampouco entende a inclusão como o oposto da exclusão. É preciso atentar para a utilização perversa das fronteiras inclusão/exclusão por parte da normalidade, como uma forma de administrar a alteridade deficiente (SKLIAR, 1999).

Ao ser incluído, o sujeito também é classificado segundo um conjunto de saberes relacionados com o desenvolvimento cognitivo. Técnicas como a média, o olhar do especialista, os testes, enfim, vão instituir o lugar do aluno normal ou anormal, que deve ser incluído. Elas vão primeiro posicionar o aluno como excluído, quando a média passa a operar, e depois o posicionam como incluído.

Segundo Veiga-Neto (2001), as dificuldades com as classes inclusivas não ocorrem tanto porque seus “níveis cognitivos” são diferentes, mas porque a lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por idades, etc. – “foi um arranjo inventado para justamente colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade” (IB. p. 111).

O nível cognitivo funciona como um operador para marcar essa distinção. “A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos *nós* e quem são *os outros*” (IB.; grifos do autor). A inclusão vai-se inscrevendo numa operação de ordenamento nos moldes disciplinar da escola moderna, que visa ao processo homogeneizador do espaço. Na articulação científica e política sobre a população, os saberes se ocupam “das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades” (IB., p. 114). Essa relação permite a união entre os gestores do Estado com os especialistas, no sentido de agir sobre a população.

As políticas de inclusão se articulam com a regulamentação da vida dos sujeitos aí implicados, na medida em que vão tentar controlar e, se necessário, modificar a probabilidade, a série de acontecimentos da massa viva que é a população. As políticas vão agir sobre o que não é desejado nessa massa viva, como “deficiência mental, lesões neurológicas e outros”³¹.

O que era antes um objetivo, ou seja, a criação de lugares específicos para o anormal em instituições diversas, agora passa a ser evitado. A ordem do discurso é trazer todos para “perto” e as classes especiais passam a ser, de certa forma, marginalizadas, sendo admitidas “quando transitória ou extraordinariamente, o aluno não puder ter acesso ao trabalho desenvolvido na classe comum” (RIO GRANDE DO SUL, 2002).

No contexto municipal a “classe especial” é “um recurso educacional alternativo e temporário à classe comum, atendendo às necessidades educativas especiais dos educandos”³². Há a possibilidade de nova organização do espaço da sala de aula que recebe “alunos incluídos”³³, configurando numa nova conformação do espaço da sala de aula.

Chegando aos limiares do século XXI, fica evidente o esforço para concretizar a inclusão daqueles que ainda permanecem na classe especial, a qual passa a ser criticada.

Atualmente uma parte desta mesma clientela é atendida através dos serviços denominados como classes de educação especial que, apesar do esforço das

³¹ Relatório de 2002.

³² Relatório de 2002.

³³ Relatório de 2003.

pessoas envolvidas neste propósito, configuram-se como subsistema dentro do próprio sistema educacional, onde muitas vezes apenas o professor da classe e somente ele encontra-se comprometido com estes educandos³⁴.

No exercício permanente de controle dos sujeitos e de regulação dos fenômenos da população, novas normalidades apresentam-se, mais alinhadas a um tempo em que “urge a necessidade de uma nova concepção”³⁵. Os objetivos de um projeto, sob o título “Redimensionando as classes de educação especial”, evidenciam algumas formas de ativar o controle no sentido de reposicionar os sujeitos da Educação Especial em outras posições mais desejadas e supostamente melhores para o educando. Essa necessidade de mudança está em sintonia com novas formas de governamentalização presentes nas últimas décadas, aliadas às transformações econômicas e sociais. São recorrentes, em projetos educacionais e em legislações atuais, enunciados que implicam o “direito à cidadania”, o “respeito às diferenças”, a “inclusão social” e a “diversidade cultural”, entre outros (BRASIL, 2007).

O verbo “incluir” supõe colocar algo onde ele não está. Lopes (2006, p. 1835) assinala que “os alunos que resistem à padronização dos tempos e das respostas à aprendizagem escolar são vistos como uma ameaça aos projetos de inclusão”. A autora assinala que, nessa situação, são acionados mecanismos de dominação e docilização com os serviços de apoio e vão aparecendo novas necessidades na operação das práticas, que vão se materializando no governo dos sujeitos.

Em suma, nas primeiras décadas investigadas, são criados os serviços especializados, seja em clínica, seja em centros de reabilitação; na década de 1970, intensificam-se as classes e escolas especiais; na década de 1990, criam corpo práticas de inclusão escolar, as quais vão se fortalecer na década de 2000. A criação das salas de recursos e de outras táticas mostra a necessidade de se ampliarem os serviços de apoio. Não se trata, portanto, de uma substituição de uns espaços por outros, mas muito mais o resultado de um reposicionamento dos sujeitos, exigindo novos procedimentos de controle, mediante as novas formas de governamentalidade que se apresentam. É evidenciada a necessidade da “formação continuada em educação inclusiva”³⁶ para professores e equipes diretivas.

Junto com as mudanças de ênfases nessas práticas, os especialistas envolvidos vêm-se diante de um imperativo que se traduz tanto no controle dos alunos, quanto no controle de sua própria conduta frente a essas novas demandas. Esse conjunto de práticas vai articulando práticas de regulação da população, que não é apenas composta pelos alunos incluídos ou pelos seus professores, mas por toda a sociedade. Documentos oficiais apontam

³⁴ Relatório de 2002.

³⁵ Relatório de 2002.

³⁶ Relatório de 2007.

para a responsabilidade da sociedade, a exemplo das metas do Ministério da Educação, “Todos pela Educação”, que convoca a sociedade para a “união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade” (BRASIL, 2008).

Encaminhando para o final deste artigo, pode-se afirmar que, nas práticas discursivas no período de 1950 a 2007, evidencia-se que pouco a pouco as políticas de inclusão escolar foram imprimindo um imperativo às instituições educacionais. Por conta disso, há um empalidecimento da Educação Especial e as práticas normalizadoras não estão subordinadas a essa modalidade de educação, pois, especialmente a partir da proliferação da inclusão escolar, elas passam a constituir as práticas de qualquer escola.

Este terceiro conjunto de práticas normalizadoras, “a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum”, abrange uma multiplicidade de sujeitos – com deficiência física, mental e sensorial, com síndrome, com dificuldade de aprendizagem, entre outros –, todos narrados como tendo “necessidades educacionais especiais”, posicionados na escola como “aluno incluído”. Essa posição apaga as demais fronteiras e está permanentemente sob o olhar dos serviços de apoio.

As políticas de inclusão escolar colocam em funcionamento mecanismos necessários para a normalização das crianças e jovens posicionados como incluídos. Tais mecanismos funcionam através de técnicas e estratégias de ação, regulamentando a população e regulando as condutas dos sujeitos de forma permanente.

Considerações Finais

No início do século XX, os regimes de verdade dos saberes, principalmente da medicina e da psicologia, vão dar sustentação ao surgimento do campo da Educação Especial. Esses saberes, engendrados com outros campos, como o da estatística e da política, vão, ao longo dos anos, criando as condições para a Educação Especial, tal como é entendida hoje, traduzida pelos discursos da inclusão escolar.

É na década de 1950 que a Educação Especial passa a configurar a política educacional em âmbito nacional e estadual. Já em âmbito municipal, nesse período, observam-se os primeiros movimentos de forma isolada. As ênfases das práticas nos três conjuntos de práticas normalizadoras – a institucionalização do anormal, a distribuição dos corpos na escola, a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum – permitiram afirmar que os processos de normalização vão se adequando às novas formas de

governo da população, exigindo novas técnicas e novas táticas, não somente dos alunos, mas de instituições, professores e familiares. Pode-se também inferir que não há uma ruptura na constituição do campo da Educação Especial ao longo dos anos, porque os discursos vêm desde muito apontando para a busca do ideal da escola moderna, que é a escola para todos.

A década de 1950 evidencia-se a necessidade de institucionalizar o anormal a ser corrigido sob o olhar dos saberes especializados. A partir da década 1970, o movimento em favor do anormal se amplia da necessidade de institucionalizá-lo, passando a ser também a de distribuí-lo em diferentes espaços, como a escola especial, os centros de reabilitação, os centros profissionalizantes, as classes especiais, entre outros. Essas práticas classificam, hierarquizam e posicionam o aluno com referência numa média que rege as práticas escolares.

A partir da década de 1990, os enunciados mostram um deslocamento nas práticas. A ordem do discurso é a inclusão de todos na escola comum, devendo ser evitada a classificação dos alunos nas classes especiais e escolas especiais. Nessas práticas, são colocados em funcionamento mecanismos suscetíveis à regulação dos fenômenos inerentes à população através de prescrições normativas assumidas pelas instituições educacionais e pelos próprios sujeitos.

Por fim, são evidenciadas posições de sujeito, ou melhor, posições de aluno nesses conjuntos, que foram sendo narradas de diferentes formas, de acordo com as práticas discursivas, tais como o “anormal a corrigir”, nas décadas de 1950 e 1960; o “aluno-problema”, nas décadas de 1970-1980; e o “aluno incluído”, nas décadas de 1990 e 2000. Ressalto que se trata de ênfase, pois não são as únicas posições narradas nesses conjuntos de práticas normalizadoras. Igualmente não há uma delimitação tão clara entre os períodos nos quais são identificadas essas ênfases.

Diante da analítica, é possível mostrar que as políticas de inclusão escolar colocam em ação práticas de governo dos sujeitos, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização e de regulação permanentes, fazendo aparecer posições de sujeito orientadas pela norma de cada época e contexto. Uma síntese dos três conjuntos analíticos possibilita afirmar que com as políticas de inclusão escolar, as práticas normalizadoras não necessitam mais da Educação Especial para constituírem os espaços escolares, pois elas são parte constitutiva de qualquer instituição educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Lei nº 10.172: *Plano Nacional de Educação*, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 6, de 1º de fevereiro de 2007. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br, acesso em 20 de outubro de 2008.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Trad. António Fernando Cascais. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel.. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Os anormais*. São Paulo, 2002a.

_____. *História da Sexualidade I – a vontade de saber*. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

LOPES, Maura C. In/Exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Portugal, 2006.

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

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da Anormalidade Surda nos Discursos da educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003 (Tese de Doutorado).

MUEL, Francine. La escuela obligatoria y la invencion de la infancia anormal. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando (orgs.). *Espacios de poder*. Buenos Aires: La Piqueta, 1991, p. 123-142.

Ó. Jorge do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMER,

Luís H.; BUJES, Maria I. E.. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006, p. 281-304.

POPPOVIK, Ana M. *Teste Metropolitano de prontidão* (manual, caderno de aplicação e crivo de correção). Disponível em: <http://www.magopsi.com.br/infantil.htm>. Acesso em 18 de agosto de 2007.

RIO GRANDE DO SUL Lei nº. 6.616, de 23 de outubro de 1973. Autoriza a instituição da Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional, 1973.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 8.535, de 20 de janeiro de 1988. Cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, revoga a Lei nº 6.616, de 23 de outubro de 1973 e dá outras providências, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº. 11.666, de 6 de setembro de 2001. Introduz modificações na Lei nº. 8.535, de 21 de janeiro de 1988, e alterações, que cria a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS e dá outras providências, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução/CEED/RS nº 267/2002. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino, 2002.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola Básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth et al. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. *Michel Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.