



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DÉBORA FERREIRA DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE VISUAL A
PARTIR DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Londrina
2017

DÉBORA FERREIRA DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE VISUAL A
PARTIR DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Educação Matemática da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosana Figueiredo
Salvi

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Débora Ferreira da.

A constituição do sujeito deficiente visual a partir do movimento de inclusão escolar : uma análise na perspectiva foucaultiana / Débora Ferreira da Silva. - Londrina, 2017. 180 f.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Inclusão escolar - Tese. 2. Deficiência visual - Tese. 3. Governamentalidade - Tese. 4. Estudos foucaultianos - Tese. I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III. Título.

DÉBORA FERREIRA DA SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DEFICIENTE VISUAL A PARTIR DO
MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA
PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

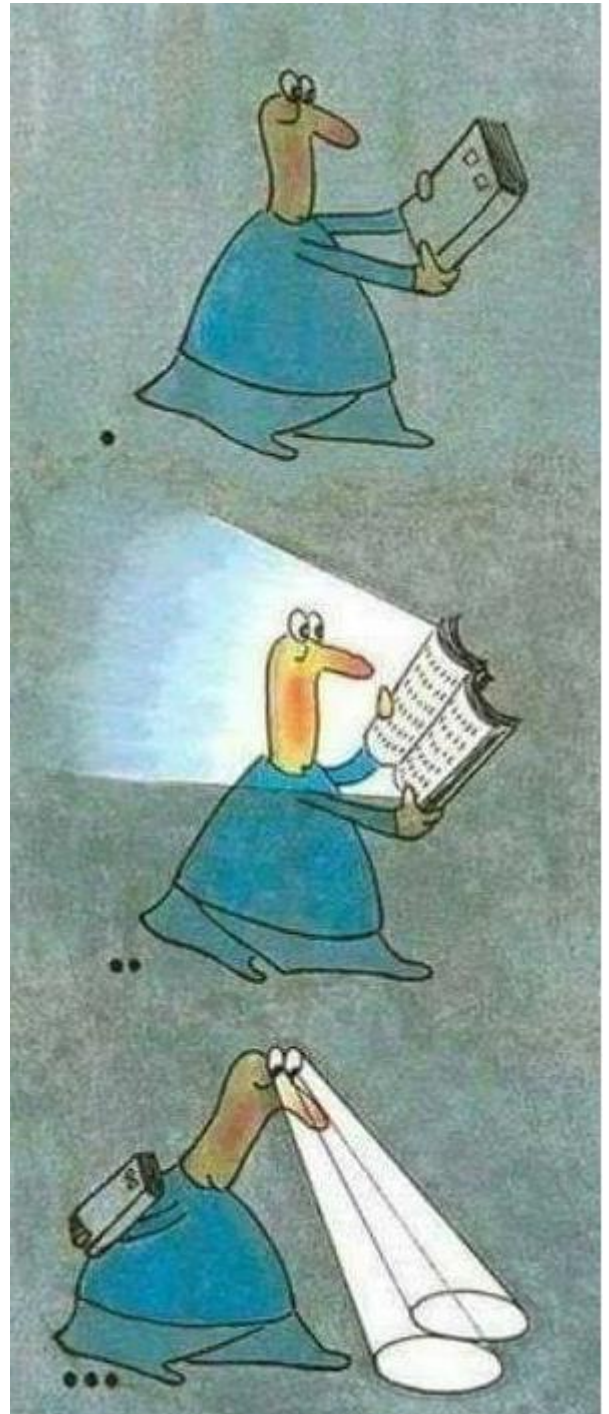
Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
UFRGS

Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 19 de julho de 2017.



AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos desta tese são dirigidos, primeiramente – e sempre – aos meus pais, que se colocaram ao meu lado em todos os momentos, me apoiando, me impulsionando, me dando forças para continuar quando eu achava que já não as tinha mais, e, principalmente, acreditando em mim como pessoa e como profissional, exaltando meus acertos, mas sempre dispostos a me ajudar a corrigir meus erros.

Agradeço ao meu marido, namorado, parceiro, que conheci no meio do trajeto da escrita da tese e que, mesmo estando presente nos momentos em que eu fui a pior pessoa que eu poderia ser, continuou do meu lado, me mostrando que eu era muito mais do que eu pensava ser e que eu poderia ir muito mais longe, quando achava que não podia mais. Aguentou meu mau humor das noites mal dormidas e me acalmou quando eu entrava em desespero por conta dos prazos apertados. Foi quem me incentivou todo o tempo, acreditando e me fazendo acreditar que tudo daria certo.

Agradeço também aos meus amigos (e aqui se incluem os amigos-parentes!) que se fizeram presentes, mesmo ausentes de corpo, em todos os momentos, bons e ruins. Agradeço especialmente por estarem presentes naqueles momentos mais difíceis, em que nos passa pela cabeça desistir de tudo, largar tudo; mas eles estavam ali pra me colocar de volta no eixo e me ajudar a seguir em frente. Pessoas que entraram na minha vida por acaso e permaneceram por opção.

Agradeço à minha orientadora Rosana Figueiredo Salvi, que acreditou no meu potencial desde o início e confiou que eu daria conta de mergulhar nos Estudos Foucaultianos e escrever este trabalho. Agradeço por estar disposta a me auxiliar sempre que necessário, independente de horários ou feriados, e por sempre exigir o melhor de mim, fazendo com que eu me tornasse a cada dia uma pesquisadora melhor.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, que me deu condições de realizar o doutorado com a maior qualidade e profissionalismo.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro, sem o qual o desenvolvimento desta tese não seria possível.

Agradeço ao GEMPEA, grupo de estudos do qual sou integrante desde seu início, em 2013, que contribuiu imensamente para a construção deste trabalho. Os amigos (chamo assim porque nos tornamos uma família!) de grupo discutiram e problematizaram aspectos do trabalho junto comigo, me proporcionando um crescimento inenarrável.

Agradeço ao Prof. Dr. Moisés Alves de Oliveira por ter me apresentado os Estudos Foucaultianos em uma disciplina brilhante.

Agradeço ao Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto por ser um profissional tão inspirador e tão consistente em seus trabalhos.

Agradeço ao Prof. Dr. Rivail Carvalho Rolim e ao Prof. Dr. Sérgio de Mello Arruda pelas magníficas contribuições feitas na qualificação, que abriram novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que estiveram presentes nestes quatro anos de muito trabalho e aprendizado, e quero dizer que carrego um pouquinho de cada um que se fez presente nesse período, e que o fato de termos convivido colaborou, sem sombra de dúvidas, para que eu seja a pessoa que sou hoje.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

SILVA, Débora Ferreira. **A constituição do sujeito deficiente visual a partir do movimento de inclusão escolar: uma análise na perspectiva foucaultiana.** 2017. 180 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

RESUMO

A presente tese teve como objetivos analisar, a partir dos enunciados dispersos nos documentos oficiais que compõem o *corpus* do trabalho, quais as condições de possibilidade para que o movimento de normalização/integração escolar perdesse força e desse lugar ao movimento de inclusão escolar no Brasil, dando destaque à deficiência visual; apontar como o processo de inclusão escolar, construído a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem se caracterizado como imperativo de Estado e atuado como estratégia educacional e de mercado; e analisar o modo como os alunos com deficiência, mais especificamente os alunos com deficiência visual, tem sido caracterizados e posicionados nas recorrências discursivas dos documentos oficiais nacionais e internacionais. A partir da análise do *corpus*, duas questões apresentaram maior destaque: 1) O processo de inclusão escolar não é mais operado por opção, seja das famílias, das escolas ou dos próprios órgãos gestores destas políticas; ao se tornarem imperativas, tais políticas passam a ser operadas por uma questão de obrigatoriedade legal. Nessa perspectiva, *todas* as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, tenham elas deficiências ou não, e cabe às escolas, à comunidade e ao Estado se organizarem para a efetivação desse processo. 2) As práticas inclusivas, instituídas com esses documentos, proclamam a operação da governamentalidade neoliberal para a constituição de sujeitos capazes de participar do jogo econômico. Para tanto, é preciso que esses sujeitos desenvolvam determinadas habilidades e competências e tenham determinados modos de comportamento, possibilitando que a seguridade de todos seja mantida. Ao fim do trabalho, considerou-se dar continuidade à pesquisa a partir do desenvolvimento do dispositivo de *cegagem*, relacionando os elementos heterogêneos que o compõem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência visual. Governamentalidade. Estudos Foucaultianos.

SILVA, Débora Ferreira. **The constitution of the visually impaired subject from the school inclusion movement: an analysis at the foucaultian perspective.** 2017. 180 p. Doctoral dissertation (PhD in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina. 2017.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral dissertation was to analyse, from the dispersed statements in the official documents that compose the corpus of the work, what the conditions of possibility for the school normalization/integration movement to lose force and to give place to the school inclusion movement in Brazil are, having as emphasis visual deficiency; to point out how the process of school inclusion, built from a neoliberal governmentality, has been characterized as an imperative of the State and acted as an educational and marketing strategy; and analyze how students with disabilities, more specifically visually impaired students, have been characterized and placed in the discursive recurrences of national and international official documents. Based on the analysis of the corpus, two issues stood out: 1) The school inclusion process is no longer operated by choice, neither from families, schools nor from the governing bodies of these policies; once they become mandatory, these policies are operated by a matter of legal obligation. In this perspective, all children should be enrolled in regular schools, whether they have disabilities or not, and it is up to the school, the community and the State to organize themselves to carry out this process. 2) Inclusive practices which were instituted with this documents proclaim the operation of neoliberal governmentality for the constitution of subjects capable of participating in the economic scenario. To do so, it is necessary for these subjects to develop certain skills and competences and to have certain modes of behavior, allowing the safety of all to be maintained. At the end of the work, we considered continuing the research from the development of the *cegagem* dispositif, relating the heterogeneous elements that compose it.

Key Words: School inclusion. Visual impairment. Governmentality. Foucaultian studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos eventos que contribuíram para a emergência do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.....	50
Quadro 2 – Dados do Censo Escolar de 2005 referentes ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais	55
Quadro 3 – Dados do Censo Escolar de 2015 referentes ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais	56
Quadro 4 – Documentos oficiais nacionais e internacionais e suas disposições gerais	58
Quadro 5 – Personagens com deficiência visual no cinema, em novelas e em séries de TV.....	66
Quadro 6 – Resumo dos movimentos de normalização, integração e inclusão e dos movimentos de transição entre eles.....	100
Quadro 7 – Resumo das propostas de normalização, de integração e de inclusão.....	111

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – Situando a pesquisa	18
1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OS CONCEITOS-FERRAMENTA	19
1.2 ENTENDENDO O TERMO <i>POLÍTICAS PÚBLICAS</i>	28
CAPÍTULO 2 - A inclusão escolar do deficiente visual e sua proliferação discursiva	33
2.1 EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	34
2.2 A PROLIFERAÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES VISUAIS	50
2.2.1 A proliferação discursiva dos documentos oficiais	52
2.2.2 A proliferação discursiva dos meios de comunicação	65
2.2.3 A proliferação discursiva das pesquisas acadêmicas	69
CAPÍTULO 3 – A emergência da inclusão escolar: de um movimento a outro	76
3.1 A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR	77
3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO DEVER DE TODOS: UM IMPERATIVO	101
3.3 LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE MERCADO	111
CAPÍTULO 4 – A constituição do sujeito deficiente visual	118
4.1 GOVERNAMENTALIDADE E NORMALIZAÇÃO	119
4.2 DA POSIÇÃO DOS SUJEITOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	173
APÊNDICE A	174
APÊNDICE B	176
APÊNDICE C	179

APRESENTAÇÃO

Início esta tese de doutoramento contando como foi que me envolvi com a Educação Especial. Meu primeiro contato com alunos com deficiência visual foi em 2008, quando eu cursava a licenciatura em Física. No período de 2008 a 2010, fiz parte do PET-Física (Programa de Educação Tutorial em Física) da Universidade Estadual de Maringá, no norte do Paraná, e participei de um projeto intitulado *Ensino de Física para Portadores de Necessidades Especiais Visuais* (EF-PNEV). Esse projeto tinha como proposta ministrar aulas de Física e Matemática para alunos com deficiência visual no Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais (CAEDV)¹, localizado nas dependências de um colégio estadual de Maringá. Neste projeto, o atendimento aos alunos era individual, devido às diferenças nas necessidades didáticas e verbo-visuais de cada aluno, além da diferença nos próprios conteúdos ministrados, já que os alunos não cursavam a mesma série.

Eu e mais um grupo de colegas de projeto ministrávamos aulas a quatro alunos deficientes visuais: dois matriculados na rede regular de ensino – um cursando o sexto ano e um, o nono ano -, um que havia recém completado o ensino médio por meio da educação de jovens e adultos – e que estava estudando na tentativa de passar no vestibular – e um que já havia completado o ensino médio, mas que frequentava o CAEDV sem nenhuma pretensão de ingressar na universidade.

Esse tempo que passei em contato com os alunos deficientes visuais me motivou a desenvolver o trabalho de conclusão de curso na temática das concepções alternativas de conceitos de Física de alunos com deficiência visual. O trabalho teve uma abordagem qualitativa, usando a Análise de Conteúdo de Bardin como ferramenta metodológica.

Em 2011, dando continuidade ao trabalho iniciado durante a graduação, iniciei o mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática, também na Universidade Estadual de Maringá. Minha dissertação trazia como tema central, assim como meu trabalho de conclusão de curso, as concepções alternativas de deficientes visuais, porém, com enfoque nos conceitos de óptica física e geométrica. Como ferramenta de análise, optei, na dissertação de mestrado, pela Fenomenologia de Husserl.

¹ O CAEDV tem como finalidade atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência visual, disponibilizando livros em *braille*, materiais utilizados por alunos com deficiência visual, como o soroban e o geoplano, além de contar com uma professora especializada na área da Educação Especial.

Foi em 2013, durante uma disciplina intitulada *Estudos Culturais das Ciências e da Educação*, do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, que tive o primeiro contato com os Estudos Foucaultianos. Meu pré-projeto, aquele pelo qual minha orientadora me “selecionou” no processo seletivo, tratava da transposição didática de Chevallard e tinha como objetivo desenvolver sequências didáticas para alunos com necessidades especiais visuais. Porém, quanto mais eu lia os textos sugeridos pelo professor da disciplina dos Estudos Culturais, mais eu ficava desconfortável com minhas próprias ideias. Eu já havia me acostumado com a ideia de que verdades não são absolutas nem universais, mas ouvir que a verdade que conhecemos é uma invenção – aquilo que não esteve desde sempre aí, algo cultural e socialmente construído (FOUCAULT, 2002) - me fez refletir.

Somente em meados de 2014 foi que, em uma reunião de orientação, resolvi mudar completamente os rumos da minha tese de doutoramento. Com o aval – e o apoio – da minha orientadora, iniciei as leituras de Foucault e de seus estudiosos, até então desconhecidos para mim, e comecei a pensar na inclusão escolar de deficientes visuais através das lentes dos Estudos Foucaultianos. Passei a encarar a inclusão escolar – e a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais visuais, em particular – como imperativo de Estado e, também, como estratégia educacional e de mercado, principalmente a partir da leitura do esclarecedor livro *Inclusão e Educação*, das pesquisadoras Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris.

Como nos diz Veiga-Neto (2007, p.61), “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam tal objeto’”. Isso quer dizer que em uma investigação de inspiração foucautiana, como é o caso desta tese de doutorado, o foco não está em saber de onde o objeto de estudo veio; a ênfase está em entender de que modo se deu a emergência deste objeto de estudo, em que ponto ele surgiu.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo constituir o sujeito deficiente visual partindo dos discursos produzidos e manifestados pelos documentos oficiais nacionais (leis, decretos, portarias, pareceres, constituições, estatutos, etc.) que narram a inclusão das pessoas com deficiência e as posicionam – de diferentes formas, em diferentes momentos históricos – tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade como um todo. A partir destes documentos entendo

que as políticas públicas de inclusão escolar, atuando como práticas biopolíticas, operam como estratégias de governo² de todos e de cada um de nós, conduzindo condutas, gerenciando o risco social – produzido pelas situações de exclusão - e garantindo a segurança da população.

A inclusão escolar entendida como estratégia de governo relaciona uma série de métodos, saberes especializados e cálculos estatísticos, tendo em vista a organização social e o controle sobre a vida da população. Dessa forma, pode-se dizer que o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência não é bom nem ruim – já que se faz necessário examinar as políticas de inclusão sem assumir *a priori* qualquer juízo de valor sobre elas –, mas imprescindível para fazer funcionar uma sociedade como a nossa, que descentraliza as ações do Estado e as ramifica por todo o estrato social e familiar. Entendo que uma análise de inspiração foucaultiana, então, “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado [...], mas sim para compreendê-lo em sua positividade, isto é, compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA-NETO, 2007, p.65).

Como este trabalho se fundamenta nos discursos (re)produzidos em documentos oficiais nacionais, vale destacar que a noção de discurso aqui empregada se aproxima do sentido dado ao termo por Michel Foucault (2014), ou seja, o discurso é entendido como práticas que instituem os objetos e as realidades ao lhes atribuir um sentido. Nas palavras do filósofo,

os discursos [não são tratados] como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esse signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2014, p.60).

Nesse sentido, as práticas são sempre produtivas, não sendo possível a existência de uma prática que não esteja ligada a um sistema discursivo. Além disso, estas práticas põe em circulação saberes que, por sua vez, são atravessados por poderes e estabelecem regras; regras estas que instituem verdades – lembrando que, para Foucault, as verdades são construtos históricos. A intenção não é

² O sentido dado para a palavra “governo” nesta tese é o de “conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.952).

observar o que um discurso revela ou não de cientificidade, “mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1979, p.7).

Meu primeiro contato com os documentos formadores do *corpus* da pesquisa (legislação que aborda a educação especial de alguma forma, de 1958 a 2017) se deu a partir da leitura e do estudo dos mesmos, seguidos de problematizações a respeito de acontecimentos³ produzidos nas redes discursivas tecidas a partir/por meio das políticas de inclusão escolar. Considerarei, nesta análise, o momento e o cenário em que cada um destes documentos foi publicado, construindo uma discussão na qual o *corpus* se inter-relaciona, à medida que produz, nesse inter-relacionamento e no relacionamento com outros discursos, uma escola inclusiva, uma educação inclusiva, os sujeitos da inclusão e uma coletividade inclusiva.

No primeiro capítulo, intitulado *Situando a pesquisa*, apresento na seção 1.1 – *Perspectivas teórico-metodológicas e os conceitos-ferramenta* – a perspectiva teórico-metodológica proposta para fundamentar o trabalho e defino, também, os principais conceitos foucaultianos utilizados na pesquisa, além de uma discussão a respeito do termo “políticas públicas” construída na seção 1.2 – *Entendendo o termo políticas públicas*.

Na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, o presente estudo teve como objetivos analisar, a partir dos enunciados dispersos nos documentos oficiais que compõem o *corpus* do trabalho, como o movimento de integração escolar foi perdendo força e dando lugar ao movimento de inclusão escolar no Brasil; apontar como a inclusão escolar, construída numa lógica neoliberal, tem se mostrado um imperativo de estado e estratégia educacional e de mercado; e analisar o modo como os alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente os alunos com deficiência visual, são posicionados nas escolas e na sociedade pelos documentos que tratam da educação especial. Para desenvolver a presente pesquisa, tomei como ferramentas analíticas principais os conceitos, entendidos a partir da produção filosófica de Michel Foucault, de *governamento*, *governamentalidade*, *biopoder* (e biopolítica), *norma* – e suas variáveis: *normação*, *normalização* e *normatização* –, *poder* e *disciplina*.

³ Foucault define acontecimento como “a tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos”; trata-se da “irrupção de uma ‘singularidade’ não necessária: o acontecimento que representa o enclausuramento, o acontecimento da aparição da categoria de ‘doenças mentais’” (REVEL, 2005), o acontecimento que representa a inclusão.

Na seção 1.2, em que discuto o termo *políticas públicas*, assumo, junto com Lopes (2011, p.9), que as políticas públicas de inclusão escolar são entendidas

(...) como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

No capítulo seguinte, *A inclusão escolar do deficiente visual e sua proliferação discursiva*, aponto, na seção 2.2 – *A proliferação discursiva da inclusão escolar de deficientes visuais* – proliferações discursivas acerca da inclusão escolar do deficiente visual nos documentos oficiais, nos meios de comunicação e nas pesquisas acadêmicas. Antes disso, na seção 2.1 – *Emergência do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* – é feito um breve histórico do movimento político das pessoas com deficiência, que contribuiu em grande parte para o surgimento de políticas públicas voltadas a essas pessoas.

No terceiro capítulo, *A emergência da inclusão escolar: de um movimento a outro*, discuto, na seção 3.1 – *A emergência do movimento de inclusão escolar* – a noção emergente da inclusão escolar do deficiente visual, buscando entendê-la a partir de movimentos anteriores, como o de normalização e o de integração escolar. Essa discussão foi construída a partir do levantamento dos documentos oficiais feito no Capítulo 2. Na seção 3.2 – *A inclusão escolar como dever de todos: um imperativo* – é debatida a inclusão escolar tanto como um imperativo de estado quanto como estratégia educacional para fazer operar o princípio de educação para todos. Para finalizar o capítulo, na seção 3.3 – *Liberalismo, neoliberalismo e a inclusão escolar como estratégia de mercado* – faço um apontamento a respeito das governamentalidades liberal e neoliberal e sua relação com a inclusão escolar – entendida, neste cenário, como estratégia de mercado.

No quarto e último capítulo, *A constituição do sujeito deficiente visual*, na seção 4.1 – *Governamentalidade e normalização* –, é apontado como os discursos de inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos com deficiência visual, percebendo a governamentalidade como estratégia na constituição destes sujeitos. Além disso, na seção 4.2 – *Da disposição dos sujeitos nos documentos oficiais* – problematizo o modo como as pessoas com deficiência visual são posicionadas nas escolas e na sociedade a partir dos enunciados (re)produzidos nos documentos oficiais.

As perspectivas de análise aqui pontuadas estabelecem a constituição deste estudo, cujos investimentos empreendidos têm o intuito de defender a tese de que a constituição do sujeito deficiente visual se dá a partir de subjetivações e objetivações operadas por dois marcadores principais: a inclusão escolar como resultado de um imperativo de Estado e a inclusão escolar como prática da governamentalidade neoliberal. Esses marcadores são constituídos por e constituintes das práticas discursivas (re)produzidas e propagadas pelos meios de comunicação, pelas pesquisas acadêmicas e, principalmente, pelos documentos oficiais dos Governos (leis, decretos, portarias, pareceres, planos nacionais, estatutos, pesquisas censitárias), aos quais foram dados maior ênfase no trabalho.

Assim sendo, depois de apresentar o panorama geral desta tese de doutoramento, passo a sua construção, de fato.

CAPÍTULO 1 – Situando a pesquisa

No capítulo de abertura desta tese de doutorado, apresento a perspectiva teórico-metodológica proposta para fundamentar o presente trabalho, seguida de uma explanação a respeito dos principais conceitos foucaultianos utilizados na pesquisa, além de uma discussão a respeito do termo “políticas públicas”.

1.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E OS CONCEITOS-FERRAMENTA

Buscando compreender os efeitos de sentidos construídos em enunciados que trafegam entre diferentes materialidades discursivas, trabalhos em Análise do Discurso possibilitam, por meio de entrelaçamentos teóricos, a discussão da produção e da circulação de diferentes discursos presentes na sociedade, bem como a proliferação de sua formação discursiva. Foi a partir da articulação da Análise do Discurso com os conceitos de Foucault que se tornou possível olhar os acontecimentos discursivos como objetos de investigação. De acordo com Freitas e Baracuhy (2016, p.51-52),

a produção discursiva passa por diferentes caminhos na produção e circulação de enunciados que favorecem a emergência de diferentes objetos. Regulados por processos sócio-históricos, esses objetos entram na ordem do discurso através da proliferação de diferentes materialidades que garantem a produção de saberes e de poderes nas mais diversas instituições sociais.

Podemos entender uma formação discursiva como um momento da história em que um conjunto de enunciados assume uma base comum. O discurso da inclusão dispersa uma sequência de enunciados desde, principalmente, a Declaração de Salamanca, em 1994. Tudo o que vem desse discurso são enunciados: as políticas públicas de inclusão, as estatísticas do Censo Escolar e do Censo Demográfico, a Constituição de 1988, os artigos científicos que tratam deste tema, os projetos arquitetônicos de acessibilidade, os meios de comunicação, os transportes acessíveis, etc.

O discurso acerca da inclusão do deficiente visual, visto como prática na qual se instauram saberes e poderes, figura nesse cenário de proliferações discursivas do movimento de inclusão, conquistando seu espaço. Por meio de práticas discursivas é que esse lugar é conquistado, possibilitando novos olhares e maior visibilidade às questões da inclusão das pessoas com deficiência visual. Para tornar esse discurso legítimo, o conjunto de saberes que o caracteriza é composto por

materialidades – políticas públicas, documentos institucionais, campanhas governamentais, enunciados que circulam nos meios de comunicação.

As ações operadas pelas relações de poder, amarradas à constituição dos saberes, podem ser notadas no interior da produção de discursos. É essa articulação entre saberes e poderes que produz os efeitos de verdade que operam sobre os sujeitos. “Esses discursos são perpassados por um controle do dizer, guiados por procedimentos internos e externos que atuam na sua produção e circulação, de forma a espalhar as técnicas disciplinares e produzir subjetividades” (FREITAS e BARACUHY, 2016, p.61). O discurso acerca da inclusão escolar do deficiente visual nos dá a oportunidade de intuir tais manobras.

Partindo de uma perspectiva teórico-metodológica possibilitada pelos Estudos Foucaultianos, o presente estudo se propõe a problematizar a inclusão escolar do sujeito com deficiência visual inspirado⁴ pela genealogia de Foucault, apontando as condições que tornaram possível sua emergência. De acordo com Coutinho (2008, p.22, citada por RECH, 2010, p.45), os Estudos Foucaultianos “não partem do entendimento de sujeito como aquele que simplesmente realiza e organiza as suas práticas”; pelo contrário, entendem que “essas práticas que os sujeitos realizam e organizam estão envolvidas com a própria construção dos sujeitos e com a formação de suas maneiras de ser” (RECH, 2010, p.45).

Aqui cabe o destaque de que nosso entendimento do conceito de genealogia é baseado nas definições de Veiga-Neto (2007); ou seja, ela é definida como um “conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (VEIGA-NETO, 2007, p.59).

Na perspectiva de trabalho que os Estudos Foucaultianos nos dá, podemos dizer que “o olhar inventa o objeto”. E, para compreendermos “como as coisas chegaram a ser o que são hoje, é necessário olhar para as práticas que as constituem” (RECH, 2010, p.26-27). Pensando o movimento de inclusão escolar do deficiente visual como uma invenção da Modernidade, “forjada na necessidade social e política de participação de todos” (RECH, 2010, p.28), chegamos à conclusão de que enxergar a inclusão escolar de cegos e pessoas com baixa visão

⁴ Consideramos este estudo como sendo inspirado pela genealogia porque não vamos, de fato, fazer uma genealogia do movimento de inclusão escolar das pessoas com deficiência visual, mas sim, buscar inspiração nessa forma de olhar os acontecimentos.

como um movimento que teve sua emergência no final dos anos 1990 e que carrega características de movimentos anteriores, proliferando discursos e fabricando verdades que perduram até os dias de hoje, é apenas uma das formas possíveis de entender a inclusão desses sujeitos no ambiente escolar.

Essa formação discursiva não dispersa enunciados apenas na área da Educação. Pelo contrário, o movimento de inclusão escolar das pessoas com deficiência visual tem tido visibilidade em diferentes seguimentos e instâncias sociais e políticas, e áreas como a Medicina, a Psicologia, a Estatística, entre outras, têm contribuído para a emergência deste movimento.

Na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, o presente estudo tem como objetivos analisar, a partir dos enunciados dispersos nos documentos oficiais que compõem o *corpus* do trabalho, como o movimento de integração escolar foi perdendo força e dando lugar ao movimento de inclusão escolar no Brasil; apontar como a inclusão escolar, construída numa lógica neoliberal, tem se mostrado um imperativo de estado e estratégia educacional e de mercado; e analisar o modo como os alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente os alunos com deficiência visual, são posicionados nas escolas e na sociedade pelos documentos que tratam da educação especial.

Quando falamos em “cegueira”, logo pensamos em sua definição clínica, que separa os deficientes visuais em pessoas cegas e pessoas com visão subnormal (ou com baixa visão). De acordo com o professor do Instituto Benjamin Constant, Antônio João Menescal Conde, a delimitação entre cegos e pessoas com visão subnormal se dá a partir de duas escalas oftalmológicas: acuidade visual (o que se enxerga a determinada distância) e campo visual (amplitude da área alcançada pela visão). Nesse sentido,

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. (...) caracteriza-se como portador de visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°. (CONDE, 2017).

Porém, a cegueira também pode ser definida pelo seu aspecto educacional. Conde (2017) discute a respeito deste aspecto da deficiência visual, dizendo que

pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (...) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

No presente estudo, os dois enunciados são de extrema importância. O primeiro, disperso na instância médica, é importante por interferir no posicionamento das pessoas com deficiência visual nos documentos oficiais. O segundo, disperso na instância pedagógica, por posicionar estes sujeitos na instituição escola.

Para desenvolver a presente pesquisa, tomei como ferramentas analíticas principais os conceitos, entendidos a partir da gigantesca produção filosófica de Michel Foucault, de *governo*, *governamentalidade*, *biopoder* – e biopolítica – e *norma* – e suas variáveis: normação, normalização e normatização. Há outros conceitos-ferramenta também importantes, como *poder*, *disciplina* e *sujeito* -, que atravessam os conceitos acima destacados, mas estes serão discutidos conforme as ferramentas principais forem apresentadas.

A palavra *governo* – e suas derivadas - foi, com o passar dos anos, a partir de uma variedade de sentidos – “o” pai governava a casa e os filhos, o educador governava a conduta dos educandos -, se restringindo e, atualmente, é usada quase que unicamente para se designar instâncias e ações relativas ao Estado. Este estreitamento de significado sucedeu, pois “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p.247). Esta estatização progressiva das relações de poder e das ações de governar caracteriza a modernidade. Ainda que, nesse período, o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante nas relações de poder, “elas não emanam dele, mas, ao contrário, distribuem-se microscopicamente e se ‘enraízam no conjunto da rede social” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.952).

Partindo destes entendimentos, utilizarei a palavra *governo* sempre que me referir ao “conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.952). Quando tiver a intenção de utilizar a palavra *governo* no sentido de instância pública que centraliza a ação de governar, irei grafá-lo com inicial maiúscula - Governo, seja ele Municipal, Estadual, Federal, etc.

Nesse sentido, podemos entender *governamento* como a manifestação visível do poder, na medida em que compreendemos o conceito de poder como uma ação sobre ações possíveis; “na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.953).

A partir do conceito de *governamento*, pode-se introduzir a noção de *governamentalidade*, desenvolvida na lição de 1º de fevereiro do curso *Segurança, Território, População*, ministrado por Foucault em 1978 no Collège de France. Por esta palavra, o filósofo entende o conjunto de práticas de governo

constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p.143).

Mais a frente, Foucault continua

Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘*governo*’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008a, p.143-144).

Tratava-se, para Foucault (2008a), de mostrar os deslocamentos das grandes economias de poder no Ocidente, ou seja, como do Estado de justiça (Idade Média), de territorialidade do tipo feudal e característica da sociedade da lei, chegou-se ao Estado administrativo (séculos XV e XVI), de territorialidade do tipo fronteira e característica da sociedade de regulamentos e disciplinas, e, desta, ao Estado de governo, definido não mais pela territorialidade, mas pela massa da população, em que o território é apenas mais um componente. No Estado de governo, característica da sociedade controlada pelos dispositivos de segurança, a população é instrumento do saber econômico.

Na medida em que “a governamentalidade objetiva atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (GOLDSTEIN, 1994, p.198 *apud* VEIGA-

NETO e LOPES, 2007, p.955), e que, para isso, as condutas humanas de preservação e promoção da vida são colocadas em jogo, podemos introduzir o conceito de *biopoder*. Nas palavras de Foucault (2008a, p.3), entende-se por biopoder o

conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais [que] vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder.

Ou ainda

nova tecnologia de poder surgida no século XVIII, que tem por objeto a população e visa, [...] pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos (FOUCAULT, 2008a, p.515).

Uma tecnologia de segurança que o filósofo opõe aos mecanismos mediante aos quais o soberano, da Idade Média até a Idade Clássica, se esforçava para garantir a segurança do seu território.

A invenção do biopoder, em meados do século XVIII, está relacionada à invenção da noção de população, “objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida” (FOUCAULT, 2008a, p.140). O conceito de população pode também ser compreendido como o “conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.955).

Façamos um parêntese para discutir o que Foucault entende por invenção. Nas conferências que o filósofo realizou na PUC-Rio entre os dias 21 a 25 de maio de 1973 – compiladas no livro de nome *A verdade e as formas jurídicas* (FOUCAULT, 2002) – ele discute o conceito de invenção, baseando-se em Nietzsche. Nietzsche afirma que, em determinado tempo e lugar, animais racionais inventaram o conhecimento.

Quando fala de *invenção*, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que opõe à invenção, a palavra *origem*. Quando diz *invenção* é para não dizer *origem*; quando diz *Erfindung* é para não dizer *Ursprung* (FOUCAULT, 2002, p.14).

Foucault traz o exemplo de Nietzsche a respeito da poesia:

[...] Nietzsche afirma haver quem procure a origem, *Ursprung*, da poesia, quando na verdade não há *Ursprung* da poesia, há somente uma invenção da poesia. Um dia alguém teve a ideia bastante curiosa de utilizar um certo número de propriedades rítmicas ou musicais da linguagem para falar, para impor suas palavras, para estabelecer através de suas palavras uma certa relação de poder sobre os outros. Também a poesia foi inventada ou fabricada (FOUCAULT, 2002, p.15).

Baseando-se nesta noção é que digo que tanto o Estado, quanto o biopoder e a população foram *inventados* a partir de meados do século XVIII.

Em suma, as estratégias mobilizadas para governar as populações constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então se apoiaram no biopoder. Como bem sabemos, isso não significou o desaparecimento do poder disciplinar; o que ocorreu foi uma mudança de ênfase a partir dos deslocamentos das economias do poder, culminando num aperfeiçoamento das mesmas.

Para finalizar esta seção, vamos ao conceito de *norma* e suas derivadas – *normação*, *normalização* e *normatização*. Para Foucault (2010, p.43), a norma “é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. Ela

traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2010, p.43).

Em outro momento, Foucault define a norma como aquilo

que circula entre o disciplinar e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente “controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica [...]. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p.302).

No processo de normalização disciplinar – melhor denominado de *normação* - primeiro se estabelece a norma, depois se identifica o normal e o anormal. Ocorre “quando se tenta conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – e um modelo geral previamente tido como a norma” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.955). Desta forma, quem se encaixa no modelo é dito normal; não se encaixando, é chamado anormal.

Em contrapartida, no processo de *normalização*, o normal é que é definido primeiro, e a norma se deduz dele, ou seja, é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Neste processo, há uma identificação do normal e do anormal; em outras palavras, identificam-se diferentes curvas de normalidade e a normalização vai operar de forma a “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p.82-83). Por conta dessa operação é que temos a impressão de que a norma é sempre natural, pois “na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava (naturalmente) aí é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural...” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.956).

Seguindo esta conceituação acerca do termo *norma*, temos ainda a noção de *normatização*, que designa as operações de criar e sistematizar as normas. Nesse sentido, os dispositivos ditos *normatizadores* são “aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (VEIGA-NETO, 2006, p.35-36).

Em decorrência da articulação estabelecida entre a normalização da norma e o poder é que se faz importante a diferenciação entre *normação* e *normalização*. Pode-se dizer que, ao mecanismo disciplinar – estabelecido a partir do século XVII na Europa -, em que a lei é enquadrada por mecanismos de vigilância e de correção, gerando individualidades e eventual transformação dos indivíduos, somou-se, mais tarde, o dispositivo de segurança – ou a disciplina como técnica de normação. Assim, vê-se o poder disciplinar articulado ao biopoder. Dessa forma, destaca-se que o aparecimento de uma nova modulação não implica o desaparecimento da outra; o que há é uma dominação e um aperfeiçoamento de técnicas a partir destes deslocamentos.

Foi desse modo também que ocorreram os deslocamentos nos objetivos de reclusão. Enquanto o processo de *reclusão por exclusão*, no século XVIII, exclui os indivíduos do círculo social e da família, a *reclusão por inclusão*, no século XIX, “tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformação ou correção de produtores” (FOUCAULT, 2002, p.114).

Eis porque oporei a reclusão ao sequestro; a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o sequestro do século XIX, que tem por finalidade a inclusão e a normalização (FOUCAULT, 2002, p.114 – grifos meus).

No século XIX, a questão normalidade/anormalidade passou a servir de operadora para a intervenção política, com o objetivo – já articulado à biopolítica – de aumentar a segurança das populações, diminuindo o risco social (VEIGA-NETO e LOPES, 2007). Nesse contexto, a escola funcionou, e ainda funciona, como lugar privilegiado para a intervenção do Estado, “graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante)” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.957).

Pode-se observar essa intervenção do Estado de, pelo menos, duas formas: as campanhas públicas e as políticas de inclusão⁵. As campanhas públicas visam o governo da população por meio do discurso e pretendem ditar o melhor comportamento ou o que se deve – ou o que não se deve – fazer, etc.

Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.958).

Tais campanhas governamentais valem-se da propaganda de modo que se tente conduzir cada indivíduo no sentido dessa ou daquela prática, desse ou daquele comportamento. Assim, as campanhas públicas podem ser compreendidas como ações de Governo que atuam promovendo o governo das populações; seu objetivo maior é a promoção da vida, e por isso se colocam no âmbito da biopolítica.

Nesse contexto, foram desenvolvidas no Brasil, a partir de fins da década de 1940, algumas campanhas públicas governamentais voltadas para pessoas com deficiência visual. Em 1949 foi lançada a Campanha de Prevenção à Cegueira, iniciativa da Fundação para o Livro do Cego no Brasil – que passou a se chamar, em 1991, Fundação Dorina Nowill para Cegos – em conjunto com a Clínica Oftalmológica da Escola Paulista de Medicina, hoje integrada à Universidade

⁵ A origem do termo *políticas de inclusão*, bem como seu significado no contexto da pesquisa, serão abordados na próxima seção.

Federal de São Paulo. Naquele ano foi criado o Departamento de Educação de Cegos, mediante convênio com a Secretaria de Estado da Educação. Em 1958, Dorina Nowill, a convite do Ministério da Educação, integrou a comissão conjunta com o Instituto Benjamin Constant para criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958).

Enquanto as campanhas governamentais se sustentam discursivamente, as políticas de inclusão, em contrapartida, “só se realizarão plenamente se quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.958). Resumindo, o discurso propalado pelas políticas de inclusão pode ser entendido, num contexto biopolítico, como estratégia para o governo da população. Assim, enquanto nas campanhas públicas dá-se destaque ao discurso, nas políticas de inclusão o acento está na materialidade dos corpos dos indivíduos e nos coletivos populacionais.

Na seção seguinte, com base em alguns conceitos-ferramenta aqui apresentados, discutirei a origem e o significado do termo *políticas públicas* e como ele evoluiu até o conceito de *políticas de inclusão*.

1.2 ENTENDENDO O TERMO *POLÍTICAS PÚBLICAS*

Antes de darmos início à discussão acerca das políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, mais especificamente, de pessoas com deficiência visual, precisamos esclarecer o significado da expressão *políticas públicas* e como, a partir dela, chegamos ao termo *políticas de inclusão*. Apesar de ser uma expressão bastante comum no nosso dia a dia, o termo *políticas públicas* é proveniente de uma área de estudos com diversos fundadores e, por conta disso, não tem uma única definição. Além disso, o tema foi incorporado na agenda de pesquisa acadêmica brasileira recentemente, mais especificamente, a partir dos anos 1980.

Souza (2006, p.23) considera que quatro grandes nomes fundaram a área de políticas públicas: H. Laswell, que introduziu, na década de 1930, a expressão *policy analysis* (análise de política pública) “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”, H.

Simon, que no final de década de 1950 “introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional” (SOUZA, 2006, p.23), C. Lindblom, que no final dos anos 1950 e 1970 “propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório” (SOUZA, 2006, p.24), e D. Easton, que em meados da década de 1960 definiu a política pública “como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente” (SOUZA, 2006, p.24). Segundo este estudioso, as políticas públicas “recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse” (SOUZA, 2006, p.24), influenciando diretamente em seus resultados e efeitos.

Mas, enfim, o que são políticas públicas? Souza (2003), baseada em diferentes autores, nos traz cinco definições interessantes para a expressão: 1) “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões políticas” (MEAD, 1995 *apud* SOUZA, 2003, p.12); 2) “conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos” (LYNN, 1980 *apud* SOUZA, 2003, p.12); 3) “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (PETERS, 1986 *apud* SOUZA, 2003, p.12-13); 4) “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (DYE, 1984 *apud* SOUZA, 2003, p.13); e a definição mais conhecida, 5) “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (LASWELL, 1936/1958 *apud* SOUZA, 2003, p.13). Nas palavras de Souza (2006, p.26),

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (...). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Lopes e Fabris (2013, p.79-80), apoiadas no *Dicionário de Filosofia Política* (BARRETO e CULLETON, 2010), também trazem algumas concepções para o termo *políticas públicas*:

Para Margarita Pèrez Sanches pode ser: “expressão de um propósito geral ou um estado de coisas desejado; as decisões do governo; uma autorização formal; programa; produto ou modelo e políticas públicas como processo”, para Pierre Muller e Yves Surel “um construto social e um construto de pesquisa, o campo do processo pelo qual são elaborados e implementados programas de governo”. Citam ainda B. Guy Peters para quem “política pública é o conjunto de atividades das instituições de governo, que são dirigidas para terem influência determinada sobre a vida dos cidadãos”.

O que todas estas definições têm em comum é a preocupação com o governo⁶ da população, dos indivíduos; almejam atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar, a partir de um mínimo esforço de poder. O objetivo de governar na ordem da biopolítica, apoiando-se no biopoder, é construir ações visando à condução das condutas dos indivíduos; “salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população” (LOPES, 2011, p.9).

Embora não haja dúvidas de que o aparelho estatal se destaca em relação a outros atores no estabelecimento de políticas públicas, os movimentos sociais têm galgado cada vez mais espaço no que concerne à formulação de tais políticas. No processo de elaboração e nas negociações de uma política pública, alguns locais, no âmbito da esfera pública, são essenciais, como o Poder Executivo, o Poder Legislativo e os Conselhos Gestores de Políticas Públicas. O Poder Executivo é um espaço de negociação em que atuam Ministérios e Secretarias, além de profissionais de áreas específicas. As demandas apresentadas pelo Poder Executivo devem ser aprovadas pelo Poder Legislativo, do qual fazem parte o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e a Câmara de Vereadores. “Toda vez que uma política pública necessita de um substrato legal antes de sua execução ela terá que, necessariamente, passar pelo Poder Legislativo” (MEDEIROS, 2013).

Outro espaço que contribui para o debate e elaboração de políticas públicas são os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, conselhos comunitários, criados pelo poder público nos anos de 1970 e 1980 para negociar demandas dos movimentos populares. Nas palavras de Gomes (2003, p.39-40),

Os conselhos constituem-se normalmente em órgãos públicos de composição paritária entre a sociedade e o governo, criados por lei, regidos por regulamento aprovado por seu plenário, tendo caráter

⁶ Aqui grafamos *governo* no sentido dado por Foucault ao termo, como vimos na seção anterior.

obrigatório uma vez que os repasses de recursos ficam condicionados à sua existência, e que assumem atribuições consultivas, deliberativas e/ou de controle.

Seus formatos variam conforme estejam vinculados à implementação de ações focalizadas, através de conselhos gestores de programas governamentais (merenda ou alimentação escolar, ensino fundamental, financiamento), ou à elaboração, implantação e controle de políticas públicas, através de conselhos de políticas setoriais, definidos por leis federais para concretizarem direitos de caráter universal (saúde, educação, cultura). Há também conselhos envolvidos com temas transversais que permeiam os direitos e comportamentos dos indivíduos na sociedade (direitos humanos, violência contra a mulher, etc.).

Esta participação social, expressão da sociedade civil organizada, é caracterizada por movimentos sociais, que em geral se originam da insatisfação popular frente à má gestão de líderes políticos. Segundo Ferreira (2003), os movimentos sociais são definidos a partir de ações de grupos organizados que objetivam alcançar mudanças sociais por meio da luta política, em função de valores ideológicos partilhados, questionando uma determinada realidade que se caracteriza por algo impeditivo da realização dos anseios de tal movimento. No capítulo 2, seção 2.1 – *Emergência do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* -, discutiremos a influência que este movimento – social e político – exerceu, e continua exercendo, na elaboração das políticas públicas de inclusão.

As racionalidades de um Estado que hoje percebemos intensamente governamentalizado, passam a orientar as políticas públicas, inclusive as de inclusão. Como um dos focos desta pesquisa está nas políticas públicas de inclusão escolar, passaremos a nomeá-las apenas como políticas de inclusão, assumindo que toda política governamental é pública. Lopes (2011, p.9) entende tais políticas de inclusão

(...) como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder).

Estas políticas de inclusão – e também as políticas de inclusão escolar - estratégias biopolíticas mobilizadas para governar as populações, buscam garantir a segurança destas populações, através da diminuição do risco social. Como contribuição para o governo da população, aparecem os processos de mensuração

e as estatísticas – como o Censo Escolar, discutido mais adiante, na seção 2.2.1 – entendidos como tecnologias⁷.

No capítulo seguinte, lançando mão dos conceitos e definições tratados no presente capítulo, abordaremos as proliferações discursivas acerca da inclusão escolar do deficiente visual nos documentos oficiais, nos meios de comunicação e nas pesquisas acadêmicas. Discutiremos também a emergência do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil e sua influência na elaboração das políticas de inclusão.

⁷ Tecnologias são aqui entendidas como “aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém” (RAMOS DO Ó, 2005, p.20 *apud* TRAVERSINI e BELLO, 2009, p.143), bem como conduzir as condutas de parte da população.

**CAPÍTULO 2 - A inclusão escolar do deficiente visual e sua
proliferação discursiva**

Neste capítulo, são apontadas as proliferações discursivas acerca da inclusão escolar do deficiente visual nos documentos oficiais, nos meios de comunicação e nas pesquisas acadêmicas. Antes disso, é feito um breve histórico do movimento político das pessoas com deficiência, que contribuiu em grande parte para o surgimento de políticas públicas voltadas a essas pessoas.

2.1 EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Desde a década de 1990 temos visto avanços representativos no que diz respeito às políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Tais avanços não seriam possíveis se não fosse a atuação persistente da sociedade civil organizada, militante e engajada, cobrando do Estado brasileiro atitudes que garantissem os direitos humanos destas pessoas. Este movimento foi impulsionado, principalmente, pela publicação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados marcou a emergência de um conjunto variado e rico de atores sociais nas disputas políticas. Assim como as pessoas com deficiência, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros com organizações próprias, reivindicavam espaços de participação e direitos (LANNA JÚNIOR, 2010, p.12).

Pode-se afirmar que um dos maiores esforços do movimento nas últimas décadas foi quebrar os paradigmas vigentes – como os modelos caritativo e médico – e refinar conceitos. Assim, poder-se-ia criar uma base sólida para a construção de uma nova concepção de deficiência, deslocando-se a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos.

Na sequência serão apresentadas as primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência, seja no âmbito do Estado – ainda no período Imperial, seja no âmbito da sociedade civil – já na primeira metade do século XX.

Iniciativas pioneiras

À época do Brasil Colônia, a atitude do Estado em relação às pessoas com deficiência (ainda chamadas de excepcionais) era a prática da reclusão, mesmo não

havendo ainda grandes instituições de internação. Um exemplo dessa prática era o modo com que eram tratadas as pessoas com lepra.

As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase [chamadas de leprosas, insuportáveis ou morféticas] eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. (...) A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado (...) que era lançado no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social (LANNA JÚNIOR, 2010, p.20).

De acordo com Foucault (2010, p.37), é sob a forma da reclusão, da exclusão, da marginalização, que se descreve “a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos (...)” e também sobre as pessoas com deficiência no fim da Idade Média.

Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles 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.37-38).

No século XIX, as primeiras ações em direção ao atendimento das pessoas com deficiência começaram a surgir. Em 1841 foi fundado, no Rio de Janeiro, o Hospício Dom Pedro II, destinado ao “tratamento de alienados” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.20). Durante o Império, apenas cegos e surdos eram contemplados pelo Estado, com ações voltadas à educação: em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Os dois Institutos, assim como o Hospício, localizavam-se na capital do Império.

Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais. (...) Eram, portanto, classificados como instituições de ensino (LANNA JÚNIOR, 2010, p.21).

Nesse período, encontram-se as primeiras iniciativas que visavam a evitar o isolamento completo das pessoas com deficiência, numa tentativa de orientação e aproveitamento de suas potencialidades produtivas. É o que Foucault (2010) chama

de modelo da inclusão do pestífero⁸. Diferentemente do modelo da exclusão do leproso, no qual as instituições para deficientes tinham o papel social de *limpar* a cidade, colocando estas pessoas improdutivas em seu devido lugar, isoladas (SOARES e HILLESHEIM, 2011), no modelo da peste trata-se de uma aproximação do poder, de forma sutil, aos indivíduos, uma observação mais constante e mais insistente (FOUCAULT, 2010). Trata-se de produzir uma população sadia.

Não se trata de uma marcação definitiva de uma parte da população [como no modelo da lepra]; trata-se do exame perpétuo de um campo de regularidade, no interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme a regra, à norma de saúde que é definida (FOUCAULT, 2010, p.40).

Até então, o atendimento à pessoa com deficiência baseava-se no modelo caritativo, como era o caso dos institutos criados, no Brasil, na segunda metade do século XIX. Neste modelo, que surgiu ainda na Idade Média com o fortalecimento do cristianismo, “a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.14). O caráter assistencialista deste modelo contribuía para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedia que as necessidades das pessoas com deficiência se incorporassem no rol dos direitos de cidadania (BUENO, 1993).

Na primeira metade do século XX, já no período da República, o Estado não promoveu novas ações para com as pessoas com deficiência, apenas expandiu, modesta e lentamente, os institutos de cegos e surdos que já existiam para outras cidades do país (MAZZOTTA, 2011). Em contrapartida, a sociedade civil já começava a se organizar. Com a abertura dos processos de urbanização e industrialização do país, foram criadas as Sociedades Pestalozzi, em 1932, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, em 1954 - ambas voltadas para educação e saúde e com ênfase no atendimento à deficiência intelectual - e, na década de 1950, por conta de um surto de poliomielite, os centros

⁸ A cidade em estado de peste (...) era dividida em distritos, os distritos em quarteirões, e então nesses bairros eram isoladas as ruas e havia em cada rua vigias, em cada quarteirão inspetores, em cada distrito responsáveis por eles (...) Portanto, análise do território em seus elementos mais pormenorizados; organização (...) de um poder contínuo. (...) Tudo o que era assim observado devia ser registrado. (...) Todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada. A cada indivíduo era atribuída uma janela à qual devia se mostrar e, quando chamavam seu nome, ele devia se apresentar nessa janela, estando entendido que se não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir. Era nesse momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que estavam doentes e os que não estavam (FOUCAULT, 2010, p.39).

de reabilitação física, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente), fundada em 1950, e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR, fundada em 1954.

O surgimento da reabilitação física impulsionou o modelo médico da deficiência, ou seja, as dificuldades que tinham origem exclusivamente na deficiência poderiam ser superadas, desde que pela intervenção de um especialista (médico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social ou outro). “No modelo médico, o saber está nos profissionais, que são os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são estabelecidas” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.26).

Este modelo ainda viria a ser superado e substituído pelo modelo social. Isso porque o modelo médico

se baseia em uma perspectiva exclusivamente clinicopatológica da deficiência. Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos (LANNA JÚNIOR, 2010, p.27).

Todas as iniciativas citadas até então, seja por parte do Estado, seja por parte da sociedade civil organizada, não foram iniciativas tomadas *por* pessoas com deficiência, mas sim *para* pessoas com deficiência. Isto é, elas ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer com suas próprias vidas; os outros é que decidiam por elas. A partir da década de 1950 podemos observar o aparecimento de organizações tanto criadas quanto geridas por pessoas com deficiência. “Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.28), mas foram estas iniciativas que deram impulso para a constituição de organizações de cunho político, principalmente no final da década de 1970.

A constituição do movimento político

No contexto da redemocratização do Brasil (meados da década de 1980), após um longo período de ditadura militar, surgiram distintas organizações de

peças com deficiência com caráter político claramente definido e com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para condução de suas vidas. Dentre elas estava o associativismo dos cegos, observado desde a década de 1950, no Rio de Janeiro, com interesses majoritariamente econômicos, já que a maioria de seus associados eram vendedores ambulantes e artesãos em busca de “mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.29).

Este associativismo das pessoas com deficiência visual surgiu num momento de transição entre o modelo médico, baseado nos saberes dos profissionais da área, e o modelo social, baseado nos direitos humanos. Nessa perspectiva, muitos foram os avanços, principalmente na educação, como a instalação de uma imprensa braile na Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atual Fundação Dorina Nowill para Cegos), criada em 1946, que possibilitava tanto a educação de cegos quanto a expansão do acesso à leitura, e a autorização, pelo Conselho Nacional de Educação, do ingresso de estudantes cegos nas faculdades de Filosofia. No início da década de 1960, novas associações surgiram, mas com novos interesses, mais amplos do que os de suas precedentes: “[estas novas associações] lutavam [além das questões econômicas] por educação, profissionalização, cultura e lazer” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.30).

Paralelamente ao associativismo local, surgia a necessidade de desenvolver representações a nível nacional, com o objetivo de “organizar o movimento em todo o país, estabelecer uma ponte de diálogo entre as entidades locais, o governo e as instituições da sociedade civil, representar a coletividade cega brasileira e lutar em defesa de suas necessidades fundamentais” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.30). Foi fundado então, em 1954, no Rio de Janeiro, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), filiado ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (atualmente denominado União Mundial dos Cegos, principal entidade de cegos no mundo).

No final da década de 1970 as organizações de pessoas com deficiência ganharam maior visibilidade, se tornando agentes políticos ativos na busca pela transformação da sociedade. Por conta dessa visibilidade, a mobilização alcançou níveis nacionais, ultrapassando as esferas locais. Vale destacar que não só o movimento das pessoas com deficiência é que ganhou força política nessa época, mas diversos movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo do regime

militar, como de negros, de mulheres, de índios, de trabalhadores, de sem-teto e de sem-terra, ressurgiram.

Na tentativa de consolidar uma unidade, o movimento das pessoas com deficiência criou, em 1979, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, na busca de elaborar uma agenda unificada de estratégias de luta e de reivindicações. Dando continuidade aos debates promovidos pela Coalizão, em 1980 aconteceu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que teve como objetivos principais estabelecer uma pauta comum de reivindicações e criar diretrizes para a organização do movimento. O texto final produzido neste encontro fortaleceu politicamente o movimento, amadureceu as demandas e valorizou as pessoas com deficiência em suas particularidades.

Outro evento de extrema relevância na construção do movimento político das pessoas com deficiência foi o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), que aconteceu em 1981. Os objetivos principais do AIPD, com relação às pessoas com deficiência, eram os seguintes:

ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (LANNA JÚNIOR, 2010, p.41).

No Brasil, a Comissão Nacional do AIPD foi instalada em 1980 (pelos Decretos n. 84.919, de 16 de julho de 1980, e n. 85.123, de 10 de setembro de 1980), instituída no Ministério da Educação e Cultura. Houve uma grande crítica e insatisfação do movimento por não haver nenhuma vaga para entidades formadas por pessoas com deficiência na Comissão. Por este motivo, o movimento organizou suas próprias atividades para o AIPD. Além disso, as críticas do movimento ao processo de condução do AIPD pelo governo brasileiro foram seguidas de ações, como a criação de comissões e a realização de encontros e manifestações para alertar a sociedade em relação aos direitos das pessoas com deficiência, aproveitando o momento de visibilidade proporcionado pelo AIPD.

Dentre os eventos realizados pelo movimento em 1981 estão o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, que ocorreram simultaneamente entre os dias 26 e 30 de

outubro, em Recife. Dois anos depois, em 1983, ocorreu o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, no qual surgiu uma nova proposta para organização nacional do movimento: por área de deficiência. Desse modo, o propósito inicial, de formar um movimento único, se perdeu, como vemos nas palavras de Rosângela Berman Bieler⁹:

A partir de 1984, portanto, foi configurado, no Brasil, um movimento organizado, estruturado, separado por áreas de deficiência e que tentou se articular num Conselho Brasileiro de Pessoas Portadoras de Deficiência, unindo todas essas representações, mas que, infelizmente, não se conseguiu colocar em funcionamento. O mesmo processo que aconteceu no Brasil ocorreu no mundo todo, a partir do Ano Internacional. As entidades começaram a surgir, entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos, assim como as políticas internacionais para cada área. Isto teve reflexos distintos em cada país, no Brasil, por exemplo, não se conseguiu criar um Conselho forte (BIELER, R.B. Rosângela Berman Bieler: depoimento. [2 de fevereiro de 2009]. Brasília: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Entrevista concedida a Mário Cléber Martins Lanna Júnior e Camila Barcelos Lisboa).

Esta nova proposta estratégica, de separar os conselhos por áreas de deficiência, tinha como objetivo melhor atender às particularidades de cada deficiência, mas sem excluir a ação conjunta para questões de âmbito geral. As organizações nacionais por área de deficiência – agora de pessoas com deficiência, e não mais *para* elas - surgiram, principalmente, entre os anos de 1984 e 1987 e, por conta disso, a Coalizão foi extinta. Uma dessas organizações era a Organização Nacional dos Cegos.

A Organização Nacional dos Cegos

⁹ Rosângela Berman Bieler nasceu em 1957. Aos 19 anos sofreu um acidente de carro que a deixou tetraplégica. Jornalista, é mestre em Inclusão Social das Pessoas com Deficiência pela Universidade de Salamanca, Espanha. Durante a reabilitação na ABBR, em 1977, começou a militar como relações públicas do Clube dos Amigos dos Deficientes Físicos (CLAM/ABBR). Nesse mesmo ano, compôs o grupo que fundou a Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de Janeiro (ADEFERJ), na qual também atuou como relações públicas. Em 1983 foi uma das fundadoras e primeira coordenadora nacional da Organização Nacional de Deficientes Físicos (ONEDEF) e entre 1983 e 1988 foi editora do *Etapa*, órgão informativo da ONEDEF. Em 1988, depois de um intercâmbio aos EUA e de conhecer o Centro de Vida Independente, fundou com Lília Pinto Martins e Sheila Salgado, no Rio de Janeiro, o primeiro CVI do Brasil. Em 1997 organizou o Fórum Internacional de Mulheres com Deficiência e, em 1999, a Conferência Mundial de Vida Independente. No mesmo ano, criou o Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo (IID). Nos últimos 15 anos vem atuando como consultora do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, dentre outras Agências, em assuntos relacionados às pessoas com deficiência e ao desenvolvimento inclusivo (LANNA JÚNIOR, 2010).

Como já vimos, em 1954 foi criado o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC). Com a nova proposta, surgida no 3º Encontro, de separação por área de deficiência, foi criada a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC). Além destas duas, havia outras entidades voltadas a pessoas com deficiência visual, porém mais específicas, como a Associação Brasileira de Desportos para Cegos (ABDC), a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (Abrev) e a Associação Brasileira de Professores Cegos e Amblíopes (Abpca). Com a criação da FEBEC, iniciou-se um processo de disputa por representatividade entre esta e o Conselho Brasileiro, o que resultou numa tentativa de unificação, em 1988, como explica Adilson Ventura¹⁰:

Quando foi criada a Federação, nós nos demos conta de que se criou uma dualidade, pois o Conselho Brasileiro ainda existia, mas não cumpria plenamente suas funções. A FEBEC passou a ser o órgão de representação política mais legítimo, mesmo porque envolvia mais pessoas cegas. E se expandiu pelo Brasil inteiro. Aí surge a questão: quem era mais legítimo? O Conselho, que era mais antigo, ou a FEBEC, porque era mais ampla? Então começamos, em 1988, o processo de tentativa de unificação das duas (VENTURA, A. Adilson Ventura: depoimento. [9 e 10 de março de 2009]. Brasília: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Entrevista concedida a Deivison Gonçalves Amaral e Corina Maria Rodrigues Moreira).

Nessa tentativa de unificação do CBEC e da FEBEC, surgiu a União Brasileira de Cegos (UBC); porém, sem resultados positivos. Por conta disso, houve, em 2008, uma nova tentativa de unificação, agora entre a FEBEC e a UBC. Desta vez, ambas foram extintas e substituídas pela Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB), atuante até os dias de hoje.

¹⁰ Adilson Ventura ficou cego aos 13 anos, por motivo desconhecido. Com a cegueira, interrompeu os estudos até os 23 anos, quando começou a aprender braille (...). Retornou aos estudos e é bacharel em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi um dos fundadores, em 1977, da Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC). Em 1983, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV). Em 1984, participou do grupo que fundou a Federação Brasileira de Entidade de Cegos (FEBEC), quando foi eleito seu vice-presidente. Em 1986, participou do Comitê Nacional para a Educação Especial, no qual foi proposta a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Foi a primeira pessoa com deficiência a presidir o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) – 2002-2004 -, cargo para o qual foi reconduzido a um segundo mandato (2004-2006). Durante sua gestão, o CONADE organizou a 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Desde 2005 é membro titular do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (LANNA JÚNIOR, 2010, p.111-112).

Ainda no final da década de 1980, surgiu o Movimento de Vida Independente (MVI), um movimento de inclusão social cujos princípios foram ditados pelas próprias pessoas com deficiência, que não aceitavam mais ficar à margem da sociedade e à mercê das instituições, dos especialistas e dos familiares, que acabavam por decidir tudo por elas. O MVI tinha como principal objetivo a busca pelo desenvolvimento individual das pessoas com deficiência por meio da divulgação do conceito de vida independente e do oferecimento de serviços e informações para que estas pessoas adquirissem autonomia na realização das atividades cotidianas, para que tomassem suas próprias decisões e para que se responsabilizassem por suas escolhas. Em 1988 foi criado o primeiro Centro de Vida Independente, no Rio de Janeiro (CVI-Rio), com os seguintes objetivos:

implementar medidas que assegurem o ajustamento social e o bem-estar das pessoas com deficiência; promover cursos, palestras e atividades culturais, educacionais, científicas e recreativas que levem à conscientização e à vida independente; publicar e distribuir material informativo sobre todos os serviços e assuntos de interesse das pessoas com deficiência; cooperar com órgãos governamentais e privados, promovendo consultoria ou executando atividades relativas ao exercício da vida independente; e promover o intercâmbio com organizações e entidades nacionais e internacionais para a troca de experiências visando ampliar recursos técnicos e financeiros para o desenvolvimento de programas comuns (LANNA JÚNIOR, 2010, p.61).

O Movimento de Vida Independente participou ativamente na formulação e na ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

As conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência na década de 1980 ganharam força de tal maneira que, mais do que direitos reconhecidos, estas pessoas conseguiram se inserir na estrutura do Estado, através do movimento político que construíram. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi um importante acontecimento para o movimento das pessoas com deficiência, já que, com o fim do regime militar, “criou-se uma grande expectativa no Brasil para a consolidação de um sistema democrático de governo efetivo e duradouro” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.62) e, com isso, deu-se abertura ao processo de elaboração da nova Constituição Federal.

A participação do Movimento Político das Pessoas com Deficiência na elaboração da Constituição de 1988

Até então, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência em documentos oficiais era a Emenda Constitucional n. 12, de 1978, que define, em seu artigo único:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

Na Assembleia Nacional Constituinte, os assuntos que diziam respeito às pessoas com deficiência eram tratados na Subcomissão dos Negros, das Populações Indígenas, das Pessoas com Deficiência e das Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social. No dia 04 de maio de 1988 foi realizada uma audiência para discutir questões ligadas às pessoas com deficiência visual, juntamente com questões atinentes a hemofílicos e negros.

Entre os anos de 1986 e 1987, por meio do ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”, organizado pelo MEC, foi que o movimento das pessoas com deficiência se articulou para participar, de fato e ativamente, da ANC. Uma das principais reivindicações do movimento, debatida durante o ciclo de encontros, era que o texto constitucional que versasse sobre as pessoas com deficiência não consolidasse a tutela, mas sim, a autonomia dessas pessoas. Além disso, o movimento conjecturava que o tema da deficiência fosse transversal no texto da Constituição, e não que houvesse um capítulo separado para essa questão.

As propostas do movimento não foram incorporadas da forma esperada. Por conta disso, preparou-se um projeto de Emenda Popular (n. PE00086-5) e iniciou-se campanhas em todo o Brasil para recolher as 30 mil assinaturas necessárias para submeter o projeto à Assembleia Nacional Constituinte. A proposta¹¹ continha 14 artigos sugerindo alterações no projeto da Constituição, com temas como igualdade de direitos, discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito à informação, educação básica e profissionalizante.

¹¹ As 14 propostas estão elencadas no Apêndice C.

O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais”, da Constituição Federal, e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Rosângela Berman Bieler e Romeu Kazumi Sasaki¹² resumem as impressões do movimento das pessoas com deficiência nos seguintes trechos de depoimentos:

A gente conseguiu, na reforma constitucional, distribuir o tema da deficiência em todos os artigos constitucionais, o que já é vanguarda. [...] Quando você pega um texto constitucional, há duas opções estratégicas: ou se cria um bloco inteiro sobre deficiência [...], pega tudo e joga ali naquela caixinha, que não só é mais fácil de botar como é fácil de tirar; ou se integra o tema em todo o corpo constitucional, nos tópicos do direito do cidadão, do direito à saúde, do direito à educação. (BIELER, R.B. Rosângela Berman Bieler: depoimento. [2 de fevereiro de 2009]. Brasília: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Entrevista concedida a Mário Cléber Martins Lanna Júnior e Camila Barcelos Lisboa).

Em 1986, já estava pronto o anteprojeto da Constituição. Se você comparar o anteprojeto com a Constituição de 1988, vai ver a grande diferença, o quanto nós conseguimos interferir. O anteprojeto era muito fraco, com aquela visão antiga, paternalista, sobre pessoas com deficiência. Ali realmente nós crescemos. (SASSAKI, R.K. Romeu Kazumi Sasaki: depoimento. [5 de fevereiro de 2009]. Brasília: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Entrevista concedida a Mônica Bara Maia e Deivison Gonçalves Amaral).

Até o final da década de 1980 não havia políticas públicas amplas e abrangentes que versassem sobre as pessoas com deficiência. As ações do Estado brasileiro em relação a essas pessoas estavam centradas na educação e eram desarticuladas. O Estado brasileiro promovia apenas ações setoriais, como campanhas voltadas para a educação especial que remontam à década de 1950. Dentre estas está a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, de 1958, que foi renomeada pelo Decreto no. 44.138, de 1º de

¹² Romeu Kazumi Sasaki nasceu em 1938. É formado em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social. Durante a faculdade fez estágio no Instituto de Reabilitação do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, onde permaneceu até 1974. Em 1979, quando começaram as reuniões do Movimento das Pessoas com Deficiência, Romeu alimentava as reuniões com os documentos traduzidos da ONU. Em 1975 fundou o Centro de Desenvolvimento de Recursos para Integração Social (CEDRIS), o qual administrou até 1990. Em 1992 foi para o Rio de Janeiro trabalhar como diretor executivo do CVI-Rio por um ano e meio. É um dos fundadores do CVI Araci Nallin, de São Paulo. Foi representante do Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente (CVI-Brasil) junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) para a gestão 2009-2011.

agosto de 1958, e passou a se chamar Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC).

Até 1964 todas as campanhas já haviam sido extintas e, mesmo não tendo durado muito tempo, ensejaram o debate sobre educação especial no Brasil, dando origem, em 1973, ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – que em 1986 foi elevado à Secretaria de Educação Especial (SEESP). Somente em meados da década de 1980, por sugestão do Comitê Nacional para Educação Especial (criado em 1985 com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a educação especial e integrar à sociedade as pessoas com deficiência) é que é criado um órgão responsável por coordenar todas as ações voltadas para as pessoas com deficiência: a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Com a criação da CORDE, em 1986, e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989, foi reconhecido o interesse público do Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência.

A criação da CORDE foi acatada pelo Presidente José Sarney e operacionalizada por meio do Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986. Tal órgão, que teve efetivada a atuação apenas em 1989, pela Lei n. 7.853, tinha como função elaborar planos e programas governamentais voltados para a integração social da pessoa com deficiência (a Lei n. 7.853/89 foi regulamentada pelo Decreto n. 3.298/99, que também alterou a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência).

Entre os anos de 1992 e 1995 a CORDE fomentou espaços para discussão sobre o tema da deficiência, apoiando seminários, congressos e encontros realizados no Brasil, com destaque para as Câmaras Técnicas e os DEF-Rio. Estes foram encontros internacionais – organizados por pessoas com deficiência, por meio de organizações representativas, e com o apoio da CORDE - com participação de militantes, com ou sem deficiência, profissionais de saúde, políticos, dentre outros, para discutir questões relacionadas à inclusão social e aos direitos da pessoa com deficiência; aquelas são espaços de debate e sistematização de ações com o objetivo de subsidiar a formulação de programas a serem desenvolvidos no Brasil, versando acerca de temas como acessibilidade, trabalho, saúde, reabilitação, educação, dentre outros (LANNA JÚNIOR, 2010). As Câmaras Técnicas propiciam a

participação das próprias pessoas com deficiência em conjunto com técnicos e representantes do governo.

Cabe destacar que em 2003 a CORDE foi definida como um órgão de assessoramento vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR). Ter a coordenação da política para integração da pessoa com deficiência nesta pasta é um reconhecimento de que esta inclusão é, antes de tudo, um direito conquistado pelo movimento a partir de muita luta.

Em 2009 a CORDE foi elevada a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e, em 2010, se tornou Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPDP) (LANNA JÚNIOR, 2010). O principal resultado desta elevação é a maior capacidade na articulação, demanda e acompanhamento das políticas públicas do Poder Executivo federal brasileiro, já que com o *status* de Secretaria, ela se torna parte do terceiro escalão do Governo Federal, abaixo apenas de ministros e do presidente da República.

Em 1999, a partir da publicação do Decreto n. 3.076/99, criou-se um Conselho Deliberativo, denominado Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). O CONADE foi criado como órgão superior de deliberação coletiva com o objetivo de garantir a implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este órgão tem como competências, além da citada acima,

acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa portadora de deficiência; zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência; propor a elaboração de estudos e pesquisas; propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência; aprovar o plano de ação anual da CORDE; entre outras (LANNA JÚNIOR, 2010, p.80).

Em 2002 foi realizada a primeira eleição para a presidência do Colegiado na qual as entidades do movimento puderam se candidatar. Foi eleito o professor Adilson Ventura, representante da União Brasileira de Cegos (UBC), se tornando a primeira pessoa com deficiência a presidir o CONADE (LANNA JÚNIOR, 2010). No ano seguinte, o CONADE passou a ser órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

O movimento e a elaboração da Convenção da ONU

Até então vimos que, no final do século XX e início do século XXI, o movimento político das pessoas com deficiência tomou forma e importantes iniciativas para a promoção e a defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência foram tomadas. Em entrevista no ano de 2010, em alusão ao Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (21 de setembro), o Ministro Paulo Vannuchi, da Secretaria Especial de Direitos Humanos frisou: “os avanços na área das pessoas com deficiência são visíveis, em termos orçamentários, institucionais, de participação social, no marco legal e de integração entre os ministérios” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.83). São exemplos do marco legal do início do século XXI documentos oficiais como a Lei da Acessibilidade (Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000), a Lei do Cão-Guia (Lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005) e a ratificação, pelo Brasil, da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Além da ratificação da Convenção da ONU, a realização de duas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, organizadas pelo CONADE e pela CORDE, colocaram a discussão e o debate do tema em um novo patamar no país. As deliberações das conferências e o texto da Convenção incorporaram os avanços tanto conceituais quanto terminológicos pelos quais o movimento vinha lutando.

Além da atuação nacional, o Brasil teve grande participação e atuou ativamente no cenário internacional. Teve participação no processo de elaboração da Convenção da ONU, protagonismo em reuniões da Rede Intergovernamental Ibero-americana de Cooperação Técnica (RIICOTEC) e da Rede Latino-Americana de Organizações não Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (RIADIS), intensificação das relações na área de políticas para pessoas com deficiência nos âmbitos da cooperação Sul-Sul, do Mercosul, da Iberoamérica, da Organização dos Estados Americanos (OEA), da Comissão de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e do sistema ONU, além do desenvolvimento de um conjunto de ações específicas de cooperação com o Haiti (LANNA JÚNIOR, 2010).

Podemos destacar três eventos dos quais o Brasil participou, entre os anos de 2004 e 2006, que indicam os avanços do país em relação às questões relativas às pessoas com deficiência: o Ano Ibero-Americano da Pessoa com Deficiência, declarado em 2004, com o objetivo de divulgar e implementar ações que

promovessem a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência; a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016), estabelecida pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Os Estados Americanos acordaram que, até o ano de 2016, deveriam apresentar avanços significativos na construção de uma sociedade inclusiva, solidária e baseada no reconhecimento do exercício pleno e igualitário dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Os principais objetivos do Programa de Ação da Década das Américas foram estabelecidos em termos de conscientização da sociedade, saúde, educação, emprego, acessibilidade, participação política, participação em atividades culturais, artísticas, desportivas e recreativas, bem-estar e assistência social e cooperação internacional; e a Câmara Técnica sobre a Década das Américas, que aconteceu em 2006 e definiu as metas a serem alcançadas no Brasil até 2016 em relação às pessoas com deficiência e as ações estratégicas para atingi-las.

Com o objetivo de dar continuidade à visibilidade dada às pessoas com deficiência proporcionada pelo Ano Internacional da Pessoa Deficiente, a realização da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi proposta no ano de 2001. A elaboração do texto da Convenção foi marcada pela participação do movimento social organizado. Em 2003, as lideranças da sociedade civil se organizaram no *International Disability Caucus* (IDC) – Liga Internacional sobre Deficiência, uma rede de mais de 70 organizações internacionais, regionais e nacionais de pessoas com deficiência e de ONGs ligadas ao campo.

A participação do Brasil na elaboração do texto da Convenção da ONU foi significativa e contou com representantes tanto do Governo quanto da sociedade civil. Dois grandes eventos foram realizados no país para discutir o texto da Convenção: em 2005, o Instituto Paradigma e a CORDE realizaram o seminário “Os Direitos Humanos e as Pessoas com Deficiência na ONU: os desafios da construção da Convenção Internacional”, que contou com a participação de 200 representantes da sociedade civil e do Governo; em 2006, a CORDE realizou uma Câmara Técnica sobre a Convenção, com o objetivo de discutir em profundidade os pontos não consensuais entre os países e aqueles para os quais a melhor redação ainda não tinha sido apresentada.

A participação do Governo brasileiro na elaboração da Convenção foi encabeçada pela Secretaria dos Direitos Humanos por intermédio da CORDE e do

CONADE. A posição do Governo pautou-se por reforçar os Direitos Humanos, dando ênfase a não discriminação e à acessibilidade. Vale destacar que no artigo 1º da Convenção, o qual modifica o foco e o planejamento das políticas públicas e cunha a expressão *pessoa com deficiência* – expressão adotada no Brasil como constitucional -, salienta-se a

importância de definir o público destinatário do tratado – pessoa com deficiência -, com base no modelo social e com maior responsabilidade para os Governos no tocante à eliminação de todo e qualquer tipo de barreira à inclusão das pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010, p.92).

Esta proposta de texto foi apresentada pelo Brasil por solicitação de Don MacKay, presidente do Comitê.

No dia 30 de março de 2007, a Convenção da ONU foi assinada pelo Brasil, sem reservas. A ratificação pelo Congresso Nacional ocorreu em 9 de julho de 2008, com a promulgação do Decreto Legislativo n. 186. Tais documentos foram agregados às normas brasileiras com equivalência de emenda constitucional. Esta foi uma importante conquista para o movimento político das pessoas com deficiência, ao passo que consolida os avanços alcançados pelo movimento, como a definição do termo *deficiência* numa perspectiva social, isto é, como resultado da interação entre a pessoa e o ambiente, e o estabelecimento de referências legais baseadas nos direitos humanos, na inclusão e na participação plena destas pessoas na sociedade.

Em 2007, por meio do Decreto n. 6.215, foi lançado o “Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência”, com o intuito de alcançar maior cobertura de atendimento às pessoas que apresentam alguma deficiência, acelerando o processo de inclusão social destas. Para tal, foi desenvolvida a Agenda Social, programa que inclui medidas e ações integradas entre Governo, sociedade civil e setor privado, com o propósito de garantir o acesso das pessoas com deficiência aos serviços públicos essenciais e vida digna com respeito aos direitos humanos.

A escola acessível foi uma das ações da Agenda Social. Para ser considerada como escola acessível, a instituição deve dispor de estrutura arquitetônica e sinalização que correspondem aos critérios de acessibilidade para receber alunos com deficiência, ter sala de recursos com equipamentos e material didático que permitam o acesso à aprendizagem, informação e comunicação por todos, bem como corpo docente e funcionários capacitados para prestar

atendimento de acordo com as necessidades específicas de todos os alunos (LANNA JÚNIOR, 2010).

Quadro 1 – Resumo dos eventos que contribuíram para a emergência do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.

Ano	Evento
1954	Fundação do Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
1979	Criação da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes
1980	1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes
1981	Ano Internacional das Pessoas Deficientes 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes
1983	3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes
1986	Criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)
1986/1987	Assembleia Nacional Constituinte
1988	Criação da União Brasileira de Cegos Criação do Centro de Vida Independente (ligado ao Movimento de Vida Independente)
1999	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)
2007	Assinatura, pelo Brasil, da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência Desenvolvimento da Agenda Social (parte integrante do Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência)

Fonte: a própria autora.

2.2 A PROLIFERAÇÃO DISCURSIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES VISUAIS

Para darmos início à discussão a respeito da proliferação discursiva acerca da inclusão escolar de deficientes visuais, precisamos fazer algumas considerações. Uma delas reside na compreensão da anormalidade e da deficiência “como conceitos engendrados numa construção histórica por meio de práticas e discursos que produzem sujeitos” (LIMA e MORAES, 2009, p.356). Outra consideração a ser

feita está associada ao conceito de relações discursivas. Segundo Castro (2016, p.178),

A formação dos objetos depende das relações que se estabelecem entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação e essas relações não são alheias ao discurso. Elas não explicam como o objeto está constituído, e sim porque em uma determinada época começou-se a falar, por exemplo, de determinados comportamentos e condutas (...) (grifos meus).

Trazendo esta fala para o contexto da pesquisa, ao invés de pensar a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual como um objeto único e permanente, podemos estabelecer algumas regras a fim de determinar os espaços em que esse objeto se transforma. Em *História da Loucura*, Foucault (2013b) aponta que essas regras se manifestariam de três formas – citadas no trecho acima exposto -: através das superfícies de emergência, das instâncias de delimitação e das grades de especificação.

As superfícies de emergência tratam dos lugares onde podem surgir e se manifestar os objetos, designados, descritos e analisados pelas instâncias de delimitação (CASTRO, 2016). No caso deste trabalho, podemos citar o grupo social em que convivem os deficientes visuais, a escola e as mídias como exemplos de superfícies de emergência. As instâncias de delimitação, por sua vez, são os diferentes estamentos sociais que designam, nomeiam ou instauram os objetos (CASTRO, 2016). Podemos citar como exemplos de instâncias de delimitação no contexto da inclusão escolar de cegos a medicina, a política e os profissionais da educação regular e da educação especial. Temos ainda as grades de especificação que, já na conjuntura da pesquisa, são sistemas segundo os quais se separam, se opõem, se reagrupam ou derivam-se umas das outras as diferentes noções de inclusão escolar do cego como objetos do discurso da educação inclusiva (CASTRO, 2016).

Feitas as devidas considerações e os esclarecimentos necessários, vamos à apresentação de algumas proliferações discursivas acerca da inclusão das pessoas com deficiência visual.

2.2.1 A proliferação discursiva dos documentos oficiais

Nas últimas décadas, acompanhando uma tendência mundial, o Brasil tem apostado na criação e na reformulação das políticas para a educação especial do país, aparentemente caminhando para um movimento de educação inclusiva (LIMA e MORAES, 2009). Para o presente estudo, foram analisados textos legais, documentos oficiais – como leis, decretos, portarias e resoluções – e planos educacionais, a fim de se identificar os diferentes movimentos nos quais a educação especial tem se posicionado.

Uma maior visibilidade e circulação nos diferentes espaços – sociais e políticos – de saberes produzidos em diversos campos, como medicina, direito, psicologia, estatística e, claro, educação, a respeito daqueles que são posicionados como deficientes visuais, tem sido possibilitada por instâncias como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os meios de comunicação. Pesquisadores com diferentes posicionamentos teóricos e de distintas áreas têm discutido, direta ou indiretamente, a inclusão escolar do deficiente visual, reafirmando verdades consolidadas e produzindo novos olhares sobre a inclusão. A materialização de práticas ditas inclusivas se dá no enredamento dos saberes e dos usos destes saberes por instâncias (não) governamentais, o que acarreta no posicionamento dos sujeitos com deficiência visual.

Nesta seção, serão apresentadas as estatísticas do Censo Escolar e, em linha cronológica, os documentos que tiveram mais impacto na mobilização e na orientação dos diferentes movimentos da educação especial.

*Estatísticas do Censo Escolar*¹³

A questão da pessoa com deficiência tem sido levantada no Brasil desde a época do Império. O primeiro recenseamento da população brasileira, denominado Censo Geral do Império, foi realizado em 1872 pela Diretoria Geral de Estatística, criada em 14 de janeiro de 1871 por meio do Decreto n. 4.676. Este censo apresentava, além da contagem da população, informações específicas acerca das pessoas com deficiência e sobre o acesso à escola.

¹³ As informações apresentadas a respeito da breve história do recenseamento no Brasil foram retiradas do site do INEP <www.portal.inep.gov.br> e do site do IBGE, na aba “Memória Institucional” <memoria.ibge.gov.br>.

Em 1890 foi feito o segundo censo brasileiro, I Censo da República, também pela Diretoria Geral de Estatística. Neste censo, constava a característica “defeitos físicos” ao se inquirir a respeito das condições dos habitantes considerados de forma isolada.

Pelo fato de a Constituição da República de 1891 determinar que o recenseamento devesse ser feito decenalmente, a Diretoria Geral de Estatística passou por uma reforma, promulgada pelo Decreto n. 2.768, de 27 de dezembro de 1897, para se adaptar à execução do II Censo da República, em 1900. Em 1910 e 1930, por motivos de ordem política, não houve recenseamento. Dessa forma, com a criação, em 1934, do Instituto Nacional de Estatística – INE (atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), em 1920 foi realizado o último censo sob a coordenação da Diretoria Geral de Estatística.

No censo de 1940, primeiro realizado pelo IBGE, a respeito das enfermidades cogitava-se apenas dos estados patológicos da cegueira – constitucionais ou adquiridos – e da surdo-mudez. A partir do censo de 1950, as perguntas a respeito da cegueira e da surdo-mudez foram eliminadas dos boletins de coleta de dados. Em 1990, por falta de recursos humanos, não houve recenseamento no país; este foi realizado em 1991.

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, obrigou que os censos brasileiros incluíssem questões que abordassem a deficiência. Por conta disso, em 1991, por meio do Questionário de Amostra, a deficiência física e a deficiência mental foram pesquisadas pela primeira vez nos censos contemporâneos. Eram consideradas como deficiência física as seguintes: cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total, falta de um dos membros superiores ou parte deles e falta de um dos membros inferiores ou parte deles.

O recenseamento do ano 2000, marcado pela inovação tecnológica – ao utilizar a digitalização dos questionários e o reconhecimento óptico de caracteres – abordava as questões relativas à deficiência pelo viés da limitação, ou seja, “passou-se a investigar sob a ótica da percepção das pessoas sobre como as suas deficiências provocavam limitações” (LENZI, 2012, p.9). Já no censo de 2010, as questões acerca de paralisias ou falta de membros foram retiradas. Neste ano, o questionário do recenseamento “concentrou-se na existência da dificuldade permanente de enxergar, ouvir ou de caminhar/subir degraus, todas com o uso de prótese corretiva, caso a pessoa utilize” (LENZI, 2012, p.9).

Com relação ao levantamento de estatísticas referentes à educação, este teve seu início no Brasil em 1937, com a criação do Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC), órgão do Poder Executivo que tinha o objetivo de difundir informações estatísticas acerca da educação e da cultura no país. Somente em 1974 é que a SEEC planejou e executou, em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), uma pesquisa de âmbito nacional voltada para a educação especial. Esta pesquisa se repetiu nos anos de 1977 e de 1981, integrando o conjunto de iniciativas nacionais em comemoração ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD). Em 1988, a pesquisa estatística concernente à educação especial foi realizada pela Coordenação de Informações para o Planejamento (CIP), órgão ligado ao MEC.

No ano de 1995, a SEEC foi incorporada à Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação. Em 1997, a Sediae foi integrada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Brasil passou a ter um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Neste mesmo ano, o INEP se tornou autarquia federal, sendo vinculado ao MEC. Dentre os objetivos do INEP estão

o subsídio da formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como a produção de informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (PORTAL ELETRÔNICO MEC, 2017).

O primeiro Censo Escolar coordenado pelo INEP foi realizado no ano de 1995, mas na Sinopse Estatística da Educação Básica de 1995 não foram encontrados dados referentes à educação especial; dados acerca desta modalidade de ensino foram encontrados a partir do Censo Escolar de 1996. Este recenseamento escolar é realizado anualmente em colaboração entre secretarias estaduais e municipais de educação e conta com a participação de escolas tanto públicas quanto privadas de todo o país. O Censo Escolar é ferramenta indispensável para que se possa compreender a situação educacional do país e das escolas e, assim, acompanhar a efetividade das políticas públicas destinadas à educação.

A visibilidade e a circulação de saberes que comentei anteriormente têm sido criadas também através da utilização da estatística – uma tecnologia de poder-saber. Segundo Traversini e Bello (2009, p.142 citadas por Rech, 2010, p.39),

a estatística pode ser analisada como uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão do risco social, todavia, “(...) como um conhecimento científico, torna-se indispensável a um bom governo”. Essas estratégias estão fortemente articuladas com os objetivos da ação, bastante comprometidos com uma ideia de sociedade neoliberal e globalizada, como a que temos atualmente.

A coleta de dados estatísticos e de pesquisa acerca das pessoas com deficiência consta no art. 31 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas:

os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a pôr em prática a presente Convenção. (...) As informações coletadas de acordo com o disposto neste Artigo serão desagregadas, de maneira apropriada, e utilizadas para avaliar o cumprimento, por parte dos Estados Partes, de suas obrigações na presente Convenção e para identificar e enfrentar as barreiras com as quais as pessoas com deficiência se deparam no exercício de seus direitos (ONU, 2006, p.47-48).

Abaixo, compilamos, em quadros, os índices dos Censos Escolares de 2005 e de 2015. A intenção era trazer, também, os índices do Censo Escolar de 1995, mas, como dito anteriormente, a sinopse estatística da Educação Básica do referido ano não apresenta nenhum dado relativo à educação especial.

Quadro 2 – Dados do Censo Escolar de 2005 referentes ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Número de matrículas	Censo Escolar de 2005
Número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em <u>escolas exclusivamente especiais</u> e em <u>classes especiais da escola regular</u>	<u>Escolas exclusivamente especiais:</u> 301.586, das quais 9.162 são matrículas de alunos com deficiência visual (4.139 cegos e 5.023 com baixa visão).
(Total: 378.074, das quais 12.055 são matrículas de alunos com deficiência visual – 5.189 cegos e 6.866 com baixa visão)	<u>Classes especiais da escola regular:</u> 76.488, das quais 2.893 são matrículas de alunos com deficiência visual (1.050 cegos e 1.843 com baixa visão).

Número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em <u>classes comuns (integração) da escola regular</u> (Total: 262.243, das quais 51.576 são matrículas de alunos com deficiência visual – 3.396 cegos e 48.180 com baixa visão)	<u>Classes comuns COM sala de recursos:</u> 114.834, das quais 9.656 são matrículas de alunos com deficiência visual (1.833 cegos e 7.823 com baixa visão). <u>Classes comuns SEM sala de recursos:</u> 147.409, das quais 41.920 são matrículas de alunos com deficiência visual (1.563 cegos e 40.357 com baixa visão).

Fonte: BRASIL (2005d).

Quadro 3 – Dados do Censo Escolar de 2015 referentes ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Número de matrículas	Censo Escolar de 2015
Número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em <u>classes exclusivas e/ou classes comuns do ensino regular</u> (Total: 930.683, das quais 75.433 são matrículas de alunos com deficiência visual – 7.154 cegos e 68.279 com baixa visão)	<u>Classes exclusivas:</u> 179.700, das quais 5.619 são matrículas de alunos com deficiência visual (1.463 cegos e 4.156 com baixa visão). <u>Classes comuns do ensino regular:</u> 750.983, das quais 69.814 são matrículas de alunos com deficiência visual (5.691 cegos e 64.123 com baixa visão).

Fonte: BRASIL (2015b).

A partir dos dados apresentados nos quadros 2 e 3, podemos perceber que, num período de dez anos, o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais aumentou de 640.317 para 930.683 – aproximadamente 45% - considerando tanto as classes exclusivas quanto as classes comuns. Já com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais visuais, o aumento foi de 63.631 para 75.433 – aproximadamente 19%. Percebe-se que as matrículas de alunos com deficiência visual têm acompanhado o processo de integração – assim

denominado pelo próprio Censo de 2005 – dos alunos com necessidades educacionais especiais em geral.

Em termos da diferenciação entre classes exclusivas e classes comuns, temos que, em 2005, 378.074 alunos com necessidades educacionais especiais foram matriculados em classes exclusivamente especiais ou em classes especiais da escola regular, enquanto que em 2015, esse número caiu para 179.700 – uma queda de aproximadamente 53%. Em relação às matrículas nas classes comuns do ensino regular, tínhamos 262.243 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em 2005; em 2015, esse número subiu para 750.983, representando um aumento de aproximadamente 186%.

Quanto aos alunos com necessidades educacionais especiais visuais, também se observa, neste período de dez anos, uma queda no número de matrículas em classes exclusivas e um aumento no número de matrículas em classes comuns do ensino regular. Em 2005, 12.055 alunos com deficiência visual foram matriculados em classes exclusivas, enquanto que em 2015, eram somente 5.619 alunos deficientes visuais matriculados nestas classes – uma queda de pouco mais de 53%. Já em relação às classes comuns do ensino regular, tinha-se 51.576 alunos matriculados em 2005 contra 69.814 em 2015, contabilizando um aumento de aproximadamente 35%. Novamente, o número de matrículas de alunos com deficiência visual segue acompanhando os movimentos da educação especial como um todo.

Estes índices indicam a consolidação da proposta de educação para todos, e é em consonância com estes resultados apontados pelo Censo Escolar que o MEC tem se proposto a realizar diversos projetos apontando iniciativas e informando professores envolvidos com o processo de inclusão escolar, dentre elas, a inclusão do aluno com deficiência visual.

Vale ressaltar que os resultados apresentados nestes levantamentos estatísticos da Educação Básica servem de base para o cálculo dos coeficientes de distribuição de recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Leis, decretos, portarias, normas constitucionais e planos nacionais

A importância de apresentar e discutir os documentos que versam a respeito das políticas públicas voltadas para a educação especial reside no fato de que é, principalmente, a partir deles que o movimento de inclusão escolar é potencializado, instituindo e formando estatutos de verdade presentes na escola e na sociedade como um todo. Além disso, é a partir de nomenclaturas que constam nestes documentos que os sujeitos com deficiência visual são posicionados, com o objetivo principal de confrontá-los com um molde ideal a se almejar – discussão que será aprofundada no Capítulo 4.

Como dito anteriormente, nesta seção será feita apenas a apresentação dos documentos oficiais nacionais, sem ainda olhá-los como *monumentos*¹⁴ e sem destacar regularidades discursivas e técnicas de governo que eles operam.

Quadro 4 – Documentos oficiais nacionais e internacionais e suas disposições gerais.

Ano	Documento	Disposições gerais
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, afim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.
1958	Decreto n. 44.236/58	Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, instituída no Instituto Benjamin Constant.
1960	Decreto n. 48.252/60	Altera dispositivos do Decreto n. 44.236/58. A

¹⁴ A noção de monumento é apresentada por Foucault em *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2014). Olhar um documento como monumento significa que devemos encará-los como produtores de verdades, como organizadores da realidade social. Para isso, precisamos, a partir de enunciados, parágrafos, excertos do próprio documento, destacar as regularidades discursivas.

		Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais passa a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) e a ser diretamente subordinada ao ministro de Estado da Educação e Cultura.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61)	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece que a educação de <u>excepcionais</u> deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
1962	Lei n. 4.169/62	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos <u>cegos</u> e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
1971	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/71) (Revogada pela Lei n. 9.394/96)	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Estabelece que os <u>alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais</u> devem receber tratamento especial.
1978	Emenda Constitucional n. 12	Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.
1980	Decreto n. 84.919/80	Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).
1980	Decreto n. 85.123/80	Inclui representante do Ministério da Justiça na Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
1985	Lei n. 7.405/85	Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por <u>pessoas portadoras de deficiências</u> e dá outras providências.
1986	Decreto n. 93.481/86	Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e garante,

		como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	Lei n. 7.853/89	Dispõe sobre o apoio <u>às pessoas portadoras de deficiência</u> , sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Estabelece a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial, em estabelecimento público de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90)	Estabelece que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das <u>pessoas portadoras de deficiências</u> requerem atenção especial. Alega que 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.
1993	Decreto n. 914/93 (Revogado pelo Decreto n. 3.298/99)	Institui a Política Nacional para a <u>Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</u> e dá outras providências.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as <u>crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais</u> dentro do sistema regular de ensino.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Orienta o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Estabelece as diretrizes e bases da educação

	Nacional (Lei n. 9.394/96)	nacional. Estabelece o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal atendimento deverá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
1999	Decreto n. 3.076/99	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE.
1999	Decreto n. 3.298/99 (Regulamenta a Lei n. 7.853/89)	Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da <u>Pessoa Portadora de Deficiência</u> , consolida as normas de proteção e dá outras providências. Estabelece que os serviços de educação especial devem ser ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou quando necessário ao bem estar do educando.
2000	Lei n. 10.048/00	Dá prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência física, aos idosos com idade igual ou superior a 65 anos, às gestantes, às lactantes e às pessoas acompanhadas por crianças de colo.
2000	Lei da Acessibilidade (Lei n. 10.098/00)	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das <u>pessoas portadoras de deficiência</u> ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
2000	Decreto n. 3.691/00 (Regulamenta a Lei n. 8.899/94)	Dispõe sobre o transporte de <u>pessoas portadoras de deficiência</u> no sistema de transporte coletivo interestadual.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172/01)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Tem como diretriz a plena integração das <u>pessoas com necessidades</u>

		<u>especiais</u> em todas as áreas da sociedade, afirmando que essas pessoas têm direito de receber educação sempre que possível junto com as demais pessoas, nas escolas regulares.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/01)	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estabelece que o atendimento aos <u>alunos com necessidades educacionais especiais</u> deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil em 2001 (Decreto n. 3.956/01)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Afirma que as <u>pessoas com deficiência</u> têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular os exercícios dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 1/02)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Define que as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos <u>alunos com necessidades educacionais especiais</u> .
2002	Portaria n. 2.678/02	Aprova diretriz e norma para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2004	Lei n. 10.845/04	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às <u>Pessoas Portadoras de Deficiências</u> e dá outras

		providências.
2004	Decreto n. 5.296/04 (Regulamenta as leis n. 10.048/00 e 10.098/00)	Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Lei do Cão-Guia (Lei n. 11.126/05)	Dispõe sobre o direito do <u>portador de deficiência visual</u> de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
2005	Lei n. 11.133/05	Institui o Dia Nacional de Luta da <u>Pessoa Portadora de Deficiência</u> .
2006	Decreto n. 5.904/06 (Regulamenta a Lei n. 11.126/05)	Dispõe sobre o direito da <u>pessoa com deficiência visual</u> de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto n. 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
2007	Decreto n. 6.215/07	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, e dá outras providências.

2008	Decreto Legislativo n. 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das <u>Pessoas com Deficiência</u> e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Garante: acesso, aos alunos com necessidades educacionais especiais, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n. 6.949/09)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das <u>Pessoas com Deficiência</u> e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
2009	Resolução n. 4/09	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Decreto n. 7.612/11	Institui o Plano Nacional dos Direitos da <u>Pessoa com Deficiência</u> – Plano Viver sem Limite.

2012	Lei n. 12.587/12	Institui as Diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis n. 3.326/41 e 5.405/43, da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452/43 e das Leis n. 5.917/73 e 6.261/75 e dá outras providências.
2013	Decreto n. 7.988/13 (Regulamenta os art. 1º a 13 da Lei n. 12.715/12)	Dispõe sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da <u>Pessoa com Deficiência</u> – PRONAS/PCD.
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/15)	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
2016	Lei n. 13.409/16	Altera a Lei n. 12.711/12 para dispor sobre a reserva de vagas para <u>peessoas com deficiência</u> nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
2017	Decreto n. 8.954/17	Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da <u>Pessoa com Deficiência</u> e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências.

Fonte: www.planalto.gov.br

2.2.2 A proliferação discursiva dos meios de comunicação

Assim como os documentos oficiais, os meios de comunicação também contribuem na promoção do discurso da inclusão, fortalecendo-a como imperativo, seja a inclusão social ou escolar. Na sequência, será feita uma leitura crítica acerca dessas mídias (televisivas e literárias) que, configurando-se como instituições promotoras de saberes – e, conseqüentemente, de relações de poder – promovem o discurso da inclusão das pessoas com deficiência visual, ditando práticas disciplinares que levam os sujeitos cegos a se sentirem bem consigo mesmos e com os outros.

A deficiência visual em novelas, séries de TV e no cinema

Um blog intitulado *Sobre a deficiência visual*, de Coimbra, Portugal, traz uma lista de 121 filmes, lançados entre 1900 e 2017, que abordam, de alguma forma, o discurso da deficiência visual. O filme mais antigo listado pelo blog é de 1900, do

cinasta francês Georges Méliès, intitulado “Les Deux Aveugles”¹⁵ (“Os Dois Cegos”, em tradução livre).

Na tabela abaixo, foram selecionados alguns personagens, tanto de filmes, quanto de novelas e séries de TV, que proliferam enunciados dessa formação discursiva¹⁶.

Quadro 5 – Personagens com deficiência visual no cinema, em novelas e em séries de TV.

Ano	Categoria	Personagem
1992	Cinema	Frank (<i>Perfume de Mulher</i>) – Frank, interpretado por Al Pacino, é um tenente-coronel que resolve fazer uma última viagem antes de morrer, na companhia de seu amigo Charlie.
1999	Cinema	Virgil (<i>À Primeira Vista</i>) – Val Kilmer interpreta um cego que vive um grande amor e que, por insistência de sua mulher, acaba fazendo uma operação para recuperar a visão, o que muda sua vida e sua rotina.
2003	Cinema (virou série de TV em 2015)	Matthew Murdock (<i>O Demolidor</i>) - originalmente, este é um personagem dos quadrinhos da Marvel, mas se tornou mais conhecido a partir do lançamento do filme em 2003 – e, mais recentemente, se tornou uma série de TV. Matthew fica cego ainda criança ao ser atingido por um caminhão com uma carga radioativa, o que acaba melhorando seus outros sentidos e o torna o super-herói Demolidor.
2005	Novela nacional	Maria Flor e Jatobá (<i>América</i>) – Maria Flor nasceu com deficiência visual e sua mãe não sabia como lidar com a deficiência, não deixando a filha sair de casa. Ela vive isolada até conhecer Jatobá, outro personagem cego, que a ajuda a ser independente.
2009	Novela nacional	Anita (<i>Caras e Bocas</i>) – Danieli Haloten foi a

¹⁵ Não foi encontrada nenhuma sinopse do curta-metragem francês.

¹⁶ No Apêndice B está disponível a lista, em ordem alfabética, com todos os filmes relacionados pelo blog *Sobre a deficiência visual*.

		primeira atriz deficiente visual a ter um papel em novelas nacionais.
2011	Série de TV	Aemon Targaryen (<i>Game of Thrones</i>) – Aemon é o mestre cego responsável pelos cuidados da Patrulha da Noite.
2014	Cinema nacional	Leonardo (<i>Hoje eu quero voltar sozinho</i>) – Leonardo é um adolescente com deficiência visual que tem de lidar com a vontade de ser independente e seus sentimentos pelo novo amigo.

Fonte: a própria autora.

A partir do quadro acima se pode identificar alguns enunciados operando na construção de subjetividades, ditando padrões de comportamento e gerenciando a vida dos sujeitos. Os meios de comunicação (re)produzem discursos por meio das múltiplas formas de controle e da fabricação de verdades.

O personagem Virgil, de *À primeira vista*, por exemplo, encontra-se diante da necessidade de recuperar a visão por meio de um procedimento cirúrgico. Tal padrão de comportamento pode ser definido como uma prática de normação, que tem como objetivo trazer o que é considerado como anormal para perto da zona de normalidade.

Aqui utilizamos o termo “normação” ao invés de “normalização”, como sugerido por Foucault no curso ministrado no Collège de France entre os anos de 1977 e 1978, *Segurança, território, população*. Este termo é utilizado quando se parte da norma para diferenciar o normal e o anormal. Ou seja, “é em relação a esta norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008a, p.75).

Temos também, em 2009, uma personagem cega sendo pela primeira vez interpretada por uma atriz, de fato, com deficiência visual. Aqui, ao contrário do exemplo citado acima, vimos operar as técnicas de normalização. Tais técnicas têm o objetivo de fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença. De acordo com Rech (2010, p.75),

é necessário que o “anormal” ocupe um lugar (...) a fim de permitir o seu reconhecimento frente à sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada para reconhecer esse dito “anormal” e conviver com ele sem estranhamento.

Um dos objetivos de um meio de comunicação fazer uso de práticas de normalização é tornar a comunidade apta para aceitar a presença de deficientes visuais nas diversas esferas da sociedade.

Já os personagens Maria Flor, Jatobá e Leonardo proliferam um discurso diferente: o da busca da independência. De acordo com o modelo neoliberal de governo, todo sujeito participa do jogo do mercado, e precisa lutar para se manter ativo e incluído neste jogo. Nesta lógica, não basta controlar as condutas dos sujeitos cegos, é preciso orientá-las, de modo que as pessoas com necessidades visuais sejam capazes de gerir suas escolhas.

A deficiência visual na literatura

O blog supracitado, *Sobre a deficiência visual*, fez uma lista de todos os livros que envolvem a deficiência visual de algum modo, somando 319 títulos. Tais livros pertencem tanto à literatura de fantasia quanto à literatura acadêmica.

Um dos livros mais conhecidos mundialmente que trata sobre a deficiência visual é *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago, romance escrito em 1995. No livro, um motorista parado no sinal se descobre subitamente cego. É o primeiro caso de uma “cegueira branca” que se espalha rápida e incontrollavelmente. Resguardados em quarentena, os cegos se percebem reduzidos à essência humana. Somente um dos personagens não é afetado e presencia visualmente todos os sentimentos que se desenrolam na trama: poder, obediência, ganância, carinho, desejo, vergonha.

Os quadrinhos desde muito tempo têm dado espaço para diversos personagens com algum tipo de deficiência. É só pensarmos nos X-men que já nos vem o Professor Xavier – cadeirante – à mente. Mas, ultimamente, a deficiência visual tem tido destaque no universo das HQs. O site *Legião dos Heróis* elenca 10 personagens completa ou parcialmente cegos que compensam sua deficiência com algum tipo de habilidade extra.

No Brasil, também temos uma personagem cega nos quadrinhos da literatura infantil: Dorinha, da *Turma da Mônica*. A personagem, criada em 2004 por Mauricio de Sousa, já nasceu com a deficiência e é orientada por um cão-guia ou por uma bengala, na ausência do cachorro. Dorinha foi inspirada em Dorina Nowill, deficiente visual que criou a Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Os exemplos supracitados, assim como alguns discutidos na seção anterior, também (re)produzem discursos que operam ditando, principalmente, padrões de comportamento e na construção da subjetividade da pessoa com deficiência visual.

2.2.3 A proliferação discursiva das pesquisas acadêmicas

O tema da inclusão escolar vem aparecendo em textos acadêmicos há mais de vinte anos, desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Dentro desta grande linha de pesquisa, a deficiência visual tem seu lugar de destaque. Grande parte das pesquisas aponta “soluções” para a inclusão do deficiente visual nas diversas modalidades de ensino, mas levam a discussão mais para o âmbito social da inclusão do que escolar. Muitos trabalhos buscam, por meio de um resgate histórico, mostrar a importância da inclusão da pessoa cega ou de baixa visão no sistema regular de ensino.

Um outro grupo, menor, de pesquisadores se propõe a pensar a inclusão escolar do deficiente visual como criadora de práticas que envolvem, além da rede de ensino, outras esferas sociais. De acordo com Rech (2010, p.34), “são práticas estabelecidas por relações de poder, cujo intuito não é estabelecer uma verdade única, mas problematizar as verdades que estão no mundo”. Olhar a inclusão escolar, e mais especificamente, a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual, como uma invenção da Modernidade é buscar pelos movimentos que permitem ela ter-se tornado o que é, a partir de condições de possibilidade.

Para fazer um levantamento de pesquisas acadêmicas que tratassem do tema da inclusão escolar do deficiente visual no Brasil, foi feita, de início, uma busca no Google Acadêmico com a chave “deficiência visual”, em que apareceram aproximadamente 54.500 resultados em 0,05s. Como o interesse não estava em encontrar todas as pesquisas relacionadas à deficiência visual, mas sim aquelas que relacionassem tal deficiência ao movimento de inclusão escolar, restringi um pouco mais a busca, utilizando a chave “deficiência visual inclusão escolar”, em que apareceram aproximadamente 16.000 resultados em 0,08s.

Durante as buscas por trabalhos nessa temática, vi circular diversos enunciados sobre o planejamento de atividades para alunos com deficiência visual, sobre o desenvolvimento de recursos didáticos, recursos ópticos e equipamentos adaptados para a inclusão escolar do cego, sobre a formação de professores para o

ensino inclusivo de alunos cegos, sobre a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual, desde a Educação Básica até o Ensino Superior e, principalmente, sobre barreiras e impedimentos na comunicação e na acessibilidade do aluno com deficiência visual como dificultadores da inclusão escolar destes alunos.

Encontrei também muitos trabalhos que dispersam enunciados a respeito da capacitação dos profissionais da educação para a inclusão escolar, da história da educação especial, das mudanças de atitude diante do processo de inclusão. Nestes trabalhos também se discute a inclusão escolar do aluno com deficiência visual, mas de forma secundária, semelhante ao que se encontra na grande maioria dos documentos oficiais voltados à educação especial.

A partir dos resultados encontrados para a busca “deficiência visual inclusão escolar” e levando em consideração os trabalhos com o maior número de citações, selecionei algumas pesquisas para apresentar neste trabalho, que serão expostas de acordo com as datas de publicação (dos mais antigos até os mais recentes). Estes discursos dispersam enunciados acerca da inclusão escolar de deficientes visuais e, juntamente com enunciados apontados anteriormente – dispersos nos documentos oficiais e nos meios de comunicação – nos levam a compreender as relações discursivas que possibilitaram a emergência do movimento de inclusão escolar de pessoas cegas ou com baixa visão no Brasil. Foram selecionadas três teses de doutorado e um artigo publicado em revistas científicas, variando entre os anos de 1995 até 2005. As pesquisas se utilizam das mais diversas teorias pedagógicas, com diferentes metodologias e de diferentes áreas.

O primeiro trabalho acadêmico a ser apresentado é uma tese de doutorado, defendida em 1995 na Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais”. A pesquisa é de autoria de José Júlio Gavião de Almeida com orientação do Prof. Dr. Edison Duarte. Nas palavras do próprio autor:

(...) procuramos realizar um trabalho que auxiliasse aqueles que se dedicam ou pretendem dedicar-se ao preparo de deficientes visuais no campo da Educação Física através de atividades motoras gerais e específicas direcionadas ao esporte, conscientizando-os e aos deficientes visuais, da possibilidade de grandes conquistas nesse campo (ALMEIDA, 1995, p.IX).

Para ele, é dever dos profissionais da Educação Física lutar contra as barreiras levantadas entre os deficientes visuais e a prática de esportes. Além disso,

o pesquisador afirma que os cegos precisam conhecer suas necessidades e possibilidades para poder usufruir de uma formação “tanto quanto possível, semelhante à de ‘pessoas normais’” (ALMEIDA, 1995, p.164). Vale destacar que o pesquisador considera o esporte como meio de ação pedagógica que contribui para o desenvolvimento global do aluno cego. Os resultados da pesquisa apontam para a viabilidade real de deficientes visuais praticarem diversas modalidades esportivas, “desde que se façam (...) as necessárias adaptações, tanto em relação ao material utilizado quanto ao meio em que a atividade motora é realizada” (ALMEIDA, 1995, p. 165).

Pela análise do material, nota-se que muito se fala sobre a superação de barreiras de acessibilidade, bem como a percepção, pelos videntes, do sujeito cego a partir de suas limitações. Essa superação de obstáculos pode ser observada como um “enunciado de ordem para gerir o comportamento” (FREITAS e BARACUHY, 2016, p.64) das pessoas com deficiência visual e, com isso, a prática de esportes pode ser vista como uma técnica disciplinadora do corpo do deficiente visual.

Até a década de 1990 a integração, aliada a práticas assistencialistas diante de pessoas com deficiência, visava à adaptação do deficiente à sociedade, mas não no sentido de lhe dar autonomia, mas sim para prepará-lo para viver com as pessoas ditas normais.

Aqui podemos perceber que a pesquisa em questão foi desenvolvida numa época em que o movimento de integração escolar tinha mais força que o movimento de inclusão escolar. Isso fica claro quando nos damos conta de que em nenhum momento a tese versa sobre a possibilidade de desenvolvimento de atividades motoras para cegos e videntes no mesmo ambiente, ao mesmo tempo. Além disso, a lógica normalizante, excludente, se faz presente em diversas passagens do texto; por exemplo, quando o autor destaca que os deficientes visuais têm a possibilidade de usufruir de uma formação semelhante à de pessoas ditas normais, salvo algumas adaptações. Essas afirmações, portanto, vão de encontro à lógica imperativa na década de 1990.

A outra pesquisa é um artigo publicado em 1998 na revista *Temas em Psicologia*, escrito por Cecilia Guarnieri Batista, da Universidade Estadual de Campinas, e intitulado “Crianças com deficiência visual – como favorecer sua escolarização?”. O objetivo principal do artigo é descrever um projeto (Projeto de Desenvolvimento de Crianças com Deficiência Visual - Prodevi) que tem como meta

favorecer a inclusão de crianças com deficiência visual na escola regular. A meta do projeto – favorecer a inclusão escolar de crianças com deficiência visual – já aponta para a emergência do movimento de inclusão escolar, em que há uma valorização da diferença contida na deficiência em detrimento da lógica normalizante do movimento de integração.

A autora define a deficiência visual em termos clínicos; faz um breve histórico da educação de cegos no Brasil; descreve todo o funcionamento do projeto, destacando suas bases teórico-metodológicas; fala da adaptação do material pedagógico para a realização das intervenções. Na discussão dos resultados, a pesquisadora traz a caracterização de cada um dos sujeitos da pesquisa, baseado em seus históricos escolares.

Mas o que mais interessa para o presente trabalho é quando a autora traz à tona a discussão de fatores que dificultam a inclusão das crianças cegas ou com baixa visão nas escolas regulares. Ela aponta que tais dificuldades são normalmente decorrentes da falta de recursos educacionais para a criança com deficiência visual, que se traduzem em: distância entre a escola regular e a sala de recursos que a criança frequenta; falta de conhecimento por parte dos professores acerca de procedimentos de atenção à criança cega ou com baixa visão, o que acarreta em comportamentos inadequados na sala de aula – por exemplo, achar que a criança com baixa visão estaria sendo privilegiada pelo uso do caderno com pautas largas ou pela utilização da letra de forma no lugar da letra cursiva; e a tendência que alguns professores têm de atribuir qualquer dificuldade que a criança apresente à sua deficiência visual.

A pesquisadora finaliza seu artigo com a seguinte afirmação:

Verifica-se, assim, que as dificuldades observadas no processo de escolarização da criança com deficiência visual têm múltiplas origens, agravadas pela falta de recursos adequados no sistema regular de ensino (...). (BATISTA, 1998, p.228)

Nota-se a aproximação das falas da autora com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e, principalmente, a formação docente para o atendimento educacional especializado.

O terceiro trabalho aqui apresentado é uma tese de doutorado defendida em 2001, também na Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Soluções

tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior”, de José Oscar Fontanini de Carvalho, orientada pela Profa. Dra. Beatriz Mascia Daltrini. A tese tem como objetivo demonstrar a adequação e a viabilidade, com a atual tecnologia, da Educação a Distância como forma de acesso do deficiente visual no Ensino Superior. O autor define a Educação a Distância como sendo uma forma inclusiva de ensino, fazendo um levantamento de aspectos tecnológicos que a apoiam. É feita também uma caracterização do deficiente visual, em termos clínicos e em termos educacionais.

No terceiro capítulo, o pesquisador discute as principais dificuldades que o deficiente visual enfrenta para ter acesso ao Ensino Superior. Entre elas, destacam-se as barreiras da aceitação, da comunicação, do espaço e da aprendizagem. O autor enfatiza que uma das principais soluções para a transposição destas barreiras é a inclusão social, definindo-a como um processo pelo qual tanto a sociedade quanto as pessoas com necessidades especiais precisam se adaptar para assumirem seus papéis na sociedade.

Apesar do enfoque dado a uma modalidade de ensino específica – ensino superior –, o conceito de educação inclusiva aparece muito pouco ao longo da tese. Discute-se mais a inclusão social do que a inclusão escolar. Além disso, há ainda uma confusão com relação aos significados dos termos integração e inclusão, utilizados como sinônimos no trabalho. Isso deixa claro que, nesta pesquisa em específico, o autor não enxerga integração e inclusão como movimentos que tiveram sua emergência em diferentes épocas e que dispersam, assim, diferentes enunciados.

Dando continuidade, trazemos a tese de doutorado defendida em 2005, também na Universidade Estadual de Campinas, com o título “O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão”. Esta tese foi escrita por Eder Pires de Camargo, pesquisador cego – e agora livre docente da UNESP -, e orientada pelo Prof. Dr. Dirceu da Silva.

A pesquisa teve como objetivo a elaboração de cinco atividades acerca do conceito de aceleração para alunos com deficiência visual. Para tanto, um material de apoio auditivo foi desenvolvido. As atividades ocorreram em momentos distintos, como: de interação com o fenômeno estudado, de propostas e de discussão de

eventos cotidianos, de apresentação de modelos, sínteses e conclusões, de experimentação, de discussão de problemas e de avaliação.

O desenvolvimento de atividades com material de apoio acessível ao aluno com deficiência visual vai de encontro ao movimento de inclusão escolar destes sujeitos, já que tais atividades são desenvolvidas com o foco no aluno cego e com baixa visão, dando visibilidade à deficiência, mas podem ser utilizadas, concomitantemente, por todos os alunos da classe comum do ensino regular.

O fato de o autor da pesquisa – Eder Pires de Camargo – ser deficiente visual pode provocar a desnaturalização de concepções hegemônicas de cegueira, como o discurso da incapacidade ou do impedimento do sujeito cego diante da realidade. De acordo com Lima e Moraes (2009, p.361),

Na confrontação com as experiências singulares de quem vive sem a visão percebe-se que a cegueira não é definida apenas por sua face triste, assustadora, limitante, mas comporta também a produção de outros modos de estar no mundo.

O encontro entre cegos e videntes e a escuta das narrativas singulares próprias de quem vivencia a cegueira, por si só, não garantem a desnaturalização dessa concepção hegemônica da cegueira e dos sujeitos que nela operam, mas são práticas fundamentais para produzir outros modos de relação com a cegueira.

Foi feita ainda uma busca, também no Google Acadêmico, com a chave “deficiência visual inclusão escolar Foucault”, aparecendo aproximadamente 3.500 resultados em 0,07s. Essa busca foi realizada no intuito de trazer para o presente trabalho pesquisas que tivessem desenvolvido um estudo numa linha semelhante à minha, para que pudessem contribuir com a discussão do movimento de inclusão escolar do deficiente visual, na perspectiva dos Estudos Foucaultianos. Dentre essa variedade imensa de resultados, apenas um trabalho trazia elementos que compõe o presente estudo – inclusão escolar e deficiência visual na perspectiva foucaultiana. O artigo conjuga temas tão próximos desta tese que acabou se tornando uma das referências para o desenvolvimento da pesquisa.

Tal trabalho, um artigo publicado em 2009 na revista *Psicologia Argumentativa*, se intitula “Inclusão e cegueira: encontros na escola regular”, das autoras Laura Fernandes França Lima e Marcia Moraes. O relato de experiência traz como objetivo “pensar a prática de inclusão de jovens com deficiência visual na escola regular” (LIMA e MORAES, 2009, p.355). As autoras têm um entendimento

da deficiência e da normalidade, a partir de Michel Foucault, como “conceitos engendrados numa construção histórica por meio de práticas e discursos que produzem sujeitos” (LIMA e MORAES, 2009, p.355), e da política de inclusão como palco de encontro entre pessoas cegas e videntes, dando ênfase a diferentes noções de cegueira. Assim, fazendo uso de entrevistas e grupos de discussão com a comunidade escolar - alunos, professores e funcionários – de duas instituições diferentes, uma de ensino especial e uma escola pública regular inclusiva, as autoras discutem as relações que surgem no encontro de pessoas cegas e não cegas e o modo como o “manejo desses encontros pode se constituir como a produção de um coletivo potente e inclusivo” (LIMA e MORAES, 2009, p.355).

Tomando como base toda a proliferação discursiva que acabamos de abordar, será discutida, no capítulo seguinte, a emergência do movimento de inclusão escolar a partir de movimentos anteriores a ele, apontando a inclusão escolar como imperativa e estratégica numa governamentalidade neoliberal.

CAPÍTULO 3 – A emergência da inclusão escolar: de um movimento a outro

Neste capítulo será discutida a noção emergente da inclusão escolar do deficiente visual, buscando entendê-la a partir de movimentos anteriores, como o de normalização e o de integração escolar. Essa discussão foi construída a partir do levantamento dos documentos oficiais feito no capítulo anterior. Na sequência, apontar-se-á a inclusão escolar tanto como um imperativo de Estado quanto como estratégia educacional para fazer operar o princípio de educação para todos. Para finalizar o capítulo, será feita uma discussão a respeito das governamentalidades liberal e neoliberal e suas relações com a inclusão escolar – entendida, neste cenário, como estratégia de mercado.

3.1 A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão, numa noção atual e emergente, é entendida como um processo datado advindo dos muitos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da Modernidade (LOPES e FABRIS, 2013, p.8).

Tratando-se da análise de documentos oficiais – constituições, decretos, portarias, pareceres, planos de ação, etc. -, a perspectiva de poder defendida por Foucault – poder como produtor de verdades, de conhecimento, com positividade, ao contrário da tradição de ver o poder como sinônimo de sanção negativa – abre espaço para uma produtiva linha de análise, que permite estudar estes documentos não como princípios de sanções, de estabelecimento do que é permitido e do que é proibido, de interdição; mas nos dá margem para analisar o Estado e seus instrumentos de exercício de poder como fazendo parte da economia geral do poder. Dentro dessa perspectiva, as noções de inclusão e de exclusão nos permitem novas possibilidades de análise do poder estatal e de seus instrumentos, bem como das condições de possibilidade de emergência dos movimentos que caracterizam e conformam o atual processo de inclusão escolar do deficiente visual.

No presente estudo, além de conceber a inclusão escolar a partir da noção exposta acima por Lopes e Fabris (2013), ela também é entendida como um movimento, que não deve ser pensado numa lógica de descarte. Pelo contrário, o processo de inclusão escolar é resultado de processos anteriores, como o de normalização e o de integração, e estes variam no tempo em termo de ênfases. Isto quer dizer que no movimento de integração temos resquícios do processo de

normalização, assim como o de inclusão abarca diversas características do movimento de integração, a diferença está na ênfase dada em cada um deles.

Para dar início a essa discussão, se faz necessário diferenciar os termos *inclusão* e *exclusão*, para que fique claro que ambos são processos atravessados por mecanismos de poder. A exclusão é um poder negativo, que marginaliza; é o afastamento, o desconhecimento. Por sua vez, a inclusão – cujo modelo inicial é o controle da população – é o modelo do conhecimento, do exame (PINTO, 1999); um poder com positividade.

A primeira questão a que devemos nos ater quando se trata de inclusão e exclusão é saber em relação a que se atribui essas condições. Neste trabalho, em que é feita uma análise das políticas públicas de inclusão, trata-se de inclusões e exclusões *do* ou *no* mundo público do indivíduo dotado de direitos e deveres. Assim, tanto no caso da inclusão como no da exclusão, não se trata de corpos incluídos ou excluídos como os corpos medievais da peste ou da lepra, mas de condições incluídas ou excluídas no mundo público - no mundo da cidadania.

Em uma sociedade ordenada por preceitos de hierarquia rígidos e obediência à autoridade, como na primeira metade do século XIX no Brasil, nos primeiros momentos de país independente, a dominação por meio da exclusão é bem possível: “[...] os indivíduos marginalizados necessitam apenas ser afastados, eles não ameaçam a ordem, portanto, não necessitam ser incluídos” (PINTO, 1999, p.37).

No entanto, atualmente, em que há uma fragmentação do tecido social, com lugares indeterminados, “onde cada desarranjo é uma ameaça ao todo, porque o todo é dificilmente reconhecível” (PINTO, 1999, p.37), a exclusão gera uma ameaça aos incluídos. Após 1930, as relações de poder, como veremos mais adiante, tenderam a ser mais disciplinares. Dessa forma, não cabia mais a dominação por exclusão. É nesse momento que se instaura o regime dos saberes (aquele que opera por técnicas disciplinares) e, posteriormente, o regime da inclusão (aquele em que são operadas técnicas disciplinares articuladas a técnicas de regulamentação).

Mas começemos pelo primeiro movimento a emergir, o de *normalização*, que tinha como ênfase a influência da Medicina e dos saberes *psi* e estabelecia que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem atendidos em escolas especiais. Este movimento teve sua emergência no século XVIII, na Europa, época em que, pela disciplina, os sujeitos passaram a ser adestrados, sob uma série de

mecanismos de vigilância que objetivavam a correção dos indivíduos e o controle dos mesmos.

Para chegarmos à definição de poder disciplinar e assim à noção de governamentalização do Estado moderno, vamos partir do poder pastoral¹⁷, introduzido no Ocidente por meio do cristianismo, aperfeiçoando-se do século II ao século XVIII. Até o século XVI, a palavra “governar” – antes de adquirir seu significado político – abrangia um vasto domínio semântico. Para Foucault (2008a, p.164), esta palavra

Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. [...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados.

O pastorado é um poder de tipo religioso “que tem seu princípio, seu fundamento, sua perfeição no poder que Deus exerce sobre seu povo” (FOUCAULT, 2008a, p.167-168). Essa forma de governo dos homens, baseada no poder pastoral, traz a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território.

O poder do pastor é um poder que não se exerce sobre um território, é um poder que, por definição, se exerce sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. O poder do pastor se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento (FOUCAULT, 2008a, p.168).

É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, então, um poder finalizado sobre aqueles mesmos sobre os quais se exerce, e não sobre uma unidade superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano. Ou seja, o poder pastoral é individualizante e totalizante. “Por um lado, o pastor tem que estar de olho em todos e em cada um, [...] o que vai ser precisamente o grande problema tanto das técnicas de poder no pastorado cristão,

¹⁷ Apesar de o século XVIII ter marcado o fim da era do poder pastoral, em sua forma de funcionamento, este poder continuou a ser exercido e é possível que até os dias de hoje ainda não tenhamos nos libertado dele completamente. O poder pastoral aparece como pano de fundo da governamentalidade que se desenvolve a partir do século XVI. Nesse sentido, podemos dizer que o problema da governamentalidade pode se colocar a partir do pastorado (KLAUS, 2011).

como das técnicas de poder, digamos, modernas” (FOUCAULT, 2008a, p.172); por outro lado, o processo de individualização pastoral não passa pela afirmação do eu, mas pela sua destruição. É uma relação que envolve uma obediência incondicional e uma submissão de um indivíduo ao outro (KLAUS, 2011).

Na historiografia da educação especial e suas relações com o atendimento educacional das pessoas com deficiência, constata-se que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p.16).

O pastorado, segundo Foucault (2008a), constitui o prelúdio do que o filósofo chama de governamentalidade. Quando, entre os séculos XV e XVI, o pastorado entra em crise, inicia-se uma busca por novas formas de relação entre rebanho e pastor; ou seja, por novas formas de conduzir a própria conduta¹⁸ e a conduta dos outros. É aí que se desenvolve a noção de “arte de governar” e que este verbete – governar – começa a ter um significado precisamente político. “Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos” (FOUCAULT, 2008a, p.309).

Vemos aparecer, durante os séculos XVI e XVII, a razão de Estado, tomando forma em dois conjuntos políticos de saber e de tecnologia: uma tecnologia diplomático-militar (desenvolvimento das forças do Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado); e a polícia, que é responsável por garantir o Estado de Bem-Estar (riqueza-tranquilidade-felicidade), ou seja, ela é concebida nessa época como tecnologia das forças estatais (FOUCAULT, 2008a).

As novas formas do poder pastoral concernem, precisamente, ao governo dos corpos (disciplina) e ao governo das populações (biopolítica). Este será discutido mais à frente; aquele, abordaremos agora.

¹⁸ Conduta, para Foucault (2008a, p.255), é a “atividade que consiste em conduzir, a conduta, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta, que seria ato de conduta ou de condução”.

Essa nova forma de governo teve a arquitetura disciplinar do espaço como pressuposto principal – com arquitetura disciplinar do espaço queremos dizer o processo de regulação das condutas, das circulações, etc. É nesse contexto que emergem as disciplinas. Segundo Foucault (2008a), a disciplina analisa e decompõe os indivíduos e os lugares; classifica os elementos em função de determinados objetivos; estabelece sequências ou coordenações; fixa os procedimentos de adestramento progressivo e controle permanente; distingue quem será qualificado como inapto e incapaz e os demais.

Nos séculos XVII e XVIII, ocorre um fenômeno importante, segundo Foucault (1979, p.187): “o aparecimento, ou melhor, a invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes [...] É um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância [...]”. O filósofo francês refere-se ao poder disciplinar.

Encontram-se, em Foucault, dois usos principais para o termo *disciplina*; um na ordem do saber e outro na ordem do poder. O primeiro trata da forma discursiva de controle da produção de novos discursos, enquanto que o segundo se refere ao conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos (CASTRO, 2016).

Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987, p.118), o filósofo define as disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p.119).

A sociedade de normalização é uma sociedade na qual se cruzam a norma da disciplina dos indivíduos – o poder disciplinar – e a norma da regulação da população – o biopoder. Por isso, “não se trata de pensar a história do poder moderno como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e, depois dessa por uma sociedade de governo das populações”

(CASTRO, 2016, p.114). Atualmente, encontramos uma triangulação entre soberania, disciplina e gestão governamental, “cujo objetivo fundamental é a população e seus mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança” (CASTRO, 2016, p.114). Mais à frente voltarei neste ponto; por enquanto, meu interesse permanece na sociedade disciplinar, em que as técnicas de normalização pretendem trazer os sujeitos considerados anormais para o mais perto possível de uma determinada zona de normalidade.

O que o século XVIII instaurou mediante o sistema de “disciplina para a normalização” foi, segundo Foucault (2010, p.44),

um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem.

O século XVIII instituiu, com essa disciplina e essa normalização, “um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício” (FOUCAULT, 2010, p.45).

Nos séculos XVIII e XIX, o corpo era o lócus privilegiado para as práticas de controle dos indivíduos. Por meio das grandes instituições disciplinares que surgiram nessa época – a escola, inclusive –, estava estruturado um aparato que tinha não somente a função de apropriar-se e extrair a máxima quantidade de tempo dos indivíduos, mas também de controlar, formar seus corpos, valorizá-los segundo determinado sistema.

Foucault, em *A verdade e as formas jurídicas* (2002), faz uma comparação entre as instituições disciplinares dos séculos XVII e XVIII e aquelas que começam a surgir a partir do século XIX pela transformação dos procedimentos de internamento e controle de um período para outro. Em relação às práticas de internamento, o que se fazia nos séculos XVII e XVIII era internar um indivíduo pela sua vida desviante e desordenada, pela sua marginalização em relação à sua família ou ao seu grupo social. O indivíduo era excluído do contato com a sociedade, sem nenhum outro objetivo que não o seu isolamento, o que Foucault denominou de *reclusão de exclusão*.

Já no século XIX, as instituições não tinham por finalidade excluir os indivíduos, mas sim, fixá-los.

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos (FOUCAULT, 2002, p.114).

Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma.

Pode-se, portanto, opor a reclusão do século XVIII, que exclui os indivíduos do círculo social, à reclusão que aparece no século XIX, que tem por função ligar os indivíduos aos aparelhos de produção, formação, reformatão ou correção de produtores. Trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão. Eis porque oporei a reclusão ao sequestro; a reclusão do século XVIII, que tem por função essencial a exclusão dos marginais ou o reforço da marginalidade, e o sequestro do século XIX, que tem por finalidade a inclusão e a normalização (FOUCAULT, 2002, p.114, grifos meus).

Foi em meados do século XIX que começaram a ser criadas no Brasil instituições com propostas de normalização das pessoas com deficiência, mas ainda muito incipientes. Observa-se, neste período, que o descaso do poder público com a educação dos deficientes e com a educação de uma forma geral prevaleceu.

Assim, somente quando as condições de possibilidade de *normalização/integração* se mostraram favoráveis é que determinadas pessoas despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Tais líderes abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimentos e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 2011).

Foi principalmente na Europa, no século XVIII, que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

No atendimento aos deficientes visuais, destaca-se o papel de Valentin Haüy, responsável pela fundação do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, no

ano de 1784. Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso (MAZZOTTA, 2011).

Em 1819, o oficial do exército francês Charles Barbier sugeriu aos professores e alunos do Instituto dos Jovens Cegos

um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa (MAZZOTTA, 2011, p.19-20).

A ideia de Barbier logo começou a ser utilizada pelos alunos do Instituto. Em 1829, Louis Braille, estudante do Instituto Nacional, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna para as necessidades dos cegos – código que hoje, contando com simbologia específica para matemática, física, química e música, conhecemos como *sistema braille*. “Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil para uso das pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula braille, este código possibilita 63 combinações” (MAZZOTTA, 2011, p.20).

Pelo fato de a educação especial – e a situação escolar das pessoas com deficiência – começar a ser discutida e problematizada no Brasil apenas no final da década de 1950 e início da década de 1960, com o lançamento de campanhas nacionais de educação de pessoas com deficiência (em 1957, 1958 e 1960, especificamente) e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) em 1961, o recorte histórico do presente trabalho se inicia aí e se finda em 2015, com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146/15).

Em fins da década de 1950 o Ministério da Educação passou a prestar assistência tanto técnica quanto financeira às secretarias de educação e às instituições voltadas à educação especial. Esta assistência se deu na forma de campanhas nacionais direcionadas à educação de pessoas com deficiências, como a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958, e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960.

Enquanto isso se intensificava o debate a respeito da educação popular, da reforma universitária e dos movimentos de educação popular.

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficiência Visuais (CNERDV), criada em 1958 pelo Decreto n. 44.236, de 1º de agosto do mesmo ano, era inicialmente vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant (IBC). Sua organização e execução foram regulamentadas pela Portaria n. 477, de 17 de setembro de 1958. No dia 29 de novembro daquele mesmo ano, pela Portaria n. 566, uma comissão diretora foi constituída

sob presidência do ministro de Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado. Os demais integrantes da comissão eram: Wilton Ferreira, José Espínola Veiga e Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, representantes do IBC, Rogério Vieira, representante do Conselho Regional para o Bem-Estar dos Cegos, e Dorina Nowill, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (MAZZOTTA, 2011, p.53-54).

Em 1960, a CNERDV sofreu algumas mudanças estruturais e, pelo Decreto n. 48.252, deixou de ser vinculada ao IBC e com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) passou a subordinar-se diretamente ao gabinete do ministro da Educação e Cultura.

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação¹⁹, o Ministério da Educação e Cultura procurou através dessa campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão (MAZZOTTA, 2011, p.54-55).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/61) criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990, citado por MENDES, 2010) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na

¹⁹ Entende-se por *reabilitação* o processo de tratamento de pessoas portadoras de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. Caracterizando-se pela prestação de serviços especializados, a reabilitação se desenvolve necessariamente através de equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, via de regra, encontram-se também as educacionais. Neste caso, os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta. Com este mesmo significado há os serviços especializados que compõem a *habilitação*. Emprega-se o primeiro termo para situações decorrentes de deficiência adquirida durante o desenvolvimento ou na idade adulta e, o segundo, para situações em que a deficiência está presente desde o nascimento.

área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Após a promulgação da LDB de 1961 houve um crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, havia 16 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e, em 1967, 16 Sociedades Pestalozzi, espalhadas pelo Brasil. Tais instituições se posicionavam marcadamente por uma visão “patológica, baseada em discursos clínicos e tratamentos terapêuticos. O atendimento era centrado na dimensão técnica e especializada”, como afirmam Lopes e Fabris (2013, p.100).

Diante da omissão do sistema de educação pública em relação ao atendimento das pessoas com deficiência e da necessidade de garantia de um Estado fundado numa governamentalidade liberal, neste período há o fortalecimento desse atendimento na iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos. Estas instituições acabaram por se tornar parceiras do Governo, sendo financiadas com recursos advindos da área de assistência social, exonerando a educação – em especial, a educação pública – de sua responsabilidade.

A partir da década de 1960 inicia-se o debate acerca da integração das pessoas com deficiência e cresce o número de instituições voltadas à reabilitação, tratamento e educação especializados. Com a ascensão do regime militar, em 1964, ocorre o maior processo de privatização do ensino já visto até a época. Tal processo, que atuava em consonância à mentalidade empresarial, já dava indícios de um Estado pautado numa governamentalidade neoliberal. A rede de serviços educacionais voltada às pessoas com deficiência era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada (MENDES, 2010).

Por conta do crescimento de instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, observa-se na década de 1970 uma necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no Brasil. Em termos de legislação, tais bases foram reafirmadas na Lei n. 5.602 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que alterou a estrutura do ensino criando novos níveis, entre eles o ensino de 1º e 2º graus.

No seu artigo 9º, a LDB de 1971 definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se

encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados. Porém, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, esta lei não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando a inclusão por exclusão.

Após a aprovação da LDB de 1971, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da educação especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer n. 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE). Tal parecer deixa registrada uma solicitação do ministro da Educação e Cultura ao CFE no sentido de que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais. Esta solicitação ministerial veio acompanhada da carta do presidente da Federação Nacional das APAEs, encarecendo “a adoção de medidas urgentes para que também o campo do ensino e amparo ao excepcional seja dinamizado numa hora em que todos os outros setores educacionais são reformulados e acionados” (MAZZOTTA, 2011, p.57-58).

A partir das prerrogativas tanto da LDB de 1971 quanto do Parecer do CFE de 1972, “[...] a educação passa a ser uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento social, porque ela possibilitava as condições para a adaptação do sujeito ao seu meio social” (LOPES e FABRIS, 2013, p.86-87). Portanto, concluem as autoras, na base da educação especial e do atendimento especializado “podemos ver condições de possibilidade para que posteriormente, no início do século XXI, a inclusão aparecesse como preocupação central e como um dos fins da educação nacional para as pessoas com deficiência (no caso da educação especial)” (LOPES e FABRIS, 2013, p.86-87).

Mais uma ação que pretendia desenvolver novas diretrizes e bases para a educação, o I Plano Setorial de Educação e Cultura estabelecia a educação especial como uma de suas prioridades. Neste contexto, foi criado, pelo Decreto n. 72.425/73, o Conselho Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação. O CENESP se constituiu como primeiro órgão educacional do Governo Federal, responsável pela definição da política de educação especial. Neste período são criados setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, com o intuito de administrar os recursos

financeiros repassados pelo CENESP e voltados para a política de formação de professores.

Assim, durante o regime militar a educação especial tem suas bases legais e técnico-administrativas definidas (pela LDB de 1971) e vê-se um crescimento no número de instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, principalmente instituições filantrópicas, reforçando o caráter assistencialista desta modalidade de ensino, tendo ainda características disciplinares.

No Brasil, a educação especial começou a ganhar visibilidade por volta dos anos 1970, quando o movimento pela integração social de pessoas com deficiência teve um crescimento significativo e o Movimento Político das Pessoas com Deficiência começou a se estruturar. O objetivo, nesta época, era integrar os indivíduos com deficiência em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa dita normal.

O segundo movimento, numa época de transição, é o *movimento pela normalização/integração escolar*, em que a ênfase estava na influência da área da saúde juntamente com a pedagogia e que estabelecia que os alunos com necessidades especiais fossem matriculados preferencialmente na escola especial e na escola regular quando houvesse tal possibilidade. Neste período, a Declaração sobre Educação para Todos – resultado da conferência ocorrida entre os dias 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia – e a Declaração de Salamanca – resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, nos idos de 1994 – tiveram um impacto considerável nas políticas públicas brasileiras.

A Declaração sobre Educação para Todos tinha a intenção de propor a inclusão de todos os alunos na escola, a partir da universalização do ensino e de mudanças na qualidade desse ensino, fazendo com que a educação básica se tornasse equitativa.

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. (UNICEF, 1990).

Vemos no excerto acima que a integração proposta pela Declaração sobre Educação para Todos tinha ares de normalização, pois se baseava na ideia de que os indivíduos anormais tivessem a oportunidade de se tornar o mais parecido possível com os sujeitos normais, a partir da garantia de igualdade de acesso.

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias (sic) de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (BRASIL, 2005a, p.18).

Como comentado anteriormente, as duas declarações acima mencionadas influenciaram mudanças nos enunciados dispersados pelas políticas públicas propostas no Brasil naquela época. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada em 1996. Neste documento fica estabelecido que o “atendimento educacional especializado” deve ser “gratuito aos educandos com necessidades especiais” e “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Estabelece-se ainda que este “atendimento será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996). Percebe-se que este documento já nos dá um indicativo do fortalecimento do movimento de integração, em detrimento do de normalização, em que vemos a ênfase da educação especial se deslocar das escolas especiais para as escolas regulares, sempre que possível.

Antes ainda do surgimento destas declarações internacionais, foi criado, como vimos anteriormente, no Brasil um órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este órgão, sob a égide integracionista, tinha como finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Com sua criação houve um impulso nas ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, ainda que configurando campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

O atendimento educacional, como competência “do MEC através da CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva” (BRASIL, 1978). Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional, é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade, a ser feito, sempre que possível, por serviços especializados. Nesta diretriz fica explícito o posicionamento de sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida

em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo. Vemos aqui operar o poder disciplinar, normalizador, de natureza corretiva.

Assim, nesse período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática de alunos com deficiência.

Com o processo de abertura política na década de 1980, resultado do fim do regime militar, surgem, no panorama da educação especial brasileira, novas iniciativas, dentre elas a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurava que as pessoas com deficiência deveriam ser matriculadas na rede regular de ensino e que garantia o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tem-se, com a Constituição de 1988, um fenômeno novo: pela primeira vez, os constituintes tinham que se defrontar com sujeitos incluídos em discursos que os constituíam como sujeitos de direito, e que haviam conquistado legitimidade na sociedade civil brasileira a partir de documentos oficiais.

Com a promulgação da Constituição de 1988 vemos emergir um discurso de esperança na política educacional brasileira, por conta dos direitos sociais recém-conquistados. Essa nova política educacional tem sua ênfase na universalização do acesso à rede regular de ensino, mas, ao mesmo tempo em que pretende tal universalização, dá espaço ao projeto neoliberal que, por meio da reforma do Estado, promete que o país ingresse na era da modernidade. Em decorrência disso, inicia-se, nessa época, uma reforma no sistema educacional brasileiro, que culminou em diversas ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de melhorar a qualidade do ensino e de alcançar a equidade – traduzida pelo acesso a todos à escola regular.

Na sequência, vimos emergir o *movimento pela integração escolar*. Agora, a ênfase está na influência da pedagogia e os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Este discurso fica claro na publicação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pelo Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que garante “a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino” (BRASIL, 1999b).

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma

transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999b).

As provisões dadas aos alunos com deficiência que tinham acesso a escola regular eram duas: a escola especial, de caráter filantrópico, que não assegurava a escolarização, e as classes especiais das escolas públicas estaduais, que operavam mais como mecanismos de segregação do que de escolarização.

De acordo com Mendes (2010, p.104), a década de 1990 foi um momento significativo em relação à legislação

se considerarmos alguns dispositivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar, a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas, a proposta de um sistema nacional de educação e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, bem como na educação especial pública e privada.

Além disso, uma das premissas do movimento pela integração escolar é estabelecer uma maior participação da sociedade civil no processo de integração social da pessoa com deficiência. Como é estabelecido na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, é previsto o “desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural” (BRASIL, 1999b).

Neste excerto vemos o conceito de normalização, reformulado a partir da mudança de ênfases no movimento de integração, sendo operado pela sociedade de controle. Com a comunidade trabalhando como uma extensão do Estado – que fez, a partir de documentos oficiais como o supracitado, com que a atenção da comunidade como um todo se voltasse para a questão da integração escolar -, a vigilância é feita por todos e sobre todos. Aqui, não temos uma série na qual os elementos vão se suceder, fazendo com que seus antecessores desapareçam; não há a época do disciplinar e a época da segurança. De acordo com Foucault (2008a, p.11)

Vocês não têm mecanismos de segurança que tomam o lugar dos mecanismos disciplinares [...]. Na verdade, vocês têm uma série de edifícios complexos nos quais o que vai mudar, claro, são as próprias técnicas que vão se aperfeiçoar [...], mas o que vai mudar,

principalmente, é a dominante ou, mais exatamente, o sistema de correlação entre os mecanismos [...] disciplinares e os mecanismos de segurança.

Dessa forma, a normalização opera agora, também, sobre uma população, no sentido de uma regulamentação na qual a disciplina, que até então operava sobre o corpo, sobre o indivíduo, é transferida para o nível do biopoder²⁰. Conforme Castro (2016, p.58), o biopoder “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”.

O conceito de população foi trabalhado por Foucault no curso ministrado no Collège de France entre os anos de 1977-1978 intitulado *Segurança, Território, População*. Tal conceito é definido como sendo uma “massa global, afetada por processo de conjunto que são próprios da vida [...] como o nascimento, a morte, a [re]produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 2008a, p.514). Na seção 4.1 as noções de biopoder e população serão retomadas e melhor definidas.

Com o deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo e a conseqüente expansão do capitalismo, as técnicas disciplinares se atualizaram e mantiveram uma posição de destaque nas práticas educacionais. Dessa forma, como discutem Lopes e Fabris (2013, p.32),

as disciplinas foram integradas em um sistema mais complexo capaz de maior produtividade em um ritmo acelerado de vida. O Estado, não podendo mais se voltar somente para cada indivíduo em particular, como era possível de ser observado antes do final do século XVIII, abrange, também e com maior ênfase no século XIX em diante, a regulação da população.

Vemos o biopoder sendo operado pelo dispositivo de seguridade na citação abaixo, referente ao Decreto 3.298/99, o qual foi o primeiro documento a apresentar a definição clínica do deficiente visual. Neste documento

É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: (...) deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de

²⁰ O biopoder é um mecanismo de poder “que se exerce positivamente sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício, sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 2003, p.129), ou seja, um poder que opera sobre a vida da coletividade (população) na qual os sujeitos estão inseridos.

quaisquer das condições anteriores (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004) (BRASIL, 1999b).

A partir de um saber médico, o biopoder é operado a partir de estratégias de controle da população, isto é, o disciplinamento e o controle dos corpos de uma população só podem ocorrer quando se conhece esta população.

Nessa perspectiva, em que se deve conhecer a população para melhor governá-la, a estatística surge como técnica de governo. De acordo com Foucault (2008a, p.365),

Etimologicamente, a estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado [...]. Não mais, portanto, corpus de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado.

Como vimos no Capítulo 2, uma das estratégias de governo operada pela técnica da estatística é o Censo, tanto demográfico quanto escolar, que, a partir do recenseamento, torna visíveis os números da discriminação. Em um país como o nosso, com dimensões geográficas consideráveis, o controle e o governo da população são tarefas que exigem investimentos a médio e longo prazo. Nas palavras de Lopes e Fabris (2013, p.22), é “preciso conhecer com detalhes as condições de vida de cada indivíduo para que não se potencializem em problemas impensados e incontroláveis para o Estado”. Nesse sentido, o cálculo do risco social se torna um grande investimento, principalmente para uma sociedade que necessita mostrar resultados.

Diante deste contexto e dos problemas de desempenho da educação nacional, o Brasil se viu cada vez mais pressionado a adotar políticas de educação para todos e, conseqüentemente, de educação inclusiva. Vale destacar que a emergência de uma sociedade inclusiva tem papel fundamental no desenvolvimento e na manutenção de um Estado que se autodenomina democrático; ou seja, uma política de educação inclusiva passa a se configurar como parte essencial deste processo.

Nessa perspectiva, mais um movimento de transição aparece, sendo denominado de *movimento pela integração/inclusão escolar*, em que a ênfase estaria na influência governamental e os alunos com necessidades educacionais

especiais, assim como no movimento anterior, deveriam ser matriculados preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta transição, o destaque está no deslocamento da ênfase, que antes estava em garantir o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular e agora se concentra em garantir a acessibilidade deste alunado às escolas regulares e na preparação dos profissionais da educação para recebê-los nestas escolas.

Vale destacar que integração e inclusão não se eliminam ou se contradizem; enquanto uma busca garantir o direito ao acesso das pessoas com deficiência na escola, a outra busca garantir a qualidade das relações que se estabelecem no interior da escola e do atendimento que lá é oferecido (LOPES, 2007). Enquanto a integração se encontra na dimensão do estar no mesmo espaço que o outro, a inclusão está na dimensão vivida na relação com o outro.

Neste processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, em seu artigo 2º, determinam que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (CNE, 2001).

Tais Diretrizes, ao mesmo tempo que ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização, também admitem a possibilidade de que a educação especial substitua o ensino regular, não potencializando, dessa forma, a adoção de uma política inclusiva de educação na rede pública de ensino.

Também em 2001, mas com objetivos diferenciados das Diretrizes Nacionais, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, o qual estabelecia a diretriz da época como a plena integração das pessoas com necessidades educacionais especiais em todas as áreas da sociedade. Para que essa integração ocorresse, o documento definia

a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas

para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc (BRASIL, 2001a).

Percebe-se, então, a mudança dos enunciados dispersos neste documento e sua importância diante da transição do movimento pela integração escolar para o movimento pela inclusão escolar, pois ele destaca a escola promovendo a inclusão escolar, seja por meio da acessibilidade arquitetônica, de transportes, etc, seja por meio da formação de professores.

Neste documento, a deficiência visual também garante um espaço, desta vez mais detalhado e específico, extrapolando a simples definição de cegueira e visão subnormal apresentada no Decreto n. 3.298/99. No Plano Nacional de Educação ficam estabelecidas como metas as seguintes formulações:

garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais; tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental; estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados; estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos (...) de visão sub-normal, com (...) equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos (BRASIL, 2001a).

Neste excerto vemos o deslocamento da ênfase neste processo, que agora se dá no sentido de garantir melhores condições de acessibilidade, de ensino e de aprendizagem aos deficientes visuais. Além disso, na intenção de gerenciar o risco e manter a população saudável, vemos serem operadas neste documento estratégias biopolíticas, no sentido de que quanto mais cedo for detectada uma deficiência, mais fácil será de disciplinar e controlar os corpos:

garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais (BRASIL, 2001a).

Até a década de 1990 praticava-se a integração das pessoas com deficiência, articulada a práticas assistencialistas de cuidado, visando sua adaptação à sociedade, no sentido de prepará-las para conviver com os “normais” em nível de igualdade, a partir de práticas de normalização. No entanto, esse tipo de prática se deparava com a impossibilidade de realização do ideal da integração, passando a ser questionada. A lógica da integração experimenta seu limite e, com a valorização da diferença contida na deficiência, inaugura-se o início do movimento de inclusão.

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Numa análise acerca da política educacional brasileira nos anos 1990, Michels (2002, citada por Mendes, 2010, p.105) enfatiza que

os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seriam adequadas foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Também em estudos que envolviam políticas de educação, Ferreira (2002, citado por Mendes, 2010, p.105) aponta que não houve uma evolução significativa no número de matrículas de alunos com deficiência ao longo da década de 1990, “possivelmente em função das restrições dos recursos orçamentários que alcançaram em relação ao total das despesas com a educação da federação, dos estados e municípios respectivamente de 0,37%, 0,50% e 1,10%”. O autor destaca que “as referências às instituições privadas nas fontes documentais oficiais que retratam este segmento da política continuaram fortes, e que o discurso baseado no princípio da inclusão escolar não induziu a mudanças significativas no cenário brasileiro” (Ferreira, 2002 citado por Mendes, 2010, p.105).

Por fim, emerge o *movimento pela inclusão escolar*. Nele, a ênfase é na influência não só governamental, mas também social, e os alunos com

necessidades educacionais especiais devem ser atendidos nas escolas regulares, já que nesse período as escolas especiais são vistas como centros de apoio:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008b).

Na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fica estabelecido que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (CNE, 2001). Neste documento, o termo “preferencialmente” já não aparece, indicando que o processo de integração perdeu forças e deu lugar ao movimento de inclusão escolar. Nele, entende-se por educação especial a

modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE, 2001).

Temos ainda, no Plano Nacional de Educação, a proposta de

uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001a).

Nesta perspectiva de inclusão escolar, a Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Aqui se destaca também a nova função das escolas especiais, que sofreram uma reorientação no sentido de funcionarem como centros de apoio. Nesse contexto, “a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola

regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2007). Além disso, os professores da educação especial migraram para as escolas regulares, trabalhando nas Salas de Recursos.

Esse atendimento especializado nas escolas regulares foi garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada em 2008 pela SEESP. Este documento também faz menção a praticamente todas as estratégias e práticas que operam no movimento pela inclusão escolar, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Além da nova função da escola e do professor, temos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão – Lei n. 10.436/02 –, e a aprovação de diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para seu uso em todo o território nacional – Portaria n. 2.678/02.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto n. 5.296/04, que regulamenta as leis n. 10.048/00 e 10.098/00, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Na perspectiva da garantia de acessibilidade, em 2005 é aprovada a Lei

do Cão-Guia (Lei n. 11.126/05), regulamentada pelo Decreto n. 5.904/06, que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Mais recentemente, foram instituídas as Diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana – Lei n. 12.587, de 3 de janeiro de 2012 – que no artigo 24, inciso IV, efetiva a acessibilidade para pessoas com deficiência e restrição de mobilidade.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e – novamente – a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2008, o Brasil ratificou com status de emenda constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, e seu Protocolo Facultativo. Foi o primeiro tratado internacional recepcionado pelo nosso país nessa condição. Ratificar a Convenção da ONU, na prática, significa que a Constituição Federal de 1988 tem um capítulo inteiro dedicado às pessoas com deficiência.

Com base nesta Convenção, o Brasil chegou a um novo marco normativo: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/15), mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a). Até que esta proposta virasse lei, em 6 de julho de 2015, foram 15 anos de tramitação no Congresso Nacional. De acordo com este Estatuto, a avaliação da deficiência, quando necessária, será

biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades e; IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015a).

Agora que já apresentamos as formações discursivas e os enunciados dispersos na emergência do movimento pela inclusão escolar, seja de pessoas com qualquer deficiência, seja de indivíduos com deficiência visual, passamos à problematização desse processo como sendo dever de toda a sociedade civil e do Estado, o transformando num imperativo.

Quadro 6 – Resumo dos movimentos de normalização, integração e inclusão e dos movimentos de transição entre eles.

Movimento	Características
Movimento de Normalização	Maiores influências: a Medicina e os saberes <i>psi</i> .
	Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: em escolas especiais.
	Objetivos: o controle e a correção dos indivíduos.
	Materialidades: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958), LDB (1961 e 1971) e Parecer n. 848/72 do Conselho Federal de Educação (1972).
Movimento de Transição (normalização - integração)	Maiores influências: a saúde e a Pedagogia.
	Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: em escolas especiais e em escolas regulares.
	Objetivos: o controle e a correção dos indivíduos.
	Materialidades: Declaração sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e LDB (1996).
Movimento de Integração	Maiores influências: a Pedagogia.
	Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: preferencialmente nas escolas regulares.
	Objetivos: a garantia de acesso às escolas por pessoas com deficiência.
	Materialidades: Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1990).
Movimento de Transição (integração - inclusão)	Maiores influências: a influência governamental.
	Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: preferencialmente nas escolas regulares.
	Objetivos: a garantia de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas e a garantia de melhores condições de acessibilidade, de ensino e de aprendizagem para tais pessoas no ambiente escolar.
	Materialidades: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Plano Nacional de Educação (2001) e a Convenção da Guatemala (2001).
Movimento de Inclusão	Maiores influências: a influência tanto governamental quanto social.

	Atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: em escolas regulares (neste movimento as escolas especiais são tomadas como centros de apoio).
	Objetivos: a garantia de melhores condições de acessibilidade, de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas.
	Materialidades: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Plano Nacional de Educação (2001), Lei da Acessibilidade (2004), Lei do Cão-Guia (2005), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Convenção da ONU (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Fonte: a própria autora.

3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO DEVER DE TODOS: UM IMPERATIVO

A inclusão ocupa o status de imperativo de estado e se tornou uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade (LOPES e FABRIS, 2013, p.7).

Perceber a inclusão, tanto escolar quanto social, e como ela passou a ser entendida como um imperativo de Estado implica partir do entendimento de que ela é um dever imposto a todos – família, sociedade escolar, sociedade civil, etc. – dentro de uma racionalidade governamental neoliberal. Implica também entender os diversos significados e usos que são feitos do termo *inclusão* – e do termo *exclusão*, que na nossa pesquisa não será entendido como o oposto da inclusão, mas sim como seu complementar. Segundo Lopes e Rech (2013, p.212), a inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, *inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar.

As discussões atuais que giram em torno da inclusão escolar e partem da proposta de *educação para todos*, envolvem um imperativo no qual políticas públicas, documentos oficiais, campanhas governamentais, entre outras estratégias, acabam identificando os grupos que não se veem representados ou beneficiados por tais estratégias de governo e, em seguida, buscam definir modos de incluir tais grupos.

Sabemos, no entanto, que a proposta de educação para todos é uma utopia há muito tempo, visto que esse *todos* nunca corresponde, de fato, à totalidade da população. Desde Comenius, no século XVI, havia a intenção de se ensinar tudo a todos. Tivemos – e ainda temos –, na área da educação, diversos movimentos que pretenderam dar vida a este “sonho”, principalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que

em um acordo internacional compromete todos os países signatários da ONU a viver sob esses princípios que, se assumidos em sua totalidade e profundidade, poderiam ter evitado todos os racismos, discriminações e segregações e a necessidade de novas declarações que se seguiram para manter os sujeitos da diferença como possibilidades de uma vida mais digna e com a segurança de ver mantidos seus direitos (LOPES e FABRIS, 2013, p.103-104).

A partir desta Declaração e reunindo esforços de diversas nações, a UNESCO, como resultado do encontro ocorrido em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990, publicou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dando novas esperanças ao movimento da educação voltada a toda a população.

Vemos, então, que este imperativo vem há tempos constituindo os discursos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais. Vejamos algumas materialidades discursivas produzidas em documentos oficiais nacionais.

Em outubro de 1985, no período da Nova República, pautada na redemocratização do país, o CENESP elaborou um plano de ação intitulado *Educação Especial: nova proposta*. Este plano indicava, em sua apresentação, “a necessidade urgente de redefinição da política para a educação especial no Brasil” (BRASIL, 1985), compreendendo o atendimento às pessoas com deficiência como responsabilidade coletiva. Neste documento, alguns problemas básicos da educação especial são delineados, entre eles a limitada participação da sociedade em geral na busca de soluções para os problemas da educação especial.

Inscrita na dimensão da nova política social brasileira, a Nova Proposta se pauta na “perspectiva de participação conjunta do governo e da sociedade para o alcance da meta primordial da educação especial: a universalização, através da democratização do ensino” (MAZZOTTA, 2011, p.111). Os princípios norteadores da Nova Proposta são:

participação (envolvimento de todos os setores da sociedade), *integração* (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), *normalização* (possibilitar vida tão normal quanto possível), *interiorização* (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e *simplificação* (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade) (MAZZOTTA, 2011, p.111).

A Nova Proposta se configura como um documento oficial de extrema importância ao trazer as diretrizes básicas para a educação especial. Mais do que um plano de ação nacional, ela reflete um encaminhamento político para a educação especial.

Balizada por políticas que mobilizaram e orientaram a educação especial em diferentes movimentos que emergiram em épocas específicas – movimento pela normalização, movimento pela integração e movimento pela inclusão -, uma proposta de educação para todos se tornou imperativa num regime de governo neoliberal. Essa proposta, em consonância com os movimentos, também aparece em três momentos diferentes, sofrendo mudanças em suas ênfases.

Num primeiro momento, surge a *proposta de normalização*, que tinha como objetivo a produção de corpos dóceis por meio da operação da norma pela disciplina. É nesse período que aparece o poder disciplinar, influenciado pelos saberes de instâncias como a Medicina e a Psicologia. Para se chegar ao modelo ideal de aluno, era necessário que a prática de normação fosse operada. Na prática de normação, primeiro a norma é definida para que depois o normal e o anormal sejam determinados, identificados e diferenciados, sempre de forma polarizada.

Exemplos deste momento são o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, proposto pelo CENESP²¹ em 1986, e a Proposta

²¹ O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi criado em 1973 pelo Decreto n. 72.425, de 3 de julho, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986, pelo Decreto n. 93.613, de 21 de novembro, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), órgão central de direção superior do Ministério da Educação. Em 1990, pelo Decreto n. 99.678, de 8 de novembro, a SESPE é extinta e suas atribuições são absorvidas pela recém criada Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Na estrutura da SENE, o Departamento de Educação

do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 6, de 22 de agosto de 1990, da SENEb. O Plano Nacional de Ação Conjunta, estruturado em *Introdução, Coordenação nacional, Ações prioritárias e Programa de ação*, recomenda a criação de uma coordenação nacional, para planejar, estimular e fiscalizar as ações dos diferentes órgãos governamentais. A partir deste plano, foi instituída, no mesmo ano, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República, e a Secretaria de Educação Especial (SESPE).

A Proposta do Grupo de Trabalho tinha como objetivo “coordenar e promover a operacionalização das diretrizes básicas que norteiam o atendimento educacional dos educandos que apresentam necessidade educativa especial” (BRASIL, 1990 citado por MAZZOTTA, 2011), operando na condução da conduta dos educandos com necessidades educacionais especiais. Ela traz ainda na Introdução o reconhecimento de que “o MEC começa a encarar, pela primeira vez, a educação especial inserida no contexto global da proposta de educação para todos, de maneira que os problemas a ela relacionados sejam alvo da atuação articulada de todas as suas Secretarias afins” (BRASIL, 1990 citado por MAZZOTTA, 2011). O documento reitera ainda que “no Brasil a normalização é o princípio que vem norteando a educação especial e a integração, a alternativa adotada como meio para implementá-la” (BRASIL, 1990 citado por MAZZOTTA, 2011).

Aqui já podemos perceber um deslocamento de uma ênfase a outra; do processo de normalização ao processo de integração. Se pensarmos a integração como sinônimo de estar no mesmo espaço que o outro, podemos dizer que o acesso de pessoas com deficiência à escolarização é um imperativo global, que busca integrar todo e qualquer sujeito na escola. Nesse contexto, as práticas institucionais passam a ser constituídas pelos discursos da acessibilidade, “não tanto por serem proposições dos órgãos oficiais, mas pelo sentido dado na própria população que assumem estes discursos pelo peso de verdade que eles têm” (SARDAGNA, 2006, p.6).

Supletiva e Especial (DESE) fica responsável por esta modalidade de ensino, contando com uma Coordenação de Educação Especial para gerenciá-la. Em 1991 a Coordenação de Educação Especial foi desativada e suas atribuições passaram a ser responsabilidade da DESE. No final de 1992, após o impeachment do presidente Fernando Collor, os ministérios foram novamente reorganizados e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) ressurgiu, assumindo as atribuições específicas da educação especial.

Assim, num segundo momento, vemos a *proposta de integração* tomar forma. Nela, a norma opera através do dispositivo de seguridade, com o objetivo de controle da população, e não mais do corpo dos indivíduos. Nesse período, as técnicas são orientadas pelo biopoder, dentro de uma biopolítica que opera no sentido de diminuir o risco social. A ênfase agora se dá pela influência maior da pedagogia, e os sujeitos com necessidades educacionais especiais não são mais denominados de anormais, e sim, de deficientes. A necessidade de integração surge da busca pelo controle da população, e esse controle encontra na estatística uma ferramenta para operar na estratégia de regulação. Nesta proposta vemos uma proliferação das técnicas de normalização, em que se parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir de diferentes gradientes de normalidade, para depois localizar a norma.

Abordar a questão da segurança e da normalidade é fundamental em uma sociedade de seguridade, pois, articulados ao biopoder – tecnologia de poder que opera sobre a população e que investe no homem como ser vivo; poder que se organiza em torno da gestão da vida – são esses fatores que se preocupam com a vida. Assim, os mecanismos de segurança, operando através do controle do risco, encontram nesta tecnologia de poder um espaço para se desenvolver, espaço este denominado *população*. Tais mecanismos de controle estão voltados “principalmente para previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Trata-se de mecanismos reguladores que vão fixar um equilíbrio, manter uma média, assegurar compensações” (LUNARDI, 2006, p.178).

Diferentemente dos mecanismos disciplinares, o biopoder e seus mecanismos de controle não agem sobre o corpo individual, mas sim sobre a população, no intuito de obter estados globais de regularidade. Nas palavras de Foucault, trata-se “de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p.294).

Com o desenvolvimento da noção de população, vista na seção anterior, há uma modificação também na noção de risco, já que o controle da vida agora é da maior importância. De acordo com Lunardi (2006, p.179), uma população passa a ser dita de risco “quando se associam [a ela] várias condições [...] tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças”.

Posto desta forma, as pessoas com deficiência podem ser caracterizadas, no âmbito da educação, como uma população de risco, já que “estão sob fatores de risco: em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos têm acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo e a evasão escolar é muito alta” (LUNARDI, 2006, p.179).

O risco, numa sociedade de normalização, é entendido “como uma regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística” (EWALD, 2000, p.96). Neste sentido, as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência podem ser ditas *políticas preventivas*, em que os sujeitos serão decompostos, reconstruídos e, posteriormente, transformados em dados numa correlação estatística de elementos heterogêneos. O sujeito com deficiência deixa de existir, por assim dizer, e passa a fazer parte do todo, ou seja, “as características de cada indivíduo vêm perder-se no meio dos outros” (EWALD, 2000, p.93).

Nesse contexto, em que os sujeitos da inclusão são traduzidos em dados numéricos, se faz necessário saber, por meio das probabilidades estatísticas fornecidas pelo IBGE, que 6,2% da população brasileira possui pelo menos uma das quatro deficiências abordadas na Pesquisa Nacional de Saúde, realizada em 2013 – a saber, as quatro deficiências são: intelectual, física, auditiva e visual. É necessário saber também que, destas pessoas com deficiência, 3,6% possuem deficiência visual. Diante desse percentual, como vimos no Capítulo 2, no ano de 2015, havia 75.433 alunos com deficiência visual matriculados na rede de ensino, perfazendo um total de 8,11% dos 930.683 alunos com necessidades especiais matriculados no sistema de ensino no Brasil.

Diante disso, percebemos a estatística – uma técnica acionada para que as políticas de inclusão se constituam como mecanismos de controle do risco social – como possibilitadora tanto da regulação quanto da normalização da comunidade deficiente. A partir dela, essa comunidade pode ser medida e posteriormente ordenada e classificada. De acordo com Walkerdine (1998), com base em cálculos estatísticos podemos estabelecer uma “base científica do normal, isto é, a curva normal de características da população” (p.166).

Outro mecanismo importante no gerenciamento do risco social da população (e que será retomado e melhor explicado no Capítulo 4) é a *expertise*, que pode ser entendida, no sentido estrito do termo, como uma avaliação realizada por um especialista. Ela se “caracteriza por ser uma espécie de diagnóstico científico que,

além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos” (LUNARDI, 2006, p.182).

É imprescindível, em uma sociedade que se quer posicionar como inclusiva, que os professores das instituições de ensino conheçam as características e as necessidades de seu alunado. Baseado na rede de saberes definida pelos *experts*, os professores têm ao seu alcance a possibilidade de saber identificar e, por conseguinte, lidar com alunos com as mais variadas deficiências.

Visto que mais de 90% dos alunos com deficiência visual matriculados na rede de ensino regular possuem baixa visão, e não cegueira total, o professor deve saber, por exemplo, que estes alunos “costumam trocar a posição do livro e perder a sequência das linhas em uma página ou mesclar letras semelhantes” e que “a baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam o desempenho visual, a conduta do aluno e refletem na aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.18). Por conta disso, “um ambiente de calma, encorajamento e confiança contribuirá positivamente para a eficiência na melhor utilização da visão potencial que deve ser explorada e estimulada no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.18). Nesse sentido, algumas recomendações são feitas ao professor, como sentar o aluno a uma distância de aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala; evitar a incidência de claridade diretamente nos olhos da criança; explicar, com palavras, as tarefas a serem realizadas, entre outras (BRASIL, 2007).

Esse conjunto de saberes acerca da deficiência visual compõe um campo discursivo pelo qual é possível fazer a articulação entre conhecimentos de diversas áreas – medicina, psicologia, pedagogia – no intuito de que tais saberes possam ser entendidos como tecnologias de prevenção, isto é, discursos que, ao estabelecerem determinadas verdades, são ativados no sentido de evitar a irrupção do risco, qual seja, o desses alunos não se adaptarem à escola e se evadirem.

Munido deste conjunto de saberes, ao se deparar com um aluno cego ou com baixa visão em sua sala de aula, o professor já estará sabendo que seu alunado “necessita alguns cuidados específicos para favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento” (BRASIL, 1998b citado por LUNARDI, 2006).

Nesse sentido, é importante que o professor saiba

que se receber um aluno que nasceu cego ou perdeu a visão prematuramente, até os cinco primeiros anos de vida, ela não

conserva imagens visuais úteis para a aprendizagem – o que exige reorganização perceptiva, que é tudo aquilo que percebemos pela visão e deve ser adquirido pelo tato, audição, olfato, sentido cinestésico e outros. A criança cega se relaciona com o ambiente por outros canais sensoriais, tendo uma imagem diferente das pessoas que enxergam ou daquelas que perderam a visão após a formação de conceitos visuais. O professor deve mediar essa leitura do ambiente em que ela está inserida para que [a criança cega] possa compreendê-lo [...]” (BRASIL, 2003, p.23-24).

Além disso,

a aprendizagem adquirida em seu meio em contato com diferentes objetos, mediante relações interpessoais, impulsiona o [...] desenvolvimento [da pessoa com deficiência visual]. É neste espaço que cabe ao adulto [professor] criar situações geradoras de conhecimentos, deve mediar, provocar situações que o deficiente visual possa ter e vivenciar novas experiências, internalizá-las e construir seus conhecimentos (BRASIL, 2003, p.27).

A inclusão escolar encarada como imperativo de Estado leva a esse comportamento, de toda a comunidade escolar se responsabilizar pela inclusão, o que torna os professores e os colegas de classe como os novos agentes colocados em ação pelas políticas de inclusão.

Agora que já discutimos como o imperativo da educação para todos designa novos agentes responsáveis pela inclusão, principalmente escolar, voltemos à materialidade discursiva ativada pelos documentos oficiais.

Em 1987, a CORDE elaborou um Plano Nacional com o intuito de implantar a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – instituída em 1993 e revogada pelo Decreto n. 3.298/99. Este plano apresentava quatro programas de ação: *Conscientização, Prevenção de deficiências, Atendimento às pessoas portadoras de deficiências e Inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.*

A análise do título de determinados programas de ação – e dos discursos que eles propagam – apresentados no Plano Nacional já nos dá alguns indicativos: a partir do discurso produzido pelo verbete *conscientização*, vemos operar o imperativo de educação para todos, em que toda a sociedade civil e demais setores devem participar da integração, seja ela social, escolar, econômica ou política, da pessoa com deficiência. Numa governamentalidade neoliberal, vemos o papel do Estado diminuído e a sociedade tomando frente em relação a políticas de inclusão.

Já o termo *prevenção de deficiências* é mecanismo de seguridade orientado pelo biopoder com o intuito de diminuição do risco social. O *atendimento às pessoas portadoras de deficiências*, que, de acordo com o Plano, “só pode ser equacionado dentro do contexto geral das políticas sociais, e por meio dos sistemas básicos de saúde, educação, previdência e assistência” (BRASIL, 1990 citado por MAZZOTTA, 2011), explicita que a integração das pessoas com deficiência trata-se de uma estratégia política de governo e de condução de condutas, produzindo efeitos de normalização nos sujeitos deficientes.

Quanto ao termo *inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*, vemos operar a técnica de governo neoliberal, em que o sujeito ideal (sujeito empresário de si mesmo) é aquele “capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 1999).

O terceiro e último momento é denominado *proposta de inclusão*, que tem como objetivo a manutenção do controle da população a partir de uma normatização técnica. A normatização técnica é definida pelo estabelecimento de normas a fim de colocar a todos na extensão de uma norma já instituída. A necessidade de incluir surge para manter o controle da população, garantido pela utilização das práticas disciplinares – operando através das técnicas de normatização – e das práticas de seguridade – operando, por sua vez, por meio das técnicas de normalização. A ênfase desta proposta já não está nem nos saberes produzidos por instâncias médicas ou psicológicas, nem na pedagogia, mas sim na influência governamental. Agora os alunos com necessidades especiais são denominados incluídos, pela necessidade de todos estarem dentro da norma fixada.

Dando início ao novo período das políticas de inclusão, com foco na educação inclusiva, se faz necessário entender como advimos de uma sociedade excludente para uma sociedade inclusiva, já que, neste cenário, a inclusão não é uma garantia. Precisamos também nos perguntar se o imperativo da educação para todos poderia de fato se concretizar em sua totalidade e de uma vez por todas. Isso porque esse imperativo e os discursos que por ele perpassam se proliferam diariamente e acabam por se constituir em práticas e significados tomados como verdades absolutas, como premissas inquestionáveis. Ou seja, os sentidos produzidos por esses discursos interpelam os sistemas de ensino e os sujeitos e se naturalizam, sendo tomados como indispensáveis e livres de qualquer suspeita.

Um dos documentos pautado por esses discursos é o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001. Este Plano, que tem como um de seus objetivos “a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001a) e que garante o “ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino” (BRASIL, 2001a, grifo meu), assume a inclusão escolar como imperativo de Estado ao destacar que “a diretriz atual é a da plena integração [das pessoas com deficiência] em todas as áreas da sociedade” (BRASIL, 2001a). Além disso, o PNE assume como sendo fundamental para a inclusão escolar das pessoas com deficiência

a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado etc. (BRASIL, 2001a).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/15), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 6 de julho de 2015, também propaga o discurso da inclusão escolar como imperativo, apontando novos agentes. Em seu Artigo 27, parágrafo único, tem-se: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015a).

Portanto, percebemos que o processo de inclusão é parte de uma rede complexa, da qual cada um de nós, enquanto indivíduos membros de uma população, somos partícipes. Em um primeiro momento, somos levados a este posicionamento compulsoriamente, por conta do imperativo da inclusão e da educação para todos. Em um segundo momento, porém, “é preciso que cada um se dobre a essas verdades, acredite nelas ou ao menos as aceitem como promessa de mudança de vida” (LOPES e FABRIS, 2013, p.78). E é com essa “promessa de mudança de vida” que a inclusão escolar pode ser entendida também como uma estratégia de mercado numa governamentalidade neoliberal. É o que discutiremos na seção seguinte.

Quadro 7 – Resumo das propostas de normalização, de integração e de inclusão.

Proposta	Características
Proposta de Normalização	Objetivos: produção de corpos dóceis por meio da operação da <u>norma</u> pela disciplina.
	Técnicas de <u>normação</u> .
	Materialidades: Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente (1986) e Proposta do Grupo de Trabalho (1990).
Proposta de Integração	Objetivos: controle da população; a <u>norma</u> opera através do dispositivo de seguridade.
	Técnicas de <u>normalização</u> .
	Materialidades: Plano Nacional (1987).
Proposta de Inclusão	Objetivos: manutenção do controle da população a partir de uma <u>normatização</u> técnica.
	Práticas disciplinares (técnicas de <u>normação</u>) e práticas de seguridade (técnicas de <u>normalização</u>).
	Materialidades: Plano Nacional de Educação (2001) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Fonte: a própria autora.

3.3 LIBERALISMO, NEOLIBERALISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE MERCADO

Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de *status* dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, LOCKMANN, HATTGE e KLAUS, 2010, p.167).

Início a seção 3.3 com uma citação de Maura Corcini Lopes et al., que ilustra muito bem o que será discutido e problematizado nesta seção. Mas antes de relacionar as governamentalidades liberal e neoliberal e o processo de inclusão

escolar, será feita uma breve contextualização das rupturas e das continuidades dessas práticas de governo.

Com a crise do poder pastoral, no século XV, que culminou na busca de novas maneiras de governar os outros e a si próprio, observou-se um “deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase da soberania sobre a população” (VEIGA-NETO, 2000, p.180). Por conseguinte, a arte de governar o Estado se afastou de princípios centrados no governante e se voltou para princípios centrados no Estado – este entendido agora em termos de sua população, e não mais de sua extensão territorial.

A partir destes deslocamentos de ênfase é que Foucault conceitua o termo *governamentalidade*, que pode designar tanto práticas governamentais constitutivas de um regime de poder particular que “tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p.143), quanto a “maneira como se conduz a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008b, p.258).

A junção da racionalidade pastoral – disciplinar e individualizante – com a racionalidade da biopolítica – de controle e voltada para a população – traz as condições de possibilidade para a instituição do Estado Moderno, do qual faz parte, no enredo político, a governamentalidade liberal. O liberalismo se constitui, nesse sentido, em termos da máxima governamentalização do Estado.

Como um refinamento dessa nova arte de governar, dessa governamentalidade, o liberalismo é entendido na perspectiva foucaultiana como ocupando-se do governo da sociedade. Esta, por sua vez, é percebida “como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos” (VEIGA-NETO, 2000, p.183).

O desenvolvimento do liberalismo, na segunda metade do século XX, se deu em duas tendências principais, ambas constituídas como crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo norte-americano da Escola de Chicago. Nas palavras de Foucault (2008b):

O ordoliberalismo, trabalhando sobre os temas fundamentais da tecnologia liberal de governo, procurou definir o que poderia ser uma economia de mercado, organizada (mas não planejada nem dirigida) no interior de um quadro institucional e jurídico que, de um lado, proporcionaria as garantias e as limitações da lei e, de outro, garantiria que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social (p.438).

Já o liberalismo da Escola de Chicago, também chamado de neoliberalismo americano,

como no caso dos ordoliberalis alemães, a crítica feita em nome do liberalismo econômico insiste no perigo que representaria a inevitável sequência: intervencionismo econômico, inflação dos aparelhos governamentais, superadministração, burocracia, enrijecimento de todos os mecanismos de poder, ao mesmo tempo que se produziriam novas distorções econômicas, indutoras de novas intervenções (FOUCAULT, 2008b, p.438).

Porém, o que mais chama a atenção nesse novo liberalismo americano é o movimento oposto ao que encontramos na economia de mercado alemã:

enquanto esta considera que a regulação dos preços pelo mercado – único fundamento de uma economia racional – é, de per si, tão frágil que precisa ser sustentada, arranjada, ordenada por uma política interna e vigilante de intervenções sociais (que implicam auxílio aos desempregados, cobertura das necessidades de saúde, política habitacional, etc.), esse neoliberalismo americano procura, em vez disso, ampliar a racionalidade do mercado, os sistemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a campos não exclusivamente ou não primordialmente econômicos (FOUCAULT, 2008b, p.439).

São estes entendimentos do liberalismo que vão permitir, mais tardiamente, uma nova compreensão de seus desenvolvimentos, os quais denominam-se costumeiramente de liberalismo avançado ou de neoliberalismo – termo este que será adotado nesta pesquisa.

Independentemente das diferenças entre estas duas tendências, alemã e norte-americana, o liberalismo deve ser entendido, na perspectiva de Foucault, não como uma ideologia nem como o modo de a sociedade se representar, “mas como uma prática, como uma maneira de fazer orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua”. Ou seja, “o liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício do governo – racionalização que obedece, e é essa sua especificidade, à regra interna da economia máxima” (FOUCAULT, 2008b, p.432).

Mas, o que interessa no momento é saber que foi a tendência norte-americana que passou a orientar as políticas econômicas ocidentais. Desse modo,

numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. [...] não há [...] um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma

reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado (VEIGA-NETO, 2000, p.189-190).

Essa reinscrição nada mais é do que o deslocamento das técnicas de governo no intuito de “fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico” (VEIGA-NETO, 2000, p.190).

Podemos observar, então, pelo menos duas diferenças cruciais entre o liberalismo e o neoliberalismo:

Primeiro, o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado – livre mercado. O neoliberalismo propõe que a livre troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência e competição – lógica da empresa; segundo, para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado – todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica (LOPES e DAL’IGNA, 2012, p.854-855).

Para que o Estado corresponda a esta nova lógica – empresarial –, novas táticas e dispositivos devem ser inventados. Dentre estas táticas, podemos destacar a maximização da liberdade individual. Na perspectiva de Foucault,

não se entende a necessidade ou a possibilidade de redução da função do Estado, por sua suposta oposição à liberdade individual. É justamente “a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas, é, ela própria, uma construção que nos permite ser governados” (MARSHALL, 1994, p.22). Isso se dá de tal modo que a liberdade ou a sensação de liberdade permite que sejamos mais bem governados na medida em que esta se acentua, já que há aqui um consentimento nas escolhas e condutas (MORGENSTERN, 2011, p.133).

Ou seja, esses discursos de liberdade individual nos levam a pensar que somos livres para fazer nossas escolhas. Esta maximização da liberdade individual pode ser entendida, numa lógica neoliberal, como um princípio de governo. Esta lógica passa a funcionar “como uma condição de possibilidade para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade’ – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo (VEIGA-NETO, 2000, p.190)”.

Nesse contexto, surge o sujeito ideal do neoliberalismo: aquele capaz de “participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir

melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p.190); estamos diante do *sujeito-cliente*, fragmentado e em constante mudança. Vale destacar que este sujeito fabricado pelo neoliberalismo é produzido, principalmente, dentro da escola, que também passa a ser encarada como uma grande empresa.

Com o surgimento deste novo sujeito, definido dentro de uma lógica empresarial, cada indivíduo deve se responsabilizar por si mesmo e pelas escolhas que faz – ou que é levado a pensar que faz! – de forma livre, tornando-se empresário de si mesmo e de suas condutas. No entanto, é preciso que esse sujeito saiba como fazer suas escolhas,

e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha. Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância, pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda parte (VEIGA-NETO, 2000, p.190).

No interior desta racionalidade neoliberal, de que todos nós somos convidados a fazer parte, estratégias de governo de si e dos outros são produzidas e operadas. Diante disso, vejamos como são conduzidas as condutas dos sujeitos nas práticas de inclusão escolar.

Lopes e Dal’Igna (2012, p.855), nos dizem que “a inclusão aparece como uma forma de alcançar tanto o coletivo da população – por meio de biopolíticas –, quanto cada indivíduo em particular – por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias”. A partir disso, e assumindo a inclusão escolar como imperativo, podemos entendê-la como sendo operacionalizada pelo neoliberalismo e fazendo, dessa forma, com que ninguém fique de fora do jogo do mercado e do consumo. Como apontam Thoma e Kraemer (2011, p.216), “todos devem ser incluídos, e cabe ao Estado proporcionar as fichas mínimas para a participação de todos no jogo”.

A partir do momento em que a inclusão escolar procura garantir o acesso das pessoas com deficiência nos mesmos espaços de circulação dos normais – por exemplo, a classe regular da rede de ensino –, ela entra para o jogo do neoliberalismo, passando a assumir características da lógica empresarial. Assim, todos devem estar no mesmo espaço, com as mesmas condições e as mesmas possibilidades. O Estatuto da Pessoa com Deficiência reproduz esse discurso em seu Art. 37, que diz o seguinte:

Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (BRASIL, 2015a, grifo meu).

Nesta lógica, a própria aprendizagem dos sujeitos com deficiência passa a ser uma preocupação de mercado, já que agora se deve fabricar sujeitos capazes de *aprender a aprender* e que sejam eternamente aprendizes. Discursos como esses são vistos com bastante frequência nos documentos oficiais. Exemplo disto é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu Art. 27 diz: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a, grifo meu).

Para que os sujeitos estejam preparados para se tornarem empresários de si e para que possam conduzir a si mesmos, deve haver uma “união de esforços de distintos setores sociais, educacionais e de mercado” (LOPES e FABRIS, 2013, p.39). Partindo desses entendimentos, pode-se afirmar que a inclusão funciona como uma condição de efetivação do neoliberalismo.

Nesse sentido, Estado e mercado se aproximam de uma tal forma que acabam por se fundir em alguns momentos, como é caso da educação – e, por conseguinte, da educação especial. É dessa fusão que surgem as parcerias com “as áreas da saúde, assistência social, trabalho, previdência, organizações não-governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil” (SARDAGNA, 2006, p.5), que resultam em campanhas de prevenção, programas governamentais, entre outras estratégias de controle da população.

A união de esforços de diferentes setores – principalmente entre Estado, mercado e sociedade civil – e a fusão do mercado com o Estado – resultando em diversas parcerias – podem evidenciar o deslocamento das responsabilidades do Estado para outros domínios, dentre eles a iniciativa privada. Nessa lógica, em que o Estado se transforma numa grande empresa, ele “deve se ocupar só com algumas atividades ‘essenciais’, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou provê-las” (VEIGA-NETO, 2000, p.190).

Mudando o foco para as materialidades discursivas ativadas pelos documentos oficiais, vemos nas diretrizes para a educação especial do Plano Nacional da Educação, de 2001, a proposta de “uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é essencial” (BRASIL, 2001a). Um dos objetivos para essa modalidade de educação é o “desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001a). O Estatuto da Pessoa com Deficiência reitera esse objetivo do PNE na Seção III – Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho, em que reforça o caráter competitivo do sujeito do neoliberalismo: “Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2015a, grifo meu).

Diante do que se discutiu, não podemos entender a inclusão escolar somente como uma questão moral ou ética; devemos enxergá-la e problematizá-la como uma questão política. As materialidades discursivas produzidas ao redor dos procedimentos educacionais inclusivos estão inscritas na possibilidade de conduzir as condutas dos indivíduos para que a sociedade de controle se configure e para que se estabeleça a inclusão escolar, garantindo que todos os sujeitos que ainda se encontram alheios a essa racionalidade sejam nela posicionados.

Nesse sentido, os discursos que constituem os documentos oficiais mais recentes propõem escolas mais acessíveis, comprometidas, em que transitem sujeitos responsáveis, participativos, empreendedores; ou seja, sujeitos inseridos numa governamentalidade de Estado, sujeitos governamentalizados. É a respeito desta governamentalidade e como ela se relaciona com a normalização dos sujeitos, posicionando-os, que será construída a discussão do Capítulo 4.

CAPÍTULO 4 – A constituição do sujeito deficiente visual

Neste capítulo será discutido como os discursos de inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos com deficiência visual, percebendo a governamentalidade como estratégia na constituição destes sujeitos. Além disso, será problematizado o modo como as pessoas com deficiência visual são posicionadas nas escolas e na sociedade a partir dos enunciados (re)produzidos nos documentos oficiais.

4.1 GOVERNAMENTALIDADE E NORMALIZAÇÃO

Como discutido no Capítulo 1, as políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência – ou, simplesmente, políticas de inclusão – podem ser entendidas como materialidades de uma governamentalidade neoliberal, que têm como objetivo “atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder)” (LOPES, 2011, p.9-10).

Vimos também que Foucault (2008a) identifica o aparecimento de uma nova tecnologia²² de poder, no final do século XVIII, que vai exercer o controle não mais sobre o corpo do indivíduo, mas sobre a população como um todo – um biopoder, sustentado por uma biopolítica. Essa nova tecnologia de poder vai fazer emergir novos campos e objetos de saber, dentre as quais se destaca a estatística, a partir da qual pode-se estabelecer “a base científica do normal, isto é, a curva do normal de características da população” (WALKERDINE, 1998, p.166) e, assim, regular e normalizar as populações anormais. Nas palavras de Foucault (2008a, p.514), fazer operar o biopoder

Trata-se de saber em que consiste essa nova tecnologia de poder surgida no século XVIII, que tem por objeto a população e visa, [...] pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos. Tecnologia de segurança que [se] opõe aos mecanismos mediante os quais o soberano, até a idade clássica, se esforçava por garantir a segurança do seu território.

Foucault (2008a) faz uma diferenciação entre o poder disciplinar e o biopoder, mas também afirma que os mecanismos disciplinares e os mecanismos de regulamentação se articulam, atuando em níveis diferenciados – este sobre as

²² A palavra “tecnologia” é utilizada por Foucault no sentido de práticas, de técnicas.

populações, aquele sobre os corpos. O elemento que circula entre estas duas tecnologias de poder é a norma, que atua tanto no disciplinamento dos corpos quanto na regulamentação das populações. Conforme Veiga-Neto e Lopes (2007, p.957), “à noção de disciplina como ortopedia corporal [...] somou-se a noção de ‘disciplina como técnica de normação’ [...] [e] o poder disciplinar já não estava mais sozinho, senão que articulado com o biopoder”. No biopoder, o processo de normalização ocorre de forma mais sutil e, por isso, mais eficaz, pois, “por meio das estatísticas e dos saberes que vão dizer o que é saudável e o que não é ou como ter uma vida mais longa, o controle se transporta para dentro das famílias” (LIMA e MORAES, 2009, p.359-360), num processo de descentralização.

A disciplina “define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro” (FOUCAULT, 1987, p.130). Nessa perspectiva, a escola, que dentre tantas funções, tem o papel de disciplinar, ordenar e educar a todos os sujeitos, cria estratégias que lhe dão a possibilidade de planejar conjuntos de técnicas que objetivam o governo²³ de todos por meio de posicionamentos de sujeitos em categorias escolares definidas, as quais se movimentam, no caso das políticas de inclusão, entre sujeitos com deficiência/sujeitos normais.

Em momentos distintos, diferentes pedagogias operaram nas instituições educacionais, das quais Varela (1995) destaca três: a *pedagogia disciplinar* (século XVIII), a *pedagogia corretiva* (início do século XX) e a *pedagogia psicológica* (em expansão na contemporaneidade). Tais modelos pedagógicos sugerem distintas formas de exercício do poder, distintas maneiras de conferir um *status* ao saber e distintos modos de produção de subjetividades.

Na pedagogia disciplinar tem-se o controle pormenorizado do processo de aprendizagem, admitindo o controle de todos e de cada um dos alunos ao mesmo tempo, o que possibilita que o espaço da escola atue como uma máquina de aprender, permitindo a intervenção do professor em qualquer instante, sobretudo, para corrigir e normalizar.

Já a pedagogia corretiva nasce ao mesmo tempo que é instituída a obrigatoriedade escolar.

²³ Como já comentei em capítulos anteriores, a palavra “governo” designa um conjunto de ações de poder que objetiva conduzir a própria conduta e a conduta dos outros (VEIGA-NETO e LOPES, 2007).

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

Nas pedagogias corretivas, em contraponto às pedagogias disciplinares, o centro do processo educativo é a criança; ou seja, desloca-se a figura do professor para um segundo plano. O objetivo agora é a autodisciplina, e não mais a disciplinarização exercida pelo professor por meio do exame.

As pedagogias psicológicas, por sua vez, têm suas raízes na pedagogia corretiva. Isso porque as perspectivas criadas por médicos e outros especialistas acabaram por se estender à medida que o século XX avançava. Dessa forma, podemos entender o imperativo da educação para todos como uma técnica para manter todos os sujeitos na escola, pois a cada dia é maior o número de *experts* na maquinaria escolar, a serviço da normalização e do controle dos educandos. Normalização esta que aparenta ser a finalidade para que se mantenham todos na escola.

Numa racionalidade biopolítica, o interesse está em “normalizar a coletividade, gerir a vida do corpo social, através de políticas promotoras e controladoras do que se julga o bem-estar da população”. Nessa perspectiva, há uma modificação no governo do corpo social, que passa a incidir “sobre a gestão de políticas de controle e normalização dos corpos” (FREITAS e BARACUHY, 2016, p.57).

Antes de discutir como se deu – e ainda se dá – o processo de normalização e institucionalização do sujeito deficiente visual, retomemos o conceito de governamentalidade. Discutir e problematizar a emergência da inclusão do deficiente visual nos leva a compreender técnicas disciplinares do governo do outro e do governo de si, por meio do processo de governamentalidade, definido por Foucault (1979, p.291-292) como

1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a

população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicas essenciais os dispositivos de segurança.

2 - a tendência que [...] conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros [...] e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Independente do tipo de governamentalidade implicado em cada regime de Governo, todos eles têm em comum o fato de, além de definir o modo de gestão em cada uma das lógicas governamentais, possibilitam a “salvação” (SANTOS, 2010) dos sujeitos.

Se no modelo do pastorado esta salvação tinha um teor religioso de redenção das almas, na Modernidade ela passaria a significar a salvação da vida de cada indivíduo no sentido de que, por meio de mecanismos políticos, se visava à manutenção da vida através da conservação da saúde e da vitalidade da população. O que pode ser visualizado na implementação das preocupações com a saúde pública, higiene, alimentação e segurança, que têm por objetivo, em última instância, buscar o equilíbrio entre a taxa de natalidade e de mortalidade (SANTOS, 2010, p.227).

A partir disso, pode-se entender a governamentalidade como “o conjunto constituído por instituições que permitem exercer uma forma específica de poder e que tem como alvo a população” (SANTOS, 2010, p.227). Dirigida para o governo dos sujeitos, a governamentalidade volta-se para as individualidades, mas em uma relação com a comunidade, com a população. “O objetivo é salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um, tendo como alvo o conjunto da população” (LOPES, 2011, p.9).

A governamentalidade interpela os documentos oficiais, que constituem o *corpus* analítico do presente estudo, como práticas educacionais que distribuem tanto os alunos quanto os profissionais da educação nas escolas do país. Ela se faz visível também nas ações governamentais, como na criação de projetos sociais. Partindo das discussões realizadas no terceiro capítulo, será problematizada, agora, a governamentalidade, que, no regime neoliberal, e operando na forma do biopoder, tem como objeto a população. A governamentalidade assim entendida é desenvolvida por relações de poder e dominação, vinculadas a estratégias que

agem “como uma seleção racional de procedimentos alheios, desencadeando ações sobre as possíveis ações dos outros” (VEIGA-NETO, 2006).

Este conceito pode ser entendido em dois sentidos: como processo de deslocamento dos modos de conduzir as condutas individuais e dos outros – ou seja, o deslocamento dos problemas do território para os problemas da população –, e como uma “forma de ser do pensamento político, econômico e social para conduzir a conduta dos outros, a partir da qual as práticas (discursivas ou não) passam a ser operadas” (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2011, p.36). O segundo sentido é que se aproxima mais da compreensão da inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade neoliberal. A partir desse entendimento,

a inclusão coloca em funcionamento uma rede de poderes e saberes que age sobre os sujeitos anormais, moldando e normalizando suas condutas, suas formas de ser e de relacionar-se consigo mesmos e com os demais. Ao serem desenvolvidos procedimentos para a condução das condutas dos sujeitos anormais, desenvolvem-se também, ao mesmo tempo, técnicas de gestão governamental. É preciso agir sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população, evitando e reduzindo ou extinguindo a ameaça que tal sujeito representa à sociedade e à vida coletiva (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2011, p.37).

Tomando as políticas de inclusão como materialidades da governamentalidade neoliberal, pode-se compreendê-las, portanto, “como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.955). Tais políticas operam, dessa forma, como dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações. Dito isso, entendo as políticas de inclusão como práticas que fazem operar uma governamentalidade normalizadora, que tem como princípio colocar todas as pessoas com deficiência na escola, aproximando-as dos sujeitos normais. Essas tecnologias de governo, em operação na educação dos sujeitos com deficiência, sustentam o argumento de que a inclusão escolar é uma invenção que se constituiu e se afirmou no jogo econômico de uma racionalidade de Estado neoliberal – um Estado em que os processos sociais são regulados pela racionalidade de mercado.

Justifico o uso da palavra *invenção* a partir da discussão que Foucault propõe a respeito de regimes de verdade em *A verdade e as formas jurídicas* (FOUCAULT, 2002). O filósofo propõe que existem “duas histórias da verdade”:

A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz na ou a partir da história das ciências. Por outro lado, parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 2002, p.11).

Dessa forma, só “podem haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (FOUCAULT, 2002, p.27, grifo meu). Sujeitos e saberes são construções históricas, ou seja, produzem suas próprias verdades, que se manifestam nas práticas discursivas e não-discursivas. Nesse entendimento, a *verdade* sempre se refere a um “conjunto de possibilidades que a fizeram emergir na qualidade de ‘verdade’” (BLANCHOT, s/d, p.54 citado por VEIGA-NETO, 2007, p.129).

O discurso da verdade, tendo apoio e distribuição institucional, projeta-se sobre outros discursos e os autoriza mediante a sua utilização. Os enunciados dos documentos oficiais buscam suporte nos saberes sociológicos, psicológicos, médicos. O sujeito deficiente é, dessa forma, constituído por um discurso de verdade que é construído sobre ele. A significação do sujeito deficiente se materializa e circula nos discursos como uma representação social. Assim, as representações sociais do sujeito deficiente – e o próprio entendimento que é dado à educação especial - são transportadas pelas palavras, se cristalizam nas/pelas instituições sociais, adquirem sentidos e circulam nos discursos.

Agora que já foi retomado o conceito de governamentalidade e suas relações com as materialidades dos discursos acerca do processo de inclusão escolar, podemos, a partir destes entendimentos, problematizar a norma como articuladora dos processos de normalização, que, no contexto da biopolítica, são operados por tecnologias de regulamentação da população.

De acordo com Foucault (1999, p.302), a norma – que circula entre o poder disciplinar e o biopoder - “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Ao operar sobre os indivíduos, a norma objetiva-os e subjetiva-os; agindo sobre a população, regulamenta suas condições de vida. No cruzamento destas duas normas - a

disciplinar e a regulamentadora – os indivíduos são interpelados por práticas de normalização. O corpo destes indivíduos passa a ser objetivado e subjetivado por saberes e, então, posicionado em relação aos demais.

A esse cruzamento da norma da disciplina com da norma da regulamentação, Foucault (1999) chamou *sociedade de normalização*. “Nas tecnologias de regulamentação, a norma emerge do normal, enquanto nas disciplinas é o contrário: o normal emerge da norma” (SARDAGNA, 2008, p.40). Como vimos, o segundo processo foi denominado por Foucault como *normação*. Já nas tecnologias de regulamentação, os mecanismos biopolíticos são operados como técnicas de segurança, preventivas, no campo da medicina, assistência social e da educação, com vistas à melhoria da qualidade de vida da população. A relação com a norma será, então, por processos de *normalização*, isto é, são processos que definem e instituem o normal que será referência para os outros.

O indivíduo, nesse processo de normalização, ao ser submetido à norma, é individualizado e, por conseguinte, posicionado numa lógica binária: ou ele é normal ou ele é anormal. Pode-se dizer que a normalização consiste na classificação e no controle sistemático das anormalidades. Neste processo de normalização são investidas diversas ações biopolíticas, “que, ao agir sobre os indivíduos da população, visam trazer para zonas de normalidade aqueles que estão sob o risco” (LOPES e FABRIS, 2013, p.43).

Há, além dos processos de *normação* e de *normalização*, a *normatização*. Segundo Veiga-Neto (2006), é o processo de *normatização* que designa, estabelece e sistematiza as normas. Assim,

dispositivos *normatizadores* são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma) (VEIGA-NETO, 2006, p.35-36).

Nesse sentido, o processo de normatização faz operar a articulação entre a noção de normalidade e o entendimento da inclusão escolar como imperativo de Estado.

na Contemporaneidade convivem normas disciplinares, de normalização e de normatização. As normas que agem pelas médias estatísticas e as normas que agem a partir da criação de regras sociais e legais (normativas) parecem ser aquelas que se destacam no presente. A *norma normativa* [constituída pelo processo de normatização] é aquela capaz de regular e controlar as ações

individuais com a finalidade de proteger a sociedade (LOPES e FABRIS, 2013, p.44).

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” (SARDAGNA, 2008, p.11), o que permite a criação constante de novas posições para os sujeitos, posições estas que estão orientadas pela norma de cada tempo e espaço.

Assim, a normalidade passa a existir a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p.254). A normalidade passa a ser uma verdade amplamente aceita para balizar os limites da vivência e a partir do qual pode se estabelecer a anormalidade como, por exemplo, o “portador de deficiência”, a “pessoa com necessidades educativas especiais”, os “educandos com necessidades especiais”, as “pessoas com deficiência”, para os quais se estabelecem políticas públicas, além de práticas de controle e de normalização.

Assim como o biopoder não exclui a existência do poder disciplinar, as diferentes formas de funcionamento da norma – uma operada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de segurança – não são excludentes uma da outra. Ao passo que as técnicas disciplinares surgem para descrever, identificar, posicionar, corrigir e controlar os corpos, as tecnologias de segurança aparecem como “estratégias para governar a população a partir do jogo entre liberdade e segurança” (LOPES, LOCKMANN, HATTGE, KLAUS, 2010, p.12).

A educação especial é, geralmente, colocada como elemento fundamental no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, dentre elas o deficiente visual. Dessa forma, é possível compreender o forte apelo às práticas de normalização dos sujeitos, decorrentes e preestabelecidas pela educação especial, que, tanto nas práticas de institucionalização quanto nas de integração/inclusão escolar, definem-se pela ostentação do uso da norma.

Na sequência, partindo da discussão construída acima, da relação entre a governamentalidade e o processo de normalização, serão problematizados os significados dados à educação especial nos documentos oficiais e o consequente posicionamento dos sujeitos com deficiência visual nas instituições educacionais e

na sociedade, atentando para o fato de que, em diferentes momentos e contextos históricos, os sujeitos anormais são definidos e posicionados também de formas diversas.

4.2 DA POSIÇÃO DOS SUJEITOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O processo de normalização está evidenciado nos enunciados das políticas de inclusão, ao passo que a sociedade estabelece a norma da qual todos os indivíduos devem se aproximar. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é dado que os

sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.12).

Assim, podemos entender as políticas de inclusão como sendo políticas sociais que atuam como estratégias tanto de intervenção quanto de regulação do Estado, e entender também a emergência do campo de saber da educação especial como um mecanismo de regulação social, isto é, compreender a educação especial como sendo um meio que atua na regulação e no posicionamento dos anormais na escola e na sociedade como um todo. Portanto, “políticas públicas de inclusão escolar e educação especial se tramam, respectivamente, como dispositivo e saber, para se transformarem em uma ferramenta de controle social” (LASTA, 2009, p.45).

Assim como o papel da escola foi sendo remodelado a partir de práticas de governo instituídas nos documentos oficiais produzidos no início dos anos 2000, a figura do aluno com necessidades educacionais especiais também foi continuamente (re)construída, e isso levou estes sujeitos, nomeados por diferentes terminologias ao longo do tempo, a serem posicionados de distintas formas tanto nestes documentos quanto, em consequência deles, nas instituições educacionais. A seção 4.2 tem como objetivo apresentar quais foram essas nomenclaturas, que emergiram de diferentes enunciados, e como elas posicionaram os sujeitos nos documentos oficiais e fora deles.

Os documentos oficiais considerados nesta tese são caracterizados como políticas públicas que instituem e regulamentam a inclusão escolar no Brasil. Por

serem políticas públicas que formulam a inclusão, são balizadas por questões “da igualdade, dos direitos humanos, superação de desigualdades, democratização de oportunidades [...] em um mundo igualmente marcado por uma globalização neoliberal excludente” (LASTA, 2009, p.48), governando sujeitos que se encontram às margens da norma. Esse governo se “faz de forma muito sutil por um Governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de respeito às diferenças” (LASTA, 2009, p.48), ou seja, há um deslocamento do Governo para o sujeito, para a família, para a escola, para a sociedade como um todo, do compromisso de efetivação da inclusão escolar.

Passamos a ter um modelo de gestão baseado na descentralização político-administrativa, no qual a responsabilidade do Estado e a participação da população na formulação e no controle das ações de atenção [principalmente a participação do Movimento Político das Pessoas com Deficiência] se faz emaranhado nas malhas do poder-saber que contribuem para a proliferação dos discursos politicamente corretos [...] (LASTA, 2009, p.48).

Por meio dos diversos movimentos que emergiram em diferentes momentos históricos – os quais tiveram destaque no Capítulo 3 – percebe-se que é recorrente a necessidade de nomeação dos alunos com deficiência e que essas terminologias posicionam os sujeitos nos documentos e, posteriormente, nas instituições educacionais.

Durante a Idade Média, o indivíduo que não se encaixava no padrão social de normalidade, estabelecido pela norma, era considerado um anormal e a ele eram aplicadas formas de exclusão que visavam ao isolamento desse indivíduo. Ao deficiente visual também eram aplicados tais modos de exclusão.

Eram de fato formas de exclusão, de rejeição, de marginalização (FOUCAULT, 2010), que visavam a um poder de normalização manobrado pelo saber médico-jurídico, por meio da prática do exame - instância de controle do anormal:

com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal (FOUCAULT, 2010, p.36).

A partir do século XVII houve uma valorização do conhecimento científico, que se articulou à prática de internação em asilos dos sujeitos improdutivos – dentre eles, os cegos. Desse modo, a medicina se apropriou da cegueira como objeto de estudo para esse campo de saber, passando a idealizá-la pelo paradigma biomédico do corpo, que a considera do ponto de vista funcional. Foucault (1987) aponta neste período uma crescente objetificação do corpo e, a partir desse ponto de vista, a definição de uma norma, de um corpo normal, que se opõe ao corpo anormal – aquele que exibe algum tipo de diferença com relação à norma. Nesse sentido, a cegueira é entendida como uma ausência: a ausência do sentido da visão, representando uma disfunção do corpo, um desvio em relação à norma; a cegueira é vista e encarada, então, como uma deficiência, e não mais como um sinal de pecado, como o era na Idade Média. Essa mudança no modo de se perceber a cegueira provoca mudanças na maneira de lidar com tal deficiência e as barreiras, tanto físicas quanto sociais, com relação aos sujeitos cegos, começam a se instalar.

O controle dos indivíduos, durante os séculos XVIII e XIX, era feito sobre seus corpos. Por meio das instituições disciplinares que surgiram nesse período, entre elas a escola, “estava estruturado um aparato que tinha não somente a função de apropriar-se e extrair a máxima quantidade de tempo dos indivíduos, mas também de controlar, formar seus corpos, valorizá-los segundo determinado sistema” (LIMA e MORAES, 2009, p. 357).

Nesta lógica de controle dos corpos dos indivíduos enquadram-se as primeiras instituições especiais para pessoas cegas, criadas com o objetivo de adaptar estes sujeitos à sociedade por meio da educação. Os cegos e também as pessoas com outras deficiências eram classificados pelo saber médico como desviantes, e por conta disso eram enviados às instituições especiais. Estas, por sua vez, tinham o objetivo de reformar o corpo dos indivíduos, normalizá-lo, trazê-lo para perto da norma estabelecida. Dessa forma, os desviantes estariam incluídos numa instituição educacional, mas excluídos do convívio social, operando-se, assim, uma *inclusão por exclusão*. “A segregação enquanto produção da modernidade se institucionaliza através de diversas práticas, reafirmando-se no contexto inclusivo atual” (LIMA e MORAES, 2009, p. 357).

Juntamente com os mecanismos de controle, estão as técnicas disciplinares, que operam para posicionar os sujeitos com deficiência visual tanto na escola quanto na sociedade. Estas técnicas “tomam o corpo de cada um na sua existência

espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA-NETO, 2007, p.65).

Estas técnicas de disciplinarização, abordadas por Foucault em *Os Anormais* (FOUCAULT, 2010), tinham como objetivo corrigir os indivíduos que se encontravam fora da norma, os desviantes. No entanto, situações em que este objetivo era impossível de se alcançar eram frequentes, culminando na categoria que Foucault (2010) vai denominar como “o indivíduo a ser corrigido”; categoria na qual a deficiência visual se enquadra. A cegueira, que teve seu “nascimento” técnico-institucional na virada do século XVII para o século XVIII (LIMA e MORAES, 2009), se institucionalizava como um desvio, como um ponto fora da curva de normalidade, frequentemente sem cura, por meio de todo um aparato científico e social que lhe dava suporte.

Foucault (2010) afirma que o domínio da anomalia, tal como funciona no século XIX, se constituiu a partir de três figuras, que se formaram entre os séculos XVII e XVIII: o *monstro humano*, o *indivíduo a ser corrigido* e o *masturbador*. Estes três elementos são figuras dentro das quais “pouco a pouco a anomalia vai se colocar” (FOUCAULT, 2010, p.47).

O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido [...] é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam. O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua [...] (FOUCAULT, 2010, p.49).

O indivíduo a ser corrigido é uma figura bem específica dos séculos XVII e XVIII, mas aparece nitidamente nos dias de hoje. Trata-se dos indivíduos que a escola regular não “consegue” normalizar e acaba por isolá-los nas classes ou escolas especiais.

O campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido é a família, inicialmente, e depois a escola e a sociedade como um todo. Esse fenômeno do indivíduo a ser corrigido é tão corrente que se torna “regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2010, p.49).

na medida em que o indivíduo a ser corrigido é muito frequente, na medida em que é imediatamente próximo da regra, sempre vai ser difícil determiná-lo. De um lado, uma espécie de evidência familiar, cotidiana, que faz que possamos reconhecê-lo imediatamente, mas

reconhecê-lo sem que tenhamos provas a dar, a tal ponto ele é familiar. Por conseguinte, na medida em que não há provas a dar, nunca se poderá fazer efetivamente a demonstração de que o indivíduo é um incorrigível. Ele está no exato limite da indizibilidade (FOUCAULT, 2010, p.49).

Ou seja, o indivíduo a ser corrigido se apresenta como tal “na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo” (FOUCAULT, 2010, p.50). Dessa forma, o que vai definir o indivíduo a ser corrigido é o fato de ele ser incorrigível.

E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. [...] Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente (FOUCAULT, 2010, p.50).

Este eixo da corrigível incorrigibilidade é que vai dar suporte às instituições educacionais específicas para os anormais, as quais começam a surgir no século XIX (FOUCAULT, 2001).

Com o surgimento das instituições de correção, os até então denominados anormais passaram a ser tratados como indivíduos a serem recuperados. Assim, “tais sujeitos deixaram de ser ‘os excluídos’ (no sentido de mortos para o social), ou de ser isolados em confinamentos particulares” (LOPES e FABRIS, 2013, p.61). No Brasil, a primeira instituição de correção a ser fundada foi o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854. De acordo com o Decreto Imperial n. 1.428, de 1854, eram admitidos no Imperial Instituto de Meninos Cegos apenas meninos com “cegueira total” (BRASIL, 1854). Observa-se que a inclusão acaba se estabelecendo como uma “forma econômica de cuidado e educação da população” (LOPES e FABRIS, 2013, p.61).

O indivíduo a ser corrigido²⁴ e as instituições educacionais são contemporâneos à instauração das técnicas de disciplinarização, operantes nas escolas, nos exércitos e também nas famílias. A instauração dessas técnicas se deu por meio de “um conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se

²⁴ Aqui cabe o esclarecimento de que a relação entre o indivíduo a ser corrigido e a inclusão escolar se dá a partir do momento em que a anormalidade é inventada na Modernidade. Nessa perspectiva, as funções de corrigir o sujeito e “manter a ordem disciplinar” são atribuídas à escola (LOPES, 2007, p.24).

tratará de disciplinar aos que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis” (FOUCAULT, 2010, p.286). O controle e a punição dos indivíduos não são mais efetuados pela justiça, mas por uma série de poderes laterais e toda uma rede de instituições de vigilância e de correção (FOUCAULT, 1987). Portanto, as instituições de correção²⁵ - pedagógicas, psicológicas ou psiquiátricas e médicas - que nascem no século XIX terão “função não mais de punir as infrações, mas de corrigir” (FOUCAULT, 1987, p.86). Um conjunto de estratégias envolvendo o surgimento das instituições corretivas é estabelecido a partir dos novos procedimentos de disciplinarização do corpo, do comportamento e das aptidões.

Nesse sentido, os indivíduos narrados pelas técnicas disciplinares são ao mesmo tempo objetivados e subjetivados pela norma, atribuída como padrão de referência. De acordo com Sardagna (2008, p.112), é possível

evidenciar através dos discursos de correção que os comportamentos vão sendo classificados, as capacidades vão sendo mensuradas, as especificidades vão sendo enquadradas, sendo traçado o limite entre o normal e o anormal junto às práticas de correção e de normalização dos sujeitos.

As práticas de correção e de normalização dos sujeitos exigem, para que se defina o melhor “tratamento” para os indivíduos a serem corrigidos, um diagnóstico, definido pelos saberes especializados dos *experts*. Nessa perspectiva é que são definidos os sujeitos deficientes e suas deficiências nos documentos oficiais, como no Decreto n. 44.236, de 1958, que institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais: “considerar-se-á deficitário visual, para efeito deste Decreto, aquele que se enquadre na definição de cegueira mínima aprovada pela Assembleia Geral do Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos” (BRASIL, 1958). Ou seja, os enunciados deste documento são validados por uma comunidade especialista em deficiência visual, o que os torna uma verdade amplamente aceita, sem ressalvas e sem maiores problematizações.

Valorizar as formas de conhecer e de estar no mundo dos sujeitos com deficiência visual, bem como dar a devida importância a sua educação e à possibilidade de pessoas cegas e com baixa visão terem acesso ao conhecimento, faz com que novas probabilidades de existência se abram para estes sujeitos. A partir da publicação de documentos oficiais em que a deficiência visual se faz

²⁵ Correção no sentido de aproximar o anormal o máximo possível do normal; “o deficiente precisa corrigir a sua rota, a sua curva, aproximando-se da normalidade” (SOARES, 2010, p.35).

presente, de alguma forma, e da difusão do Sistema Braille, oficializada pela Lei n. 4.169, de 1962, acreditava-se que a limitação sensorial não mais representaria um impedimento na realização de atividades por parte das pessoas com deficiência visual. Entretanto, o braile como ferramenta de aquisição de conhecimento pelo cego associou-se ao processo de institucionalização da cegueira, fazendo com que este sistema de leitura e escrita fosse acessado somente pelos sujeitos cegos “educados” nestas instituições. Do mesmo modo que a medicina passou a atuar nos hospitais e hospícios, a educação do cego passou a ser realizada em internatos, perpetuando-se a lógica da inclusão por exclusão. Exemplos destas instituições de sequestro do corpo são os colégios internos e os asilos, que contribuíram tanto para a institucionalização da deficiência visual quanto para a perpetuação da lógica da inclusão por exclusão, tendo permanecido até o século XX. No Brasil, são exemplos destas instituições o Instituto Benjamin Constant (IBC - antigo Imperial Instituto de Meninos Cegos), o Instituto de Cegos Padre Chico e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (atual Fundação Dorina Nowill para Cegos), todos fundados entre o fim do século XIX e início do século XX.

O IBC, fundado em 1854 e renomeado em 1891, editou a primeira revista em braile – Revista Brasileira para Cegos – em 1942. Sete anos depois, passou a distribuir, de forma gratuita, livros em braile às pessoas cegas que os solicitassem. Em 1946 o curso ginásial do Instituto equiparou-se ao ginásio do ensino regular, de forma que “três alunos cegos que o concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 1950, em colégio comum, dando início ao ensino integrado para cegos” (MAZZOTTA, 2011, p.34). O primeiro curso de especialização de professores na didática de cegos foi realizado também pelo IBC, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1947. Entre os anos de 1951 e 1973, tal curso foi realizado em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

O Instituto Padre Chico, fundado em 1928 na cidade de São Paulo, caracteriza-se como uma escola residencial, atendendo crianças com deficiência visual em idade escolar.

Funcionando em regime de internato, semi-internato e externato, o instituto mantém uma escola de 1º grau, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Datilografia, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (MAZZOTTA, 2011, p.35).

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil foi fundada, também em São Paulo, no ano de 1946, com “o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistema braile” (MAZZOTTA, 2011, p.35-36). No entanto, com o passar dos anos suas atividades foram ampliadas para as áreas de educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas com deficiência visual, e a Fundação passou a ter a finalidade de integrar os deficientes visuais na sociedade como pessoas autossuficientes e produtivas. Em 1990, foi renomeada em homenagem à Dorina Nowill, professora cega que participou ativamente no processo de criação da Fundação.

Até os anos 1970, “as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional” (MENDES, 2006, p.387). Essa atitude segregacionista se baseava na ideia de que esses sujeitos seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais especiais caso fossem ensinados em espaços separados das pessoas ditas normais.

Em termos de legislação, vemos operar-se um desvio na direção das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência a partir da consideração que passou a ser feita na década de 1990 de que há, na esfera social, práticas que inferiorizam as pessoas com deficiência, e do reconhecimento da necessidade de organização, por parte do Estado e da sociedade civil, para que estas pessoas estivessem de fato incluídas.

Como vimos no Capítulo 1, a Declaração de Salamanca aparece como um marco na direção das políticas para a educação especial. Este documento expressa a necessidade de construirmos uma sociedade que dê garantias às pessoas com deficiência quanto ao acesso à educação, ratificando o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na Declaração de Salamanca fica estabelecido que a escola deve levar em conta as características específicas e individuais, além das necessidades especiais de todas as crianças, e não apenas dirigir-se àquelas com algum tipo de deficiência. No texto do documento é dado que

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo-se uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

E para que o processo de inclusão realmente ocorra e se afirme, indica que

uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO, 1994).

Reconhecendo que a esfera social opera na produção do sujeito deficiente, a Declaração de Salamanca problematiza a ênfase dada à limitação que a deficiência impõe sobre o sujeito e como isto contribui para sua marginalização, defendendo, assim, uma transformação imperativa desta realidade. Percebemos, então, como os documentos oficiais são estratégias importantes que se ocupam da proposição de “exercícios de narrativa e de julgamento” (VEIGA-NETO, 2007, p.86), resultando na produção de subjetividades específicas, adaptadas de acordo com a demanda da sociedade.

Nessa perspectiva, quais são as subjetividades produzidas pelos documentos oficiais? Como é posicionado o sujeito incluído que aparece na legislação? Quais os efeitos da inclusão nos sujeitos e na população? Inquietações como essas foram surgindo conforme o *corpus* ia sendo analisado e me fizeram começar a pensá-las a partir dos nomes atribuídos para se referir aos anormais em cada um dos documentos. Esta reflexão foi essencial para que eu chegasse ao entendimento de que, embora as políticas de inclusão tenham sido formuladas em momentos diferentes, elas estão inscritas na mesma lógica, uma lógica que institui o anormal independentemente da terminologia utilizada para batizá-lo: excepcional, deficiente, com necessidades especiais, com deficiência, cego, surdo, cadeirante, superdotados, etc. Concordo com Thoma (2004, p.3) que “todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade”.

Vejamos, então, como a educação especial é instituída e definida nos documentos oficiais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Além disso, discutirei como, a partir dessa produção, se dá a nomeação e o posicionamento dos sujeitos capturados pela educação especial. Ao delinear os contornos da educação especial, partindo das políticas de inclusão escolar, perceber-se-á que todas elas, invariavelmente, são produtoras de determinados tipos de sujeitos.

A educação especial só foi assim nomeada em 1989, com a promulgação da Lei n. 7.853, de 24 de outubro. Antes disso, ela foi denominada de “educação de

excepcionais” (BRASIL, 1961), “tratamento especial” (BRASIL, 1971) e “atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2016a).

Começamos pela Lei n. 4.024, de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 88 fica estabelecido que a educação dos “excepcionais”, termo de uso corriqueiro nesse período, deve “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961); ou seja, nesse documento os anormais, agora denominados “excepcionais”, são posicionados no “sistema geral de educação”. Este sistema educacional, por ter um sentido muito genérico e amplo, poderia, ao invés de integrar os sujeitos na comunidade, deixá-los à margem desta. Os indivíduos que não fossem integrados ao sistema geral de educação, deveriam ser matriculados na “iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação” e receberiam “tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

O atendimento educacional das pessoas com deficiência não foi assumido, no início, pelo Estado. Ou seja, o processo de escolarização desses indivíduos não se deu, primeiramente, no setor público – sob a tutela do Estado –, mas em instituições do setor privado, tanto especializadas quanto assistenciais.

Esta Lei regulamenta tanto a política quanto as propostas educacionais voltadas às pessoas com deficiência – na época, “excepcionais”. Decorrente dela, o aluno excepcional poderia ser matriculado no setor público ou no privado; o importante é que estivesse na escola, já que, nesta Lei, a “educação é direito de todos” (BRASIL, 1961). Apesar do imperativo de educação como um direito de todos ter se fortalecido somente nos anos noventa, a LDB de 1961 já previa esse direito, como podemos observar na citação acima. Com a promulgação desta Lei, garante-se o atendimento educacional dos excepcionais na escola regular, dentro do possível, e fica garantido também o apoio financeiro à iniciativa privada para realizar tal tarefa.

Sobre o termo “excepcional”, cabe o esclarecimento feito por Fredo (1981, p.50):

[o verbete “excepcional”] é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e adultos que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo do nível dos indivíduos normais em relação a uma ou várias características emocionais, mentais, físicas ou sociais, ou qualquer combinação destas formas a criar um problema especial com referência a sua educação, desenvolvimento e ajustamento. (...)

É considerada excepcional a criança que se desvia do normal, necessitando, assim, de um tratamento especializado. Todos os indivíduos portadores de qualquer forma de carência ou incapacidade de natureza intelectual, sensorial, física, emocional ou social pertencem à categoria de excepcionais subdotados.

No Brasil, a educação especial se desenvolveu rodeada por críticas, como apontam Lopes e Fabris (2013, p.96-97):

o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais, a falta de acessibilidade nas próprias escolas, a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista e muitas vezes de tolerância que parecia determinar as práticas profissionais.

A educação especial foi então ampliada, na tentativa de resolver os problemas da escola comum, isto porque, entre os anos de 1960 e 1965, as classes especiais foram instituídas no ensino regular. Eram nestas classes especiais – e também nas escolas especiais - que os excepcionais, com as mais variadas deficiências e síndromes, eram matriculados, permanecendo, na grande maioria das vezes, sem estímulos para seu desenvolvimento pessoal e sua aprendizagem.

Inicia-se, com esse processo de educação dos excepcionais, a desinstitucionalização do anormal, ou seja, a retirada – por efeito das políticas públicas – desses sujeitos dos asilos e das instituições clínicas, reposicionando-os no sistema geral de educação, numa perspectiva de integração. Apesar dos efeitos desse processo serem interpretados, muitas vezes, “como excludentes, a educação especial emerge como reação de inclusão, pois integra a lógica que é preciso estar na escola ou na escola especial para que possam ser melhor governados” (LOPES e FABRIS, 2013, p.97).

Em 1971 foi elaborada a segunda lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei n. 5.692/71, que, apesar de estabelecer o “tratamento especial” aos alunos que apresentassem “deficiências físicas ou mentais” (BRASIL, 1971), não empenhou esforços no sentido de organizar um sistema de ensino que fosse capaz de atender às especificidades dos alunos com deficiência, e acabou reforçando o encaminhamento destes sujeitos para as instituições especializadas. Em seu artigo 9º, esta Lei define que

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de

acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Não são feitas explanações a respeito de quais seriam ou de como seriam definidas essas deficiências.

Além do princípio de solidariedade que assinalou a educação especial na LDB de 1961, podemos destacar o princípio de profissionalização²⁶ na LDB de 1971 e o princípio de desenvolvimento de potencialidade dos indivíduos no Parecer do Conselho Federal de Educação n.848, de 1972. Este documento evidenciava a prática de técnicas e de serviços especializados para o atendimento apropriado aos alunos com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

A LDB de 1971, de caráter tecnicista e com enfoque moral e cívico – como indica seu Art.1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971) – faz parte da formação discursiva tecnicista que emergiu nos anos 1970 com a onda de progresso instalada a partir dos anos ditatoriais.

Tanto a LDB de 1961 quanto a LDB de 1971 não chegaram a promover um sistema de ensino que atendesse de modo eficaz e satisfatório os sujeitos da educação especial, fato que reforçou o encaminhamento destes indivíduos para as classes e escolas especiais. Tais documentos classificam-se como “políticas do especial”, mantendo o modelo segregacionista dessa modalidade de educação ao indicar sua opção por um padrão preventivo e correcional, inclusive na legislação subsequente a eles.

Os discursos de democratização do ensino, de garantia de qualidade da educação e de acesso à escola a todos os indivíduos, principalmente os veiculados pelas leis de diretrizes e bases da educação, atuam como reguladores da população, visto que seus regulamentos preveem que todos os sujeitos, entre eles os deficientes, estejam na escola. Esses discursos também dispõem os sujeitos em distintas categorizações nas diversas modalidades da educação.

²⁶ Em vários trechos da LDB de 1971 é destacada a importância da qualificação dos alunos para o trabalho; por isso indica-se que esta Lei se enquadra num princípio de profissionalização.

A Lei n. 7.405, de 1985²⁷, e o Decreto n. 93.481, de 1986²⁸, não trazem nenhuma definição ou posicionamento dos anormais, porém, nestes documentos aparecem, pela primeira vez, os termos que serão utilizados nos documentos oficiais sucessores a eles: “pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1985 e BRASIL, 1986), “portadores de deficiência” (BRASIL, 1986).

A Constituição Federal de 1988 traz apenas que deve se buscar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 2016a), mas não define a forma com que este atendimento deve ser feito e nem quem são os “portadores de deficiência”. No entanto, apesar de não enunciar quem são os portadores de deficiência nem do que se trata o atendimento educacional especializado, quando se lê a Constituição na íntegra, percebe-se que a noção de inclusão – social, política, econômica, etc. – se faz muito presente neste documento. No seu preâmbulo afirma-se que a Assembleia Nacional Constituinte estava reunida para

instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, 2016a, p.9).

As relações tanto de saber quanto de poder que transcorrem do fato de os cidadãos se constituírem tão cheios de significado a partir da sociedade civil acontecem porque esta sociedade se legitima como população. No intuito de ter como marca a garantia de direitos a todos, a Constituição de 1988 “[...] é uma constituição que não institui sujeitos, apenas inclui sujeitos plenamente constituídos fora dela; [...] A inclusão ocorre como reconhecimento e não como tentativa de desconstruir para promover uma nova construção” (PINTO, 1999, p.54), isto é, o excluído caracteriza-se, agora, como sendo um cidadão possuidor de direitos e deveres. Nesse sentido, surge a possibilidade de pensar a respeito dos “outros” –

²⁷ A Lei n. 7.405, de 12 de novembro de 1985, torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1985).

²⁸ O Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986, dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências e institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (BRASIL, 1986).

entre eles, as pessoas com deficiência visual –, que até então se encontravam camuflados sob o véu discursivo da *natural* diversidade.

Esta Constituição ainda define que o dever do Estado com a educação “será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016a), porém não estabelece quais os indivíduos que se caracterizariam como portadores de deficiência.

Na mesma direção da Constituição de 1988 está a Lei n. 7.853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Esta Lei prevê garantir às pessoas portadoras de deficiência

o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989).

Vale destacar que ao garantir às pessoas portadoras de deficiência o exercício pleno de seus direitos básicos, dentre eles o direito de trabalhar, e também ao se preocupar com o bem-estar econômico destas pessoas, percebe-se neste documento discursos articulados à governamentalidade neoliberal, marcadamente voltado à lógica de mercado.

Com relação à área da educação, a Lei n. 7.853/89 dispõe, em seu artigo 2º que

os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar [...] tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar [...] as seguintes medidas: I – na educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; [...] c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; [...] e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudos; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1989).

Apesar de todas essas medidas voltadas à garantia de direitos às pessoas com deficiência, o documento não deixa claro quem se encaixaria no rótulo de “pessoas portadoras de deficiência”. Além disso, o acesso e a permanência desses

sujeitos na escola regular ainda estavam aliados à sua capacidade de se integrar a este sistema de ensino, ou seja, o sucesso ou o fracasso do aluno deficiente é que definiria sua posição como incluído ou excluído.

Aqui cabe a discussão do uso do termo *in/exclusão* cunhado por Lopes e Fabris (2013):

Propomos a noção de *in/exclusão*, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. *In/exclusão* seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de *in/exclusão* e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (p.10).

Portanto, se até o final do século XX, o atendimento educacional das pessoas com deficiência caracterizava-se como excludente, pelo simples fato de os “outros”, os “anormais”, ainda serem desconhecidos – por não serem, de fato, nomeados e posicionados –, no século XXI pode-se dizer que vislumbramos um cenário de *in/exclusão*. De acordo com as autoras,

nesse ‘in’ é possível ler tanto a integração (seja no sentido epistemológico, seja no sentido que atribuímos ao termo nas políticas de Estado) quanto a inclusão (seja no sentido epistemológico, seja no sentido relacional como vimos vingar nas políticas e entre os intelectuais que dominam os discursos [...]) (LOPES e FABRIS, 2013, p.75).

Foi com a Declaração de Salamanca, de 1994, baseada tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quanto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que o princípio de inclusão começa a despontar e uma nova perspectiva é dada à educação especial:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar [...] e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. [...] (UNESCO, 1994, grifo meu).

Este documento foi resultado da Conferência Mundial realizada em Salamanca, na Espanha, que tinha como tema as necessidades educacionais especiais. A partir desta Declaração, passou-se a se avaliar a inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais” em classes comuns como um grande progresso em direção à democratização das oportunidades educacionais. Com a publicação da Declaração de Salamanca, os Governos, a sociedade e, principalmente, as organizações de pessoas com deficiência, passaram a se envolver mais com a educação dos sujeitos deficientes, no intuito de garantir melhorias no acesso e na permanência desses sujeitos em escolas regulares.

O discurso da educação para todos é legitimado pela Declaração de Salamanca; discurso este que propõe uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer suas necessidades individuais, e que entende que a expressão “necessidades educacionais especiais” se refere a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994). Este documento enfatiza que inclusão escolar é sinônimo de estar junto, no mesmo espaço da escola regular, e não em classes e escolas especiais.

No mesmo ano da promulgação da Declaração de Salamanca, temos, no Brasil, a publicação da Política Nacional de Educação Especial, que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994). Ao reafirmar pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, bem como insistir no binômio normal-anormal, o documento não provocou nenhum tipo de reformulação nas práticas educacionais e manteve a responsabilidade da educação das pessoas com deficiência inteiramente no âmbito da educação especial, que era ainda entendida como modalidade de educação substitutiva ao ensino regular.

Dois anos depois da Política Nacional de Educação Especial foi publicada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, bem como os princípios e fins da educação no Brasil. A efetivação da inclusão ganha espaço com as políticas públicas educacionais (leis, decretos, constituição, pareceres, portarias), e com a LDB de 1996 a educação especial passa a ser definida como “a modalidade

de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Esta Lei também garante que haverá “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e que o “atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Nesse momento vemos que passam a proliferar nas legislações nacionais discursos no sentido de que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. Ou seja, a inclusão escolar passa a ser assumida não mais como uma possibilidade, mas como uma obrigatoriedade; por se tratar de um imperativo, essa obrigação é estendida a todos: Estado, família, escola, sociedade em geral. A partir da LDB de 1996, as regulamentações vão operar através de discursos de incrementação do caminho para o exercício de direitos, e os sistemas de ensino passam a garantir aos alunos com “necessidades especiais” (BRASIL, 1996): currículos, métodos, tecnologias e recursos educacionais para suprir tais necessidades, deixando claro que não se trata de qualquer necessidade, mas sim de uma necessidade que é dita especial, isto é, uma necessidade que lhe é própria, específica, e que institui modos de ver e viver a necessidade especial como deficiência, o que produz tanto alunos normais quanto alunos anormais.

Até aqui, observa-se que a educação especial assume um cunho clínico-terapêutico e tem como objetivo a normalização disciplinar. A ênfase dessa educação é corrigir os corpos, normalizando-os de acordo com o modelo de correção que os estudos clínicos do campo da medicina sugerem. Na legislação subsequente, embasada no advento da psicologia, os discursos *psi*²⁹ passam a interpelar a educação especial, com o intuito de atuar sobre os corpos, a partir de saberes específicos, descrevendo-os de forma cada vez mais acentuada. Ações diagnósticas tão microscópicas como estas contribuem na proliferação de *experts*, de especialistas, que outorgam aos discursos o *status* de verdade amplamente aceito.

²⁹ Discursos *psi* são aqueles baseados em saberes produzidos por especialistas da área da Psicologia.

Cabe notar que esses deslocamentos, dos saberes médicos para os saberes *psi*, determinam não só os sujeitos da educação especial, como as subjetividades envolvidas nessas técnicas de educação. Menezes (2011) ressalta que termos como “atendimento”, “diagnóstico” e “tratamento” cedem espaço para denominações do tipo “estudo de caso”, “avaliações” e “pareceres”. Essa transição foi também a das pedagogias corretivas para as pedagogias psicológicas, que cada vez mais ampliam-se e instituem novas tecnologias voltadas à educação dos sujeitos contemporâneos.

Em 1999 é instituído o Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, a educação especial passa a ser definida como um processo transversal, atuando de forma complementar ao ensino regular, e não mais uma modalidade substitutiva: entende-se

por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

[...] A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios (BRASIL, 1999b, grifo meu).

Este é o primeiro documento que traz a definição de deficiência e pessoa portadora de deficiência de forma clara e específica, num processo de enunciação diagnóstica dos saberes especializados:

Art.3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se: I – deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II – deficiência permanente: aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III – incapacidade: uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art.4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I – deficiência física [...]; II – deficiência auditiva [...]; III – deficiência visual: [...]; IV – deficiência mental [...]; V – deficiência múltipla [...] (BRASIL, 1999b, grifo meu).

Dentro destas definições, o Decreto aponta a deficiência visual em razão de seus termos clínicos, indicando que os saberes especializados, formulados pelos *experts*, estão implicados no funcionamento de mecanismos de normalização ao posicionarem os anormais nos discursos das políticas de inclusão. De acordo com o documento,

é considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: [...] III – deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações (BRASIL, 1999b, grifo meu).

A partir de um saber médico, o biopoder é operado por meio de estratégias de controle da população, isto é, o disciplinamento e o controle dos corpos de uma população só podem ocorrer quando se conhece esta população. Vale ressaltar que não é feita nenhuma menção ao aspecto educacional da deficiência visual, aspecto fundamental para o conhecimento do aluno cego.

No artigo 16 deste Decreto vemos mecanismos de seguridade sendo operados, à medida que se orienta no sentido da prevenção: “para os efeitos deste Decreto, prevenção compreende as ações e medidas orientadas a evitar as causas das deficiências que possam ocasionar incapacidade e as destinadas a evitar sua progressão ou derivação em outras incapacidades” (BRASIL, 1999b).

Na sequência, tem-se os saberes especializados (*expertise*) implicados no funcionamento de mecanismos de normalização dos sujeitos com deficiência: “a deficiência ou incapacidade deve ser diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde” (BRASIL, 1999b). Entendo a *expertise* como sendo constituída por saberes médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, pedagógicos, dentre outros. Esses saberes precedem o tratamento face a face e o supera, de modo a tornar-se o “instrumento de uma política de gestão diferencial das populações” (LASTA, 2009, p.92). Ao instituir uma equipe multidisciplinar dentro da escola, permite-se que o controle dos riscos gerados por uma população que escapa à norma seja mais efetivo e mais abrangente.

Em 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação. Nele, a educação especial

se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades,

superdotação ou talentos. [...] A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001a, grifo meu).

Além de assumir que a educação especial deverá perpassar todos os níveis de ensino, este Plano também aponta as tendências dos sistemas de ensino na época: “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2001a).

Aqui vemos operar a governamentalidade a partir de uma prática de normalização, objetivando a institucionalização do sujeito com deficiência. Essa prática de normalização é ativada por mecanismos de correção para os que se desviam da norma e dela deve sempre se aproximar.

Além da prática de normalização, observamos estratégias biopolíticas sendo operadas neste documento, na intenção de gerenciar o risco e manter a população o mais saudável possível:

garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais (BRASIL, 2001a).

Nesse mesmo ano, é publicada a Resolução n. 02/01 que, como vimos anteriormente, também entende a educação especial como uma modalidade transversal ao ensino regular e que, assim como os documentos anteriores, nos indica que a educação especial é uma ferramenta operando no controle social da população. Tal resolução amplia o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado, mas, admitindo a possibilidade de que ela substitua o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política educacional de fato inclusiva, como previa em seu Art.2º: os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (CNE, 2001).

Os documentos acima analisados (o Plano Nacional de Educação e a Resolução n. 02/01) estabelecem novas práticas, em que a palavra de ordem é a

inclusão para todo e qualquer aluno. Eles não predizem espaços segregados, fora da escola regular, para o sujeito deficiente, como as classes e escolas especiais. Essas novas práticas determinam que os sujeitos devem ser matriculados na escola comum, ao mesmo tempo que afirmam que as escolas é que devem se organizar para o atendimento educacional especializado, tornando-se necessária a constituição de um novo corpo de especialistas, formado agora por professores e funcionários da própria escola que se diz inclusiva. Esse novo corpo de especialistas são também os novos agentes postos em ação no processo de efetivação da inclusão escolar.

A partir da análise de documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007 (promulgada no Brasil pelo Decreto n. 186/08), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Resolução n. 04, de 2009, percebem-se recorrências discursivas atravessadas pela lógica neoliberal. Esses desdobramentos operam no sentido de produzir sujeitos capazes de participar livremente da sociedade. A governamentalidade neoliberal, associada à escola, se relaciona ao princípio de inclusão escolar quando opera “a partir de oferta de acessibilidade, ênfase na igualdade de oportunidades, incentivo à autonomia dos alunos, autoinvestimento e estímulo à mobilidade, à criatividade, ao dinamismo e à pró-atividade” (MENEZES, 2011, p.44).

As estratégias de governo dos sujeitos operadas numa lógica neoliberal se apresentam em duas formas: no princípio de “mais governo, menos Governo” e no princípio de que a escola inclusiva atua como produtora de subjetividades que permitam que os sujeitos com deficiência participem livremente na sociedade. Menezes (2011) nos ajuda no entendimento dessas estratégias. A primeira delas aparece quando a proposta de educação inclusiva leva a educação especial para dentro da escola comum, fazendo com que esta se responsabilize integralmente pela educação das pessoas com deficiência lá matriculadas. Dessa forma, todos os profissionais dessa escola serão reposicionados e atuarão como agentes na condução das condutas e no controle dos indivíduos; o que significa uma “economia nas forças que o Governo precisa despender sobre os sujeitos” (MENEZES, 2011, p.57). A segunda estratégia opera “princípios de acessibilidade para a garantia da condição de acesso, sem restrições, à vida social; estímulo ao autoinvestimento e ao desenvolvimento de habilidades; e competência e autonomia como princípios

necessários na constituição de sujeitos capazes de concorrência” (MENEZES, 2011, p.72). Todas as proposições elencadas acima vão de encontro à lógica neoliberal.

Para fundamentar as afirmações feitas acima, farei uso de excertos de documentos oficiais. Na Resolução n. 04/09, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica, modalidade educação especial, figura-se a primeira estratégia:

Art.9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. [...]

Art.13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...]

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (CNE, 2009).

Ao assumir todas essas funções estabelecidas na Resolução, o professor do AEE estará colaborando com o Governo ao passo que terá de desenvolver diversas estratégias de governamento para conduzir a conduta dos alunos, das famílias, dos professores e dos profissionais de todos os setores da escola; este professor atuará, então, como um novo agente de controle na busca da efetivação da proposta da

educação inclusiva. Esse profissional deverá se atentar “às relações familiares que esses alunos [incluídos] estabelecem, sendo capaz de orientar como pais e responsáveis devem se comportar com relação a esses sujeitos para que deles se possa extrair o máximo de potencialidade possível” (MENEZES, 2011, p.70).

Além dos professores, outros profissionais da educação são transformados em agentes de governo, como os seguintes: “tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (CNE, 2009). São mobilizadas também “redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE” (CNE, 2009).

No âmbito da deficiência visual, especificamente, as estratégias de governo são definidas em documentos como o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, publicado pelo MEC/SEESP em 2001, contendo sete fascículos distribuídos em três volumes; o curso de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual, uma publicação de 2007, também de autoria do MEC/SEESP; o programa de Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual, de 2003, também publicado pelo MEC/SEESP; e o Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais – Formação de Professor, documento publicado em 2002 pelo MEC/SEESP em parceria com a União Brasileira de Cegos e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.

Todos esses documentos, por suas práticas discursivas, instituem o professor e os profissionais da escola, assumida como inclusiva, como os novos atores responsáveis pela condução das condutas dos sujeitos com deficiência visual, o que faz com que o papel do Estado no governo desses sujeitos seja diminuído, resultando numa economia de esforços, que agora estão distribuídos por toda a trama da comunidade escolar.

No sentido de fundamentar a segunda estratégia, ligada à subjetividade do sujeito, foram selecionados os seguintes excertos:

Os Estados Partes dessa Convenção, [...]

n) *Reconhecendo* a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas;

v) *Reconhecendo* a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; [...]

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público [...]

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade, [...]

Os Estados Partes tomarão medidas efetivas para assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível (BRASIL, 2008a, grifos meus).

Art.2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (CNE, 2009, grifo meu).

O processo de inclusão escolar é possível mediante exercício da independência e da autonomia da criança com deficiência visual (BRASIL, 2001d, p.171, grifo meu).

Para que as pessoas com deficiência, dentre elas os cegos e indivíduos com baixa visão, tenham garantidos seus direitos de participar livremente da sociedade como vemos em alguns excertos acima citados, entendo que a inclusão escolar, por meio de estratégias de governo (o AEE, por exemplo), opera desenvolvendo tanto a acessibilidade quanto a autonomia e a independência desses sujeitos, no intuito de torná-los cidadãos não-dependentes, competentes, que se constituam como pessoas capazes de concorrência, já que também participam do jogo da governamentalidade neoliberal.

Essa noção de concorrência está estreitamente ligada à liberdade de escolha. De acordo com Veiga-Neto (2000), o neoliberalismo inventa novas táticas e novos dispositivos, dentre elas a produção discursiva da liberdade. Nesse sentido, o “sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p.190).

Menezes (2011) afirma que é papel da escola inclusiva e de seus profissionais o desenvolvimento da competência e das potenciais habilidades dos sujeitos com deficiência: “[...] esse aluno também possui condições de desenvolvimento de competências (ainda que estas sejam inferiores) e [...] cabe à escola e aos seus atores descobrir quais são e estimulá-las” (MENEZES, 2011, p.76). A autora afirma que há sempre “o que desenvolver na tentativa de tornar esse sujeito útil de alguma forma aos objetivos neoliberais”, e que esses discursos

funcionam como operadores de ações de autoinvestimento, pois, se todos têm o que desenvolver, basta que cada um possa ocupar-se de si para que desenvolva condições de vida em sociedade e, no caso da sociedade vista sob a ótica neoliberal, para que tenha, entre outros aspectos, mais condições de concorrência e competição (MENEZES, 2011, p.76-77).

Diante das recorrências discursivas apontadas nos documentos oficiais, ficam mais nítidas as operações da governamentalidade que, associada à escola inclusiva, opera no intuito de produzir subjetividades que coloquem e mantenham os sujeitos com deficiência no jogo do neoliberalismo.

Dando continuidade aos discursos acerca da educação especial proliferados na legislação brasileira e internacional, trago para a discussão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, promulgada na tentativa de acompanhar “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008b). Neste documento, a educação especial aparece como modalidade transversal alinhada à proposta pedagógica da escola.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas;

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, grifos meus).

Neste documento podemos ver a governamentalidade operando por meio de tecnologias disciplinares e de regulamentação; aquelas atuando sobre os corpos dos sujeitos, estas, sobre a população.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes [com deficiência] no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008b).

Na passagem acima destacada, o governo dos sujeitos acontece, a partir do uso de técnicas individualizantes, ao definir-se atendimento específico a cada um dos estudantes com deficiência, já que a escola inclusiva recebe alunos com as mais diversas deficiências. E, ao passo que esse processo de inclusão é transformado num imperativo, em que incluir os sujeitos com deficiência na escola não é mais uma possibilidade, mas uma obrigação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta, numa estratégia de regulamentação, que se organizem redes de apoio educacionais, que seja dada ênfase à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e que recursos, serviços e práticas colaborativas sejam desenvolvidas; tudo isso para que a escola dita inclusiva de fato efetive a inclusão escolar.

Por fim, apresenta-se a legislação mais recente a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência: a Lei n. 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 28, a recente legislação incumbe ao poder público

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III – projeto pedagógico que institucionalize o

atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015a).

A partir dos anos noventa observa-se a implementação de várias reformas relacionadas à educação no nosso país - Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990, Declaração de Salamanca – 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996, Plano de Desenvolvimento da Educação – 2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008, Estatuto da Pessoa com Deficiência – 2015, entre outros –, todas elas com vistas a garantir o acesso e a permanência de todos os sujeitos na escola, como já havia sido postulado na Constituição de 1988. Tais reformas tem dado sustentação às políticas educacionais inclusivas, pois instituem

a obrigatoriedade da matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais, o calendário escolar, as definições para o aluno com necessidades educativas especiais, e a eliminação de barreiras que impedem o acesso à escolarização, postulando a acessibilidade física e o atendimento especializado na escola regular, dentre outros (LASTA, 2009, p.70).

A partir dos enunciados que tiveram destaque no *corpus* de análise, tive a intenção de problematizar as políticas públicas de inclusão - e sua relação com o conceito de educação especial - como tecnologias regulamentadoras da vida da população deficiente e não-deficiente, operando nas práticas de normalização dos indivíduos. Ou seja, entendendo as tecnologias biopolíticas como sendo as estratégias, as táticas, os modos para se alcançar o sucesso no processo de condução das condutas das pessoas com deficiência e na regulação dos fenômenos da população favorecida por essas políticas.

Sob o discurso imperativo de educação para todos, as promessas de uma educação inclusiva são elevadas ao máximo. Essa prática inscreve-se no movimento de escolarização que foi se configurando de diferentes formas ao longo dos séculos.

Observa-se que a descrição e nomeação dos sujeitos deficientes, dentre eles o deficiente visual, é ampla e abrange uma coletânea de características e especificidades desses indivíduos, todos agrupados sob a categorização de

anormais. A partir do desdobramento das políticas de inclusão escolar como tecnologias biopolíticas, essa categorização tende apenas a aumentar, pois, para melhor conhecer e diagnosticar os sujeitos da inclusão, saberes das mais variadas e distintas áreas do conhecimento incidirão sobre os anormais, esquadrinhando-os em todas as suas possibilidades de entendimento.

Tendo em vista a discussão realizada, pode-se entender a educação especial como tecnologia para garantir a segurança do processo de inclusão, isto é, o processo de normalização dos anormais. Ela atua no gerenciamento do risco social, na qualidade de profilaxia para as políticas inclusão.

A partir destes dois mecanismos de controle – as políticas de inclusão escolar e a educação especial – os órgãos oficiais responsáveis pela educação das pessoas com deficiência no Brasil – o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – objetivam manter o maior número possível de pessoas com deficiência nas escolas, engrossando positivamente as estatísticas - os índices do Censo Escolar.

Mediante a análise dos documentos oficiais vimos despontar diversas representações do sujeito cego ou com baixa visão, nomeadas por diferentes eufemismos: deficiente visual, deficitários visuais, cegos e amblíopes, deficientes da visão, pessoa portadora de deficiência visual, pessoa com deficiência visual. Nessa perspectiva, a educação desses sujeitos é referenciada como uma estratégia de normalização e de controle social, “em que as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades” (LUNARDI, 2001, s/p). Essa grande variedade de nomenclaturas utilizadas para definir o anormal legitima um sem-número de estratégias conservadoras em que a referência acaba por se tornar, sempre, a norma.

Nessa esfera de produção discursiva, depreende-se um efeito de construção de verdades que se fazem perceptíveis por meio da visibilidade do sujeito com deficiência visual como uma fabricação do poder e, nesse sentido, ele deixa-se identificar com as práticas discursivas que o constituem. Dessa forma,

não existe o deficiente visual, como um sujeito único cuja identidade se abriga sob a égide de uma determinada condição física, mas pessoas atravessadas por diferentes marcadores identitários (gênero, raça/etnia, religião, nacionalidade, geração, classe social, etc.), o que as faz ocupar, em diferentes momentos, distintas posições-de-sujeito (SOARES, 2010, p.36).

Esse discurso da identidade versátil também aparece nos documentos oficiais, especificamente no Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais – Formação de Professor, uma cartilha de educação e reabilitação do deficiente visual produzida em 2002 pelo MEC/SEESP, em parceria com a União Brasileira de Cegos e a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ambos como cooperadores técnicos). O documento afirma que

os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, sendo também um erro considerá-los como um grupo à parte, uma vez que suas necessidades educacionais básicas são geralmente as mesmas que as das crianças de visão normal” (BRASIL, 2002b).

Com Silva (2009, s/p), podemos adicionar que

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Ou seja, identidade, diferença, inclusão, são todos conceitos produzidos socialmente em um espaço e um tempo bem definidos e que, por conta disso, devem ser tratados não como questões de consenso, mas como questões que envolvem relações de poder.

Passo agora às considerações finais do trabalho, nas quais retomo alguns pontos relevantes da tese e proponho temas para uma continuação futura da pesquisa, que de forma alguma se encerra com a finalização do curso de doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivos analisar, a partir dos enunciados dispersos nos documentos oficiais que compõem o *corpus* do trabalho, quais as condições de possibilidade para que o movimento de normalização/integração escolar perdesse força e desse lugar ao movimento de inclusão escolar no Brasil, dando destaque à deficiência visual; apontar como o processo de inclusão escolar, construído a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem se caracterizado como imperativo de Estado e atuado como estratégia educacional e de mercado; e analisar o modo como os alunos com deficiência, mais especificamente os alunos com deficiência visual, tem sido caracterizados e posicionados nas recorrências discursivas dos documentos oficiais nacionais e internacionais.

A partir da análise do *corpus*, duas questões apresentaram maior destaque:

1) O processo de inclusão escolar não é mais operado por opção, seja das famílias, das escolas ou dos próprios órgãos gestores destas políticas; ao se tornarem imperativas, tais políticas passam a ser operadas por uma questão de obrigatoriedade legal. Nessa perspectiva, *todas* as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, tenham elas deficiências ou não, e cabe às escolas, à comunidade e ao Estado se organizarem para a efetivação desse processo.

Ao olhar para a produção discursiva dos documentos acerca da inclusão escolar, percebe-se que este movimento, em um primeiro momento (em que ainda se constituía como processo de normalização/integração) é apresentado como uma possibilidade de escolarização aos sujeitos com deficiência, e que, aos poucos (ao passar de integração para inclusão) foi sendo transformado em uma obrigatoriedade imposta às escolas regulares. Na medida em que são efetivadas mais ações voltadas à inclusão, mais se aproximam os normais e os anormais, resultando em mais controle, mais regulação e, portanto, mais governo. Nessa perspectiva, vê-se a governamentalidade em operação no âmbito dos documentos analisados buscando, em parceria com a escola, produzir subjetividades capazes de se autoinvestir.

Percebe-se, ainda, neste deslocamento, pelo imperativo da inclusão, o alargamento da categoria dos “incluídos”, ou dos que se encontram em situação de inclusão, ou ainda daqueles que necessitam ser incluídos. Assim, a inclusão escolar se constitui como um princípio de relação entre a escola e todos os sujeitos, e também como um princípio de relação do Estado com toda a população. Todos devem se mobilizar para que a inclusão escolar se efetive.

2) As práticas inclusivas, instituídas com esses documentos, proclamam a operação da governamentalidade neoliberal para a constituição de sujeitos capazes de participar do jogo econômico. Para tanto, é preciso que esses sujeitos desenvolvam determinadas habilidades e competências e tenham determinados modos de comportamento, possibilitando que a seguridade de todos seja mantida. Por uma questão de segurança da população, ninguém pode escapar do jogo neoliberal.

Tomando as políticas de inclusão como materialidades da governamentalidade neoliberal, podemos compreendê-las, portanto, “como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p.955). Tais políticas operam, dessa forma, como dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações. Dito isso, neste trabalho as políticas de inclusão são entendidas como práticas que fazem operar uma governamentalidade normalizadora, que tem como princípio colocar todas as pessoas com deficiência na escola, aproximando-as dos sujeitos normais.

O indivíduo, nesse processo de normalização, ao ser submetido à norma, é individualizado e, por conseguinte, posicionado numa lógica binária: ou ele é normal ou ele é anormal. Pode-se dizer que a normalização consiste na classificação e no controle sistemático das anormalidades.

Nesse deslocamento da disciplina para a seguridade, que se deu com o fortalecimento da governamentalidade neoliberal, vê-se em operação nos discursos proliferados pelos documentos oficiais a tentativa de produção de sujeitos subjetivados para o modo de vida contemporâneo. Essa subjetivação se dá tanto pela abertura e flexibilidade dos discursos que instituem uma escola mais autônoma e que, ao fazer isso, convidam esta escola a repensar suas concepções e seus planejamentos e a comunidade para participar de sua gestão, quanto pela proliferação discursiva acerca da formação de professores a partir de princípios como dinamismo, autoconfiança e criatividade, como na proposta de efetivação do atendimento educacional especializado.

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” (SARDAGNA, 2008, p.11), o que permite a criação constante de novas posições para os sujeitos, posições estas que estão orientadas pela norma de cada tempo e espaço.

Assim, a normalidade passa a existir a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p.254). A normalidade passa a ser uma verdade amplamente aceita para balizar os limites da vivência e a partir do qual pode se estabelecer a anormalidade como, por exemplo, o “portador de deficiência visual”, a “pessoa com necessidades educativas especiais visuais”, os “educandos com necessidades especiais visuais”, as “pessoas com deficiência visual”, para os quais se estabelecem políticas públicas, além de práticas de controle e de normalização.

O processo de normalização está evidenciado nos enunciados das políticas de inclusão, ao passo que a sociedade estabelece a norma da qual todos os indivíduos devem se aproximar. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é dado que os “sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.12). Assim, entendo as políticas de inclusão como sendo políticas sociais que atuam como estratégias tanto de intervenção quanto de regulação do Estado, e entendo também a emergência do campo de saber da educação especial como um mecanismo de regulação social, isto é, compreendo a educação especial como sendo um meio que atua na regulação e no posicionamento dos anormais na escola e na sociedade como um todo.

Os documentos oficiais considerados nesta tese são caracterizados como políticas públicas que instituem e regulamentam a inclusão escolar no Brasil. Por serem políticas públicas que formulam a inclusão, são balizadas por questões “da igualdade, dos direitos humanos, superação de desigualdades, democratização de oportunidades [...] em um mundo igualmente marcado por uma globalização neoliberal excludente” (LASTA, 2009, p.48), governando sujeitos que se encontram às margens da norma. Esse governo se “faz de forma muito sutil por um Governo que toma para si a responsabilidade pela formulação e execução dessas políticas, mas que desloca para o sujeito o compromisso multicultural de respeito às diferenças” (LASTA, 2009, p.48), ou seja, há um deslocamento do Governo para o sujeito, para a família, para a escola, para a sociedade como um todo, do compromisso de efetivação da inclusão escolar.

Outra observação que se pode destacar é que, até a promulgação da LDB de 1996, a educação especial assumia um cunho clínico-terapêutico e tinha como objetivo a normalização disciplinar. A ênfase dessa educação estava em corrigir os corpos, normalizando-os de acordo com o modelo da correção que os estudos clínicos do campo da medicina sugerem. Na legislação subsequente à LDB de 1996, embasada no advento da psicologia, os discursos *psi* passaram a interpelar a educação especial, com o intuito de atuar sobre os corpos, a partir de saberes específicos, descrevendo-os de forma cada vez mais acentuada. Ações diagnósticas como estas contribuem na proliferação de *experts*, de especialistas, que outorgam aos discursos o *status* de verdade amplamente aceito.

Cabe notar que esses deslocamentos, dos saberes médicos para os saberes *psi*, determinam não só os sujeitos da educação especial, como as subjetividades envolvidas nessas técnicas de educação. Menezes (2011) ressalta que termos como “atendimento”, “diagnóstico” e “tratamento” cedem espaço para denominações do tipo “estudo de caso”, “avaliações” e “pareceres”. Essa transição foi também a das pedagogias corretivas para as pedagogias psicológicas, que cada vez mais ampliam-se e instituem novas tecnologias voltadas à educação dos sujeitos contemporâneos.

Observa-se, já no último capítulo da tese, que a descrição e nomeação dos sujeitos deficientes, dentre eles o deficiente visual, é ampla e abrange uma coletânea de características e especificidades desses indivíduos, todos agrupados sob a categorização de anormais. A partir do desdobramento das políticas de inclusão escolar como tecnologias biopolíticas, essa categorização tende apenas a aumentar, pois, para melhor conhecer e diagnosticar os sujeitos da inclusão, saberes das mais variadas e distintas áreas do conhecimento incidirão sobre os anormais, esquadrinhando-os em todas as suas possibilidades de entendimento.

Mediante a análise dos documentos oficiais vimos despontar diversas representações do sujeito cego ou com baixa visão, nomeadas por diferentes eufemismos: deficiente visual, deficitários visuais, cegos e amblíopes, deficientes da visão, pessoa portadora de deficiência visual, pessoa com deficiência visual. Essa grande variedade de nomenclaturas utilizadas para definir o anormal legitima um sem-número de estratégias conservadoras em que a referência acaba por se tornar, sempre, a norma.

Nessa esfera de produção discursiva, depreende-se um efeito de construção de verdades que se fazem perceptíveis por meio da visibilidade do sujeito com deficiência visual como uma fabricação do poder e, nesse sentido, ele deixa-se identificar com as práticas discursivas que o constituem. Dessa forma,

não existe o deficiente visual, como um sujeito único cuja identidade se abriga sob a égide de uma determinada condição física, mas pessoas atravessadas por diferentes marcadores identitários (gênero, raça/etnia, religião, nacionalidade, geração, classe social, etc.), o que as faz ocupar, em diferentes momentos, distintas posições-de-sujeito (SOARES, 2010, p.36).

Entendendo que ainda há muito que problematizar sobre esse modo de vida que vem se constituindo na Contemporaneidade e sobre os sujeitos que tal modo de vida tem produzido que a necessidade de conclusão deste trabalho se torna tão complicada. Nesse sentido, proponho uma continuação para esta tese, que seria a caracterização do dispositivo de *cegagem* a partir das relações entre os elementos heterogêneos que o compõem. Ou seja, a partir das práticas discursivas apontadas neste trabalho, atreladas a práticas não discursivas a serem assinaladas, pode-se constituir um dispositivo que abarque os diversos elementos que instituem tanto a deficiência visual quanto o sujeito com deficiência visual.

A respeito da definição de dispositivo, trago a conceituação dada por Castro (2016, p.124), de que um dispositivo nada mais é do que uma “rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, morais, filantrópicos; o dito e o não dito”. O dispositivo também “estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (CASTRO, 2016, p.124). O dispositivo trata-se ainda de “uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência. Ele tem, assim, uma função estratégica” (CASTRO, 2016, p.124). Por fim, além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. A esse respeito, Foucault distingue dois momentos essenciais. Um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico; um segundo momento, a constituição do dispositivo propriamente dito (CASTRO, 2016).

A partir do indicativo de possibilidades de continuação, finalizo a escrita desta tese, destacando que a sequência de ideias e as relações feitas entre os acontecimentos e as análises aqui expostas estabelecem uma escolha interessada e

nem um pouco neutra de minha parte. Dessa forma, os enunciados e definições aqui (re)produzidos são também passíveis de novas problematizações, pois estas escolhas são resultado de apenas um dentre tantos olhares possíveis a serem lançados ao processo de inclusão escolar e aos sujeitos que nele são constituídos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Júlio Gavião de. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- ALEGRE, Maria José. **Sobre a deficiência visual**. 2017. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/>>. Acesso em: 17 de junho de 2017.
- BARRETO, Vicente de Paulo, CULLETON, Alfredo. **Dicionário de Filosofia Política**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.
- BATISTA, Cecília Guarnieri. Crianças com deficiência visual – como favorecer sua escolarização? **Temas em Psicologia**, v. 6, n. 3, p.217-229, 1998.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAMARGO, Eder Pires de. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual: elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CONDE, Antônio João Menescal. **Instituto Benjamin Constant: Definindo a cegueira e a visão subnormal**. Disponível em: <<http://ibcserver0c.ibc.gov.br/index.php?itemid=94>>. Acesso em: 25 janeiro 2017.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.
- FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia – Dos Clássicos à Sociedade da Informação**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na Idade Clássica. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREDO, Domingos J. O Excepcional e a Iniciativa Privada. In: **Anais do I Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação sobre “Educação Especial”**, Assembleia Legislativa do Estado, 1981.

FREITAS, Eliza; BARACUHY, Regina. Incluir para se fazer sentir: uma análise discursiva da inclusão social do corpo deficiente. In: **Práticas discursivas contemporâneas – I: corpo, memória e subjetividade**. DOMINGOS, J.J.; GODOI, Edileide; FREITAS, Eliza; MONTEIRO, Emmanuele; BARACUHY, Regina; PEREIRA, Tânia. Paraíba: Marca de Fantasia, 2016. p.51-70.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Conselhos Gestores de Políticas Públicas: Democracia, Controle Social e Instituições**. 2003. Dissertação (mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos**. 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.

LENZI, Maíra Bonna. Os dados sobre deficiência nos Censos Demográficos Brasileiros. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais – ABEP, Águas de

Lindóia, SP, 2012. Disponível em <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais>>. Acesso em 02 de março de 2017.

LIMA, Laura Fernandes França; MORAES, Marcia. Inclusão e cegueira: encontros na escola regular. **Psicologia Argumentativa**, v.27, n.59, p.355-363, out./dez. 2009.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.35-56.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34(2), p.153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n.144, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.7-15.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.851-857, jul./set. 2012.

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

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.210-219, maio/ago. 2013.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.18, p.27-35, 2001.

LUNARDI, Márcia Lise. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.177-193, jul./dez. 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Consciência Política – Políticas Públicas**. 2013. Disponível em: < <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ci%C3%AAncia-politica/politicas-publicas/>>. Acesso em: 15 de março de 2017.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v.22, n.57, p.93-109, mayo-agosto, 2010.

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

MORGENSTERN, Juliane Marschall. A produção de sujeitos flexíveis na esteira da governamentalidade neoliberal: discussões curriculares. In: **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.130-144.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24(2), p.33-57, jul./dez. 1999.

PORTAL ELETRÔNICO MEC. Ministério da Educação – Avaliações da aprendizagem. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso em: 27 de março de 2017.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece**. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANT’ANNA, Mike. **Legião dos Heróis – 10 personagens incríveis que possuem algum tipo de deficiência visual**. 2014. Disponível em: <<http://legiaodosherois.uol.com.br/2014/10-personagens-incriveis-que-possuem-algum-tipo-de-deficiencia-visual.html>>. Acesso em: 05 de março de 2017.

SANTOS, Rone Eleandro dos. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação para Todos: uma política do mundo global. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v.7, n.8, 2006.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950-2007)**. 2008. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Reginaldo da Silva. **Produção de sentidos sobre a inclusão escolar. Em cena: a deficiência visual.** 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010.

SOARES, Reginaldo da Silva; HILLESHEIM, Betina. Escola e governo das diferenças: a inclusão do aluno com deficiência visual. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.109-129.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n.23, p.1-5, 2004.

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

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p.198-224.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34(2), p. 135-152, maio/ago. 2009.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. De Internet, cibercultura e inteligências... **Episteme**, n.9, p.121-126, jul./dez. 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.143-213.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1958.

_____. Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto n. 44.236, de 1º de agosto de 1958. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 mai. 1960.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 1962.

BRASIL Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1978.

_____. Decreto n. 84.919, de 16 de julho de 1980. Institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 1980a.

_____. Decreto n. 85.123, de 10 de setembro de 1980. Inclui representante do Ministério da Justiça na Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituída pelo Decreto n. 84.919, de 16 de julho de 1980. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 set. 1980b.

_____. Lei n. 7.405, de 12 de novembro de 1985. Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 1985.

_____. Decreto n. 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências,

institui a Coordenaria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 out. 1986.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Decreto n. 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 set. 1993.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1999a.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999b.

_____. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2000a.

_____. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000b.

_____. Decreto n. 3.691, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei n. 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000c.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais – Formação de Professor – Deficiente Visual: Educação e Reabilitação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mar. 2004a.

_____. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. v.1 – Visão Histórica. 2. ed.** Brasília: MEC/SEESP, 2005a.

_____. Lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 2005b.

_____. Lei n. 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2005c.

_____. **Censo Escolar 2005**. Brasília: MEC/INEP, 2005d.

_____. Decreto n. 5.904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei n. 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2006.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007a.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

_____. Decreto n. 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 set. 2007c.

_____. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. Lei n. 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis n. 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis n. 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 2012.

_____. Decreto n. 7.988, de 17 de abril de 2013. Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei n. 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica – PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2013.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015a.

_____. **Censo Escolar 2015.** Brasília: MEC/INEP, 2015b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a.

_____. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016b.

_____. Decreto n. 8.954, de 10 de janeiro de 2017. Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 2001.

_____. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU/UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo de organização do *corpus*

<u>Análise do corpus</u>	
Documento: Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta e Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências	
SUBDIVISÕES	EXCERTOS
Fins da Educação (comum ou especial)	
Condição de ocorrência da Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	<p>- “A oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em <u>estabelecimentos públicos de ensino</u>”.</p> <p>- “Os serviços de educação especial serão ofertados nas <u>instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral</u>, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em <u>escolas especializadas</u> exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando”.</p>
Aparecimento do termo “Integração”	<p>- “A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se <u>integrar</u> na rede regular de ensino”. (integração escolar)</p> <p>- “Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena <u>integração</u> da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural”. (integração social)</p> <p>- “Os serviços de educação especial serão ofertados nas <u>instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral</u>, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está <u>integrado</u> no sistema regular de ensino”. (integração escolar)</p>
Aparecimento do termo “Inclusão”	- “As instituições hospitalares e congêneres deverão assegurar atendimento pedagógico ao educando portador de deficiência internado nessas unidades por prazo igual ou superior a

	um ano, com o propósito de sua <u>inclusão</u> ou manutenção no processo educacional”. (inclusão escolar)
Aparecimento do termo “Integração/Inclusão”	
Entendimento de Educação Especial	<p>- “A inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”.</p> <p>- “Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência”.</p> <p>- “A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios”.</p>
Deficiência Visual, especificamente	- “É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: (...) deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)”.
Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - pessoa portadora de deficiência; - educando portador de deficiência; - aluno portador de deficiência; - educando com necessidades educacionais especiais; - educando portador de deficiência; - aluno com deficiência.

APÊNDICE B

Lista de filmes que abordam o tema da deficiência visual (disponibilizada pelo blog *Sobre a deficiência visual*)

Ano de lançamento	Título	País
1971	A ameaça	Reino Unido
1994	A caixa	Portugal
2012	A coleção invisível	Brasil
1999	A cor do paraíso	Irã
1935	A noiva de Frankenstein	EUA
2003	A pessoa é para o que nasce	Brasil
1946	A sinfonia pastoral	França
2005	A vida secreta das palavras	Espanha
2004	A vila	EUA
2012	À l'Aveugle	França
1999	À primeira vista	EUA
2009	Abraços desfeitos	Espanha
2010	Além da luz	Brasil
1987	Além dos meus olhos	EUA
2006	Amma, les Aveugles de Dakar	França/Senegal
1935	Amor sem fim	EUA
1981	Amy	EUA
2007	Aos olhos do inimigo	Canadá
2005	Bab'Aziz	Hungria
1968	Barbarella	França
1963	Biblioteca dos cegos	Portugal
2008	Bilal	Índia
2005	Black	Índia
2005	Black sun	Reino Unido
2007	Blind	Holanda
2011	Blind	Suécia/Alemanha
2014	Blind	EUA/França
2014	Blind	Noruega
2011	Blind/Beul-la-in-deu	Coréia do Sul
2013	Blind detective	China
2008	Blind loves	Eslováquia
2014	Blind massage	China/França
2015	Blind pass	EUA
1998	Blindness	EUA
2006	Blindsight	Reino Unido
1994	Blink – num piscar de olhos	EUA
2010	Castelos de gelo	EUA/Canadá
1989	Cegos, surdos e loucos	EUA
2010	Chico Xavier	Brasil
1951	Cielo negro	Espanha
2013	Cold comes the night	EUA
2000	Dançando no escuro	Dinamarca
2005	Danny, the dog – Força destruidora	França

1919	Deliverance	EUA
2003	Demolidor, o homem sem medo	EUA
1996	Desafio sem limites	EUA
2015	Dhanak	Índia
2002	Dragão vermelho	Alemanha/EUA
2015	Dying of the light	EUA
1907	El ciego de la aldea	Espanha
2006	Encontro às cegas	EUA
2008	Ensaio sobre a cegueira	EUA
2004	Ephraim	EUA
2010	Eu não quero voltar sozinho	Brasil
1989	Fúria cega	EUA
2000	Happy times	China
2016	His love is blind	EUA
2002	Hollywood ending	EUA
2008	Ichi	Japão
2012	Imagine	Polônia
2004	Ir ao tapete	EUA
2001	Janela da alma	Brasil
1992	Jennifer 8	EUA
1951	La nuit est mon royaume	França
1900	Les deux aveugles	França
2011	Les yeux noirs	Canadá
1998	Louis Braille	EUA
2006	Love and honour	Japão
1931	Luzes da cidade	EUA
1985	Máscara	EUA
1932	Mata Hari	EUA
1991	Mergulho em uma paixão	EUA
2004	Messalina	Brasil
1999	Music from the heart	Canadá/EUA
2016	My blind brother	EUA
2016	Nem respire	EUA
2016	Notas sobre a cegueira	Reino Unido
2000	O cego estrangeiro	Brasil
1996	O cego que gritava luz	Brasil
1993	O encanto das sereias	Austrália
2001	O fabuloso destino de Amélie Poulain	França
1928	O homem que ri	EUA
1971	O justiceiro sem olhos	Itália
1962	O milagre de Anne Sullivan	EUA
1994	O pistoleiro cego	EUA
1998	O silêncio	Irã/França
1999	O sino de Anya	EUA
1942	Olhos na escuridão	EUA
1921	Órfãs da tempestade	EUA
2010	Os olhos de Júlia	Espanha
1913	Os últimos dias de Pompeia	Itália
2010	Out of sight	Taiwan
2004	Perfume de mulher	EUA

2005	Pintar ou fazer amor	França
1991	Proof	Austrália
1965	Quando só o coração vê	EUA
2004	Ray	EUA
2012	Red lights/Mentes poderosas	Espanha/EUA
2016	Rogue One	EUA
2008	Sentidos à flor da pele	Brasil
1998	Sib, a maçã	Irã
1972	Só as borboletas são livres	EUA
1954	Sublime expiação	EUA
2010	Temple Grandin	EUA
1971	Terra de silêncio e escuridão	Alemanha
2011	The blind man	EUA
1923	The cricket on the heart	EUA
1998	The day grandad went blind	Reino Unido
1939	The light that failed	EUA
1938	The masseurs and a woman	Japão
2005	The willow tree	Irã
1975	Tommy	Reino Unido
1945	Uma luz nas trevas	EUA
2017	Uma vontade cega	Alemanha
1967	Um clarão nas trevas	EUA
1984	Um lugar no coração	EUA
1941	Vênus cega	França
2006	Vermelho como céu	Itália
1939	Vitória Negra	EUA
1999	Xing Yuan/Fly me to Polaris	China
2003	Zatoichi	Japão

APÊNDICE C

Propostas aprovadas na *3ª Reunião de Conselhos e Coordenadorias Estaduais e Municipais de Apoio à Pessoa Deficiente*

1. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas ou por ser portador de deficiência de qualquer ordem. Será punida pela lei toda discriminação atentatória aos direitos humanos.
2. Garantir e proporcionar a prevenção de doenças ou condições que levem à deficiência.
3. Assegurar às pessoas portadoras de deficiência o direito à habilitação e reabilitação com todos os equipamentos necessários.
4. Assegurar às pessoas portadoras de deficiência o direito à educação básica e profissionalizante obrigatória e gratuita, sem limite de idade, desde o nascimento.
5. A União, os Estados e os Municípios devem garantir para a educação das pessoas portadoras de deficiência, em seus respectivos orçamentos, o mínimo de 10% do valor que constitucionalmente for destinado à educação.
6. Proibir a diferença de salário e de critério de admissão, promoção e dispensa, por motivo discriminatório, relativos à pessoa portadora de deficiência, raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade, idade, estado civil, origem e a condição social.
7. Conceder a dedução no Imposto de Renda, de pessoas físicas e jurídicas, dos gastos com adaptação e aquisição de equipamentos necessários ao exercício profissional de pessoas portadoras de deficiência.
8. Regulamentar e organizar o trabalho das oficinas abrigadas para pessoas portadoras de deficiência, enquanto não possam integrar-se no mercado de trabalho competitivo.
9. Transformar a “aposentadoria por invalidez” em “seguro-reabilitação” e permitir à pessoa portadora de deficiência trabalhar em outra função diferente da anterior, ficando garantido este seguro sempre que houver situação de desemprego.
10. Garantir a aposentadoria por tempo de serviço aos 20 (vinte) anos de trabalho, para as pessoas portadoras de deficiência que tenham uma expectativa de vida reduzida.

11. Garantir o livre acesso a edifícios públicos e particulares de frequência aberta ao público, a logradouros públicos e ao transporte coletivo, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e a adaptação dos meios de transporte.
12. Garantir ações de esclarecimento junto às instituições de ensino, às empresas e às comunidades, quanto à importância da prevenção de doenças ou condições que levam à deficiência.
13. Garantir o direito à informação e à comunicação, considerando-se as adaptações necessárias para as pessoas portadoras de deficiência.
14. Isentar os impostos às atividades relacionadas ao desenvolvimento de pesquisa, produção, importação e comercialização de material ou equipamento especializado para pessoas portadoras de deficiência.

Fonte: LANNA JÚNIOR, 2010, p.69-70.